



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES**

RAFAEL CORREIA LIMA

**ANÁLISIS DE LOS DIÁLOGOS COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA
ENSEÑANZA: LA RELACIÓN DIALÓGICA DESARROLLADA POR LOS DOCENTES
Y ESTUDIANTES**

**ROSARIO
2022**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

RAFAEL CORREIA LIMA

**ANÁLISIS DE LOS DIÁLOGOS COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA
ENSEÑANZA: LA RELACIÓN DIALÓGICA DESARROLLADA POR LOS DOCENTES
Y ESTUDIANTES**

Tesis presentada para obtención del título de Doctor
em Humanidades y Artes con mención en Ciencias de
la Educación en la Universidad Nacional de Rosario.

Profesor director de tesis Doctor Faustino Ignacio
Sáenz

Profesora codirectora de tesis Doctora Maria Glória da
Paz

ROSARIO

2022

ACTA DE APROBACIÓN



DICTAMEN

La tesis cumple con los requisitos exigidos para este tipo de trabajo académico. Se destaca por estar bien escrita y organizada, con una estructura lógica que facilita la comprensión de los evaluadores. El problema de investigación está claramente definido y cumple con los criterios necesarios para ser abordado científicamente. La investigación realizada se delimita a los diálogos en la enseñanza en la Educación Básica, con un enfoque en docentes de ciencias humanas y sociales y sus estudiantes. Los objetivos están bien especificados. La revisión de la literatura es adecuada. La metodología es coherente con los objetivos, está bien estructurada y se detallan todos los pasos a seguir. Se presentan y justifican los datos necesarios para respaldar las conclusiones. Se identifican aspectos que facilitan y dificultan el diálogo en el aula, ofreciendo recomendaciones para mejorar la práctica pedagógica y fomentar una relación más efectiva entre docentes y estudiantes. Los resultados de la tesis son presentados de manera adecuada, están justificados por los datos obtenidos y son comprensibles. La bibliografía utilizada es pertinente y actualizada.

Durante la defensa oral y pública el doctorando se acompaña de una presentación para realizar una exposición que gira alrededor de las sugerencias y/o observaciones brindadas por el tribunal evaluador. Hubiese sido relevante haber ahondado más profundamente en la novedad de la temática investigada y tal vez debería haber profundizado la contraposición con el dispositivo escolar tradicional. Se desarrollan ejemplos prácticos sobre cómo se puede fomentar la inclusión en el aula a través del diálogo pedagógico.

Rosario, 21 de noviembre de 2024

CALIFICACIÓN 8 (ocho) MUY BUENO

Firma y aclaración de cada uno de los miembros del jurado:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Pedro R. Dabín".

Prof. Dr. Pedro R. Dabín

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "José Anibal Romero".

Dr. José Anibal Romero

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Gerardo Kahan".

Dr. Gerardo Kahan

FECHA DE CATALOGACIÓN

Correia Lima, Rafael

Análisis de los diálogos como práctica pedagógica en la enseñanza: la relación dialógica desarrollada por los docentes y estudiantes / Rafael Correia Lima, dirigido por el Doctor Faustino Ignacio Sáenz. Codirigido por la Doctora Maria Glória da Paz.

1ª ed. Rosario: UNR, 2022.

Total, de folios de la tesis, p.

ISBN número

1. Primera palabra clave. 2. Segunda palabra clave. 3. Tercera palabra clave. 4. Cuarta Palabra clave. 5. Quinta palabra clave. I. Correia Lima. R. II. Apellido del director de la tesis. Iniciales del nombre. III. Apellido del codirector de la tesis. Iniciales del nombre.

CDD número

1º ed. Mes de la defensa de año de la defensa.

CERTIFICADO DE ORIGINALIDAD

Certifico que el trabajo incluido en esta tesis es el resultado de tareas de investigación originales y que no ha sido presentado para obtener ningún título de posgrado en otra Universidad o Institución.



Rafael Correia Lima

RESUMEN

El diálogo en la enseñanza es un tema común con múltiples facetas y enfoques, por eso la investigación se plantea en estudios psicosociales y emocionales, mediatizados en la postura docente y el aprendizaje significativo, como una relación de significación en los estudiantes originados por las actitudes docentes. El objetivo es analizar los diálogos desarrollados en la relación docente y estudiante desde la práctica pedagógica con los aspectos favorecedores y obstaculizadores. Para eso se propone identificar la importancia que los actores involucrados dan al diálogo; considerar los aspectos obstaculizadores que puedan incidir en el diálogo; establecer los aspectos favorecedores que puedan incidir en el diálogo; sintetizar las situaciones donde el diálogo fue fundamental en la relación docente y estudiante; para determinar las condiciones para que el diálogo pedagógico ocurra en el aula. La metodología de investigación está comprendida en dos etapas de recolección de datos, el campo y el teórico-bibliográfico, con enfoque cualitativo y cuantitativo, se describe un diseño de investigación no experimental, hecho en un solo momento, de corte transversal, con factores prospectivos. La muestra es no probabilística seleccionada por conveniencia e intencionalidad en docentes de ciencias humanas y sociales y sus respectivos estudiantes de la Enseñanza Media. La investigación se hace aplicando cuestionarios estructurados, abiertos, directos, intensivos presentados en un proceso planificado y también en un grupo de discusión de docentes. Los datos son tratados en transcripciones neopositivistas e interpretativas. Sin embargo, las bases teóricas centrales están en la obra “Pedagogía del Oprimido” de Freire, que dialoga con Vygotsky y Bruner en sus respectivos conceptos teóricos de lenguaje en la enseñanza. En Burbules que hace un recorrido del diálogo en la enseñanza, en el sentido de la temática, estudios que se consideran fundamentales en toda la discusión, como también, se incluyen las relaciones y conceptos estructurales de la enseñanza y el aprendizaje. En didáctica, se aporta los conceptos de enseñanza y de aprendizaje, profundizándose en las metodologías y estrategias de enseñanza, para la búsqueda de aspectos favorecedores del diálogo. La temática de la relación docente-estudiante tiene un análisis especial, pues abarca características fundamentales en la relación dialógica empírica. Los intereses educativos establecidos desde los diferentes actores son nombrados porque involucran a la institución, la docencia y los estudiantes en la construcción de la acción pedagógica. También se hace un recorrido en el sistema educativo brasileño que presenta características peculiares de cambios, objetivos y expectativas de la nación. Por último, en los resultados se encuentran aspectos favorecedores y obstaculizadores de los diálogos, que se dan en un marco de referencia de la enseñanza básica pública. Aspectos que dificultan aún más la acción dialógica que ocurre en una cultura de desigualdad social y demasiado desinterés por los actores. En la conclusión se logran resultados importantes para la discusión inicial, señalando los aspectos favorecedores y obstaculizadores encontrados, como así también recomendaciones para más investigaciones en otros sentidos y la búsqueda de informaciones con respecto a la efectiva acción pedagógica del diálogo en la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Diálogos pedagógicos; relación docente y estudiante; estrategias de enseñanza; aspectos favorecedores; aspectos obstaculizadores.

ABSTRACT

Dialogue in teaching is a common topic with multiple facets and approaches, that is why the research is based on psychosocial and emotional studies, mediated in the teaching posture and meaningful learning, as a relationship of significance in students originated by teaching attitudes. The objective is to analyze the dialogues developed in the teacher-student relationship from the pedagogical practice with the favoring and hindering aspects. For this purpose, it is proposed to identify the importance given to dialogue by the actors involved; to consider the hindering aspects that may influence dialogue; to establish the favoring aspects that may influence dialogue; to synthesize the situations where dialogue was fundamental in the teacher-student relationship; to determine the conditions for pedagogical dialogue to occur in the classroom. The research methodology is comprised of two stages of data collection, field and theoretical-bibliographic, with qualitative and quantitative approach, a non-experimental research design is described, done in a single moment, cross-sectional, with prospective factors. The sample is non-probabilistic, selected by convenience and intentionality in teachers of human and social sciences and their respective high school students. The research is done by applying structured, open, direct, intensive questionnaires presented in a planned process and also in a discussion group of teachers. The data are treated in neopositivist and interpretative transcriptions. However, the central theoretical bases are in Freire's "Pedagogy of the Oppressed", which dialogues with Vygotsky and Bruner in their respective theoretical concepts of language in teaching. In Burbules, who makes a tour of the dialogue in teaching, in the sense of the thematic, studies that are considered fundamental in the whole discussion, as well as the relationships and structural concepts of teaching and learning are included. In didactics, the concepts of teaching and learning are contributed, deepening in the methodologies and teaching strategies, in order to search for aspects that favor dialogue. The subject of the teacher-student relationship has a special analysis, since it includes fundamental characteristics in the empirical dialogic relationship. The educational interests established by the different actors are mentioned because they involve the institution, the teaching staff and the students in the construction of the pedagogical action. A tour is also made in the Brazilian educational system that presents peculiar characteristics of changes, objectives and expectations of the nation. Finally, the results show aspects that favor and hinder the dialogues, which take place in a frame of reference of public basic education. Aspects that further hinder dialogic action occurring in a culture of social inequality and too much disinterest in the actors. In the conclusion, important results are achieved for the initial discussion, pointing out the favoring and hindering aspects found, as well as recommendations for further research in other directions and the search for information regarding the effective pedagogical action of dialogue in teaching.

KEYWORDS: Pedagogical dialogues; teacher and student relationship; teaching strategies; favoring aspects; hindering aspects.

RESUMO

O diálogo na docência é um tema comum com múltiplas facetas e abordagens, razão pela qual a pesquisa se baseia em estudos psicossociais e emocionais, mediados na postura docente e na aprendizagem significativa, como relação de significância nos alunos originada pelas atitudes docentes. O objetivo é analisar os diálogos desenvolvidos na relação professor-aluno a partir da prática pedagógica com os aspectos favoráveis e dificultadores. Para isso, propõe-se identificar a importância que os atores envolvidos dão ao diálogo; considerar os aspectos dificultadores que podem afetar o diálogo; estabelecer os aspectos favoráveis que podem influenciar o diálogo; sintetizar as situações em que o diálogo foi fundamental na relação professor-aluno; determinar as condições para que o diálogo pedagógico ocorra em sala de aula. A metodologia da pesquisa compreende duas etapas de coleta de dados, a de campo e a teórico-bibliográfica, com abordagem qualitativa e quantitativa, descreve-se um desenho de pesquisa não experimental, feito em um único momento, transversal, com fatores prospectivos. A amostra é não probabilística, selecionada por conveniência e intencionalidade em professores de ciências humanas e sociais e seus respectivos alunos do ensino médio. A pesquisa é feita por meio da aplicação de questionários estruturados, abertos, diretos, intensivos, apresentados em um processo planejado e em um grupo de discussão de professores. Os dados são tratados em transcrições neopositivistas e interpretativas. No entanto, as bases teóricas centrais estão na obra “Pedagogia do Oprimido” de Freire, que dialoga com Vygotsky e Bruner em suas respectivas concepções teóricas de linguagem no ensino. Em Burbules que faz um passeio pelo diálogo no ensino, no sentido do tema, estudos que são considerados fundamentais em toda a discussão, bem como as relações estruturais e os conceitos de ensino e aprendizagem. Na didática, são fornecidos os conceitos de ensino e aprendizagem, aprofundando metodologias e estratégias de ensino, para buscar aspectos que favoreçam o diálogo. O tema da relação professor-aluno tem uma análise especial, pois abrange características fundamentais na relação dialógica empírica. Os interesses educacionais estabelecidos a partir dos diferentes atores são nomeados porque envolvem a instituição, o corpo docente e os alunos na construção da ação pedagógica. Também é feito um percurso no sistema educacional brasileiro que apresenta características peculiares de mudanças, objetivos e expectativas da nação. Por fim, nos resultados encontram-se aspectos favoráveis e dificultadores dos diálogos, que acontecem em um referencial da educação básica pública. Aspectos que dificultam ainda mais a ação dialógica que ocorre em uma cultura de desigualdade social e muito desinteresse pelos atores. Na conclusão, alcançam-se resultados importantes para a discussão inicial, apontando os aspectos favoráveis e dificultadores encontrados, bem como recomendações para novas pesquisas em outras direções e a busca de informações sobre a efetiva ação pedagógica do diálogo no ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogos pedagógicos; relação docente e estudante; estratégias de ensino; aspectos favorecedores; aspectos dificultadores.

EPIGRAFE

¿Cómo puedo dialogar si temo la superación y si, sólo de pensar en ella, sufro y desfallezco?

(Freire, 2012: 86)

DEDICATORIA

Dedico esta investigación:

A todos los estudiantes conflictuados y callados en las escuelas, que no tuvieron la oportunidad de hablar, no se les crearon oportunidades y tampoco se reconocieron sus (con) vivencias, a ellos que no fueron escuchados en las clases de Educación Básica y a los que seguirán en esa situación.

A los docentes que tienen ganas de cambios.

A mis estudiantes de la Enseñanza Básica que, en tiempos de educación remota por la pandemia, todavía viven paradigmas de una educación en constantes desafíos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco...

A **Dios**, que es fuente de mi vida, creo que Sus manos poderosas me cuida en sendero vital, me alumbra desde el principio del planteo temático hasta el fin del cronograma de la investigación.

A mis padres, **Francisco Correia Lima** y **Josefa Herculana Lima** y a mis nueve hermanos que me inspiran y apoyan para que nunca desista de mi carrera, como también a demás familiares.

A mis compañeros **doctorandos de la cohorte julio de 2017 de la UNR**, que estuvieron a mi lado, recorriendo las fronteras brasileñas y argentinas en el campo académico-científico, en la búsqueda de mejoras y la continuación de las carreras profesionales y académicas.

A **Lev Vygotsky** por su legado con respecto al lenguaje y su teoría de aprendizaje de socio interacción que me inspira a pensar en la búsqueda de mejorar las prácticas docentes por medio del diálogo pedagógico.

A **Paulo Freire** por su visión liberadora y apadrinar el modelo emancipador de educación que plantea al sujeto la posibilidad de salir de su contexto de opresión, desde la Pedagogía del Oprimido, pone el diálogo como principio, medio y un fin entre otras posibilidades.

A **Nicholas Burbules** que recolectó datos fundantes en la temática del diálogo, sencillamente aporta a la enseñanza, informaciones de distintos y canónicos teóricos que dedicaran sus teorías a las relaciones dialógicas entre docentes y estudiantes.

A mi director de tesis, **Ignacio Sáenz**, por las clases maravillosas de Epistemología y de Metodología que me hicieron hinchar los ojos, callar las controversias y dedicar atención a la escritura y por aclararme las dudas surgidas en el proceso de la investigación. Aún más, por elegirme para dirigir esta tesis con su apoyo y conocimiento académico y científico. Por creer en la temática, confiar en mi trabajo y dirigir con experiencia esta investigación.

A mi codirectora de tesis, **Maria Glória da Paz**, sin conocerla personalmente, confió en mi temática, con la especificidad necesaria y los aportes desarrollados en la investigación.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE ABREVIATURAS	16
ÍNDICE DE SIGLAS	17
LÉXICO	18
ÍNDICE DE CUADROS	20
ÍNDICE DE FIGURAS	21
ÍNDICE DE TABLAS	22
ÍNDICE DE GRÁFICOS	23
CAPÍTULO I – INTRODUCIENDO LA INVESTIGACIÓN	24
1.1 INTRODUCCIÓN	24
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	26
1.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	27
1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	28
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	28
1.5 RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
1.6 HIPÓTESIS DE LA TESIS	30
1.7 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
1.7.1 OBJETIVO GENERAL	30
1.7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	30
1.7.3 FINALIDAD	31
CAPÍTULO II – DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	32
2.1 MARCO TEÓRICO	32
2.2 VARIABLES	38
CAPÍTULO III – DISEÑO METODOLÓGICO	40
3.1 NATURALEZA DE INVESTIGACIÓN	40
3.2 FINALIDAD.....	40
3.3 EXTENSIÓN	40
3.4 TEMPORALIDAD	42
3.5 TIPOS DE ABORDAJE	42
3.6 DELINEAMIENTO.....	43
3.7 RECOLECCIÓN DE DATOS/TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN	43
3.8 TRATAMIENTO DE DATOS	44

3.9 ANÁLISIS DE DATOS SONDEADOS	44
3.10 RECURSOS.....	45
3.11 CRONOGRAMA Y PLAN DE ACTIVIDADES	46
3.12 REFERENCIAL EMPÍRICO	47
3.13 CONSIDERACIONES ÉTICAS	48
3.14 PLAN DE INVESTIGACIÓN.....	49
CAPÍTULO IV – ESTADO DEL ARTE: LAS DISCUSIONES DEL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA Y LOS ESTUDIOS ACERCA DEL LENGUAJE	50
CAPÍTULO V – EL DIÁLOGO COMO PUNTAPIÉ INICIAL Y SU IMPORTANCIA EN LA ESCUELA.....	56
5.1 CONCEPTOS EPISTÉMICOS DEL LENGUAJE	56
5.2 LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA: EL LENGUAJE ESCOLAR COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL.....	59
5.3 UN RECORRIDO ENTRE LOS ASPECTOS FAVORECEDORES Y OBSTACULIZADORES DEL DIÁLOGO.....	62
5.4 LOS TIPOS DE DIÁLOGOS EN LA PRÁCTICA ESCOLAR: LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA	70
5.4.1 EL DIÁLOGO COMO CONVERSACIÓN	72
5.4.2 EL DIÁLOGO COMO INDAGACIÓN	73
5.4.3 EL DIÁLOGO COMO DEBATE.....	74
5.4.4 EL DIÁLOGO COMO ENSEÑANZA.....	74
CAPÍTULO VI – LA CONVIVENCIA ENTRE LOS ACTORES: DOCENTES Y ESTUDIANTES.....	76
6.1 LA COMPLEJIDAD DEL SUJETO	76
6.2 EL LENGUAJE EN LA RELACIÓN DOCENTE Y ESTUDIANTE: LAS CARACTERÍSTICAS SOSTENIDAS POR LOS ACTORES EDUCATIVOS INVOLUCRADOS.....	78
6.3 CONFLICTOS INTELECTUALES EN LAS CLASES	82
6.3.1 LA NEGOCIACIÓN COMO SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....	86
6.4 IMPLICACIONES DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LA ENSEÑANZA.....	88
6.5 LAS REGLAS DEL JUEGO EN EL LENGUAJE	90

CAPÍTULO VII – UN CONJUNTO DE PRÁCTICAS Y PAUTAS DE COMPORTAMIENTOS CON UN CIERTO GRADO DE CONSOLIDACIÓN INSTITUCIONAL.....	92
7.1 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: APORTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	95
7.2 LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CON ÉNFASIS EN EL DIÁLOGO.....	99
7.3 LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE ABORDAJES ACTIVOS	107
CAPÍTULO VIII – LA ESCUELA Y LA DOCENCIA: APORTES PARA SITUACIONES DE APRENDIZAJE DIALOGADOS.....	109
8.1 LAS ACTITUDES Y POSTURAS DOCENTES	112
8.2 LOS INTERESES INVOLUCRADOS EN LA ESCUELA.....	117
CAPÍTULO IX – LIBERTAD DE CÁTEDRA O AUTONOMÍA DISFRAZADA: LAS LEGITIMACIONES EJERCIDAS EN LA ESCUELA	122
9.1 LA FORMACIÓN Y EL SABER DOCENTE.....	124
9.2 LA NECESIDAD E INTERFERENCIAS DE LEGITIMACIÓN DE LAS ACCIONES DOCENTES.....	127
9.2.1 LA LEGITIMACIÓN EJERCIDA EN GRUPO.....	130
9.2.2 LEGITIMACIÓN EJERCIDA POR LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS	130
9.2.3 LEGITIMACIÓN EJERCIDA POR EL ESTADO	132
9.2.4 LEGITIMACIÓN HECHA POR LOS REFORMADORES	133
9.2.5 LEGITIMACIÓN HECHA POR LAS FAMILIAS.....	133
9.2.6 LEGITIMACIÓN REALIZADA POR LA PRÁCTICA DOCENTE	134
CAPÍTULO X – UN BREVE PANORAMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL: EL CONTEXTO DIALÓGICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....	136
10.1 UN BREVE PANORAMA DEL SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEÑO: LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.....	136
10.2 LA ENSEÑANZA MEDIA: EL CIERRE QUE NO CIERRA	141
10.3 LOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: ENTRE IDEOLOGIAS Y EXPECTATIVAS.....	144
CAPÍTULO XI – ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	148
11.1 ANÁLISIS DE DATOS RECOLECTADOS EN LOS DOCENTES	148
11.2 ANÁLISIS DE DATOS RECOLECTADOS EN LOS ESTUDIANTES	153
11.3 RESULTADOS	186

11.3.1 DESDE LOS DOCENTES	187
11.3.2 DESDE LOS ESTUDIANTES	189
CAPÍTULO XII – CONCLUSIONES	193
9.1 RECOMENDACIONES.....	198
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
ANEXOS	209
ANEXO A – INFORMACIÓN PARA DETERMINAR EL TAMAÑO DE LA MUESTRA	209
ANEXO B – PRINCIPALES NIVELES DE UN CONFLICTO	210
APÉNDICES	211
APÉNDICE A – PLANIFICACIÓN DE PREGUNTAS A LOS DOCENTES	211
APÉNDICE B – PLANIFICACIÓN DE PREGUNTAS A LOS ESTUDIANTES	212
APÉNDICE C – SOLICITUD DE CONSENTIMIENTO A LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES	213

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Art.	Artículo
Cant.	Cantidad

ÍNDICE DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	Aula de Trabalho Pedagógico Libre
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Estadual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMJ	Manual de Mediação Judicial
PNAD	Plano Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SED	Secretaria Escolar Digital do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNR	Universidade Nacional de Rosario
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LÉXICO

Português

Español

ABED Associação Brasileira de Educação à Distância	Asociación Brasileña de Educación a Distancia
ATPC Atividades Pedagógicas Coletivas	Actividades Pedagógicas Colectivas
ATPL Atividades Pedagógicas Livres	Actividades Pedagógicas Libres
BNCC Base Nacional Comum Curricular	Base Nacional Común Curricular
CF Constituição da República Federativa do Brasil	Constitución de la República Federativa de Brasil
CONAPE Conferência Nacional Popular de Educação	Conferencia Nacional Popular de Educación
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais	Plan de Estudios Nacional
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente	Estatuto de Niños y Adolescente
EE Escola Estadual	Escuela Estatal
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio	Examen Nacional de la Enseñanza Secundaria
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica	Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística
IFSP Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de San Pablo
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
MEC Ministério da Educação	Ministerio de Educación
MMJ Manual de Mediação Judicial	Manual de Mediación Judicial
PNAD Plano Nacional por Amostra de Domicílios	Plan Nacional por Muestra de Hogares
PNE Plano Nacional de Educação	Plan Nacional de Educación
PPP Projeto Político-Pedagógico	Plan Educativo Institucional

SED Secretaria Escolar Digital do Estado de São Paulo	Secretaria Escolar Digital del Estado de San Pablo
SP São Paulo	San Pablo
UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNR Universidade Nacional de Rosário	Universidad Nacional de Rosario
ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal	Zona de Desarrollo Próximo

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Tipos de diálogos.

Cuadro 2. Logreo de los conflictos.

Cuadro 3. Educación Básica obligatoria en Brasil.

Cuadro 4. Organización curricular de la Educación Básica brasileña.

Cuadro 5. Grade curricular de la Enseñanza Media.

Cuadro 6. ¿Qué haces para dar una buena clase?

Cuadro 7. ¿Qué tipo de relación establece con sus estudiantes en el aula?

Cuadro 8. Identificación de las relaciones establecidas por los docentes.

Cuadro 9. ¿Qué te parece dificultar la participación de los estudiantes en las clases?

Cuadro 10. Identificación de las dificultades a la participación de los estudiantes.

Cuadro 11. ¿Hubo alguna situación en la que el diálogo fuera importante para su clase?

Cuadro 12. Situaciones en que el diálogo fuera importante para las clases.

Cuadro 13. ¿Qué profesor te gustas más? ¿Por qué?

Cuadro 14. Agrupación de docentes, área de estudios y motivos de elección.

Cuadro 15. Agrupación de las respuestas de los estudiantes en características personales y profesionales de los docentes.

Cuadro 16. ¿Lo que hace tu profesor (a) para que te sientas contemplado en las clases?

Cuadro 17. Relate algunos problemas en las clases que te imposibilitan participar.

Cuadro 18. ¿Qué te parece necesario para ser más participativo en las clases?

Cuadro 19. ¿Hubo alguna situación en que la acción del profesor fue fundamental para tu aprendizaje? Cuéntamela.

Cuadro 20. Categorización de las situaciones desarrolladas por los docentes para el aprendizaje.

Cuadro 21. El valor del diálogo en el docente y la percepción desde los estudiantes.

Cuadro 22. Hallazgos de los aspectos obstaculizadores por los estudiantes.

Cuadro 23. Hallazgos de los aspectos favorecedores por los estudiantes.

Cuadro 24. Los niveles de conflictos.

Cuadro 25. Preguntas preestablecidas a los docentes.

Cuadro 26. Preguntas preestablecidas a los estudiantes.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Idealización de la centralidad temática

Figura 2. Las bases teóricas de la tesis

Figura 3. Itaquaquecetuba en el Estado de São Paulo.

Figura 4. Clasificaciones dialógicas de las estrategias de enseñanza

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tamaño de la población y de la muestra.

Tabla 2. Cronograma y Plan de Actividades.

Tabla 3. Identificación de patrones y temas que imposibilitan las participaciones.

Tabla 4. Identificación y examen del nivel de plausibilidad de los hallazgos.

Tabla 5. Información para determinar el tamaño de la muestra.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Motivos de buenas clases

Gráfico 2. Acciones docentes para la participación de los estudiantes

Gráfico 3. ¿Hubo alguna situación en que la acción del profesor fue fundamental para tu aprendizaje?

CAPÍTULO I – INTRODUCIENDO LA INVESTIGACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

Lo que ocurre en el aula, en muchos casos, sigue siendo únicamente lo que el docente decide cuando planifica sus actividades de enseñanza y de aprendizaje sin considerar el contexto real de los estudiantes. Pareciera que los cambios en este modo de pensar y construir las situaciones de aprendizaje son desafiantes para ambos, los docentes se sienten incómodos con los cambios y los estudiantes transitan otros espacios, para ellos más interesantes. Los hechos que pasan en las clases van más allá de no dialogar con los estudiantes, en gran medida no son significativos para ellos. Sin embargo, sigue la educación cada vez más en una práctica docente intensa y desafiante, exigiendo un ejercicio de reflexión ante la complejidad del universo educativo.

El tema de la investigación es exclusivo del campo educativo, centrado en la práctica escolar, más específicamente en las situaciones de aprendizajes o en las clases planteadas por los docentes a sus estudiantes, que interactúan dialógicamente, teniendo como punto inicial la escena del aula en el cotidiano escolar, una escuela que pareciera sin causas comunes, con estudiantes desinteresados en sus propuestas y docentes incómodos. Pero, las clases siguen plasmadas de distintos hechos favorecedores, diferentes de las que se plantea el docente en su enseñanza y que interpelan varios aspectos de su formación, y son los que constituyen los aspectos fundamentales de la investigación, más allá de los contenidos programáticos y los intereses planteados en el aula, el empírico considera hallazgos que se pueden constituir en coordenadas de cambios en las actitudes de los actores involucrados.

Se analizan los diálogos como práctica pedagógica en la enseñanza, con sus aspectos favorecedores y obstaculizadores que lo ponen como un método de enseñanza, como aporta Burbules (1999: 13) se exige tanta flexibilidad, capacidad, adaptación y discernimiento que es difícil catalogarlo. El tema cuestiona cuáles son las dimensiones, cómo se dan los diálogos, qué estrategias de enseñanza utilizan, qué factores implican la acción, qué alcances o controversias, qué tipos de diálogos están involucrados, qué relaciones establecen los actores, por eso la denominación “los diálogos como práctica pedagógica en la enseñanza: la relación dialógica desarrollada por los docentes y estudiantes”.

Hace una búsqueda en las teorías canónicas de Vygotsky y de Freire como aportes fundamentales a la construcción de la tesis del diálogo educativo, que sumados a las especificidades

del diálogo en la enseñanza de Burbules desarrollan relaciones concretas del diálogo como práctica pedagógica, pues en ella se ve un estudiante que no participa, no habla, no estudia y no contextualiza los temas educacionales, con el riesgo de que transitemos una mera formalidad educativa que no forma un ciudadano participativo, tampoco dialógico. Desde la teoría freireana de la Pedagogía del Oprimido, en una difícil tarea de debatir la situación concreta del oprimido y del opresor en un contexto de diálogo en situaciones de aprendizajes, necesariamente, trae la perspectiva de Morin con el pensamiento complejo en concordancia con Freire y otros autores. Como Burbules, con quien no hay contraposición, pues él es unánime y exclusivo en cuanto a los diálogos y sus desarrollos.

La didáctica se contextualiza y estudia en posibles estrategias metodológicas favorables a la enseñanza y el aprendizaje directamente involucrados con el diálogo pedagógico, además de estudiar nuevas estrategias de enseñanza, situaciones de aprendizaje y contribuciones al aprendizaje significativo. Se preocupa en describir diferentes perspectivas teóricas y prácticas de la didáctica con relación al diálogo. En este sentido, algunas preguntas son: ¿qué es? (didáctica), ¿cómo enseñar? (enseñanza), y ¿para qué enseñar? (aprendizaje), como también ejercitar la comprensión de estrategias metodológicas de los docentes.

La relación docente-estudiante se señala de manera relacional proporcionando aspectos positivos y negativos para toda acción y reacción, en el diálogo de aprendizaje y enseñanza, teniendo en cuenta los lazos establecidos en el aula entre los actores implicados, considerando como punto de partida la capacidad docente de dialogar.

Se tienen en cuenta el profesional docente y su contexto educativo, así como los intereses de la escuela, el área de actuación de los docentes, su actitud a través de los hechos que ocurren en el aula, los conflictos intelectuales que se producen en las clases participativas, el docente como investigador y su libertad como docente.

Se investiga los contextos previamente analizados sobre el diálogo en la enseñanza y el aprendizaje y la relación dialogante entre docentes y estudiantes. Señalando los obstáculos y aspectos relacionados con ellos en el aula y sus condiciones sociales que pasan por el contexto escolar y la práctica de la enseñanza en el aula.

Se discuten los aspectos relacionados con el diálogo que es el inicio de la investigación, así como, los conceptos epistémicos, la importancia del diálogo en la educación y su cuidado en el contexto escolar.

El diálogo en la enseñanza tiene diferencias y variaciones según el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la dialogicidad se abarca la emancipación del sujeto, la autonomía pedagógica, los paradigmas y la complejidad del sujeto.

La investigación trae cuestionamientos de didáctica, enseñanza y estrategias metodológicas, con algunas críticas y con posibles respuestas que son visibilizadas para la práctica docente. Se trata de dar respuestas al objetivo general y los específicos con algunas técnicas que reúnan características adecuadas metodológicamente, por medio de la exploración bibliográfica y de campo, haciendo énfasis en un análisis de cómo aparecen los datos en las ciencias humanas.

El estudio trae un enfoque cualitativo y cuantitativo desde un estudio bibliográfico psicosocial didáctico que tiene como objetivo conducir la discusión sobre los actores para legitimar las acciones pedagógicas y discursivas de la acción pedagógica.

Los resultados y el análisis de los datos cualitativos se agrupan, identificados por patrones y temas cuantitativos, variables intervinientes, así como los aspectos y obstáculos favorables y desfavorables encontrados.

Las conclusiones responden los objetivos de la investigación demostrando los hallazgos e informando el grado de relevancia del análisis de datos, luego se muestran recomendaciones en distintas áreas con respecto a la temática.

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la Educación Básica brasileña, de igual manera que en la sociedad educativa obligatoria en general, hay muchos obstáculos en la práctica docente, que se constituyen en desafíos y necesidades de cambios principalmente en las perspectivas docentes vinculadas al diálogo con los estudiantes, sus estrategias de enseñanza para el aprendizaje de un estudiante poco participativo, aparentemente desinteresado y algo resistente a las actividades propuestas.

El problema de investigación refiere a la falta de interacciones en la práctica escolar, cuando se trata de un diálogo pedagógico y la imposibilidad de pensar el diálogo como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje.

La dificultad de los docentes que trabajan en la Educación Básica de la Enseñanza Media, principalmente en escuelas públicas, está en incentivar los estudiantes a la participación en clases, pues ellos se muestran desmotivados, muchas veces retroceden intelectualmente repitiendo grados,

lo que perjudica o retrasa sus avances en la escolarización, existen motivos externos e internos que se evidencian en la práctica pedagógica.

La pertinencia de la investigación considera los siguientes aspectos:

- Naturaleza del tema: didáctica y psicología de la educación;
- Origen del estudio: práctica educativa y realidad social;
- Grupo humano en estudio: estudiantes del 3° año de la Enseñanza Media;
- Espacio geográfico: las clases de ciencias sociales y artes.

La elección de la problemática surge del interés personal en la temática, de la experiencia docente y del intercambio con colegas a ese respecto. Como la realizada a fines del 2018, donde en la escuela de Enseñanza Media, se encontró los siguientes rasgos de impedimento:

- La clase dialogada no produce significado a los estudiantes, ellos no saben opinar y debatir los contenidos, no hay interés;
- Los estudiantes consideran las clases dialogadas como "no dar clase", matar aula;
- Los actores involucrados entienden a las clases dialogadas como falta de recursos materiales;
- Las situaciones de aprendizaje donde el estudiante dialoga causan indisciplina y desfavorece el silencio y la escucha pedagógica;
- Las tareas prácticas con materiales pedagógicos físicos, cuadernos, libros y papeles, brindan al docente la posibilidad de empezar y terminar las clases con éxito y con materiales comprobatorios;
- Los estudiantes no participan en las situaciones problemáticas presentadas en clase, dejando al docente su resolución.

1.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En la EE Kakunosuke Hasegawa, ubicada en la región metropolitana de la capital del Estado de São Paulo, zona periférica, pasa por diversas molestias en los últimos tiempos, presentándose muchas quejas por la comunidad escolar, peleas constantes, emisiones de reclamos, advertencias a los estudiantes por motivos relacionados a la convivencia escolar, malas actitudes y malos comportamientos de los estudiantes.

Ha aumentado cada vez más actos de estudiantes agresivos que no respetan las normas educativas, y, por otro lado, los docentes se encuentran desmotivados y descomprometidos con el proceso educativo. En una relación de causa-efecto, los estudiantes atacan a los docentes en clases o viceversa, generando una zona de enfrentamiento. Es evidente que pasan muchas más cosas, en esa crítica situación de total falta de compromiso y desconfiguración de los intereses de la escolarización. Por tales motivos, los docentes son unánimes en quejarse en las reuniones de profesores, sin diferenciación entre la coordinación pedagógica y la profesora mediadora de conflictos. Por otro lado, es frecuente en esas reuniones que, uno u otro, hable de buenas relaciones y logros exitosos en clases que se definen por el diálogo que se da más allá de la escolarización.

En síntesis, qué hacen los maestros para lograr esos planteos exitosos, porqué tienen que cambiar sus papeles docentes, qué papeles asumen ante los cambios, qué estrategias de enseñanza utilizan para alcanzar los objetivos planteados en el inicio del año, cómo llegan al final del curso.

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Para analizar la falta de interacciones en la práctica escolar y la calidad de los diálogos desarrollados por los docentes y estudiantes se plantea una serie de interrogantes que abarcan la pregunta que guía la investigación **¿Cuáles son los aspectos favorecedores y obstaculizadores del diálogo en la enseñanza plasmados en la práctica escolar?** y otras que orientan el proceso, a saber, ¿Qué importancia se da a la relación dialógica entre docentes y estudiantes?, ¿Los diálogos desarrollados en las clases contemplan a todos los estudiantes?, ¿Qué relación establece los docentes con sus estudiantes?, ¿Qué hace un buen docente para que los estudiantes aprendan?

1.4 JUSTIFICACIÓN

Desde el año 2015, ha sido tema de interés, produciendo algunas reflexiones a partir de autores emancipadores progresistas, de pedagogía crítica, en una perspectiva de liberación plasmados en un artículo académico denominado “Escuela Libertadora: conflictos intelectuales en clases participativas” (Lima & Morais, 2015), versión en portugués, donde se abarca los conflictos verbalizados y posibles respuestas buscadas en algunos de los autores teóricos.

En ese contexto la justificación del tema tiene que ver con conveniencia de problematizar un desafío cotidiano de los docentes, la factibilidad de la implementación y el acceso al objeto de investigación.

Los hechos de la práctica escolar trascienden la estructura formal y reconocida de la institución escolar, el currículo escolar y los intereses del Estado, pues están directamente involucrados en la cultura escolar y en las acciones pedagógicas directas de los actores institucionales.

A menudo, los docentes dicen que los estudiantes son desinteresados, atribuyendo a causas internas y externas a la escuela, no participan de clases dialogadas, no están acostumbrados a debatir para expresar sus ideas o no tienen interés en hablar, juzgan las clases dialogadas como de un valor inferior, al mismo tiempo quieren que el docente les explique, pero no que les pregunten, y muchas veces valoran la información contextualizada en los libros de textos que los son entregados bimestralmente por el Estado.

Además, los estudiantes pareciera que no están preparados para establecer o participar de un diálogo pedagógico, en una clase dialogada se corre el riesgo de la generación de conflictos que tienen que ver con los valores de respeto y el desorden.

Por otro lado, se observan situaciones generadas por proyectos estudiantiles donde la participación y presencia de estudiantes se vuelve activa, se los identifica involucrados, atentos, con diálogo participativo, planificando, organizando y con un verdadero protagonismo.

Dada la magnitud del problema, es útil investigar los diálogos desarrollados en la práctica pedagógica para llevar a cabo los hallazgos, hechos y consejos que promuevan acciones sólidas en la relación humanitaria entre la docencia y los estudiantes.

1.5 RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La importancia de esta tesis es analizar los diálogos desarrollados en la relación docente y estudiante desde la práctica pedagógica, recolectando datos sobre el diálogo en la educación y su cuidado en el contexto escolar, para poder identificar de cierto modo la flexibilidad, la capacidad, la adaptación y el discernimiento de los docentes (Burbules, 1999).

Tiene **relevancia social** porque de ella pueden resultar valores y actitudes humanitarios, consejos de cómo dar clases participativas, de cómo lidiar con estudiantes poco participativos, evitando la desigualdad social y los extrañamientos conflictuados.

Se prevé analizar luego la posibilidad de socializar los hallazgos y conclusiones con los institutos escolares de la ciudad por tener una relación social y contexto similar de enfrentamientos socioeducativos. Como así también involucrar los resultados de la investigación en charlas con los estudiantes de grados en educación o en cursos de formación de docentes ampliadas.

1.6 HIPÓTESIS DE LA TESIS

Según Severino (2002: 151) una tesis de doctorado “[...] *deve realmente colocar e solucionar um problema demonstrando hipóteses formuladas e convencendo os leitores mediante a apresentação de razões fundadas na evidência dos fatos e na coerência do raciocínio lógico*”¹. En ese sentido, la hipótesis es la idea central que la investigación se propone demostrar, colocando el problema de investigación en toda plenitud.

Según Sampieri & Torres (2018) la investigación descriptiva necesita de hipótesis cuando se pronostica valor, donde es posible encontrar fallas como también asociarlas a las interferencias en una relación de causa-efecto y plantear nuevos sentidos a los enunciados.

La investigación tiene como **hipótesis que los diálogos como práctica pedagógica modifican la relación entre docentes y estudiantes.**

1.7 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos se distribuyen en general y específicos.

1.7.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar los diálogos desarrollados en la relación docente y estudiante desde la práctica pedagógica con los aspectos favorecedores y obstaculizadores.

1.7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

¹ “[...] debe realmente colocar y solucionar un problema demostrando hipótesis formuladas y convenciendo a los lectores mediante la presentación de razones fundadas en la evidencia de los hechos y en la coherencia del razonamiento lógico”.

Los objetivos específicos de estudio consisten en:

- Identificar la importancia que los actores involucrados dan al diálogo;
- Considerar los aspectos obstaculizadores que puedan incidir en el diálogo;
- Establecer los aspectos favorecedores que puedan incidir en el diálogo;
- Sintetizar las situaciones donde el diálogo fue fundamental en la relación docente y estudiante.

1.7.3 FINALIDAD

- Determinar las condiciones para que el diálogo pedagógico ocurra en el aula.

CAPÍTULO II – DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

2.1 MARCO TEÓRICO

Para analizar las perspectivas del diálogo en la enseñanza hay que indagar en los enfoques teóricos, la práctica de los actores, discursos e instituciones. Normativas y prácticas, que se articulan en bloques de discusiones a lo largo de la investigación. De acuerdo con Frago (1998) que plantea:

- Los discursos, los lenguajes o modos de “conversación” y comunicación;
- Los actores, es decir, los docentes, las familias y los estudiantes;
- Las instituciones: el sistema educativo y la organización escolar;
- Un conjunto de prácticas o pautas de comportamiento con un cierto grado de consolidación institucional.

Sin embargo, la estructura utilizada por el autor ayuda a planificar la investigación que reconoce los aspectos importantes del desarrollo de la centralidad temática, como se presenta en la figura 1.

Figura 1 - Idealización de la centralidad temática



Fuente: El autor de la tesis (2021).

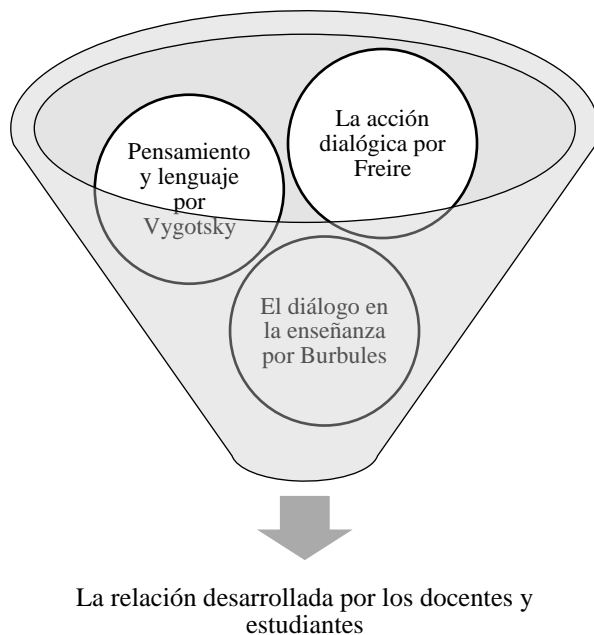
Desde la Ciencia de la Educación, engloba todos los ámbitos de estudios escolares científicos, se seleccionan dos grandes áreas para guiar esta investigación, los estudios de psicología en educación y el ámbito de la didáctica en educación, que contribuyen en los ejes primordiales a la temática.

En la Psicología en Educación como base de estudio para plantear la forma de evolución del sujeto, la relación docente y estudiante, la mecánica del diálogo, junto con la Didáctica en Educación que estudia las formas de enseñanza y de aprendizaje con una mirada especial a las estrategias específicas de enseñanza que más se relacionan con el diálogo.

En los dos ejes presentados, relación docente y estudiante con las estrategias de enseñanza, se encuentran los aspectos favorecedores y obstaculizadores que dan voz a la postura docente y la relación de significación en el contexto de la práctica pedagógica.

Los aportes teóricos que sostienen la investigación son referenciales del área educativa, en teorías y estudios elegidos como un engranaje para el desarrollo de la investigación aportando y sosteniendo la temática, como se muestra en la figura 2.

Figura 2 - Las bases teóricas de la tesis



Fuente: El autor de la tesis (2021).

Se empieza el desarrollo de la investigación con la teoría del pensamiento y lenguaje de Vygotsky focalizando en la necesidad comunicativa, que propone Bruner (1985: 136) al decir que “a Vygotsky le debemos un reconocimiento especial por haber aclarado algunas de las principales relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la socialización”.

En Vygotsky (1982) se encuentran aspectos estructurales de la teoría que resalta la interacción social, las influencias del todo para el sujeto. Desde la teoría psicógenas, el autor habla del desarrollo de la estructura cognitiva humana como un proceso en la apropiación de la experiencia histórica y cultural. El desarrollo y aprendizaje son procesos concomitantes, interdependientes y recíprocos. En cuanto sujeto de su conocimiento, el hombre no tiene acceso directo a los objetos y eventos, este acceso es mediado por el lenguaje. En ese contexto, el docente es mediador del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las acciones del docente deben pasar por la ZDP. Para eso, se debe conocer los saberes previos de aquellos a quienes se enseña, planificar el proceso de aprendizaje con el objetivo de encontrar el potencial del estudiante, en un proceso de construcción del conocimiento. El docente no abandona la reflexión sobre su práctica pedagógica y debe motivar al estudiante en la responsabilidad de su propio aprendizaje. “Es el préstamo de conciencia lo que hace que el niño atraviese la zona de desarrollo próximo” (Bruner, 1985: 136-137).

Para el autor, el contexto social promueve una interacción a la que denomina socio-interacción, considerando al hombre como un ser social. Por lo tanto, cree que el conocimiento se construye gradualmente, al considerar la base biológica del funcionamiento psicológico del sujeto.

En Freire (2012) se buscan los conceptos esenciales para el habla en la relación concreta desde el contexto de opresión, es decir, el oprimido y el opresor. En la figura del oprimido que también contiene al opresor, y en la figura del opresor que también contiene al oprimido, sin neutralidades intermediarias como la relación que se establece en contextos de una educación bancaria, dónde el estudiante es un depósito de contenidos e informaciones.

Relación que se contrapone a una educación crítica y emancipadora, en la búsqueda de una educación para liberación, teniendo en cuenta el estudiante protagonista, los contenidos programáticos y la propuesta de enseñanza y aprendizaje a partir de los actores educando-educador y educador-educando.

Freire dedica dos capítulos de su teoría al diálogo, que consolida en un encuentro de dos sujetos que buscan el significado de las cosas (el saber), es decir, dialogar no es intercambiar ideas,

no es puro verbalismo, sino llevar a la acción transformadora. A pesar de que su teoría tiene clara connotación política, su enfoque es predominantemente social (Gadotti, 2003: 35).

Freire (1985) parte de la propia experiencia del estudiante, en la búsqueda de conceptos ideológicos que produzcan sentido al educando-educador, actores de una educación política, dando sentido a aprender desde sus realidades cotidianas, o sea, considerar al estudiante como protagonista en todas las situaciones de aprendizaje, productores de sus saberes (Antunes, 2011: 60).

La dialogicidad, es la esencia de la educación como práctica de la libertad. El autor, trae concepciones de acción y reflexión, de manera solidaria, dónde la palabra es capaz de transformar el mundo y la acción por la acción minimiza a la reflexión. El hombre no se hace en el silencio, sino en la acción-reflexión. Siendo así, el diálogo es el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, como exigencia existencial.

La dialogicidad y el diálogo, el autor presupone que, en una educación dialógica, si no amo el mundo o la vida, no me es posible el diálogo. En su concepción, el diálogo es amor, no sadismo y no es pretexto para la manipulación, es un pensar verdadero-crítico, capaz de generar comunicación y educación.

El diálogo en la educación empieza con la búsqueda del contenido programático, pues ellos representan la primera selección organizada, sistematizada y contextualizada desde los intereses de los estudiantes con elementos conocidos de manera desestructurada o informal, es allí donde aparece la figura del educador-educando, como el agente dialógico y problematizador transformándolos en contenidos formales.

Las relaciones hombres-mundo, los temas generadores y los contenidos programáticos son proposiciones del sujeto educando-educador, a través de ciertas incertidumbres y contradicciones, de situación existencial, concreta, presente, como los problemas que los desafían, no solo en el nivel intelectual sino en la acción cotidiana. Al docente cabe el trabajo con contenidos que aumentan temores y reflexiones, pues el trabajo con situaciones concretas favorece el entendimiento, de quien habla para quien es comprendido, en ese contexto, el educador no es un ser político, sino un receptor de temas generadores y el estudiante es el protagonista.

Sin embargo, también se observa en la teoría freireana, la descripción de la acción antidialógica y sus características: la conquista, la división para mantener la opresión, la manipulación y la invasión cultural, dónde se evidencia un antagonismo disfrazado de armonía. En

contraposición a esta, se encuentra la acción dialógica y sus características: la colaboración, la unión para la liberación, la organización y la síntesis cultural.

Los siguientes interrogantes extraídos de la obra de Freire (2012: 86), sirven como punto de partida para pensar el diálogo en cada uno de los actores de la escuela:

¿Cómo puedo dialogar si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros <<yo>>?

¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un gueto de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que está fuera son <<esa gente>> o son <<nativos inferiores>>?

¿Cómo puedo dialogar si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar si temo la superación y si, sólo de pensar en ella, sufro y desfallezco?

Los interrogantes, nos hacen reflexionar sobre cómo se pueden dialogar ya que al responder sobre sí, nunca me veo, admito, siento, parto, cierro, temo, sufro o desfallezco, son hechos que generan posibilidades o imposibilidades de dialogar. De cierto modo, son indagaciones que ponen a prueba la posición ante el diálogo, como lo asumen los diferentes actores.

Burbules (1999) exponente de la centralidad temática, figura 2, sostiene específicamente el diálogo en la enseñanza, hablando de los paradigmas relacionados al diálogo y sus conceptos explícitamente relacionados a la enseñanza entre teoría y práctica. El autor trae discusiones que inspiran el trabajo sobre los temas de la complejidad y espontaneidad, como forma de comunicación pedagógica. Hace un recorrido por autores canónicos que dejaron aportes a la enseñanza por medio del diálogo, también clasifica cuatro tipos de diálogos: la conversación, la indagación, el debate y la enseñanza. Del mismo modo, escribe sobre las fallas del diálogo, identificando obstáculos reales en la comunicación dialógica.

Retomando la figura 2, en las bases teóricas de la tesis sobresalen la teoría de Vygotsky (1982) del pensamiento y lenguaje por los aspectos de las relaciones de desarrollo social y cognitivo, Freire (2012) en la autonomía y libertad y Burbules (1999) con el diálogo en la enseñanza.

Además, otro aspecto a considerar es el que expresa Skliar (2018:36) al describir los constantes enfrentamientos de la escuela, entre el pasado y el presente, en los cambios escolares y los interrogantes institucionales.

De cierto pasado hegemónico a cierto presente plural, algo se ha debilitado en el proceso de construcción pedagógico. Juzgamos el pasado de las instituciones escolares como excluyente, homogeneizador, y deseamos para el futuro unas escuelas que escuchen las vidas singulares. Pero ¿cómo habitamos las instituciones en el presente, entre la idea de lo homogéneo y la idea de lo diferente?

Junto a Skliar aparece Cortella (2014) que apoyan, critican, cuestionan y dialogan con los aspectos planteados en el marco teórico, ya que “la educación es una filiación con el tiempo del mundo y se disemina a través de cuerpos distintos, voces en disenso, modos de pensar, percibir y hablar diferentes” (Skliar, 2018: 15).

Cortella (2014) hace reflexiones entre la educación, la escuela y la docencia, hablando de la paciencia histórica, pedagógica y afectiva observadas en Freire, advierte sobre el cuidado para no perecer y el ímpetu para no paralizar, como también la necesidad de cambios conscientes y cambios de paradigmas para el nuevo y no a las novedades. Sin embargo, sus pensamientos filosóficos para la educación hacen reflexionar sobre los diálogos desarrollados por los estudiantes y docentes en el contexto escolar, siendo un aporte fundamental para la enseñanza, no solamente en estrategia metodológica de los docentes, sino el principio de la práctica docente hacia una nueva sociedad estudiantil que se desarrolla en la escuela de Educación Básica.

Skliar (2018) aporta categoría de análisis con respecto a la relación que se da entre los sujetos, la empatía, la búsqueda de un lenguaje para dar a la educación un lugar peculiar en las relaciones y las experiencias esenciales de la vida. Poco parece quedar de los gestos, rostros, acciones, sonidos y silencios con que recordamos ciertos momentos que nos hacen, cuando el registro se vuelve a un engranaje desapasionado.

Acerca de la convivencia en el aula, Morin (2016) habla sobre las cegueras del conocimiento, o sea, el conocimiento no es una herramienta fija donde se puede usarla sin examinar su naturaleza. El diálogo que se comunica ciegamente en la educación necesita ser analizado y superado para que sea positivo y no un error.

Lo que yo apporto no es una receta, sino medios para despertar y estimular las mentes en su lucha contra el error, la ilusión, la parcialidad y, sobre todo en esta época nuestra de desorientación, de dinamismos incontrolados y acelerados y de oscurecimiento del porvenir, contra errores e ilusiones que en la crisis actual de la humanidad y de las sociedades pueden ser peligrosos y tal vez mortales. (Morin, 2016: 23-24).

Para la centralidad temática de la tesis, es importante el análisis del aprendizaje significativo desde el aporte de la teoría de Ausubel (citado por Moreira & Masini, 2001) que abarca una síntesis de ese aprendizaje, que ocurre cuando se adquiere nueva información con conceptos y proposiciones relevantes en su estructura, donde el estudiante necesita encontrar significado, es decir, un sentido práctico en su vida.

2.2 VARIABLES

Ciencias de la educación que aparece estrechamente relacionada con la escolarización de la Enseñanza Media en la investigación, analizando la participación del sistema educativo obligatorio del Estado. Como señala Sirvent (2005 citado por Temporetti, 2016) ocurre en un contexto de complejidad de sujetos, donde hay dos áreas, el primero es **psicológico**, en los estudios del individuo por medio del lenguaje y el segundo es **didáctico** con la práctica pedagógica en las estrategias de enseñanza y el aprendizaje.

El **diálogo en la enseñanza** como aspecto central de la investigación, es más que un instrumento o una herramienta en la práctica pedagógica, es el mecanismo de comunicación que implica comunicarse, expresarse, expresando el mundo (Freire, 2012: 19), es decir, “es una relación comunicativa simbiótica entre iguales, que exige un compromiso tanto emocional cuanto cognitivo” (Burbules, 1999: 9).

En las teorías de educación se busca establecer la **relación docente y estudiante**, la relación del sujeto y el objeto, las relaciones estudiante-estudiante y la relación del sujeto con el medio. Considerando que los diálogos en las relaciones permiten al sujeto la construcción de autonomía y conocimiento.

Las **estrategias de enseñanza** como promotoras del proceso dialógico de conocimiento deben ser las más adecuadas para generar o favorecer el proceso que pretende que sus estudiantes desarrollen.

Los **aspectos favorecedores**, denominados encuentros comunicativos en una relación de reciprocidad (Burbules, 1999), tanto en el marco teórico, cuanto en los hallazgos empíricos de la investigación se propone constatarlos y conceptuarlos.

Los **aspectos obstaculizadores** que se denominan en conflictos, aflicciones, agonías, angustias, acciones indeseables en la relación dialógica que imposibilita el encuentro de significados dialógicos en la práctica pedagógica.

CAPÍTULO III – DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico se presenta con detalles en la sección método y actividades de la investigación.

3.1 NATURALEZA DE INVESTIGACIÓN

El área de estudio recoge datos e informaciones en dos etapas: **campo y bibliográfico**, para describir los sentidos de los informantes en el contexto del diálogo.

El primer momento se basa en analizar las **bibliografías**, literaturas y teorías canónicas del tema en cuestión por medio de libros, materiales de internet con respecto al estado del arte y el marco teórico, en un segundo momento se analiza los intervinientes recogidos en artículos científicos, materiales de internet y en diversos materiales bibliográficos.

La investigación **de campo** busca en la realidad para comprobar el fenómeno estudiado y responder a las preguntas planificadas, la situación problemática y el resultado de los registros de qué y cómo piensan los entrevistados.

3.2 FINALIDAD

La investigación de campo consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos investigados en los docentes y estudiantes.

La investigación será **descriptiva**, que según Triviños (1987) permite describir los hechos y fenómenos de una determinada realidad con el objetivo de describir las características de un determinado fenómeno o población, o sea, consiste en la caracterización del hecho, fenómeno, con el fin de establecer su estructura o comportamiento, como una fotografía de qué es lo que pasa.

3.3 EXTENSIÓN

La extensión de la investigación será **muestral**, es decir, un subconjunto representativo de un conjunto o población y será **no probabilística**, que según Cabañas (2018: 97) los investigados

no pueden ser definidos aleatoriamente en la muestra, o sea, el investigador elige deliberadamente los casos.

Para eso la muestra será seleccionada por **conveniencia e intencionalidad o de juicio**, que se observa los participantes más convenientes, aquellos actores que están alrededor, con base en la experiencia de ellos, porque son los más pertinentes al tema investigado e intencional porque presentan características predefinidas a la temática central, cumplen con las características de intereses planteados.

La población engloba dos actores: los **docentes de ciencias humanas y sociales aplicadas** y **estudiantes** del 3° año de la Enseñanza Media en el referencial empírico. A las dos poblaciones participantes se aplicarán todos los instrumentos de recolección de datos sin importar el sexo, edad, enfermedad preexistente o tipos de intervenciones, los únicos criterios son la **categoría profesional** de los docentes y la **escolaridad** de los estudiantes.

Los criterios de inclusión y exclusión de la muestra son: se incluye solamente los docentes de **ciencias humanas y sociales aplicadas y de arte**, integrada por filosofía, sociología, geografía, historia y arte, de acuerdo con la BNCC (Brasil, 2018), se excluye a los docentes del área de matemática, lengua portuguesa, lengua inglesa, física, química, biología y educación física. Para la muestra de los estudiantes se incluye solamente el **3° año de la Enseñanza Media**, matriculados y asiduos, se excluye solamente a los estudiantes discapacitados.

La investigación está centrada en el área de ciencias humanas y sus tecnologías por creer que los docentes de los áreas relacionados han estado más cercanos de sus estudiantes a lo largo de la carrera estudiantil de la Enseñanza Media, por variables condicientes a los contenidos curriculares, pero la situación problemática no es un área específica, sino del sistema educativo que no contempla emociones, cuestiones y tampoco preparan los estudiantes a la vida o al mundo del trabajo, sino siguen los mismos conceptos contenidistas planteados desde la Enseñanza Fundamental.

Tabla 1 - Tamaño de la población y de la muestra.

INVESTIGADOS	POBLACIÓN	MUESTRA
Docentes de ciencias humanas y sociales aplicadas y artes	6	6
Estudiantes del 3° año de la Enseñanza Media	140	104

Fuente: SED/SP en 13/02/2019.

De acuerdo con SED/SP (2019) en la EE Kakunosuke Hasegawa, la Enseñanza Media tiene un cuerpo de 48 docentes. Se tomará una muestra representativa total de 6 docentes. La institución escolar tiene un total de 1036 estudiantes activos, donde 387 estudiantes son de la Enseñanza Media y en el 3° año, un total de 140 estudiantes. Por eso se tomará una muestra representativa de 104 estudiantes, de acuerdo con la tabla 5, de Cornett & Beckner (1975), especificados en la tabla 1 del tamaño de la población y de la muestra, a refrendar una cantidad significativa de muestras en el momento de la aplicación de la técnica. En el 3° año de la escuela, hay 5 áreas de conocimientos: lenguajes, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias humanas y la lengua extranjera moderna. Se tomarán las ciencias humanas y artes. Hay 12 asignaturas: lengua portuguesa y literaturas, arte, educación física, matemáticas, biología, física, química, historia, geografía, filosofía, sociología y lengua extranjera moderna inglés. Se tomarán las asignaturas de historia, geografía, filosofía, sociología y arte.

3.4 TEMPORALIDAD

De **corte transversal**, pues se hace en un solo momento, sin considerar el pasado y lo que viene después de la recolección de datos (Aragão, 2011: 60), visualizando la situación de la población en un determinado momento, es decir, la recolección de datos durante un período limitado de tiempo.

En la planificación de los cuestionarios, se consideraron actores institucionales que tuvieron vinculación con situaciones de conflictos, y las entrevistas se desarrollaron en un plazo máximo de 3 meses.

De temporalidad **prospectiva**, se computa las investigaciones de campo a partir del plan de investigación aprobado en la institución superior de enseñanza de vinculación, reconociendo las consideraciones éticas, con informaciones del presente al futuro, sin importar el pasado (Gialdino, 2006).

3.5 TIPOS DE ABORDAJE

La investigación científica hace búsquedas para comprobar la hipótesis con los enfoques **cualitativo y cuantitativo**, en el primero es posible tener acceso a datos fundamentales de puntos

de vistas, comportamientos y posicionamientos de los entrevistados (Krause, 1995), el enfoque de la investigación es predominantemente cualitativo. En el segundo, los números y medidas en los involucrados darán evidencia en cantidades y porcentajes que se consideran importantes. Sin embargo, la investigación de los comportamientos es lo más importante, los sujetos y la realidad social a través de la perspectiva, de la percepción que tienen los sujetos, que están siendo estudiados.

3.6 DELINEAMIENTO

El diseño es **bibliográfico** y se encuentra apoyado por teóricos que defienden el tema, construyendo teorías pedagógicas de naturaleza bibliográfica (Cabanas, 2018: 91), se puede ver de diferentes formas científicamente al fenómeno investigado, por teorías registradas en libros, artículos científicos, leyes, sitios gubernamentales, ponencias en eventos científicos, entre otros.

El diseño es de **campo** y se realiza mediante dos encuestas planificadas de preguntas agrupadas para estudiantes y docentes.

3.7 RECOLECCIÓN DE DATOS/TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

La técnica de investigación busca argumentos y aportes a un debate temático de la realidad escolar, aplicando dos cuestionarios de *Google forms*, que determinan el sondeo de los datos primarios previamente establecidos en los instrumentos de investigación que serán catalogados de la siguiente manera (Cabanas, 2018):

Planificación de preguntas: lista de cuestiones con respuestas amplias y abiertas que recibe distintos registros de informaciones de los investigados;

Estructurado: sigue una planificación preestablecida, no permitiendo flexibilidad de otras cuestiones adicionales u opiniones ampliamente a lo largo del sondeo de datos;

Abiertas: las preguntas tienen un carácter subjetivo y se presentan abiertas a los investigados con espacios de líneas para el registro de opinión en forma de textos al que pueden añadirse diferentes informaciones.

Directas: la planificación preestablecida, no permite flexibilidad para añadir otras cuestiones que no fueran previamente definidas;

La viabilidad será por medio digital en la plataforma *Google Forms*, por el enlace <https://forms.gle/LNoDrLV2mQJUTkYm9>, debido al contexto social causado por la pandemia de COVID-19, y para optimizar la investigación se prefiere el idioma portugués debido al referencial empírico queda ubicado en Brasil.

También se recorre a un grupo de discusión, *focus group*, entre los docentes, que según Krueger (1991) sirve para profundizar la (s) respuesta (s) por medio de debate y garantizar la calidad de la recolección de datos.

La implementación de la prueba piloto permite analizar, establecer o cambiar las preguntas iniciales para asegurar la objetividad, rigor, confiabilidad, validez, credibilidad, confirmación, valoración e interpretación de estas (Sampieri & Torres, 2018).

3.8 TRATAMIENTO DE DATOS

El procesamiento de datos se lleva a cabo a través del análisis estadístico y de contenido. Porque los dos procedimientos adoptados están unilateralmente en consonancia con el enfoque del análisis e interpretación de datos.

Los datos se tabulan en forma de cuadros y tablas para una mejor visualización estadística y posterior interpretación de los datos recogidos.

El análisis de los datos se realiza por la mayoría de las respuestas que se tendrán en cuenta, sin dejar de tensionar los datos porcentuales más bajos que dan lugar a nuevos estudios y profundización de la investigación.

El análisis de datos se realiza con la ayuda de los autores teóricos de la investigación cuyos aportes hacen parte de las citas y comentarios propuestos.

Los resultados se observan con una característica conductivista, pues el investigador relaciona las informaciones recolectadas de los docentes y de los estudiantes estableciendo aspectos favorecedores y obstaculizadores de los fenómenos encontrados (Gialdino, 2006).

3.9 ANÁLISIS DE DATOS SONDEADOS

Para la investigación se analizan los datos resultantes y se evalúan los discursos recolectados. Para el logro de resultados de la investigación se realizan **transcripciones** de las herramientas que involucran objeto de análisis, de acuerdo con los siguientes enfoques:

- **Neopositivista:** según Geymonat (2006) el conocimiento se logra a través de la vía de la experiencia, en una larga tradición empirista, en relación de causa-efecto y la expansión de sentidos a los conocimientos válidos;
- **Interpretativo:** Según Krause (1995) se adopta el paradigma interpretativo para el análisis que investiga las características: lo que la gente hace o dice, es producto de cómo define su mundo, o sea, una realidad social construida y el modo en que se le asigna significado a las cosas, desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión.

Los análisis consideran el estado del arte, la revisión teórica y los documentos legales para plantear las consideraciones. El análisis descriptivo de los **aspectos favorecedores y obstaculizadores** del diálogo se reconocen desde **causas internas y externas** a la escuela que ayudan a construir las prácticas pedagógicas, estableciendo correlaciones que aparecen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los resultados se presentan dependiendo del **mayor énfasis** en lo descriptivo (Krause, 1995) y por las tácticas de generación de significados de Casilimas (2002):

- **Identificación de patrones y temas;**
- **Identificación y examen del nivel de plausibilidad de los hallazgos;**
- **Agrupación;**
- **Realización de contrastes y comparaciones;**
- **Hallazgos de variables intervinientes.**

3.10 RECURSOS

Los recursos utilizados en la investigación son financiados por el investigador, básicamente, materiales bibliográficos recolectados en librerías, internet, etc., sin necesidad de aportes financieros externos, pues la misma se realiza con entrevistados que colaboran de manera libre y espontánea. Además, los costos financieros giran alrededor de documentaciones legales: fichaje bibliográfico, artículos científicos publicados, revisión metodológica, revisión ortográfica en

3.12 REFERENCIAL EMPÍRICO

La institución elegida para la investigación de campo es la EE Kakunosuke Hasegawa que está ubicada en la Rua Serra dos Parecis, 200, Jardim Paineira, en la ciudad de Itaquaquecetuba, Estado de São Paulo, Brasil.

En la EE Kakunosuke Hasegawa en el año 2018, se desarrollaban tres turnos de trabajo escolar (mañana, tarde y noche) y un proyecto los fines de semana denominado Programa Escola da Família de atención a las familias y estudiantes, con la característica de ser abierto a la comunidad escolar.

El contexto institucional no posee centros culturales o deportivos, se recurre a la escuela para la realización de actividades sociales, culturales y deportivas. Es una escuela antigua y de gran importancia para la comunidad regional, en un barrio muy poblado.

La ciudad de *Itaquaquecetuba* está ubicada a 42,6 kilómetros de distancia, en la región metropolitana de la capital del *Estado de São Paulo*, en la región sudeste de Brasil. Ella es el punto rojo del mapa, al leste del Estado. A pesar de estar a 100 kilómetros del mar, no es frecuente a los estudiantes ir a la playa, pues está más cerca de la capital y sobretodo de la cultura paulista, que se presenta puntos turísticos de lazer, cultura urbana, turismo de compras en grandes centros comerciales y atracciones nocturnas. Es una ciudad recién emancipada del Estado, a pesar de ser fundada entre 1560 y 1563 por los padres jesuitas, aún en proceso de crecimiento económico, es una de las ciudades con mayor población, con 366.519 habitantes de acuerdo con el IBGE de 2018, también es de gran proporción expansión y territorio.

Figura 3 - Itaquaquetuba en el Estado de São Paulo.



Fuente: Wikipedia (11/01/2019).

La Educación Básica en Brasil es obligatoria a todos los niños y jóvenes, pero en los últimos años, en el Estado de São Paulo, la Red Estatal de Enseñanza de Itaquaquetuba, clausuró muchos períodos de clases nocturnos, debido al poco número de matrículas de estudiantes en la Enseñanza Media.

3.13 CONSIDERACIONES ÉTICAS

El análisis de datos se enfoca en los sujetos como objeto de estudio con una postura **flexible** al investigador que no representa **ningún riesgo o perjuicio** en los informantes, los actores participantes lo hacen de manera voluntaria a través de un consentimiento donde se garantiza la confidencialidad de sus datos personales, tanto en el análisis de los datos como en la comunicación de los resultados obtenidos.

La investigación **no involucra valor monetario** a sus investigados, siendo exclusivo al investigador la financiación y eventuales costos.

Por último, el investigador se compromete a guardar todas las respuestas impresas en una carpeta a parte de la tesis que puede ser socializada a cualquier momento para averiguación de la fidelidad de los datos recolectados.

3.14 PLAN DE INVESTIGACIÓN

Según Severino (2002: 157) es recomendable la participación en seminarios, lecturas, cursos y otras actividades para la formación del universo de la problematización planteada en inicialmente en la investigación. Con ese sentido, el plan de investigación fue presentado en eventos académicos y científicos nacionales e internacionales. Algunas de las participaciones son:

- El 16 de enero de 2018, el proyecto se denominaba: “El diálogo como herramienta en las situaciones de aprendizajes significativos”, fue presentado en póster en la 11ª Muestra Internacional de Pósteres Científicos del Programa Mercosur de Postgrado, realizada en Asunción – República del Paraguay en la Universidad Columbia;
- El 25 de mayo de 2018, el proyecto traducido al portugués denominado: “*O diálogo como ferramenta nas situações de aprendizagem significativa*”, fue presentado en la CONAPE – *Conferência Nacional Popular de Educação* – de 2018, que hacía referencia a la implementación de los Planes de Educación en la defensa de una educación pública de calidad social, gratuita, laica y emancipadora, por el FNPE – *Fórum Nacional Popular de Educação*, en la ciudad de Belo Horizonte, Minas Gerais, en Brasil;
- El 11 de enero de 2020, el proyecto ya acreditado en la UNR, fue presentado con la denominación: “Análisis de los diálogos como práctica pedagógica en la enseñanza: la relación dialógica desarrollada por los docentes y estudiantes, en el IX ELITE Encuentro Internacional de Investigadores y Tesistas en Educación, realizado en Rosario, República Argentina en la UNR – Universidad Nacional de Rosario;
- El 16 de noviembre de 2020, la investigación en fase de construcción fue presentada por medio de resumen expandido en el *V Encontro de Iniciação Científica e Pós-graduação IFSP – Campus São Paulo*, versión en portugués, *Análise dos diálogos como prática pedagógica no ensino: a relação desenvolvida entre professores e alunos*.

CAPÍTULO IV – ESTADO DEL ARTE: LAS DISCUSIONES DEL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA Y LOS ESTUDIOS ACERCA DEL LENGUAJE

Hay muchos trabajos de investigaciones sobre nuevas estrategias y métodos pedagógicos de enseñanza, de buenas prácticas pedagógicas, del papel del docente, el compromiso escolar, de la relación docente-estudiante, del habla del estudiante, del protagonismo estudiantil, del diálogo en la enseñanza, entre otros temas que se relacionan directamente con la investigación. Sin embargo, distintos autores han destacado la importancia de la participación de los estudiantes en su proceso de construcción social, educativo y personal, tanto en la participación pedagógica, como en el diálogo que constituyen el estado del arte de esa investigación.

El tema del diálogo es un tema muy trabajado entre los teóricos de la educación y la pedagogía de la enseñanza de la educación básica y la educación superior en Brasil. Sin embargo, su contexto no siempre se discute, relacionando la práctica de los docentes con la interacción de los estudiantes en el contexto del aula de educación básica en la escuela media. Lo que constituye la idea central del presente trabajo:

A tese de doutorado é considerada o tipo mais representativo do trabalho científico monográfico. Trata-se da abordagem de um único tema, que exige pesquisa própria da área científica em que se situa, com os instrumentos metodológicos específicos. Essa pesquisa pode ser teórica, de campo, documental, experimental, histórica ou filosófica, mas sempre versando sobre um tema único, específico, delimitado e restrito² (Severino, 2002: 150-151).

Para Freire (2012: 92-93), en su libro *Pedagogía del Oprimido*, el lenguaje del educador tanto como el lenguaje del pueblo no existe sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. Por eso, para la comunicación eficiente entre ellos, es necesario que el docente sea capaz de conocer las condiciones estructurales en las que el pensamiento y el lenguaje del pueblo (sus estudiantes) se constituyen dialécticamente, y los discursos no sean alienados y alienantes. Desde esa perspectiva se desarrolla la investigación.

Para Skliar (2018: 76-77), en su libro *Pedagogía de las Diferencias*, necesitamos de un lenguaje que nos hable directamente, hablamos de un lenguaje que ya no toca la realidad o que

² La tesis doctoral se considera el tipo de trabajo científico monográfico más representativo. Se trata de abordar un tema único, que requiere investigaciones propias del área científica en la que se ubica, con instrumentos metodológicos específicos. Esta investigación puede ser teórica, de campo, documental, experimental, histórica o filosófica, pero siempre tratando un tema único, específico, delimitado y restringido.

directamente la abandona a su propia suerte, el lenguaje que muchas veces ya no hay nadie dentro ni nadie para escuchar, que padece de la asfixia del lenguaje, el lenguaje travestido de denominación, pérdida irremediable de la imagen, la invención y la metáfora para realizar la travesía de la vida. Se toma los conceptos del autor para problematizar la relación que existe entre estos elementos y el objeto investigado.

Para Montero (2015), en su artículo El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa, el lenguaje posibilita regular el proceso interactivo, controlarlo y dirigirlo; incluso en la vida afectiva de los involucrados puede expresarse de algún modo a través de las palabras. En este sentido, la investigación realizará indagaciones únicas, tratando de determinar la importancia que los actores dan al proceso de interacción mediatizados por el diálogo.

Para Burbules (1999: 197), en su libro El diálogo en la enseñanza, el diálogo no es una herramienta para un fin específico, cuando dice acerca del fracaso del diálogo, considera al mismo como una herramienta importantísima capaz de viabilizar las estrategias áulicas del docente, o sea, una estrategia para las estrategias metodológicas didácticas adoptadas por los docentes de ciencias sociales. La investigación pone a prueba las fallas propuestas por el autor para encontrar las interferencias que pasan en las clases, no solo en las fallas teóricas sino también en la formulación de nuevas fallas que pueden generar interferencias reales, es decir, sigue las indagaciones rigurosas propuestas por el autor, se fundamenta en sus aspectos morales, políticos y educativos.

En Alecrim (2017), en su disertación de maestría denominada La escuela y su papel social en la emancipación de los sujetos, se trata la escuela y su papel social en la emancipación de los sujetos, describe una escuela por naturaleza no neutra. Habla de la necesidad de que el docente salga de su propio aprisionamiento en búsqueda de una neutralidad y considere el contexto en el que se encuentra la escuela, para desde allí pensar prácticas educativas menos conservadoras. Rompiendo los paradigmas antagónicos, donde el docente es capaz y su habla dialoga con estudiantes capaces de dialogar, en una interacción con el medio estudiantil. En ese sentido, el autor denomina el papel social en la emancipación de los sujetos como la pedagogía de la escuela de mis sueños, que prioritariamente se basa en los estudiantes de las clases desfavorecidas y la escuela como escenario de inserción efectiva, es decir, un lugar de construcción de los sujetos. En ese contexto, sobresalen estudiantes en situación de pobreza, excluidos de la sociedad y su relación escolar, el autor no es específico en relatar las prácticas dialógicas que ocurren en un contexto mayoritariamente pobre. Considerando importantes los aportes del autor, cabe aclarar que esta

investigación no se focaliza en la situación de marginalidad de los estudiantes, sino en la relación del papel social de la institución escolar, en la relación interpersonal del docente y los estudiantes, se indagan las disparidades ocasionadas por el diálogo, considerando empíricamente el estudiante y relacionando las prácticas dialógicas de los docentes.

En García (2007), en su libro *Guía para la convivencia en el aula*, que coordina el libro con distintos autores, considera los aspectos que componen la rutina escolar, factores que implican la labor docente en las últimas décadas, especialmente de la enseñanza secundaria, que presenta las importantes dificultades a la hora de dar clase y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus capítulos abordan temas como la agresividad, las malas relaciones entre compañeros, el desafío a la autoridad, la importancia de una buena adaptación al medio escolar, cómo mejorar la interacción docente-estudiante, cómo incluir en la práctica docente los elementos emocionales y las destrezas necesarias para crear un clima socioafectivo positivo, el conflicto como elemento generador de procesos positivos, etc. Todos los elementos citados están involucrados en la relación docente-estudiante, como contribución principal al diálogo desarrollado como herramienta en la enseñanza. Expone, además el diálogo como un método de enseñanza y de aprendizaje para la reflexión y la transformación educativa, considerando que el diálogo tiene su enfoque en el aprendizaje cooperativo, con posiciones socio constructivistas, en un paradigma crítico reflexivo. Explica de los tipos de diálogos, pero enfatiza en gran parte al diálogo como lenguaje, como el habla, donde el protagonismo del estudiante es ejercido por el habla, para eso aporta la perspectiva de Vygotsky (1982) como principal exponente de la teoría de las relaciones interpersonal e intrapersonal del sujeto. En otro momento habla del diálogo filosófico, constructivo, que enseña a pensar y reflexionar. Con las bases teóricas de Vygotsky hace un recorrido enfatizando los beneficios del diálogo, para definirlo como un método esencial de trabajo pedagógico. Pone al diálogo como un instrumento importante en la práctica pedagógica o estrategia de enseñanza vinculándolo como un facilitador.

Considerando el análisis que realiza sobre la motivación, la implicación de los estudiantes, con el consenso de normas de convivencia, el clima en el aula y la responsabilidad compartida que significa enseñar y aprender. Son elementos claves que transita la investigación, aunque no sean explícitos sobre el diálogo pedagógico, son perspectivas fundamentales de la educación que repercuten en la temática. Es decir, no especifica ni trata de solucionar el problema de la

indisciplina, pero está intrínseco el abordaje de los aspectos favorecedores y obstaculizadores del diálogo.

Para Dabin (2012), en su tesis de doctorado denominada Teoría y práctica de la atención a la diversidad en el sistema educativo argentino: arqueología y genealogía de un dispositivo político en la Provincia de Santa Fe, se hacen discusiones sobre la cuestión del poder del docente y su figura de saber, en el capítulo de los fundamentos teóricos hay más definiciones de poder y saber, a su vez, representa el habla de un docente autocrático “porque sé, porque soy maestro, tengo el poder”. La investigación reconoce el contexto del profesorado y de la cultura docente emplazada y pretende recolectar datos de posturas docentes asertivas. Son abordados materiales en la obra del autor que remiten a una creciente sensación de falta de motivación hacia la escuela por parte de los estudiantes.

Según Costa (2016), en su libro de Formación docente para la diversidad, trata de varias modalidades de enseñanza haciendo un panorama de la educación básica de Brasil, habla de la diferencia entre educación integral y educación en tiempo integral, de una educación donde el estudiante pasa gran parte del tiempo y se dedica en actividades escolares que van más allá del currículo, como en danza, música, teatro, dibujos, educación física, artes industriales, biblioteca, recreación y juegos, promoviendo diálogo entre saberes escolares y comunitarios. Asimismo, dice que no podemos dejar de reflexionar que, antes de cualquier cosa, la educación debe mejorar en su totalidad, siendo necesario políticas e inversiones serios e intensos. Pues, las escuelas necesitan de manutención y materiales actualizados, los docentes deben ser valorados y respetados, los currículos no pueden limitarse a los períodos partidarios. Para la autora, el papel del docente...

[...] é ver em seus alunos sujeitos de múltiplas relações que estão em formação, e que vão enfrentar uma sociedade desconhecida que evolui rapidamente. As mudanças ocorrem em passo acelerado e a educação precisa estar preparada para esta nova realidade. Da mesma forma, o professor precisa ir além de uma formação inicial, precisa buscar formação continuada e permanente. Eles devem estar empenhados com a qualidade da educação e com a sua própria (Costa, 2016: 180)³.

³ es ver en sus alumnos sujetos de múltiples relaciones que están en formación, y que van a enfrentar una sociedad desconocida que evoluciona rápidamente. Los cambios ocurren aceleradamente y la educación necesita estar preparada a esta nueva realidad. De la misma forma, el profesor necesita ir más allá de una formación inicial, seguir en formación continua y permanente. Ellos deben estar comprometidos con la calidad de la educación y con su propia.

Sin embargo, hay muchos temas involucrados en la relación docente-estudiante, y que van más allá de la formación docente, pero son necesarios para la práctica escolar, el profesional está frente a un mundo de informaciones que no están ligeramente conectados con su formación o su modo estratégico de actuar.

Para Marastoni (2014), en su libro *Múltiples competencias para los profesionales de la educación*, habla que algunos aspectos del relacionamiento interpersonal auxilian directamente en las propuestas de trabajo en equipo, tener equilibrio emocional, buen relacionamiento con las comunidades internas y externas, cooperación en desarrollo de los trabajos pedagógicos, visión de resultados colectivos y la ética en el cotidiano. La autora expresa que, al diálogo y la mediación docente como las mejores formas de resolución de los conflictos, dice que no es simplemente juzgar, sino entender, aceptar y respetar la opinión o postura del otro, y pone el diálogo como elemento principal de la tarea dialógica. Considerando las temáticas que involucran el libro, resulta importante para la investigación las perspectivas realizadas desde el análisis de diferentes estrategias pedagógicas donde el diálogo asume un papel fundamental para la resolución de conflictos.

Para Lira (2013), en una entrevista realizada el 21 de agosto de 2013 denominada *Innovaciones en educación: la educación integral deja la escuela más humana*, se refiere a la educación integral con más humanidad, los trabajos hechos en ella pasan por las relaciones interpersonales y de poder en el carácter organizacional de la escuela, impregnado de herencias burocráticas, tecnicistas y formalistas, un desafío a ser trabajado en la resignificación de las acciones pedagógicas. En ese contexto, la investigación considera los datos desarrollados que no están involucrados directamente con el modelo de educación integral implementado en Brasil, pero en las relaciones que pasan en los docentes y estudiantes que independientemente de ser un tipo de educación se refiere a factores que remiten a la integralidad del estudiante. Además, el autor expresa que los docentes pueden estimular cada vez más la curiosidad de los estudiantes, pues la necesitan para sus vidas dentro del aula y de otros espacios de aprendizaje, involucrando y articulando varias asignaturas para proponer siempre la participación de los actores.

A partir del clásico de la literatura Stenhouse (1970), en su libro *El proyecto de Humanidades: una Introducción*, presenta un proyecto curricular para las humanidades tomando como experiencia de éxito las escuelas inglesas, tanto rurales como urbanas, el saber cómo problemático invitado de los estudiantes para poner en tela de juicio, mostrar acuerdos y

desacuerdos y ejercer la capacidad de crítica sobre la significación de la información presentada que en ésta acción se muestra como aspectos favorecedores y obstaculizadores del diálogo. La idea del autor trata de ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión de sus roles y responsabilidades de ciudadanos en las cuestiones morales, políticas, y sociales controvertidas, típicas de la vida en democracia, haciéndolas visibles en los contenidos curriculares. En su texto, el autor demuestra pruebas materiales como textos impresos, fotografías, grabaciones magnetofónicas, películas, poesías, obras teatrales, canciones, música, artes plásticas, programas de radio, etc., como comprobación de las argumentaciones expuestas. En el caso de la tesis en la decisión metodológica se opta por registros escritos de los actores involucrados y se considera sus aportes con respecto al docente investigador y el juicio social, con características internas y externas, no por rasgos epistémicos del sujeto, sino por la relación establecida en clase.

Datos semejantes fueron publicados en artículo de la doctora Margarita Espinosa Meneses (2011), en Universidad Virtual del Sistema Tecnológico de Monterrey, denominado La importancia del diálogo en la enseñanza de las humanidades dentro de la educación virtual, que expone conceptos de Freire (1970) y Burbules (1999) con énfasis en el diálogo como técnica de aprendizaje en la educación virtual, dentro del ámbito de la educación en línea, donde desempeña una función esencial, siendo definida como diálogo didáctico mediado. El mismo se realiza en un espacio y tiempo diferidos, aunque, como sabemos, se puede dar en determinados momentos en forma sincrónica a través de videoconferencias, chats, etcétera. Ella destaca que, si bien la educación virtual responde a un modelo que privilegia el autoaprendizaje, el papel del tutor sigue siendo muy importante, pues él es el encargado de orientar las actividades de los estudiantes.

Todos los autores aportan de alguna manera elementos de análisis del objeto de la investigación, el diferencial estratégico está en la búsqueda de la dialógica relacional de causa-efecto directamente como una práctica pedagógica esencial que trascienda los contenidos programáticos y el currículo escolar, redactando los aciertos y desaciertos desarrollados en el diálogo que dicen los actores involucrados en la escuela, más allá de las situaciones de aprendizaje, conductas generadas en el proceso que interfieren directamente en la enseñanza.

Hay otros autores que hablan desde distintos puntos de vistas de paradigmas escolares y de la relación docente-estudiante, pero la investigación trata de recolectar informaciones sobre aspectos favorecedores y obstaculizadores generados exclusivamente por el diálogo.

CAPÍTULO V – EL DIÁLOGO COMO PUNTAPIÉ INICIAL Y SU IMPORTANCIA EN LA ESCUELA

El diálogo, no es un monólogo, se necesita una acción entre dos o más personas para que se pueda desarrollar un tema, existen condiciones para que ocurra, algunas veces se establecen pautas para la interacción del habla sobre todo si forma parte de una propuesta pedagógica. La relación y la interacción estará sujeta al interés y la confianza de sus participantes. Actualmente parece uno de los mayores desafíos educativos, pero una vez logrado se transforma en un beneficio mutuo donde el estudiante es tan interlocutor como el docente. Desde esta reflexión se inicia el desarrollo de los conceptos del lenguaje, de la importancia del diálogo en la enseñanza y las estrategias pedagógicas.

5.1 CONCEPTOS EPISTÉMICOS DEL LENGUAJE

El lenguaje, para Vygotsky (La Taille, Oliveira y Dantas, 1992) es el principal mediador de los procesos sociales, con esa postura teórica donde se puede incluir el diálogo para llegar a su importancia en la escuela empieza este puntapié inicial hacia su importancia en el contexto escolar. El autor fundamenta su postura desde los conceptos de pensamiento, lenguaje, memoria y percepción, que se los utiliza para desafiar el entorno social, y permite modificarlo.

Vygotsky (1982) en su teoría acerca del pensamiento y lenguaje, desarrolla los conceptos de mediación, de la siguiente forma:

- El instrumento – objeto social que tiene la función para la cual fue creado y el modo de utilización desarrollado durante la historia del trabajo colectivo;
- El signo – instrumento de la actividad psicológica que acciona de la misma manera que el instrumento en el trabajo;

Ambos, el signo y el objeto interactúan de la siguiente forma:

- Símbolo – es todo lo que simboliza algo, como un cartel de tránsito, un semáforo;
- Significado – es la imagen mental del objeto, como una manzana;
- Significante – es la representación del objeto, como la representación de una manzana para quien habla.

El lenguaje es el sistema simbólico de los grupos humanos y representa un gran avance en la evolución de la especie, a través de él, las funciones mentales superiores se forman socialmente y se transmiten culturalmente (La Taille, Oliveira y Dantas, 1992).

Cuando habla de ZDP, Vygotsky (La Taille, Oliveira y Dantas, 1992) establece dos niveles de desarrollos, diciéndonos que hay una distancia entre el desarrollo potencial y el desarrollo real, es decir, hacer por sí mismo:

- Zona de desarrollo potencial – es lo ya adquirido o formado, que determina lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo;
- Zona de desarrollo real – es la capacidad que el niño tiene para aprender del otro. El estudiante no es sólo capaz de comprender asignaturas, o contenidos, también aprende del otro los valores, el idioma y el conocimiento que produce su grupo social.

Pero esos conceptos espontáneos de desarrollo, durante las interacciones sociales difieren de los conceptos científicos adquiridos por la enseñanza que forma parte de un sistema de aprendizaje del conocimiento (La Taille, Oliveira y Dantas, 1992).

Para Bruner (1997) el papel del lenguaje en el desarrollo intelectual es ser el responsable de llevar al estudiante de un nivel de representación a otro, para el autor, un lenguaje adaptado a diferentes niveles de edad es necesario, ya que, el lenguaje es responsable de demostrar un concepto.

Por otro lado, el autor Freire (2012: 16) dice que “el monólogo, en cuanto aislamiento, es la negación del hombre. Es el cierre de la conciencia mientras que la conciencia es apertura”. Sin embargo, el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres, mediatizados por el mundo, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos (Freire, 1982a: 43 citado por Padilha, 2001: 25). El autor llama al diálogo de relación epistemológica, que une, al docente y a los estudiantes en el acto común de conocer y reconocer al objeto de estudio.

Freire (2012: 19) refiriéndose a la palabra esencialmente del diálogo, dice más que instrumento, es el origen de la comunicación, que, a su vez, implica comunicarse, expresarse, expresando el mundo.

El diálogo es una acción humana, "el hombre que dialoga tiene fe en los hombres antes de encontrarse con ellos cara a cara" (Freire, 2017: 112). Creer en el otro es ser abierto al diálogo, es saber que, independientemente de la acción dialogada, el contenido de la verbalización, saber que sucederá de manera respetuosa y sana entre las partes, es decir, ser intrépido.

Los aportes de Burbules (1999: 9), en la obra “El diálogo en la enseñanza”, hacen un recorrido entre teoría y práctica, trayendo conceptos claves de distintos autores sobre la temática. El autor expresa que “el diálogo es una relación comunicativa simbiótica entre iguales, que exige un compromiso tanto emocional cuanto cognitivo”.

Sin embargo, para Burbules (1999) el diálogo no es considerado un método, en el sentido de que se puede tomar como un manual de instrucciones o de cómo hacer. Una exploración de las posibilidades del diálogo quedaría incompleta sin reconocer las condiciones sociales. Las condiciones señaladas por el autor ejercen el juicio de responsabilidad que alientan o castigan las virtudes comunicativas. Además, hay un juego de preguntas y respuestas, en la voz del emisor y del receptor, “las respuestas, las soluciones y los acuerdos son efímeros en la historia humana [...]” (Burbules, 1999: 198).

Según Burbules (1999), considerar el diálogo como un método amenaza en convertirlo en un proceso estratégico, dirigido, y menos abierto. En realidad, si la única forma de aprender a mantener conversaciones serias consiste en mantenerlas, entonces al ampliar las conversaciones a más personas, mejoramos sus aptitudes y mantenemos vivo un enfoque diferente de la educación. Pero no podemos hacerlo solos; tenemos que hablar los unos con los otros.

Los interlocutores del diálogo en la enseñanza (Marastoni, 2014: 47), se relacionan entre los docentes (emisor) y los estudiantes (receptores), ya en la visión pedagógica freireana (2012) las posiciones de los interlocutores no permanecen fijas, formulando un entrelazamiento, a partir del principio de educador-educando y el educando-educador, la función de emisor y de receptor son de los dos lados.

Sin embargo, es fundamental aclarar la relación que se hace por intermedio del diálogo, en exclusividad se trata de dos actores importantes que son representados por la figura del emisor y el receptor en el sistema de interlocución dialógica, las figuras se cambian entre ellas cuando existe una relación del diálogo activo y el receptor asume la posición de los dos actores. Pero, lo más interesante es lo que se pasa en medio del diálogo, que producen resultados y/o actitudes involucradas y creadas por los interlocutores. Así, para mantener el diálogo aún más que los interlocutores se necesitan el contexto, el mensaje, el contacto y el código involucrado.

Se hace diálogo en todo el proceso de transmisión y de trueque de mensajes entre los seres humanos (Marastoni, 2014), por eso es necesario que ambos estén dentro del mismo contexto, deben establecer un código y un efectivo contacto.

A partir del diálogo, decía Stenhouse (1970) “no son tan rígidos como para indicar lo que los docentes tenían que hacer, no eran reglas”, sino “deben ser traducidos a la acción en clase por medio de deliberación y de reflexión de los docentes”.

5.2 LA IMPORTANCIA DEL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA: EL LENGUAJE ESCOLAR COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL

La importancia del diálogo en la enseñanza, no puede ser otra cosa que la apreciación de las relaciones individuales e interpersonales, que hoy en día es algo precioso y necesita ser rescatado, tanto el discurso del docente a sus estudiantes, como el de los estudiantes hacia sus docentes, y, por lo tanto, el diálogo entre compañeros y la verdadera comunicación verbal en la escuela como primer paso hacia una sociedad más abierta al mismo.

Se empieza por el cuestionamiento acerca de la práctica pedagógica con respecto al diálogo en el aula, pues según Cortella (2014: 10) los estudiantes de antes no son los mismos de hoy, en el sentido de que las cosas han cambiado, pero los docentes siguen dando clases igual que hace diez o quince años atrás.

Sin embargo, es imposible no pensar el diálogo en el aula, tanto en las situaciones de aprendizaje escritas, como en las situaciones de aprendizaje verbalizadas donde son necesarias las explicaciones, por ejemplo, de las consignas para que se concreten sin mayores dificultades. Aun así, muchos actores involucrados ven a las clases dialogadas como informal y poco provechosa asociada a la falta de recursos pedagógicos en la institución escolar.

Para Cortella (2014: 15) no se puede hacer un trabajo pedagógico dialógico en el aula sin conocer y describir el recorrido histórico, pedagógico y afectivo de Paulo Freire quien expresa que en la situación del aprendizaje dialogado se requiere paciencia pedagógica; que es la “capacidad de observar que las personas tienen procesos distintos de aprendizaje y de enseñanza, es necesario que haya una maduración en la posibilidad de intercambio de información y conocimiento”. Para el autor, es necesario evaluar los riesgos que involucran el diálogo, tener la capacidad de buscar algo positivo de una situación potencialmente negativa. Son recomendaciones iniciales para la clase basada en el diálogo.

La falta de preparación y la falta de planificación de situaciones de aprendizaje que apuntan al diálogo como el factor principal y exclusivo pueden resultar un efecto no deseado o, peor aún,

desmoralizar esa acción y hacer que las personas rechacen a cualquier otro tipo de aprendizaje" (Cortella, 2014: 17).

En la obra de Stenhouse (1970) denominada *Humanities Curriculum Project*, elaborada para estudiantes de enseñanza secundaria, entre los años de 1967 a 1970 en escuelas inglesas que tenía la finalidad de trabajar en educación contra las tensiones interraciales y malestares de la sociedad, a fin de desarrollar respeto, la comprensión mutua, la sensatez y la justicia se describe la importancia del diálogo en la educación. El origen de su proyecto planteaba en un currículo que no consideraba a los estudiantes como actores carentes de información o hechos, incluso proporcionados por las asignaturas escolares, pero sin ningún tipo de interés, involucrados solo por pertenencia y juicio responsable, o sea, dejan de convertirse en pasivos para convertirse en miembros de equipos de trabajo, respondiendo a la propuesta realizada por el Docente. Para el autor, la importancia en ese caso es la “capacidad de decisión y pasar a ser creador de nuevas prácticas”.

Sin embargo, “el diálogo debe proteger la divergencia de los puntos de vista de los participantes” (Stenhouse, 1970), una vez que ponen en práctica el sujeto y su vida, cabe al docente asegurar el diálogo y mantenerlo, protegiendo a los involucrados. El docente debe asegurar que las discusiones sean hechas y fundamentadas, se les designa la tarea de fomentar el diálogo.

La finalidad de la educación en la perspectiva de la dialéctica contesta lo que debe ser la educación, empieza fijando los fines de la tarea de educar. Pero, decir qué la educación tiene más fines u otros sentidos, no podríamos saber a priori, sería como tratar de entender cuál es la función de la respiración o de la circulación en el ser vivo, y solo la conocimos por la observación (Durkheim, 1952).

En las discusiones en el aula aparecen las actividades y momentos más interesantes para el estudiante, pues pueden implicarse como personas con intereses, vivencias y experiencias propias y crecer como seres reflexivos (Montero, 2015).

En la educación a la distancia, el diálogo se presenta como una forma de motivar y garantizar el proceso del estudiante, según la ABED (Costa, 2016: 140) el papel del tutor en el proceso enseñanza-aprendizaje debe acompañar sistemáticamente el progreso de cada estudiante, usando los recursos de tutoría, apoyo didáctico y ayuda, en un trabajo constante de motivación de cada uno de ellos en el sentido de que puedan completar el programa de estudios con buen aprovechamiento.

Para Cantoral (2007) y su desarrollo de los paradigmas de la participación, es importante considerar los valores educativos del diálogo, así como: la participación, el respeto, la democracia, la responsabilidad, el aprender a trabajar en grupo y formular propuestas en términos positivos.

Según Vasconcellos (1992) el método dialéctico para el conocimiento se hace en tres momentos: la síncreisis, el análisis y la síntesis. En el primero, el objeto de estudio es expuesto; en el segundo, es analizado, observado y discutido; en el tercero, en la síntesis, el objetivo de estudio es deconstruido y resignificado. Sin embargo, el contenido que el docente presenta a sus estudiantes tiene que ser trabajado, reflexionado, reelaborado, por el estudiante, para constituirse en un conocimiento. En su concepción de conocimiento, el autor expresa que ese proceso es presentado por la movilización para el conocimiento, la construcción del conocimiento y la elaboración de síntesis del conocimiento, de la siguiente forma:

- La movilización para el conocimiento crea condiciones para el despertar en el estudiante el interés en conocer el objeto en cuestión, siendo necesario todo el esfuerzo para la significación inicial, para que el sujeto lo encuentre como un desafío;
- En la construcción del conocimiento el estudiante establece relaciones internas y externas para captar la esencia del objeto estudiado. Hay una acción del sujeto sobre el objeto. El docente problematiza y posibilita la participación del estudiante en las discusiones y representaciones, donde la construcción del conocimiento es exclusiva del estudiante. La problematización instala la contradicción con el reconocimiento del estudiante y puede resultar en la superación, rompiendo con el conocimiento anterior;
- En la elaboración de la síntesis del conocimiento, el estudiante sistematiza para comprensión concreta del objeto. Hay materialización del conocimiento, por medio de exposición oral, gestual, escrita o práctica. El proceso está siempre en movimiento.

Según Morin (2016: 75) los docentes deberían practicar y enseñar una ética del diálogo, diálogo entre estudiante que se pelean, diálogo entre docentes y estudiantes.

El valor educativo que debe prevalecer en clases dialogadas es el conocimiento producido, la concepción crítica del contexto y los hallazgos positivos para la construcción de resultados sociales desde la colectividad (Lima & Morais, 2015: 56).

“No vivimos aislados, no trabajamos solitos, constantemente necesitamos atender las demandas de la sociedad y de los otros” (Marastoni, 2014: 15). Sin embargo, la escuela es un

espacio de conocimiento, es el espacio de socialización, de oportunidades, de experiencias y de construcción de diálogos.

En el proceso de la construcción social, Vygotsky (La Taille, Oliveira y Dantas, 1992) señala que el papel de la cultura es un mediador del aprendizaje, lo que se produce en el entorno social y el uso de esa cultura concede importancia al proceso de aprendizaje. En ese sentido, los libros, literaturas, danzas, artes y todo tipo de expresión que produce el medio social tienen gran importancia para el desarrollo cognitivo del individuo, es decir, la cultura es la principal fuente de mediación de los procesos de aprendizaje.

Sousa (2003: 16) reconoce que los seres humanos negocian significados culturales capaces de imprimir las experiencias en elementos que pueden llevar a la cristalización o transformación. Las experiencias de los docentes se vuelven importantes porque permiten a esos profesionales expresar la práctica que desarrollan, lo que lleva a la identificación de limitaciones y avances implícitos en la enseñanza.

En el proceso de construcción sociocultural, figuran los paradigmas tecnológicos en la educación, a los que Cortella (2014) refiere como el avance de las redes sociales, sobre el retorno a la escritura, retratando muy bien la coyuntura actual de la comunicación y que se diferencia de la comunicación oral. La tecnología hace que las personas estén en un mismo ambiente y establezcan una comunicación verbal por medio de mensajes. Eso significa una rareza que es marcada por generaciones anteriores, X e Y, desde los años 1970 hasta la actualidad. Para el autor, es una oralidad extremadamente telegráfico y sintético (Cortella, 2014).

5.3 UN RECORRIDO ENTRE LOS ASPECTOS FAVORECEDORES Y OBSTACULIZADORES DEL DIÁLOGO

Hay aspectos positivos y negativos en toda acción dialógica, por eso, la investigación plantea la recolección de hechos y palabras claves que proporcionan pistas sobre la utilización o no del diálogo en la enseñanza, guiado por el marco teórico.

Según Marastoni (2014: 48) cuando “cualquiera de los elementos constituidos en la comunicación o hechos fallan, ocurre una situación de ruido, entendido como fenómeno que perturba de alguna forma la transmisión del mensaje y su perfecta recepción o decodificación”.

Burbules (1999: 197) dice que el fracaso del diálogo corresponde en principio al daño infligido al tejido de la propia relación dialógica. Es decir, una vez interrumpido el diálogo entre las partes, o lo acalla o ahoga ciertos puntos de vista. Las interacciones que inhiben esas posibilidades se deben considerar signos de un fracaso.

Freire (1985) habla de la importancia del diálogo siendo una relación horizontal de A con B, que nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers), que se nutre del amor, humildad, esperanza, fe y confianza, cuando un polo se conecta así, con amor, esperanza, fe en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo.

A partir de los autores de la investigación se puede encontrar y hacer un recorrido por los siguientes aspectos favorecedores y obstaculizadores del diálogo desde sus obras teóricas:

La curiosidad es una de las palabras fundamentales para la producción del conocimiento, que según Freire (2015) es por la curiosidad que se mueven los docentes y los estudiantes, quienes deben ser dialógicos, abiertos, indagadores y nunca pasivos.

La autonomía es la base de la teoría freireana. El docente debe respetar la autonomía del estudiante y su identidad como estudiante (Freire, 2015). Sin embargo, el educando construye el conocimiento, sale de la dependencia hacia la autonomía. Con la autonomía, construida por medio de la responsabilidad la libertad va tomando el espacio antes habitado por la dependencia. Freire (2012) dice que es constante la búsqueda por la autonomía en un contexto de superación, para tapan el vacío dejado por la expulsión de la pauta, que, es la pauta dejada por los opresores, en una constante lucha.

La criticidad es un aspecto favorecedor porque pone la ingenuidad a prueba, de forma rigurosa en formación ética y estética (Freire, 2015). El ciudadano crítico es capaz de valorar, intervenir, escoger, decidir, romper, etc., haciéndolo una persona ética. De ese modo, para ser crítico hay que colocar en práctica la propia capacidad de indagar, de comparar, de dudar, etc. Por otro lado, “la ingenuidad es tan peligrosa como la obsesión” (Skliar, 2018: 83). La enseñanza requiere criticidad: defiende la idea de superación en contrapunto a la ruptura, de curiosidad ingenua. La curiosidad es esencial, porque es la que mueve la creatividad (Freire, 2012).

Las diferencias es una palabra bastante encontrada en las obras freireanas, pues el educador debe aprender a convivir con ellas, mientras actúa en la docencia (Freire, 2015), además de que las clases no son homogéneas, sino heterogéneas muchas veces están cargadas de desigualdades sociales que trascienden el espacio escolar y la cultura.

La afectividad es un aspecto muy importante resaltado por muchos autores, que de igual modo en Freire (2015) no está excluida del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La fe que empieza esta discusión, pues sin la fe, el diálogo es una farsa o se transforma en manipulación paternalista. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres (Freire, 2012: 87). Al tener fe se desarrolla confianza que va haciendo que los sujetos dialógicos se sientan cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo.

La colaboración es una característica de la acción dialógica, la cual sólo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, sólo puede realizarse en la comunicación (Freire, 2012: 171).

La unión que es la relación solidaria entre sí, sin importar cuáles sean los niveles reales en que estos se encuentren como tales, implica, indiscutiblemente, una conciencia de clase. La unión es un quehacer que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas (Freire, 2012). Cuando existe unión es posible el diálogo.

La organización no está solamente ligada a su unidad, sino que es un desdoblamiento natural, producto de la unidad de las masas populares (Freire, 2012: 179). El diálogo necesita de la organización para desarrollarse.

La síntesis cultural no puede ser la desaparición de la dialéctica permanencia-cambio, sino superar las contradicciones antagónicas para lograr la liberación de los hombres (Freire, 2012: 183). Los actores no llegan al mundo popular como invasores. En ese sentido, Bruner (1985: 132) habla de pertenencia a una cultura, más específicamente de creación de cultura que se hace por la negociación del lenguaje en la educación, enfatiza que “no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida”.

La libertad es practicar la dialogicidad, que es la esencia de la educación como práctica de la libertad (Freire, 2017). **La liberación** es la base de la teoría freireana. La liberación es un parto doloroso, que no puede darse en términos meramente idealistas (Freire, 2012: 37-42), que el autor usa a todo instante para explicar en la Pedagogía del Oprimido diciendo que es la pedagogía que se empeña en la lucha por la liberación.

La comprensión humana, que según Morin (2016) siempre intersubjetiva, exige abrirse al otro, empatía y simpatía”. Completa el autor, en las relaciones humanas impera la incompreensión. Sin embargo, “comprender es comprender las motivaciones, situar en el contexto y en lo complejo. Comprender no es explicarlo todo. “La comprensión permitirá detectar, reconocer y superar muchos errores en unos y otros, y será un viático valiosísimo para los futuros adultos, primera generación formada en la comprensión de uno mismo y del prójimo”. En ese mismo sentido, según Bruner (1962: 161) “lo más importante de todo es que el proceso educativo debe estar exento de deshonestidad intelectual y de aquellas formas de engaño que explican sin dar comprensión”.

La pasión del enseñante, que según Morin (2016: 83) “es la pasión del enseñante por su mensaje, por su misión, por sus estudiantes, lo que posibilita una influencia potencialmente salvadora y que puede despertar una vocación de matemático, de científico, de hombre de letras”.

El protagonismo es ejecutar clases dialogadas, es poner en práctica la figura protagonista del estudiante, hacer salir del papel el protagonista y accionar como protagónico de su enseñanza por medio del diálogo (Freire, 2012).

El aprendizaje significativo, Freire defiende un aprendizaje significativo, donde la enseñanza debe ser parte del aprendizaje para que produzca significados al estudiante. Es decir, lo que yo aprendo en la escuela hace sentido con lo que vivo allá afuera. En ese contexto, las cosas hacen sentidos, en el mundo pasa lo que se estudia, pasa lo que se ve. Para Bruner (1985: 128) los significados de conceptos sociales no se dan en la cabeza, por sí sola, tampoco en el mundo y sí por las negociaciones interpersonales que hacemos, que nos impulsan, el significado que creamos y estamos de acuerdo.

El tema o la palabra generadores es investigar el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, su actuar sobre la realidad, que es su praxis (Freire, 2012: 104). El autor busca en el estudiante una metodología con cuestionamientos, la búsqueda a partir del su conocimiento que el él toma para sí. El diálogo educativo toma para sí las palabras generadoras del cotidiano de los estudiantes. Ellos pueden pensar en los temas a ser discutidos colectivamente o en grupos. Temas generadores es el universo mínimo temático, que el docente no va a investigar a las personas, sino a sus pensamiento-lenguaje referido a la realidad.

La democracia, según Freire (2012), el educador democrático no puede negar el deber de reforzar la capacidad crítica del estudiante, su curiosidad, la inclusión en su práctica docente. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los estudiantes el rigor metódico con el que deben

acercarse a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con la mera transferencia del discurso bancario del perfil o contenido del objeto. Es necesariamente en este sentido que la enseñanza no se agota en el tratamiento del objeto o contenido, superficialmente hecho, sino que se extiende a la producción de las condiciones en las que el aprendizaje crítico es posible. Y estas condiciones implican o requieren la presencia de educadores con un espíritu creativo, investigativo y curioso.

El diálogo también es puesto como un aspecto favorecedor, por el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, en la mera relación yo-tú (Freire, 2012: 84). El mismo es caracterizado el autor en las siguientes definiciones: **diálogo existencial** es una palabra viva que expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración y el **diálogo auténtico** es el reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro.

Contenido programático, para Freire (2012) tienen relaciones cercanas con el sujeto de aprendizaje. Posee un carácter diferenciado. Son traídos del estudiante para el estudiante.

Educador-educando y educando-educador un concepto clave de Freire (2015) empieza en la búsqueda de los contenidos programáticos, dónde el educador asume una postura dialógica y problematizadora para organizar, estructurar y sistematizar los elementos que antes estaba de forma desestructurada. Educando-educador sujeto enseñante-aprendiente, y de otro lado el aprendiente-enseñante, al mismo tiempo que se enseña el docente aprende con sus estudiantes.

La postura dialógica es estar abierto a las indagaciones, cuestionamientos de los estudiantes, lo que hace del docente un ser que enseña, respeta y no solo transfiere conocimientos (Freire, 2015).

La praxis es la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2012: 40). Por lo tanto, el diálogo desde la praxis posibilita el desarrollo de habilidades para pensar, razonar, reflexionar, problematizar, etc. El diálogo es más una expresión de la praxis que de la *tékhné* (Hostetler, 1991 citado por Burbules, 1999: 13). Según Gadotti (2003: 35) en su libro *Pedagogía de la Praxis*, es “un encuentro que se realiza en la praxis (acción + reflexión), en el enrolamiento, en el compromiso con la transformación social”.

La descodificación es el análisis y consecuente reconstitución de la situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá (Freire, 2012: 11). La descodificación, para el autor, implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de este a las partes, que implica un reconocimiento

de sujeto en el objeto y del objeto como la situación en que está el sujeto. Sin embargo, promover la percepción de la percepción anterior y el conocimiento del conocimiento anterior, la descodificación, promueve el surgimiento de nueva percepción y el desarrollo de nuevo conocimiento. La última etapa se inicia cuando los investigadores, terminadas las descodificaciones en los círculos, dan comienzo al estudio sistemático e interdisciplinar de sus hallazgos.

La manipulación es cambiar, es enfrentar lo nuevo, es decir, algo antes irreconocible, a veces empezar de cero, practicar algo que aún no se ha practicado, someterse a una práctica diferente que puede o no funcionar. En general, al ser humano le gusta lo nuevo, siempre y cuando este nuevo no dé trabajo, no sea sofocante, preferiblemente más fácil, mejor y más placentero que la vieja forma de tratar en la vida cotidiana.

Por otro lado, al diálogo se opone al antidiálogo, que implica en una relación vertical de A sobre B, opuesto a todo, a su vez, es desamoroso, acrítico y no genera criticidad, no es humilde, es desesperanzado, arrogante, autosuficiente, no hay simpatía entre sus polos, por lo tanto, no comunica, hace comunicados (Freire, 1985). Las fallas del diálogo son comprendidas por los obstáculos que pasan en el habla de los interlocutores. Partiendo del presupuesto de que el diálogo no impone, no manipula, no esloganiza (Freire, 2012: 171) tenemos los siguientes aspectos obstaculizadores:

La discriminación, es tratada por Freire (2015) siendo contrario a cualquier práctica discriminatoria, pues la discriminación ofende la democracia. Sin embargo, al tenerla, el diálogo se transforma en una gran barrera.

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. los hombres que carecen de humildad o aquellos que la pierden no pueden aproximarse al pueblo (Freire, 2012: 86-87).

Sin duda, la Pedagogía del Oprimido, es una obra cargada de aspectos balizadores fundamentales en la recolección de aspectos obstaculización en el diálogo, pues según Freire (2012), describe la acción antidialógica y sus características poniendo en evidencia cuatro grandes aspectos obstaculizadores del diálogo:

La conquista, todo acto de conquista implica un sujeto que conquista y un objeto conquistado. El sujeto determina sus finalidades al objeto conquistado, a su vez, imprime su forma al conquistado, quien al introyectarla se transforma en un ser ambiguo (Freire, 2012: 141).

La división, en la medida que las minorías, sometiendo a su dominio a las mayorías, las oprimen, dividen y las mantienen divididas como condiciones indispensables para la continuidad de su poder (Freire, 2012). En ese sentido, para dividir es necesario mantener el yo dominado a la realidad opresora, mitificándola.

La manipulación, las elites dominadoras intentan conformar progresivamente las masas a sus objetivos. Y cuanto más inmaduras sean, políticamente, rurales o urbanas, más fácilmente se dejan manipular por las elites dominadoras que no pueden desear el fin de su poder y de su dominación (Freire, 2012: 150).

La Autodesvalorización resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores, el campesino se siente inferior al patrón porque este se le aparece como aquel que tiene el mérito de saber dirigir (Freire, 2012: 51).

La educación bancaria y depósito es una práctica de contraria a la conciliación, de un lado el educador bancario y de otro lado el educando donde efectuar los depósitos (2012: 66). Es un proceso contenido, que se pauta en la transmisión de conocimientos, como una situación de reproducción, sino como una acción reflexiva, más como un depósito de conocimiento sobre el estudiante, un modelo de banco de reserva de contenidos o de conocimientos.

La antidualogicidad, los aspectos desfavorecedores del diálogo son destacados en Freire (2012) que trata de la antidualogicidad como matriz de teorías de acción cultural antagónicas que sirve a la opresión.

La invasión cultural, según Freire (2012: 155) ignora las potencialidades del ser que condiciona, consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión. Los actores retiran de su marco de valores e ideológico el contenido temático para su acción, iniciándola así desde su mundo a partir del cual penetran en el de los invadidos (Freire, 2012: 184).

Además, Burbules hace una categorización más amplia de los aspectos obstaculizadores del diálogo:

La manipulación, la interpretación errónea de las intenciones, la oposición de metas en la comunicación, las contradicciones entre diferentes metas en la ejecución de actos de habla (...) las interrupciones (...) Como si en la comunicación realmente tuviéramos que descifrar e interpretar ciertas intenciones secretas de nuestro interlocutor, que se propusiera

escondernos algo o hacernos extraviar con lo que dice (Marcondes, 1985: 417-8, 419, 421 citado por Burbules, 1999: 199).

Por medio de la cita, es posible percibir que cometer errores es parte del proceso de aprendizaje y de creación de nuevos conocimientos, evidentemente el diálogo comete distintos caos y hasta errores irreparables. Sin embargo, Burbules (1999) puntúa algunos errores que pueden ocasionar los males del habla:

- La manipulación del diálogo por los interlocutores;
- La interpretación errónea de las intenciones;
- La oposición de metas en la comunicación;
- Las contradicciones entre diferentes metas en la ejecución de actos de habla;
- Las interrupciones;
- No reconocer las condiciones sociales.

Para Bruner (1985: 134) el lenguaje de la educación, no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y la objetividad, debe expresar las actitudes y debe invitar a la contra actitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición.

A partir de la incomprensión, Morin (2016) plantea algunos aspectos desfavorecedores que producen círculos viciosos contagiosos, a su vez, produce otros obstáculos que son transubjetivos y supersubjetivos (Morin, 2016), que son:

La incomprensión, según Morin (2016) el malentendido, el desentendido, de la ignorancia, imposibilidad de comprensión de una estructura mental compleja a partir de una estructura mental reductora o simplificadora. “La incomprensión es fuente de conflictos sangrientos, que a su vez son fuente de incomprensiones. La incomprensión lleva en sí gérmenes de muerte” (idem, 67).

“El error puede ser causado por una incomprensión de las instrucciones, por un cierto desinterés hacia el tema tratado o por un desfase con respecto a la cultura de la escuela” (Morin, 2016: 90).

La indiferencia, el egocentrismo y la autojustificación, también traídos por Morin (2016: 68), cada uno tiende a darse la razón.

El autoengaño hace responsables a los demás y sólo ve los defectos del otro, negando la humanidad (Morin, 2016: 67).

La humillación, que según Morin (2016: 83) habla de la lucha de clase, se radicaliza, se produce triple humillación: “en el alumno que humilla al enseñante, en el enseñante que humilla al

estudiante y en el alumno que humilla a otro alumno; triple sufrimiento, triple incomprensión”. “Una misión personal que toma conciencia de que el peor de los males es la humillación del otro y le transmite esa conciencia al alumno, pues lo peor en las relaciones humanas es la humillación recíproca” (Morin, 2016: 86).

Como hemos visto los obstáculos en el diálogo se dan por los maleficios que involucran los actores y el habla que están entramadas por la cultura social de los sujetos.

La regulación de la convivencia mediante la aplicación de sistemas meramente represivos que se traducen en el uso continuado y sistemático de la sanción como único recurso, termina por perjudicar en mucha mayor medida a aquellos alumnos que se encuentran en una situación inicial de desventaja sociocultural y educativa (Cantoral, 2007: 78).

Partiendo del presupuesto de Cantoral, el diálogo como factor de comunicación en el aula no puede seguir los principios de represión de estudiantes de clases desfavorecidas, por el contrario, es por medio de actividades participativas que ellos deben destacarse y asegurar un tratamiento educativo negociable.

Para Morin (2016: 63-67) la comprensión está siempre amenazada por el ruido que interfiere la comunicación entre emisor y receptor, crea malentendido o el desentendido y puede ignorar el sobrentendido, y también existe la polisemia de una noción que, enunciada en un sentido, se entiende otro. Para el autor, “la educación para la comprensión, una misión educativa importantísima, está ausente de nuestro sistema de enseñanza”.

5.4 LOS TIPOS DE DIÁLOGOS EN LA PRÁCTICA ESCOLAR: LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA

Para Freire (2012) solo en la comunicación se construyen sentidos para la vida humana, gana autenticidad en la autenticidad del pensamiento de los estudiantes, mediado ambos por la realidad, en intercomunicación.

El diálogo es comunicación pedagógica, mejor dicho, es “una interacción conversacional deliberadamente dirigida a la enseñanza y el aprendizaje” (Burbules, 1999: 12). El diálogo como comunicación pedagógica involucra la cotidianeidad de la escuela, los avisos, los mensajes, las pautas de reuniones, los consejos, etc. No obstante, el diálogo como comunicación pareciera exigir poca literatura y ser sendero más rápido, de acuerdo a los acontecimientos que pasan en el

cotidiano. En la mayoría de las veces, los diálogos, son cargados de creencias y supuestos existentes en la educación, que se establecen en la medida que aparecen para controlar y/o mediatizar un problema, a veces, son casos aislados los logros y se los trata de transferir a los demás sin fundamentación o seguridad de información llegando a resultados diferentes. Esas creencias o supuestos son características y forman parte de las comunicaciones pedagógicas, creencias de la escuela, que pasan de generación a generación, sin fundamentos de sus orígenes.

Sin embargo, hay una restricción y un modo de comunicación que representa un cambio muy acelerado para la sintaxis. Tanto que algunas escuelas elaboran actividades para que el estudiante se vuelva a expresar oralmente, como en lectura de voz alta (Cortella, 2014).

Por medio de la experiencia de Stenhouse (1970) se puede decir que el diálogo es una estrategia de enseñanza emancipadora, pues en su proyecto decía que “la relevancia de confrontar puntos de vista alternativos residía en que brindaba a cada sujeto la oportunidad de considerar un problema desde perspectivas diferentes, adoptando en consecuencia una actitud más abierta hacia sus propios juicios”.

El diálogo, según Burbules (1999) trae una indagación rigurosa de aspectos morales, políticos y educativos, como parte fundamental en la construcción de una sociedad democrática. Según el autor los diálogos traen concepciones de convergencia, divergencia, inclusivo y crítico:

Cuadro 1 - Tipos de diálogos

TIPOS DE DIÁLOGOS	CLASIFICACIÓN
El diálogo como conversación	(inclusivo-divergente)
El diálogo como indagación	(inclusivo-divergente)
El diálogo como debate	(crítico-divergente)
El diálogo como enseñanza	(crítico-convergente)

Fuente: Burbules (1999).

Los tipos de diálogos planteados por el autor tienen los siguientes aspectos:

- Convergente (Dascal, 1985 y Petit, 1985) las diversas posiciones de los interlocutores que pueden resolverse;
- Divergente (Bajtin, 1981) el diálogo necesariamente es divergente; se desarrollan los procesos de descentralización y desunión;

- Connotaciones complejas y ambiguas, y las incontables asociaciones que los hablantes tienen para los términos que usan y multiplican las interpretaciones posibles en lugar de restringirlas a una sola interpretación.
- Inclusivo adopta, integra al interlocutor en el diálogo;
- Crítico es búsqueda de comprensión sobre porque las personas tienen otras perspectivas y asumen de modo diferentes su posición (Juego de creer y juego de dudar).

¿Cuáles son las formas educativamente beneficiosas y formas perjudiciales? Todos son beneficiosos, pero lo más importante es aproximar los resultados favorables al crítico-convergente, que favorece el diálogo como enseñanza.

5.4.1 EL DIÁLOGO COMO CONVERSACIÓN

Para Burbules (1999) el diálogo inclusivo-divergente, o el diálogo como conversación tiene las siguientes características:

- Espíritu cooperativo y tolerante;
- Se orienta hacia el entendimiento mutuo;
- No tiene como única meta el acuerdo o la conciliación de las diferencias;
- Desde las ideas de Gadamer (1982) su meta es comprender;
- En afinidad con el juego de creer de Elbow (1986)
- Lo más importante es la reciprocidad, el respeto exigido, la búsqueda de comprensión de lo que el otro dice;
- La dicotomía comprensión versus comprensión errónea desaparece.

El autor hace la búsqueda en dos aspectos de Gadamer, para caracterizar el diálogo como conversación:

- El primero es que la comprensión no se basa en interiorizar a la otra persona, en la fusión inmediata de una persona con otra;
- El segundo que es un horizonte fusionado no es hallado, sino creado.

Sin embargo, Skliar (2018: 15-16) sugiere al diálogo en la educación como “(...) una conversación sobre la relación intensa y extrema entre el mundo – como travesía hacia la exterioridad – y las propias vidas”, pues la intención es que no permanezca hablando siempre de lo mismo, repartiendo desigualdades, anunciando emancipación y provocando humillaciones.

En este momento si la educación basara sus prácticas pedagógicas sobre un momento de conversación acerca de la relación entre el mundo y las vidas de los estudiantes, con sus propios conocimientos de mundo, ese equipaje que traen de sus casas resultaría esencial para la formación de sus identidades, construidas con sus propias palabras, construyendo desde allí otras interpretaciones de este hecho o de la existencia, surgiendo otras formas de vida o la enunciación de otras palabras (Skliar, 2018). “Dicho de un modo más directo: toda pedagogía es una conversación o, si pudiera ser más claro aún: sin conversación no hay pedagogía posible” (Skliar, 2018: 92).

Para Skliar (2018: 173) el diálogo siempre se realiza bajo las condiciones de quien lo convoca, con un pedido muchas veces falso y pordiosero. Citando a Gadamer (1998, pp. 206, 207) “la conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Solo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro”.

5.4.2 EL DIÁLOGO COMO INDAGACIÓN

Para Burbules el diálogo inclusivo-convergente, o el diálogo como indagación tiene las siguientes características:

- La meta es producir un resultado aceptable para todos dando respuesta a una pregunta específica;
- Es una forma de diálogo donde se comparan, valoran y se construyen;
- Define una investigación o una cuestión con la esperanza de hallarle respuesta (El diálogo dirigido);
- Las personas intentan, juntas, aprender más de lo que ahora saben;
- Incluye la resolución de problemas: soluciones viables y acaso nuevas (resolver demandas sociales o políticas enfrentadas);
- Pretende cultivar un espíritu de tolerancia y de respeto para todo un espectro de visiones;
- Busca la comprensión, tolerancia, verdad, sinceridad y corrección.

El autor cita como ejemplo una investigación donde los estudiantes traten de explicar por qué las plantas que están a uno de los lados del aula se secan y las que están al otro lado, florecen.

5.4.3 EL DIÁLOGO COMO DEBATE

El diálogo crítico divergente, es una vía para estimulación y desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes y sus habilidades para indagar y razonar. Para Burbules (1999) el diálogo como debate, o el diálogo crítico-divergente tiene las siguientes características:

- Espíritu marcadamente cuestionador y escéptico (espíritu de juego);
- Un debate, que connota rivalidad, victoria y derrota (como abogados);
- Comprender mejor el número y la fuerza de los argumentos (pro y contra).

El autor cita como ejemplo dos grupos de estudiantes que discuten los méritos de dos candidatos políticos. El debate se dedica a confundir, a manipular o a emplear de manera selectiva la información con el simple objetivo de ganar el pleito.

5.4.4 EL DIÁLOGO COMO ENSEÑANZA

Para Burbules (1999) el diálogo convergente-crítico o el diálogo como enseñanza tiene las siguientes características:

- Exige recurrir a preguntas críticas.
- Hace que la discusión avance hacia una conclusión determinada.
- Es la forma conductora del diálogo platónico y en otros ejemplos del método socrático.
- Exige que el estudiante trabaje activamente para establecer relaciones conceptuales en sus respuestas a las preguntas del docente.
- Desde Sócrates: cuando las personas piensan que ya comprenden una cosa, sus suposiciones, erróneas, pero firmemente arraigadas, se convierten en un obstáculo activo para el aprendizaje.
- Se plantea con una manera de perplejidad e incertidumbre.
- Basado en nociones constructivistas del saber y en modelos planteados por Vygotsky de desarrollo.

Siendo así, Vygotsky al abordar los vínculos entre el pensamiento y lenguaje expresa que el pensamiento es la interiorización del diálogo (Montero, 2015). El proceso de habla jerarquiza el conjunto de mediadores que facilitan relaciones interpersonales e intrapersonales.

CAPÍTULO VI – LA CONVIVENCIA ENTRE LOS ACTORES: DOCENTES Y ESTUDIANTES

En este capítulo vamos a tratar exclusivamente de la convivencia entre dos actores educativos, los docentes y los estudiantes, la relación entre ellos, las complejidades de estos sujetos, las características intersubjetivas, cómo son esos estudiantes y sus docentes. Para, luego analizar los conflictos intelectuales en las clases, como dimensiones importantes para el análisis del diálogo.

La convivencia relacional entre los actores educativos en Freire (2012: 61-63) es vista como la relación educador-educando y dice que esas relaciones presentan un carácter especial y determinante, el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante.

Según Morin (2016: 68) los enemigos de la convivencia se mezclan a las incomprendiones, tanto la intelectual cuanto la humana y constituyen importantísimos obstáculos para nuestras inteligencias y nuestras vidas; son las ideas preconcebidas, la racionalización a partir de prejuicios arbitrarios, la autojustificación frenética, la incapacidad para la autocrítica, el razonamiento paranoico, la arrogancia, la negación y el desprecio. Para el logro de la comprensión en la escuela Morin (2016: 74-75) dice que “debemos promover, como remedio para los males de la educación, primero una ética de la comprensión, tanto en los docentes como en los alumnos, aunque de carácter distinto”.

Además, podemos percibir algunas características importantes de los sujetos, una vez que tratamos de prácticas pedagógicas con personas, que se hacen desde construcciones importantes de relaciones sociales.

6.1 LA COMPLEJIDAD DEL SUJETO

En todo el proceso de comunicación, hay que considerar al sujeto y su complejidad, por su naturaleza compleja y subjetiva. El estudiante es un ser complejo que requiere guía e información que lo ayuden en sus procesos de construcción, como también el docente desde sus posturas teóricas perspectivas educativas y práctica profesional, entonces cuando se tratan los aspectos relacionales de convivencia humana, más aún cuando esa convivencia tiene fines pedagógicos resulta imprescindible una buena relación para la concreción de la enseñanza y del aprendizaje.

Como hemos visto, la reciprocidad y la igualdad, analizados en Gadamer (citado por Burbules, 1999), pueden ser contestadas por una trama de subjetividades que interfieren en el diálogo, que generan cambios y actitudes en las clases. Aunque se puede pensar que el placer y el gusto son temas demasiados subjetivos, que varían de acuerdo con el estado de espíritu y tema propuesto, el momento en el que se realiza la experiencia y la situación de aprendizaje.

Cantoral (2007) atribuye también a los problemas generados fuera de la escuela, en las relaciones familiares que afectan directamente al estudiante, pues...

[...] nuevas coordenadas sociales afectan a las relaciones dentro de la familia y presentan a los padres nuevas demandas para las cuales pueden encontrarse poco preparados. Esta situación de desorientación es perfectamente trasladable a la institución escolar. Acostumbrados hasta ahora a un alumnado mayoritariamente dócil y adaptado a los procedimientos educativos autocráticos, estamos sintiendo también los efectos del cambio social. Parece lógico que dentro de una sociedad que aspira a la igualdad, si la escuela intenta afrontar los conflictos de manera autoritaria, la imposición genere tensiones importantes en su seno y avancemos hacia una conflictividad cada vez mayor (Cantoral, 2007: 78).

Lo expresado deja claro que la complejidad del sujeto debe ser considerada y es el docente quien debe reconocerlas en su sujeto de aprendizaje, sin confundir como expresa lo Freire (2012),

Confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo. Equivale a admitir lo imposible: un mundo sin hombres, tal como la otra ingenuidad, la del subjetivismo, que implica a los hombres sin mundo (Freire, 2012: 39).

Por supuesto, no se puede unificar o resumir en pocas palabras el sujeto y su complejidad, también Skliar (2018) hace un paralelismo entre la niñez, la juventud, la adultez y la vejez, donde nos muestra la complejidad del sujeto de acuerdo al tiempo donde se encuentra, los cambios de la vida y la necesidad que el sujeto tiene para crear significados en sus elecciones, en su proceso de madurez que recorre como un sendero inexistente.

Según Morin (2016: 26) siempre estamos expuestos, cuando expresa que “en las familias existe incomprensión entre los hijos y los padres, entre los padres y los hijos, hay incomprensión en los talleres y las oficinas, incomprensión de los extranjeros cuyas costumbres y hábitos desconocemos”.

Se considera, además, los estudios del antropólogo Clifford Geertz (1973 citado por Temporetti, 2016) sobre el impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre, siendo dos enfoques:

- La concepción estratigráfica, que concibe al hombre como un compuesto de capas bio – psico – socio – cultural que se superponen una sobre otra, es decir, orgánico, psicológico, social y cultural.
- La concepción reticular, que puede asociarse con las ideas de malla, trama o red, el ser humano aparece como un entramado con diversos elementos constituyentes, interconectados y que contribuyen al mantenimiento y reproducción de la dinámica.

Hemos visto que la tarea educativa que enfrenta el docente con sus estudiantes no es nada fácil, pues hay que considerar a los actores en sus plenitudes para llevar esa experiencia al conocimiento y saberes didácticos.

6.2 EL LENGUAJE EN LA RELACIÓN DOCENTE Y ESTUDIANTE: LAS CARACTERÍSTICAS SOSTENIDAS POR LOS ACTORES EDUCATIVOS INVOLUCRADOS

Las funciones que ejercen los actores en el proceso educativo, consideradas importantes para el análisis de las dimensiones implicadas en la investigación se desarrollan a continuación:

En la teoría de Vygotsky (La Taille, Oliveira y Dantas, 1992) las funciones psicológicas, a pesar de contar con un soporte biológico, se fundamentan en las relaciones sociales entre el sujeto y el mundo. Para el autor, la cultura es parte esencial del proceso por lo cual el ser humano se constituye, transformándose en un ser sociohistórico. Por eso, para el docente cabe el concepto de mediación, en la relación del hombre con el mundo, en una relación que no es directa, sino mediada por sistemas simbólicos, que llevan al sujeto a la comprensión del mundo.

Para Vygotsky (La Taille, Oliveira y Dantas, 1992) la asignatura es activa e interactiva, forma conocimiento y está constituida a partir de relaciones interpersonales e intrapersonales, por lo que la escuela es un lugar importante donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la intervención pedagógica intencional. Por eso, Belotti & Faria (2010: 1) dicen que siempre que la relación entre docente y estudiante es en mayor medida positiva, aumenta la

probabilidad de aprendizaje, pues la fuerza en esa relación es significativa y acaba produciendo resultados distintos en los sujetos.

Wallon (2010) trata de esa temática de la siguiente forma:

...o desenvolvimento, pensado dialeticamente, alterna momentos de maior introspecção (etapas centrípetas) e de maior extroversão (etapas centrífugas). De acordo com as características e condições de determinado estágio do desenvolvimento, os processos estarão voltados para o interior ou para o exterior, num contínuo movimento de internalização e externalização. É esse movimento pendular que permite ao sujeito sua construção em direção a autonomização. As etapas centrípetas, presentes nos estágios do 'emocional', do 'personalismo' e da 'adolescência' são preponderantemente afetivas e "voltadas para a assimilação, a elaboração íntima, a edificação do sujeito e de sua relação com o outro"⁴.

En ese sentido, Marastoni (2014: 18) expresa que el "relacionamento interpessoal é a competência para administrar relacionamentos, criar redes, encontrar pontos em comum e cultivar afinidades"⁵, sumado a esto el mercado de trabajo valora más los profesionales que tengan buen relacionamiento personal.

Ya Coronado (2012) habla que convivir en la escuela, requiere la presencia del reconocimiento de los contextos que se emplazan y los múltiples mandatos, explícitos e implícitos en los contenidos de aprendizaje y la enseñanza escolar que atraviesan. Trata de reconocer una convivencia de calidad fundada en un modelo de comunicación abierto, en el cual el diálogo constituye un instrumento privilegiado para abordar la vida cotidiana y los conflictos que aparecen en la dinámica de la comunidad escolar.

La estructura intersubjetiva que según Bruner (1990 citado por Temporetti, 2016) "es entendida como la lectura reciproca de creencias deseos e intenciones que dispara, orienta y regula la interacción, supone siempre algún tipo de interpretación", es decir, una relación intersubjetiva se sostiene en la teoría de la mente, si no podemos establecer un vínculo intersubjetivo, cómo vamos a establecer un vínculo con los estudiantes, sino la relación con el otro está en una trama,

⁴ ...el desarrollo, dialécticamente pensado, alterna momentos de mayor introspección (etapas centrípetas) y mayor extroversión (etapas centrífugas). De acuerdo con las características y condiciones de una etapa dada de desarrollo, los procesos se girarán hacia adentro o hacia afuera en un movimiento continuo de internalización y externalización. Es este movimiento pendular que permite al sujeto construirse a sí mismo hacia la autonomía. Las etapas centrípetas, presentes en las etapas de 'emocional', 'personalismo' y 'adolescencia', son predominantemente afectivas y "dirigidas a la asimilación, elaboración íntima, edificación del sujeto y su relación con el otro".

⁵ "relacionamiento interpersonal es la competencia para administrar relacionamientos, crear redes, encontrar puntos en común y cultivar afinidades".

no existe educador si no hay educando. De todos modos, no es necesario hacer una tesis para establecer las relaciones intersubjetivas de la humanidad, sino valorar conocimientos, establecer relaciones, para llevar al fin y al cabo de las relaciones intersubjetivas como puntos esenciales a la relación humana.

En Vygotsky (1982) vemos que la dirección del desarrollo del pensamiento no desde lo individual hacia lo social, sino de lo social hacia lo individual. Al hablar del desarrollo de los niños el autor cita el habla egocéntrica, que se procesa por una acumulación lenta de cambios funcionales y estructurales del habla externa, y de la diferenciación de las funciones sociales egocéntrica del habla. Por lo tanto, Vygotsky considera que el pensamiento verbal no es una forma de comportamiento innato, sino algo determinado por un proceso histórico cultural.

Bourdieu (2007) hace referencias consideradas importantes para la investigación porque expone una perspectiva de trabajo que visibiliza los desafíos de la escuela, en el libro "Escritos de educación" relata los compromisos asumidos por la escuela, indaga sobre el verdadero papel del objeto (objetos legítimos, legitimados o indignos), cuestionando los conceptos axiológicos (valorativos y valorados) por la institución escolar. La herencia y el don social disfrazado de don natural, los capitales económicos, culturales o simbólicos que son verdaderos cuestionamientos apuntados por el autor para referenciar la investigación, incluyendo a los excluidos del interior con su jerarquía de la estructura de enseñanza simple o claramente identificada.

En ese sentido, hay muchos valores éticos que necesitan ser valorados en todas las acciones sociales, incluso en la acción pedagógica escolarizada, entre ellos **el *feeling* y la afectividad**. Sin embargo, no es una tarea fácil dialogar o mantener el diálogo entre las partes, principalmente en el contexto del aula, donde es necesario ir más allá de las propiedades dialógicas o de las formalidades convencionales de una clase, pues:

A paciência afetiva é a capacidade de amorosidade que precisa o tempo todo cobrir qualquer ato pedagógico, de maneira que não se incorra na agressividade ou na ruptura do padrão de autonomia e liberdade que alguém carrega. Paciência afetiva é olhar a outra pessoa como outra pessoa e não como alguém estranho⁶ (Cortella, 2014: 15).

La empatía, como hemos visto en los aspectos favorecedores, se presenta cuando nosotros nos preocupamos con el mundo de alrededor y con las otras personas (Marastoni, 2014: 15),

⁶ La paciencia afectiva es la capacidad de amar que necesita cubrir todo acto pedagógico en todo momento, de forma que no incurra en agresividad ni en romper el patrón de autonomía y libertad que alguien lleva. La paciencia afectiva es mirar a otra persona como otra persona y no como un extraño.

distinto a la simpatía, que ocurre de forma espontánea, la empatía necesita ser desarrollada. Según Blanchot (1999: 104 citado por Skliar, 2018: 83) la empatía es la...

Responsabilidad u obligación para con el prójimo que no viene de la Ley, sino que ésta vendría de ellas en lo que la hace irreductible a cualesquiera formas de legalidad mediante las que necesariamente se busca regularizarla proclamándola enteramente como la excepción o lo extraordinario que no se enuncia en ningún lenguaje ya formulado.

Más allá de la empatía también son características fundamentales a la relación dialógica, **la alteridad**, el término, tiene que ver con la irrupción, alteración, perturbación y se desprende, casi por fuerza de ley, de las relaciones de alteridad que entendemos son muy diferentes de aquellas relaciones pretendidas como de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no-conflicto (Skliar, 2018: 160-168) habla de alteridad, diciéndonos que no es la oposición, ni rechazo, se trata de un arte de la multiplicidad y de sus pliegues, en este sentido, habla el autor de “perturbar aquello que en cierto momento es considerado como normal y natural, ofrecer un borde que no se ha tocado, una rugosidad que no se ha percibido, una potencia que aún no ha sido definida”. Al hablar de alteridad y educación relata que “solo puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación, que nada tiene que ver con la hipocresía ni con la arrogancia del dar voz a los que creemos que no la tienen”.

De este modo, al referirse al individuo, Skliar (2018: 161) dice que “ignorar o desear no son acciones que se puedan realizar por uno mismo: es necesaria otra voz, otro cuerpo, la ignorancia de otro, la intensidad de la presencia o la ausencia de alguien más”. “Schrödinger ya había dejado sentado que en nuestra identidad llevamos la alteridad, aunque sólo sea la alteridad del medio” (Morin, 2016: 100).

Continuando el desarrollo se debe hablar de la figura del estudiante, qué sujeto es, cómo maneja, cómo contesta, qué quiere, qué piensa, qué necesita para que aprenda. Pues según Morin (2016: 56-57) “la enseñanza pública está sometida a la competencia, el cerco, la asfixia y el acoso de los medios, la televisión y, cada vez más, Internet. Los niños y los adolescentes aprenden a vivir primero a través de la familia o la calle, luego gracias a los medios, a la televisión y sobre todo a la gigantesca enciclopedia en expansión que es Internet”.

En la teoría psicogenética de Vygotsky (1982) que está basada en el desarrollo del individuo como resultado de un proceso sociohistórico enfatiza el papel del lenguaje y el aprendizaje. Para el autor, la adquisición de conocimientos debe hacerse a través de la interacción del sujeto con el

medio ambiente. Según los experimentos realizados por Vygotsky (1982) “el habla del niño es tan importante cuanto la acción para lograr un objetivo y cuanto más compleja la acción exigida por la situación y menos directa la solución, mayor la importancia que el habla adquiere en la operación como un todo”.

Por otro lado, qué es ser docente hoy, qué piensa, qué hace, qué necesita, cómo maneja el docente en las clases. Sin embargo, según Moacir Gadotti (2003) “ser profesor hoy es vivir intensamente su tiempo, convivir, es tener consciencia y sensibilidad”.

Al docente, para Burbules (1999: 9) más allá de una inteligencia cognitiva, cabe al docente trabajar con sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza, sin embargo, exige un conjunto de virtudes, que incluyen la tolerancia, la paciencia, la apertura, la mesura y la disposición a escuchar, con las que se habilita al otro para que hable. Además, los lazos emocionales que son evidentes en esta investigación, Burbules (1999: 15) trae la “expresión de rasgos de virtudes como la paciencia, la capacidad de escuchar, la tolerancia ante el desacuerdo”.

Ya decía Vygotsky (La Taille, Oliveira y Dantas, 1992), en la teoría psicogenética, el maestro debe ser un articulador en la construcción del conocimiento, pues la cultura del individuo proporciona el sistema simbólico de representación de la realidad que permite la internalización de la interacción social y el desarrollo cognitivo.

Por lo tanto, convivir en el aula, manejar las clases, enseñar y aprender, exige factores psicológicos, emocionales y considerar los aspectos sociales y culturales, sino el conflicto puede ser el camino indeseado más cercano.

6.3 CONFLICTOS INTELECTUALES EN LAS CLASES

Siempre habrá conflictividad en potencia entre los que ostentan la autoridad y disponen de sanciones y los que están sometidos a ella, generados por las costumbres, por las edades y las culturas diferentes que se hallan en una misma clase (Morin, 2016: 78). Los conflictos están en todos lados y las organizaciones, donde siempre que hay convivencia entre un equipo de personas, inevitablemente habrá divergencias de ideas, objetivos, entre otros hechos (Marastoni, 2014: 59).

La concepción de conflicto para Azevedo & et al (2015: 43), que establece el MMJ, " puede definirse como un proceso o estado en el que dos o más personas divergen debido a metas individuales, intereses u objetivos percibidos como mutuamente incompatibles".

Sin embargo, es común en clases participativas, las opiniones divergentes, los puntos de vistas ser distintos. También no es una tarea fácil quitar el enfoque del conflicto, una vez instalado. El conflicto promueve la maduración intelectual del sujeto, pero debe ser fiscalizado por el docente, a su vez, que sea capaz de mediar la situación conflictuada (Lima & Morais, 2015: 54).

A aula em que se propõe a participação e interação dos alunos com professores mediante o conteúdo pode ocasionar debates e discussões desfavoráveis e indesejáveis. Portanto, para reparar o acontecimento, faz-se necessário tirar o foco do conflito, agregando a construção do conhecimento e do pensamento humanizado, sendo necessário ao professor que media o conteúdo, abordar de forma clara e objetiva pré-requisitos que antecedem as aulas, para nortear o conhecimento prévio dos alunos e originar o senso comum⁷ (Lima & Morais, 2015: 53).

Para Belotti & Faria (2010) el gran desafío de los docentes está en revertir la relación de supuestos sobre los conflictos y de prejuicios establecidos entre la escuela, los docentes y los estudiantes.

Según Freire (2012) la mediación de conflictos en el aula se hace por medio del diálogo, donde se justifica la propia realidad del autor, pues vivió en tiempos difíciles marcados por régimen de opresión y exclusión en Brasil.

Para el logro del alivio post conflicto, es importante negociar el “desarrollo de actitudes y valores como la empatía, la solidaridad, la cooperación, la reflexión, el autocontrol, la tolerancia o el consenso” (Cantoral, 2007: 78).

En ese sentido, la BNCC (Brasil, 2018) va a decir que, para el trabajo en conjunto en la búsqueda de un resultado, de una meta o de la realización de un proyecto común debe haber empatía, integridad, democracia, diversidad, dignidad, compromiso ético e inclusión.

El MMJ (Azevedo & et al, 2015: 45) trae puntos negativos originarios y puntos positivos que se pretende lograr a partir de los conflictos, como se puede nombrarlos en el cuadro siguiente:

⁷ La clase en la que se propone la participación e interacción de los alumnos con los profesores a través del contenido puede dar lugar a debates y discusiones desfavorables e indeseables. Por tanto, para reparar el suceso, es necesario desviar el foco del conflicto, sumando la construcción del conocimiento y el pensamiento humanizado, y es necesario que el docente que media el contenido aborde de forma clara y objetiva los prerrequisitos que preceden a las clases, para orientar los conocimientos previos de los estudiantes y generar sentido común.

Cuadro 2 - Logreo de los conflictos

PUNTOS NEGATIVOS	PUNTOS POSITIVOS
Guerra	Paz
Pelea	Entendimiento
Disputa	Solución
Agresión	Comprensión
Tristeza	Felicidad
Violencia	Afecto
Rabia	Crecimiento
Pérdida	Ganancias
Proceso	Aproximación

Fuente: Azevedo & et al 2015: 45.

Bruner (1962: 159) habla sobre que no comprender, no es lo mismo que no saber o ignorar, situaciones que con demasiada frecuencia se prestan a la confusión. Del mismo modo que entre una manera de concebir y otra que parezca mejor, “Una de nuestras heredadas defensas biológicas, es la de que la confusión produce ansiedad urgente, y con la ansiedad vienen las medidas defensivas, la fuga, el pavor o la paralización, que son contrarias al libre y placentero uso de la mente”.

Marastoni (2014: 59) habla que el conflicto puede ser observado de dos formas: la forma positiva sirve como un sensor y motiva la búsqueda de soluciones; la forma negativa causa tensión, puede generar agresión y un ambiente improductivo. Para Marastoni (2014: 60) las principales causas de los conflictos en el mundo de trabajo son: desatención, controversia, disputa y violencia, en contrapunto al MMJ, como hemos visto en la tabla anterior. Sin dejar de hablar en los niveles de conflictos que puntúan en Chiavenato (2005 y Burbridge & Burbridge, 2012 citado por Marastoni 2014: 62-63) en el Anexo B.

Según Azevedo & et al (2015: 44) los conflictos generan situaciones fisiológicas, emocionales y temperamentales, que provocan reacciones en los participantes como situaciones de transpiración, taquicardia, elevación del tono de voz, irritación, rabia, hostilidad, descuido verbal y sonrojarse. Acerca de las operaciones percibidas en las personas involucradas emocionalmente en los conflictos, se reconocen como prácticas primordiales la representación del comportamiento, analizar los hechos, juzgar, atribuir culpa, responsabilizarse o analizar personalidad.

Hay una progresiva escalada en relaciones de conflictos, resultante de un círculo de acción y reacción, cada reacción se torna más severa que la acción que la precedió y crea una nueva cuestión o punto de disputa (Azevedo & et al, 2015: 48).

Para Stenhouse (1970) “las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clase con los adolescentes”, las polémicas deben trabajarse con los resguardos necesarios dentro del ambiente adecuado. Del mismo modo, el autor expresa que “el docente acepta que es necesario someter su enseñanza en áreas controvertidas alejadas del criterio de neutralidad”, o sea, debe considerarse como responsabilidad dentro de la práctica no promover su punto de vista como único. Es importante decir que “el núcleo central del planteamiento de las cuestiones polémicas es el diálogo y no la instrucción” (Stenhouse, 1970), ¿qué hacer con una instrucción delante de una polémica? Se reconoce como recomendable que luego de instaurada una problemática controvertida, “a partir de los puntos de vista alternativos que surge del confronto con la evidencia de las pruebas materiales, el docente debe proteger la divergencia, evitar su posición de autoridad evitando imponer los suyos y mantener la disciplina de las discusiones surgidas.

Finalmente, es importante la consideración de Burbules, en cuanto a que el diálogo no soluciona el problema, pues, cuanto más dialoga sobre el tema conflictivo mayor es el riesgo que se profundice el conflicto, pero según los coaching, se atribuye al diálogo la solución de los conflictos, incentivando a los líderes el diálogo como herramienta esencial y efectiva a la solución conflictiva y concluyo con las palabras de Skliar (2018: 168):

“si lo otro perturba y de aquí se sigue que es el otro el portador de la perturbación, ¿qué relaciones de alteridad hemos construido? ¿Es acaso relación aquella que ve en otro el origen de todos los males y problemas sociales? ¿No hemos cometido un primer y mayúsculo pecado, que consiste en atribuir a la imagen del otro un carácter ya fosilizado de “negatividad”?

Por lo tanto, alteridad es, esencial a la convivencia docente y estudiante, a la humanidad y el arte de vivir, la negatividad es contradicción a la alteridad.

Según Morin (2016: 52):

“los docentes sólo conocen esa cultura juvenil de una manera muy superficial, del mismo modo que los alumnos ignoran los problemas profundos que afectan al profesorado de la enseñanza secundaria (deterioro desprestigio, funcionarización, intervención de los padres en favor de sus hijos cuando éstos sacan malas notas o son castigados, sin contar las vejaciones y agresiones, y de ahí que se imponga la disciplina como refugio, ya que es la única soberanía que queda)”.

“Nuestra educación no está amenazada por un mal mayor que el del sentimentalismo” (Bruner, 1962: 150). Sin embargo, sentimentalismo no es lo mismo, que afectividad docente, y sí un demasiado extrañamiento de que el lenguaje en la educación tiene doble vías o múltiples interpretaciones.

6.3.1 LA NEGOCIACIÓN COMO SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

“La negociación facilita el desarrollo de actitudes y valores como empatía, la solidaridad, la cooperación, la reflexión, el autocontrol, la tolerancia o el consenso” (Cantoral, 2007: 78). Es decir, por medio del diálogo se fundamenta la participación de los estudiantes, pero es necesario que el docente, o sus pares, asuman posiciones y valores en el momento que actúan, en una relación viva y temporal.

La negociación, según Lima & Morais (2015: 56) es fundamental para que el docente pueda ayudar los estudiantes involucrados de forma mutua y espontánea para lograr el consenso.

“La regulación jurídica del afecto sugiere que vivir juntos e incluir son una negociación comunicativa, la presencia literal de dos o más sujetos específicos cuyo único propósito y destino es el de dialogar, convergir y consensuar” (Skliar, 2018: 78).

El lenguaje de la educación que quisiéramos es aquel de la amistad, de la igualdad, de lo fraterno, de la singularidad y la multiplicidad: la manifestación extrema del estar-juntos que no admite cognición ni autoritarismo; una relación esencial donde el gesto de conocer no es apenas una opción entre varias, sino la voluntad misma de renunciar a conocer, de declinar interpretar, traducir o explicar: una relación, entonces, en que las voces de uno y otro se escuchan mutuamente.

Tirado (1996, citado por Cantoral, 2007: 78) expresa que la participación se basa en el consenso, la negociación y la cooperación entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Como hemos visto la negociación implica distintos cambios de actitudes que toman los interlocutores en el diálogo.

Burbules (1999) coincide en muchas de las temáticas, principalmente para establecer las reglas del juego. Habermas (1976) habla del desdoblamiento de la comprensión del lenguaje, para Searle (1962) son recolectados los actos de habla y para determinar las funciones generales de las reglas del juego y por fin en Paul Grice (1989) para el desarrollo de la comunicación.

Bruner (1985) dice que en la negociación las principales herramientas son el lenguaje y las reglas de su uso. Para el autor, los conceptos en el lenguaje de la educación y las implicaciones o riesgos que pasan a los interlocutores, enfatizando el concepto llave del autor por la negociación entre ellos. La complementariedad identificada en los autores a los conceptos abarcados en la teoría de Bruner (1985) apuntan aportes prácticos y directos a la práctica del lenguaje, a su vez, fueran más desarrollados en las reglas del juego que suelen favorecer los acuerdos de diálogo.

El lenguaje de la educación, planteado en Bruner, tiene raíces con John Dewey y su mejora se hace por Jerome Bruner o Lev Vygotsky, que según Bruner (1985: 136), a Vygotsky “le debemos un reconocimiento especial por haber aclarado algunas de las principales relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la socialización”.

Para Bruner (1985), el lenguaje impone necesariamente una perspectiva, que se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos, por eso, nunca puede ser neutral; enfatiza el lenguaje en la educación por la negociación y renegociación; y el mensaje encarna y predispone a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él, resume así, el lenguaje no sólo transmite, el lenguaje crea o constituye el conocimiento o la realidad. Sin embargo, para mencionar las realidades de la sociedad y de la vida social son en casi siempre productos del uso lingüístico representado en actos de habla como, el de prometer, retractarse, legitimar, bautizar, etc. (Bruner, 1985: 128). Los “actos de habla” no son abarcados, sin embargo, tales características concernientes al lenguaje se encuentran conceptuados en John Searle (1962 citado por Burbules, 1999: 105), a saber: expresar un significado; hacer una referencia; y afirmar la verdad.

Además, el autor busca en Michael Halliday (1974 citado por Bruner, 1985: 130) para la división de las funciones del lenguaje en dos partes:

- Pragmática, la instrumental, la reguladora, la interaccional y la personal;
- Matética, la heurística, la imaginativa y la informativa:
 - La función heurística es el medio para lograr que los demás nos informen y corrijan;
 - La función imaginativa es el medio con el cual creamos mundos posibles y trascendemos lo inmediatamente referencial;
 - La función informativa se construye la base de una presuposición intersubjetiva: que yo tengo conocimientos que los demás no poseen.

- La metalingüística se refiere al uso que hacemos del lenguaje para examinarlo o explicarlo (incluida por Bruner y referenciada por Román Jakobson).

Después de presentar las funciones del lenguaje, se reconoce y se amplía la presentación de los conceptos del diálogo en la educación, que tiene por “proceso y la meta de la educación son una sola y misma cosa. La meta de la educación es el logro de la comprensión disciplinada; el proceso es lo mismo” (Bruner, 1962: 159).

Siendo así, para que haya “comprensión” en el lenguaje recorremos los conceptos abarcados en Habermas (1976, 1984 citado por Burbules, 1999: 113) que discursa sobre el asunto de la siguiente forma:

- Comprensibilidad, formular el enunciado de manera gramatical, clara y comprensible;
- Verdad, seleccionar el contenido proposicional para que represente fielmente una experiencia o un hecho;
- Sinceridad, expresar las intenciones de manera que la expresión lingüística refleje fielmente lo que se quiere decir;
- Corrección, llevar a cabo un acto de habla de manera que satisfaga normas reconocidas o imágenes aceptadas.

Presentado el tema principal del autor, en secuencia, se encuentra las implicaciones del lenguaje de la educación y la charla que su teoría nos propone.

6.4 IMPLICACIONES DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LA ENSEÑANZA

La verdad es que siempre la relación docente y estudiante estuvo en riesgo, partiendo del supuesto de que “los procesos mentales son interiorizaciones del intercambio social, un coloquio interno moldeado por anteriores diálogos externos” (Bruner, 1962: 151), y aún más que en la integridad, cada hombre crea su propia versión del mundo, proveniente de una herencia cultural por medio de la educación.

Sin embargo, Burbules (1999: 107) complementa la idea que el diálogo es una actividad comunicativa en la que corremos “riesgos” y pedimos a otros que los corran con nosotros. Las implicaciones van más allá, pues “nuestra educación no está amenazada por un mal mayor que el del sentimentalismo” (Bruner, 1962: 150), es decir, el sentimentalismo no es lo mismo que la afectividad, son cuestiones que en el lenguaje de la educación tienen múltiples interpretaciones.

En el planteo de Bruner (1985) se observa algunas implicaciones prácticas del lenguaje desde lo más inmediato a lo más general:

La implicación de carácter bifacético del lenguaje - si relacionamos la práctica de la enseñanza y el lenguaje en que el que se lleva a cabo, tenemos una implicación inmediata, que puede ser un modo de comunicación y un medio para representar el mundo acerca del cual está comunicando. Si no llega a desarrollar ningún sentido de intervención reflexiva en el conocimiento, estará actuando continuamente desde afuera, el conocimiento controlará y lo guiará (Bruner, 1985: 136).

La implicación de negociación - “Es una implicación más general, que es un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción” (Bruner, 1985: 136).

En ese contexto, el docente puede ampliar el tema de un enunciado llevándolo a la especulación y la negociación. El estudiante hace parte del proceso negociador por el cual se crean y se interpretan los hechos, que lo configura como un agente elaborador de conocimientos y un receptor de la transmisión de conocimientos.

Las implicaciones de negociación puestas por Bruner, es la esencia de su teoría del lenguaje, que necesita ser más conceptualizada, para la comprensión y la práctica.

*Implicación de cultura*⁸ - la implicación de cultura en la práctica educativa suele tener otra interpretación de la cultura escolar que contradice las tradiciones de la pedagogía que provienen de otras épocas, otra concepción de autoridad, una cultura de transmisión de conocimientos y valores (Bruner, 1985: 128-129).

Al hablar de pertenencia a una cultura, enfatiza que “no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida”. Sin embargo, “si desarrolla un sentido del *self* que se base en su capacidad para ahondar en el conocimiento para sus propios usos” (Bruner, 1985: 136).

⁸ Cultura es la totalidad acumulada de esquemas y estructuras (Temporetti, 2013), a su vez, estructuras culturales son sistemas organizados de símbolos significativos.

El lenguaje de la educación, no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y la objetividad, debe expresar las actitudes y debe invitar a la contra actitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición (Bruner, 1985: 134).

Por lo tanto, el descubrimiento hará que el niño lo aprenda, incorporará su descubrimiento al mundo interior de cultura que crea para sí mismo (Bruner, 1985: 160). Esa es la finalidad de la teoría del autor, que puede ser también una implicación como hemos visto.

6.5 LAS REGLAS DEL JUEGO EN EL LENGUAJE

En la práctica escolar, los sujetos atribuyen al diálogo, al lenguaje, todas los males causados en el diario educativo, proponen una actuación pautada en actitudes sin infraestructuras, sin recursos pedagógicos, poniendo el lenguaje como único y principal estrategia, herramienta o recurso de resolución de conflicto encontradas en la escuela, es necesario considerar que el diálogo tiene problemas, causan problemas, y por lo tanto, no puede ser una herramienta de ayuda sin reglas de su uso, es decir, las negociaciones sobre como se usará el lenguaje son necesarias para que el diálogo sea útil y el lenguaje sea eficaz.

Para eso, Burbules (1999: 104) va a conceptualizar cuáles son las reglas del juego fundantes y que otorgan coherencia, predictibilidad y continuidad, pero lo hace de forma amplia para dejar espacio a la espontaneidad, la creatividad y la sorpresa, al respecto expresa:

- La regla de la participación;
- La regla del compromiso;
- La regla de la reciprocidad.

A partir de las reglas encontradas se puede tramitar algunas actitudes y negociaciones en el lenguaje, con acciones y reacciones. Se desarrollan a continuación ejemplos personales en base a estos aspectos de la teoría desarrollada por autor, considerando cuando actúan como obstaculizadores;

- Para la regla de la participación:
 - Acción – excluir o desalientan la participación de los demás
 - Reacción – hacer callar, avergonzar o gritar.
- Para la regla del compromiso:
 - Acción – no iniciar el proceso dialógico con seriedad.

- Reacción – abandonan o lo dan por terminado el tema.
- Para la regla de la reciprocidad:
 - Acción – exigir de los otros lo que no están dispuestos a aceptar que se exija de ellos;
 - Reacción – atribuir privilegios en el encuentro comunicativo que no se extiende a los involucrados.

Searle (1962 citado por Burbules, 1999: 105) señala dos funciones generales para las reglas del juego que se debe tener en cuenta:

- Las reguladoras – confieren orden y estructura a actividades humanas;
- Las constitutivas – definen ciertas actividades que no pueden quedarse sin ellas.

Sin embargo, apoyado en Paul Grice (1989: 26 citado por Burbules, 1999:111) las reglas del juego basadas en el principio de cooperación para el desarrollo de la comunicación son: cantidad; cualidad; relación; y modo. Siendo así, los autores ejemplifican los aspectos planteados por Bruner que son posibles a la práctica del lenguaje, por la negociación y la creación de cultura.

Evidentemente el diálogo es un proceso bastante perturbador, al mismo tiempo que origina grandes avances en la enseñanza, puede ocasionar grandes caos, por eso, se enfatiza algunos cuidados en el análisis de Gadamer, según Bernstein (1983 citado por Burbules 1999: 199-200) que son la reciprocidad, la participación, el respeto, la igualdad y conciencia de los límites.

Sin duda, como hemos visto, la participación y la reciprocidad son elementos fundamentales en la interlocución del diálogo, para lograr un auténtico diálogo, si no hay participación no se consolida el diálogo, pero la reciprocidad lo garantiza y justamente en esos cambios de actitudes desde la reciprocidad donde se centra el análisis de la presente investigación.

El respeto, apropiado por Freire (2012) en la Pedagogía del Oprimido, como también la igualdad y los límites que es algo imprevisible, generado alrededor de la subjetividad del sujeto, reconocido por la acción y expresión.

Burbules (1999) trae en su teoría tres reglas para el juego del diálogo, siendo la participación, el compromiso y la reciprocidad, fundantes cuidados al desarrollo dialogal. Así constituyen la relación dialógica para Burbules (1999) escuchar con atención; ser tolerante hacia puntos de vista dispares; tomar tiempo para explicarse con precisión y etc., se las tomemos como cuidados fundamentales para mantenimiento del diálogo.

CAPÍTULO VII – UN CONJUNTO DE PRÁCTICAS Y PAUTAS DE COMPORTAMIENTOS CON UN CIERTO GRADO DE CONSOLIDACIÓN INSTITUCIONAL

Como hemos visto, el diálogo no es un método de enseñanza, sino una herramienta del aprendizaje o una comunicación dialógica. El diálogo no puede ser visto o políticamente introducido en la educación como una forma barata de sanar los problemas pedagógicos y financieros de la escuela, sin dudas sobrepasa los ejes de la didáctica, con estrategias de enseñanza que se planifican junto a contenidos y programas educativos, “el cuño gnoseológico nos dice que la educación posee sujetos que en el tiempo que enseñan aprenden o viceversa” (Freire, 2015).

Se considera necesario conceptualizar de forma general otra de las dimensiones que tienen que ver con el objeto de la investigación, la didáctica, que según Melo y Urbanetz (2008: 15), es tal vez uno de los conceptos más conocidos es que, adviene de la expresión *techné didaktiké*, que significa el arte o técnica de enseñar. Pero, entre el enseñar y el aprender hay un abismo, una distancia infinita, por eso, en otros sentidos, estudia la investigación qué significa aprender y enseñar, pues la enseñanza no puede atravesar ambos aspectos de la misma manera, no hay garantía que lo que se aprende es lo que se enseña (Skliar, 2018: 36).

Somos responsables por lo que enseñamos. El aprendizaje es, siempre, del otro. A su tiempo y a su modo. Generalmente meses y años después. Y de modo diferente a lo enseñado.

Aprender es un enigma, desde los tiempos de Sócrates hasta la fecha.

(...)

Enseñemos, sí, y deseemos con todo el cuerpo que haya aprendizajes, incluso aunque sean completamente diferentes de los esperados. O, sobre todo, por esa razón.

Basta de crear monstruos para reformar a los demás (Skliar, 2018: 148).

Sin embargo, “cuando nos preguntamos, por ejemplo: ¿Cuáles son los fines de la educación?, ¿Cómo lograr estos fines?, ¿Cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿Cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo construir secuencias de aprendizaje?, ¿Cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los docentes y los estudiantes en clase y cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender?, las respuestas son, en una importante medida, responsabilidad de la didáctica (Camilloni, 2007: 22)”.

1. [...] todas las formas de influencia sobre las personas, independientemente de las posibilidades que ellas otorguen al despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad, pueden ser consideradas modalidades legítimas de educación [...].
2. [...] todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor [...] son eficaces para el logro propósitos de la educación [...].
3. [...] la enseñanza debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la misma lógica con la que se descubrieron y con la que se organizaron en cada campo disciplinario [...].
4. [...] las cuestiones curriculares básicas ya han sido resueltas y que no es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan [...].
5. [...] sólo algunos alumnos logran desarrollar habilidades cognitivas de orden superior y altos niveles de conocimiento. Otros fracasan o quedan rezagados, sin poder completar los estudios o si acceder a los niveles superiores del sistema.
6. [...] el destino está faltamente determinado y que la acción del profesor se limita a identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuáles no podrán superar su incapacidad natural [...].
7. [...] con la supervisión de la aplicación de las reglamentaciones vigentes se logra resolver los problemas que plantea la evaluación que puede hacer el profesor de lo que el alumno ha aprendido [...].
8. [...] enseñar es fácil, que el profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para resolver los problemas que se le presenten en su trabajo.

En la escuela, tenemos distintos sujetos de distintas clases sociales, con conceptos distintos de vida, que están agrupados en el mismo espacio para estudiar distintas asignaturas, contenidos y saberes. Sin embargo, las clases ni siempre contemplan a todos de la misma forma (enseñanza y aprendizaje), pues es seguro que cada estudiante aprende de su manera, pero el mismo docente atiende a todos los estudiantes a veces con una misma situación de aprendizaje.

Sobre los conceptos teóricos didácticos constatados se basan en la Didáctica Magna, en la génesis del ideal pansófico que Juan Amós Comenio desarrolló, que indica el tipo de comportamiento que el verdadero maestro debe asumir ante sus discípulos, él enseña todo a todos, era un método de secuenciación de pasos para la enseñanza, que se constituye bajo la lógica de un carácter normativo e instrumentalista, que dominó al campo hegemónicamente por más de trescientos años, hasta la década del 80. Y que así sigue la construcción del campo disciplinar de la didáctica, con pasos formales del método de Herbart en el siglo XIX y XX, que plantea una ciencia de la educación o a las ciencias de la educación como conjunto de disciplinas constitutivas del estudio científico (Steiman, 2004: 15-16).

Una de las definiciones de la didáctica, dice que, es una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza en un contexto, que sufre influencia de las culturas educativas y de la propia sociedad y

tiene por sí el sistema educativo (enseñanza fundamental, media y superior) para actuación. La didáctica es la doctrina de la enseñanza, es un conjunto de principios que explican y justifican las normas que han de ser llevadas a cabo por el maestro la tarea sistemática e intencionada del aprendizaje (Larroyo, 1949: 253 citado por Steiman, 2004: 19).

Podemos definir distintas tipologías de didáctica, que según Steiman (2004) hay poco debate de la didáctica general, en contrapartida con la didáctica específica que se tiene un lenguaje para cada asignatura. Sin embargo, la didáctica específica puede ser apropiada a las disciplinas de matemática, de ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, de música, de educación física, etcétera, que tienen por especificidad contenidos diversos y métodos distintos de abordaje.

Las didácticas específicas se distinguen según los distintos niveles del sistema educativo, las edades de los estudiantes, las disciplinas, el tipo de institución y las características de los sujetos (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007: 23-24).

Para Camilloni (1996: 26-27) la didáctica es, actualmente, una disciplina en busca de su identidad, a pesar de los intentos en la historia de este campo de conocimiento, tienden a considerar los límites entre las disciplinas que lo componen, por su vez, se confunden entre ellas y pueden desaparecer.

Para Comenio (1922: 61 citado por Steiman, 2004) el método de enseñar en realidad fue fundamentado a la norma de las operaciones de la naturaleza, es decir, yo educaré a un jovencito en tantos y tantos años.

En la enseñanza, para Jackson (2002: 18) hay dos tipos de conocimientos “los métodos y los contenidos didácticos” trayendo grandes discusiones y abordajes.

Para Perkins (2008: 53) hay tres razones en los nuevos métodos que se constituyen una falsa solución para la enseñanza:

1. Contamos con un gran número de métodos pedagógicos sofisticados, pero no los utilizamos o no lo hacemos con eficacia.
2. En la mayoría de los casos, la instrucción ni siquiera satisface los criterios mínimos de métodos válidos y menos aún métodos sofisticados.
3. Dados estos métodos, la decisión más importante atañe al currículum y no al método.

Entonces, se puede decir que hay muchos métodos de enseñanza que son adoptados en la escuela, pero no son eficaces para el aprendizaje, tenemos muchos métodos en la práctica que no son válidos y tampoco sofisticados para el aprendizaje. En todos los métodos de enseñanza lo que

torna más importante a la educación son los objetivos del currículum y no al método para el trabajo de los contenidos didácticos.

Para Masschelein & Simons (2014: 72 citado por Skliar, 2018: 49):

Aquí es importante tener en cuenta que precisamente al convertir algo en juego, al mismo tiempo se lo ofrece para un uso libre y nuevo. Se lo libera, se lo suelta, y se coloca sobre la mesa. Es decir, algo (un texto, una acción) es ofrecido y, simultáneamente, se lo separa de su función y de su significación en el orden social.

Sin embargo, la expresión poner sobre la mesa, supone una situación de aprendizaje donde el otro tiene contacto con lo nuevo y propone una nueva suposición de algo más justo, sin esfuerzos las prácticas generosas y mezquinas de los contenidos en exposición (Skliar, 2018: 49).

“Por más que durante toda la vida nos hayan hablado de la importancia del amor, de la trascendencia de la lectura, de la relevancia de la política, aprendemos sólo en ese instante en que nos damos cuenta en nosotros mismos, sí, de cada cosa y de todo ello” (Skliar, 2018: 151-152). Así, aprender es darse cuenta.

Para Vygotsky (La Taille, Oliveira y Dantas, 1992) el proceso de enseñanza y el aprendizaje es el resultado de las interacciones que están presentes en los diversos contextos sociales. Aún para el autor, la internalización es un proceso fundamental para el desarrollo del psicológico humano, implican actividades externas que deben ser modificadas para convertirse en internas.

Las responsabilidades de la didáctica no se limitan a los conocimientos de técnicas, pero presenta como proceso mediador de la complejidad del conocimiento científico, la práctica docente, la relación docente y estudiante y el diálogo desde la formación del docente. “[...] enseñar es nuestra responsabilidad y que aprender – más allá de su misterio y encantamiento y del hecho de que en verdad ignoramos cómo se aprende – es responsabilidad del otro” (Skliar, 2018: 45). Para ser más preciso, es decir, por lo básico que sabemos, siempre hay algo más para aprender, con otros signos y sentidos en otro momento de la vida.

7.1 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: APORTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La educación siempre estuvo llena de cambios, reformas e innovaciones, pero el cambio no puede significar la mera concesión de una nueva realidad, sin fundamentos, sin objetivos, sin las

expectativas adecuadas, porque estamos impregnados de futuro en nuestro trabajo, ya sea porque su objetivo tiene que ser la construcción de una nueva realidad, o porque nuestros estudiantes están imbuidos de futuro (Cortella, 2014: 11). Por eso Skliar (2018: 108) hace un contrapunto entre aprendizaje y aprendizaje: “Aprendizaje se escribe con “z”, no con “s”. “Z” de azar, de azahar, de fugaz, de vivaz, de tapiz, de niñez. No con “s” de sonar, sogar, sudar”.

Calcula-se que uma criança assista, em média, a três horas de televisão por dia a partir dos 2 anos de idade. Aos 6 anos, ela assistiu ao noticiário, ao programa científico, viu propagandas, novela, assistiu a filmes de violência ou de ficção ou pornográficos. Aí, no primeiro dia de aula, após 5 mil horas de televisão, senta na nossa frente e nós começamos a aula dizendo assim: “A pata nada”. Quase as crianças se levantam e dizem: “Leve-me ao seu líder”. Porque parece uma coisa diferente, de outro mundo⁹ (Cortella, 2014: 18).

De hecho, tal ejemplo no es insignificante, porque acaba siendo de críticas por la incompatibilidad de dos mundos, el del docente y el del estudiante. Cosas que el estudiante ya sabe y, sin embargo, no necesita ser enseñado como en la antigüedad. Sin embargo, tal propuesta “no despierta interés”, no produce significados, lo que en ese sentido es un ejemplo de insignificancia. Repito el discurso de Cortella: “A pata nada” sirvió para educar a otras personas en otros tiempos, ¡y los tiempos de ahora son diferentes y las personas también! (2014: 19), mencionando los crecientes avances tecnológicos, la velocidad de la información, el mensaje que trae la televisión y aún mayor el acceso en línea que experimentan las personas. No hay forma de que el docente no siga estos cambios.

Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor. (Lévinas, 1995: 19 citado por Skliar, 2018: 47).

Favorecer la construcción de situaciones de trabajo pleno en el aprendizaje significativo es aceptar como certeza pedagógica indiscutible que lo que se les enseña a los estudiantes no son los volúmenes de información que reciben, sino lo que ellos mismos hacen, haciendo su propio uso de esta información (Antunes, 2011: 60-61).

⁹ Se estima que un niño mira, en promedio, tres horas de televisión al día a partir de los 2 años. A los 6 años, vio las noticias, el programa de ciencia, vio anuncios, telenovelas, vio violencia o ficción o películas pornográficas. Luego, el primer día de clase, luego de 5 mil horas de televisión, se sienta frente a nosotros y comenzamos la clase diciendo: “La pata no es nada”. Casi los niños se levantan y dicen: “Llévame con tu líder”. Porque parece algo diferente, de otro mundo (Cortella, 2014: 18).

En el proyecto humanitario de Stenhouse (1970), fue usado algunos materiales que respondían a un criterio a un trabajo que aportó un currículo abierto y flexible, sin embargo, las pruebas materiales por él citadas son adecuadas aportadas para un aprendizaje significativo, tales como: textos impresos, fotografías, grabaciones magnetofónicas, películas, música, artes plásticas, programas de radio, etc.

Según Cabrera & Jiménez Jaén (1994 citado por Contreras, 2002: 43) el docente tiene que encontrar modos de actuación que le den lugar a la participación como ciudadanos y a la adaptación a las necesidades concretas de los directamente atingidos, lo que el autor llama de relativa autonomía.

En el aprendizaje hay que tener proximidad, relación, “la cuestión de las materias de estudio en educación sólo puede ser resuelta tomando en cuenta el concepto que se tenga de la naturaleza del conocimiento” (Bruner, 1962: 155).

Ausubel (Moreira & Masini, 2001) proponen una estimulación de los procesos mentales, una reorganización de estructuras cognitivas, aportando nuevos conceptos, nuevos pensamientos y nuevas formas de presentación de contenido para el aprendizaje. Para Ausubel, la esencia es que las ideas expresadas simbólicamente estén relacionadas de manera sustantiva (no literal) y no arbitrarían a lo que el estudiante ya sabe, es decir, a algún aspecto de su estructura cognitiva específicamente relevante para el aprendizaje de estas ideas.

La teoría de Ausubel (Bessa, 2011) se puede procesar distintamente entre los extremos del aprendizaje mecánico y del aprendizaje significativo:

- Aprendizaje mecánico – tiene base en las informaciones ya existentes en la estructura cognitiva, ya está reconocido por el estudiante.
- Aprendizaje significativo – tiene algún sentido en la vida del estudiante, es un proceso activo de conocimiento y no un proceso pasivo, como un anclaje, produce sentido y conexión.

Sin embargo, el nuevo concepto anclará el viejo concepto, para eso el docente, buscará elementos que facilitan el aprendizaje, materiales didácticos, elementos de sus estudiantes para basarse en los nuevos conceptos a construir.

Hay tres tipos de aprendizaje significativo en la teoría de Ausubel (citado por Moreira & Masini, 2001):

- Aprendizaje representativo - del tipo más básico, donde el estudiante formula el símbolo, la imagen simbólica. El estudiante es llevado a reformular los nuevos conceptos;
- Aprendizaje conceptual – el pensamiento más estructurado se divide en categorías, un proceso de aprendizaje más avanzado es una capacidad más elaborada, que logra separar conceptos ya aprendidos.
- Aprendizaje Proposicional – es la fase en que los estudiantes son capaces de proponer nuevas situaciones, habla del camino tomado por el estudiante, donde puede formular hipótesis, deducciones. El docente en esta etapa tiene menos trabajo para formular nuevos conceptos porque el estudiante ya está en un nivel superior.

Sin embargo, el proceso de aprendizaje significativo de un camino a otro está en la asimilación de contenido, un aprendizaje representativo, que transforma en un aprendizaje conceptual, que se propone un aprendizaje proposicional, para formulación de nuevos conocimientos, lleva en consideración la edad y el nivel de conocimiento que tiene el estudiante.

En la teoría de Ausubel (Bessa, 2011: 194) el papel del docente en el aprendizaje significativo es capturar lo que el estudiante ya tiene y transformarlo en nuevos conceptos, tomar una determinación de la estructura conceptual de sus estudiantes, y así el docente puede insertar nuevos contenidos que los estudiantes no conocen, para eso el docente necesita:

- Determinar la estructura conceptual y proposicional de la asignatura, que significa determinar los conceptos que serán utilizados y también la forma de presentación;
- Identificar los elementos conceptuales ya conocidos y adquiridos que serán necesarios para aprender significativamente un contenido;
- Diagnosticar lo que los estudiantes ya saben, mapeando aquellos que se encuentran disponibles en la estructura cognitiva del estudiante;
- Enseñar utilizando recursos y principios que lleven los estudiantes de un aprendizaje conceptual a un aprendizaje significativo.

El proceso de significado de la realidad se conoce como anclaje. Sin anclas el estudiante no busca nuevos conocimientos. El aprendizaje significativo sólo tiene sentido dentro del proceso cognitivo, en el pensamiento organizado.

Por tanto, según Perkins (2008) se puede decir que hay muchos métodos de enseñanza que son adoptados en la escuela, pero no son eficaces para el aprendizaje, tenemos muchos métodos en la práctica que no son válidos y tampoco sofisticados para el aprendizaje.

7.2 LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CON ÉNFASIS EN EL DIÁLOGO

Las estrategias de enseñanza tienen procedimientos didácticos planteados, que para Stenhouse (1970) “derivan de las interpretaciones y respuestas a las actividades de clase”. ¿Cómo se daba clase en ese sentido? de la investigación, el docente investigador, como el estudiante investigaba el material, como les respondían.

Es importante aclarar y saber que hay una confusión en la comprensión de las palabras “didáctica y estrategia metodológica”, la más común y conocida es decir que la estrategia metodológica es la didáctica del docente por su enseñanza práctica, es decir son usadas para decir que un docente es bueno o malo, o sea, que tiene una “buena didáctica” y también se puede evaluar su trabajo, su actuación y hasta su comprensión de los contenidos.

Bruner (1997) va a decir que la adecuación didáctica, la forma en que el docente presenta los contenidos es fundante para el aprendizaje de los estudiantes, fundamento de su aprendizaje espiral.

Según Masetto (2012: 103) en el proceso de enseñanza son usadas diversas estrategias para que el docente conduzca con más eficacia sus clases, para eso, dice es necesario que el docente tenga:

- Conocimiento de varias técnicas o estrategias y domínelas;
- Desarrolla capacidad de adaptación de las varias técnicas, modificándolas en que fuera necesario, con provechos por los estudiantes individualmente y en grupo;
- Conocimiento y dominio práctico de las técnicas y por su capacidad de adaptación sea capaz de crear nuevas técnicas que mejor responda a las necesidades de sus estudiantes.

Las estrategias metodológicas son muy variables, de persona a persona, de maestro a maestro, se enriquecen con el pasar de los tiempos, son variadas por cada disciplina, originan en grupos o individuales, poseen carácter exclusivo al proceso de enseñanza de los contenidos, a los niveles de los estudiantes, etcétera (Davini, 1996).

Según Litwin (1996): “las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace con que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones”. Por eso, la

estrategia metodológica de enseñanza docente o de una institución escolar pasan a ser un objeto de comercio/venta, se integran en personalidades que son vendidas a los padres y estudiantes, incorporadas en sistemas de enseñanza, que pasan a adoptar una configuración de didáctica exclusiva.

Para Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud (2005) proponen técnicas modernas de formación y el desarrollo de estrategias creativas que permiten adaptarse a las exigencias de un mundo complejo y dispar, que lleva a los docentes a trabajar una pedagogía personal y una didáctica capaz de analizar, definir y ajustar sus proyectos en un proceso continuo de autoformación.

Las estrategias de enseñanza son fundantes para desarrollar los diálogos en el aula, por eso, la buena elección puede proporcionar o no, veamos algunas exposiciones de estrategias: Clase expositiva; Preguntas y respuestas; Estudio dirigido; Fichas didácticas; Método de solución de problemas; Método de proyectos; Trabajos en grupo; Estudio *in loco*; Juegos; Dramatización; Seminario; Debate; Método de descubierta; Unidades didácticas.

La **clase expositiva**, es la más común, donde el docente va explicando contenidos y explanando la temática. Según Lowman (2007) de forma más elaborada, nada impide que sea clase satisfactoria, cuando presentadas y preparadas con habilidades, por otro lado, favorece al docente el control en relación con el contenido entre otras ventajas. Para Gil (2011) puede no favorecer la recepción de *feedback*, estimula la pasividad de los estudiantes y el suceso depende de las habilidades del docente.

La clase expositiva también es conocida como expositiva-dialogada, pues en el proceso de explicación de los temas en el aula, la presencia del estudiante es constante, sobresaliendo el habla del docente juntamente con la del estudiante.

Según Teixeira (2015: 39) el dominio del conocimiento teórico debe ser alto, que se interrumpe con cuestionamientos u observaciones, el control del proceso no sea perdido, también el docente enriquece la exposición con la utilización de recursos audiovisuales.

La mayoría de las veces, el docente que usa la técnica de clase expositiva, se apropia de la técnica de **preguntas y respuestas**, es una alternativa para enriquecimiento que consiste en el docente dirigir preguntas a los estudiantes acerca de algo que estudiaran, estimulando la participación de la turma, sin hacer juzgamientos o atribuciones de promedio (Piletti, 2010).

Para Piletti (2010), el uso de la técnica anterior presupone cuatro procedimientos:

- Presentación del tema e indicación de la fuente para lectura;
- Estudio del tema en aula, individual o en grupo, mientras el docente organiza en una planificación de cuestiones;
- Elaboración de preguntas, esperando un voluntario se presentar, o entonces seleccionar un estudiante para contestar;
- Apreciación de los trabajos hechos.

En ese movimiento el docente incentiva los estudiantes a responder y también hacer preguntas de la misma cuestión, que también puede desfavorecer y agotar los estudiantes o inhibir la cooperación en la tarea (Silva, 2018). La técnica de preguntas y respuestas es la técnica con más énfasis del diálogo en la enseñanza.

Según Kingsfield (citado por Burbules, 1999: 11) “con este método de preguntar, responder, preguntar y responder, procuramos desarrollar en ustedes la capacidad de analizar el vasto conjunto de hechos que constituyen la relación entre los miembros de una sociedad determinada”.

La técnica de **estudio dirigido**, según Piletti (2010) se fundamenta en el principio de que el docente no enseña, pero ayuda el estudiante a aprender. Es una técnica que consiste en hacer el estudiante estudiar el asunto a partir de una planificación elaborada por el docente. Esa es una técnica que poco involucra el diálogo, solamente en la asistencia del docente al estudiante desde la ejecución y evaluación de la tarea.

La técnica de fichas didácticas o **hojas de enseñanzas** es donde el estudiante debe estudiar los contenidos en las hojas, responder las cuestiones propuestas y comparar sus respuestas con la corrección (Piletti, 2010). Pero, es una técnica de enseñanza que nada conversa con el diálogo y no cabe profundizar en la temática.

El método de **solución de problemas** corresponde a la presentación de situaciones problemáticas a los estudiantes, es donde presentase una situación para que traguen una solución satisfactoria traídas por lo que ya disponen o buscando nuevas informaciones por medio de investigación (Belther, 2014).

La educación problematizadora refuerza los cambios, no acepta un futuro preestablecido, enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria y contrapone la educación bancaria (Freire, 2012: 77).

Por medio de la solución de problemas, los estudiantes hacen reflexiones y diálogos con sus pares y con el docente. El estudiante deja de ser escucha pasiva para asumir un papel activo en

el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que logra aprender a aprender, y desarrolla una visión crítica y creativa (Belther, 2014).

El **método de proyectos** es muy parecido con el método de solución de problemas, pero eso es más amplio y vital, pues involucra el intelecto, el social y actividades manuales (Piletti, 2010).

Así mismo, según Piletti (2010) el método de proyectos se desarrolla los siguientes procedimientos:

- selección de un proyecto por el docente o elaboración por los estudiantes;
- planteamiento de los detalles del proyecto;
- recolección de informaciones y selección de materiales para ejecución de las fases del proyecto;
- ejecución de las tareas previstas;
- presentación del proyecto en el aula;
- apreciación por el docente.

El rol del docente para el desarrollo de proyecto es de la tutoría e incluye múltiples facetas, tareas y roles (Mastache, 2009: 97-98:

- Facilitador: ofreciendo acceso a recurso y materiales, facilitando el trabajo de
 - campo.
- Consejero: sugiriendo alternativas, técnicas, modos de encarar la tarea.
- Docente: enseñando técnicas, habilidades y estrategias propias del trabajo en el área.
- Guía: sugiriendo modos de organización, ofreciendo retroalimentación frente a lo realizado.
- Crítico: de los planes, de las interpretaciones de los datos, de los materiales escritos.
- Evaluador: señalando errores y aciertos, aspectos a mejorar.
- Animador: alentando, señalando los progresos, sosteniendo ante las dificultades.
- Creador de condiciones para la toma de decisiones: generando confianza en las propias capacidades.

Sin duda, es un método de gran expansión y movilidad en la escuela, de gran alcance, donde se desarrolla autonomía y el protagonismo del estudiante, el diálogo está en evidencia a todo momento, donde se origina grandes líderes y formación de equipos en favor de una temática específica.

Trabajo en grupo, es caracterizado como un instrumento de enseñanza, con el objetivo de guiar los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos, que se promueve la adquisición de carácter social y afectivo (Belther, 2014).

Según Haydt (2006 citado por Silva, 2018), el trabajo en grupo desarrolla una función importante en el aula, crea oportunidades para el diálogo y el trueque de informaciones, en el hecho, el estudiante habla, escucha, analiza, cuestiona, argumenta, justifica, y evalúa.

Bruner (1985: 137) dice que la lección sea un ejercicio colectivo, y no sólo individual y que dependa de la armonización del maestro con las experiencias e intentos de los miembros de una clase.

El **estudio in loco**, es una práctica educativa que se utiliza de excursiones y visitas como forma de observar e investigar directamente la realidad (Haydt, 2006), asimismo, no puede confundirse con una actividad sencilla, sino amplia, que empieza y termina en el aula.

Malheiros (2012) describe detalles del estudio in loco y propone los siguientes aspectos:

- a) definición de objetivo de aprendizaje;
- b) establecimiento de metas a ser cumplidas en el espacio de estudio;
- c) realización de estudio;
- d) construcción del trabajo final;
- e) informe o discusiones;
- f) presentación a la turma de que fue construido;
- g) evaluación con retorno por el docente.

Los **juegos** son actividades físicas o mentales, más allá de lúdicas, organizadas por un sistema de reglas (Haydt, 2006).

Según Malheiros (2012), los juegos se presentan como ventajas y desventajas, a continuación, véase las ventajas:

- la movilización de raciocinio del estudiante a encontrar respuestas;
- la utilización del desarrollo cognitivo, motor, afectivo y social;
- la motivación de los estudiantes para aprender.

Cuanto a las desventajas sobresalen:

- la necesidad de actuación del docente como juez;
- la posibilidad de utilizarse el método como diversión, olvidando las cuestiones pedagógicas.

Sin embargo, Malheiros (2012) dice que el diálogo se queda en riesgo, necesitando del docente habilidades y disposición al uso de juegos, tales como:

- solución de conflictos;
- control de emociones;
- asociación del contenido a las cuestiones del juego.

Por lo tanto, el juego es una estrategia de enseñanza peligrosa para el diálogo, en la medida que moviliza mayor participación dialógica involucra el conflicto como fuente de integración a la técnica, necesitando atención y cuidados.

La **dramatización** es la técnica didáctica más dialógica, pues es activa y socializada que integra las dimensiones cognitiva y afectiva en el proceso de enseñanza, donde los estudiantes hacen representaciones de un fenómeno o hecho (Haydt, 2006).

Según Teixeira (2015: 40) la dramatización consiste en una presentación teatral basada en un tema o situación-problémica, contiene ideas, conceptos y argumentos relacionados a un objeto de estudio, esta estrategia desarrolla la creatividad y la libertad de expresión.

El docente necesita tener total entendimiento a respecto del grupo que tiene, pues grupos tímidos pueden sentirse intimidados y grupos muy agitados pueden no lograr éxito debido a concentración necesaria (Malheiros, 2012).

Según Haydt (2006) hay tres fases para efectuar una dramatización:

- caracterización de la situación (definición de los objetivos de la tarea y elección de los personajes y papeles desarrollados);
- representación (presentación de hecho, libre de censura, la explotación y descubierta son involucrados);
- discusión (análisis de la situación y del tema).

En esta técnica, los estudiantes están a todo tiempo en escena, pues el habla, la conversación son las bases y los estudiantes sus actores.

El **seminario** figura una técnica de enseñanza que consiste en discusiones guiadas por los estudiantes y docentes en el aula (Veiga, 2011), el estudiante tiene la oportunidad de asumir el papel de docente en la ministración de clase.

Según Belther (2014) los seminarios pueden ser divididos en tres etapas:

- preparación y planteamiento;
- ejecución;

- evaluación.

Aún según Belther (2014) es necesario que el docente tenga cuidado para que los seminarios de los estudiantes no sean secuencia de las clases y discusiones hechas o discusiones superficiales del tema.

El seminario, según (Teixeira, 2015: 40) hay diferentes modos para la dinámica de esa estrategia, el que garantiza su suceso es la preparación. En el desarrollo, el docente es fundante en la preparación y orientación de los estudiantes, en la coordinación para que haya la discusión y participación de todos, tanto en el desarrollo cuanto en el cierre de las presentaciones.

El **debate** es una técnica de enseñanza entre dos o más personas sobre un determinado contenido, donde el docente propone un tema y separa la turma en grupos de modo que puedan exponer sus opiniones. Sin embargo, no debe ser aplicado a cualquier contenido o a conocimientos que los estudiantes no dominan, sino destinado cuando si quiere exponer opiniones basadas en evidencias, sobre algún tema conocido por todos (Malheiros, 2012).

No es una técnica fácil, pues se produce altos niveles de discusión, pero la calidad depende mucho del docente y de su competencia. Para Malheiros (2012) es necesario dos personajes involucrados:

- el moderador: responsable por establecer reglas y mediar los conflictos;
- los debatientes: personas que discuten el tema propuesto.

Sin duda, es una técnica de enseñanza dialógica muy competente y necesita de un cuerpo de informaciones y de respeto entre los debatientes, exigiese aún más, el espíritu conciliador por parte del moderador.

El **método de descubierta** propone una situación de experiencia y observación a los estudiantes para recolectaren informaciones por medio de un raciocinio inductivo. El docente no transmite conceptos, tampoco presenta formas hechas o explícitas, pues el estudiante es responsable por crear situaciones de enseñanza donde se observa, manosea materiales, experimentaciones y después sistematiza hacia concluir y generalizar conceptos y principios (Haydt, 2006).

El método de **unidades didácticas**, según Haydt (2006) consiste en organizar y desarrollar la enseñanza a través de unidades amplias de conocimiento, integrando los contenidos de una misma asignatura o de varios componentes curriculares.

Para Piletti (2010) el desarrollo del método consiste en cinco fases:

- actividades iniciales;
- planteamiento de las unidades;
- ejecución;
- actividades conclusivas;
- verificación de aprendizaje

En cada unidad didáctica, el docente orienta sus estudiantes cuanto, a adquisición de los conocimientos y habilidades cognitivas, aprovechando las sugerencias de Piletti (2010) organiza y discute con los estudiantes, por medio de visitas, lecturas, debates, dramatizaciones, carteles, ilustraciones, tareas de fijación, exámenes, observación de comportamientos, formulación de preguntas, etcétera.

Sin embargo, el método de unidades didácticas se presenta por muchas estrategias de enseñanza en casi todas involucrase el diálogo como punto fundamental para ejecución y presentación.

Hay también el **método psicogenético**, desarrollado por Emilia Ferrero y Ana Teberosky, pero este exclusivo a la educación infantil y al proceso de alfabetización de los niños, donde se categoriza cada estudiante en fase de adquisición de aprendizaje de la lengua escrita.

El **Método Montessori**, por Maria Montessori, este también descrito a los niños y separado por cada fase de desarrollo infantil.

El método de **Centros de intereses**, desarrollado por Decroly, con centros de intereses, construido con base en asignaturas del niño con la familia, a la escuela, con el mundo animal, el mundo vegetal, el mundo geográfico y el universo, con énfasis en el desarrollo de los niños y los aprendizajes.

Por lo tanto, hay muchas estrategias de enseñanza que el docente busca para el diálogo en el aula, capaces de auxiliar su trabajo docente en todas las esferas de la Enseñanza Media y educación básica. Se puede hacer una clasificación de las estrategias de enseñanza más adecuadas al diálogo en el aula:

Figura 4 – Clasificaciones dialógicas de las estrategias de enseñanza



Fuente: El autor de la tesis (2020).

Por lo tanto, “hay una infinidad de experiencias escolares que se muestran igualitarias, hospitalarias, preocupadas éticamente y decididas a un trabajo incesante, sin soberbia, sin subrayar que lo que se hace es “inclusivo”, y que dan respuestas a lo común y a lo singular, a la vez, al mismo tiempo” (Skliar, 2018: 164).

7.3 LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE ABORDAJES ACTIVOS

Para Litwin (2008) creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones. Las estrategias de enseñanza conocidas como metodologías activas planteadas en el estudio de Moran (2018) tiene sus urgencias en los estudios de Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al (1976), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998), Freinet (1975) e Bruner (1976), entre tantos otros autores y de formas distintas, han mostrados como cada niño o adulto aprende de forma activa, a partir del contexto en que se encuentra, que tiene significado, relevancia y proximidad al nivel de competencias que posee.

Para Moran (2018) hay cuatro estrategias de enseñanza para un abordaje activo:

- Aprendizaje entre iguales (o pares) – sugiere actividades que sean realizadas para facilitar o incentivar las interacciones estudiante-estudiante, que requiere involucramiento de todos los participantes, indica individuos que son similares en posición, edad e interés;
- Aprendizaje basado en proyectos – propone a construcción de conocimiento por medio de solución colaborativa de desafíos, permite una conexión con el mundo real, un encajamiento entre los pares y impulsión del protagonismo estudiantil y el pensamiento crítico;
- Aprendizaje basado en problemas – los estudiantes deben construir conocimientos y habilidades por medio de resolución de problemas propuestos y situaciones motivadoras, tiene como foco la organización y sistematización de teoría para la resolución de problema;
- Estudio de caso – proviene del problema y ofrece la oportunidad de optar por caminos de aprendizaje, a partir de casos reales, forman se escenarios para evaluar las soluciones posibles y su viabilidad en el mundo real.

Esos abordajes activos colocan en foco el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el estudiante, que desarrollan, crear situaciones de aprendizaje, la capacidad crítica y explotar actitudes y valores personales (Moran, 2018).

Según Kuenzer (2000 citado por Marastoni, 2014: 11) “en la educación, surge la necesidad de un proyecto pedagógico capaz de atender las nuevas demandas de la sociedad que exigen el cambio de posturas y prácticas sociales”.

Sin embargo, las metodologías activas en contextos híbridos – traen más movilidad, posibilidad de personalizar, de compartir, de experiencias, dentro y fuera del aula, para eso, la educación híbrida indica el uso de aula invertida, laboratorio racional, rotación por estación y rotación individual, que no vamos a tratar los temas específicos, sino atentarnos en las estrategias de enseñanza activas planteadas por Moran (2018).

Son cambios estructurales en la práctica escolar, que favorecen la comunicación dialógica y principalmente el aprendizaje del estudiante, capaces de cambios significativos

CAPÍTULO VIII – LA ESCUELA Y LA DOCENCIA: APORTES PARA SITUACIONES DE APRENDIZAJE DIALOGADOS

Paulo Freire (2017: 108) no es en el silencio que los hombres se hacen a si mismo sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión, enfocándose en el diálogo, en el proceso de construcción y desarrollo del estudiante, en situaciones de aprendizaje en las que priman el diálogo como herramienta didáctica fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La situación de aprendizaje dialogada está presente la práctica del amor, pues para Freire (2017) el diálogo es amor, no sadismo en quienes dominan; el masoquismo en los dominados no es un pretexto para la manipulación. Si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible dialogar. Sin embargo, en la concepción freireana, la acción de escuchar y hablar son prácticas de amor sin pretexto de manipulación, sin intención de adquirir seguidores, sin vergüenza y sin descalificación.

En relación con los contenidos de enseñanza, Libâneo (2003) dice que deben ser multiculturales y de conocimientos globales, deben ser constantemente pasados por una evaluación y actualización de acuerdo con las realidades vivenciadas estudiantiles a fin de producir significados reales.

Otro factor comprobado es que según Cantoral (2007: 79) la implicación del alumnado en el buen funcionamiento del centro y su compromiso con las normas mejora cuando las ve como cosa suya, sintiéndose partícipe de su elaboración. Por lo tanto, cualquier situación de aprendizaje donde el estudiante es partícipe, guardián del orden, es el protagonista, etc., su responsabilidad es mayor.

Entretanto, ¿estudiante protagonista? Es realizar en todas las situaciones de aprendizaje la apreciación del rol de los estudiantes como productores de conocimiento personal (Antunes, 2011: 60). En realidad, para un aprendizaje significativo, el conocimiento necesita partir del estudiante, siendo ellos, los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje (Freire, 1985) y en ese contexto, el docente hace un eslabón entre el estudiante y el contenido, con la intención de gestionar el conocimiento pragmático.

Un punto importante es la autonomía, que según Costa (2016: 180) la constitución de la autonomía docente y consecuentemente del estudiante hace cuando los dos construyen sus conocimientos. Esa es una forma de entendimiento de la realidad social en que se vive,

principalmente en época de los avances tecnológicos en que tener grande número de conocimiento no es más necesario, el que necesita es trabajar con creatividad los conocimientos teóricos y críticos sobre la realidad.

Igualmente se hace necesario nuevas formas de manipulación y estrategias de los conocimientos, de competencia, de profesionalismo, de ética y de consciencia política, a fin de percibir que los hechos docentes reflexionen socialmente en los hechos de los estudiantes (Costa, 2016: 180).

Tanto para hablar de la actuación docente, cuanto, de las situaciones de aprendizaje planteadas por el docente, es fundamental saber que no hay neutralidad, “porque es imposible una supuesta neutralidad a la hora de sentir y pensar lo educativo” (Skliar, 2018: 26). Es que el docente debe asegurar en sus clases y parar de si distanciarse del tema, como si no tuviera participación en ello. La mayoría de los docentes no siente participante a la hora de promover las situaciones de aprendizaje, dejando la pertenencia a los estudiantes o a nadie, es decir, las situaciones de aprendizaje no involucran nadie, no hay significados, no hay pertenencias. Por lo tanto, la práctica pedagógica, las situaciones de aprendizaje nunca serán neutras, ellas poseen politicidades (Freire, 2015).

Skliar (2018: 100) dice “que toda práctica pedagógica nace de un gesto de generosidad, de pasaje, de travesía entre generaciones”, es decir, la verdadera generosidad, sin comparar disfraces, sin intereses, sin intencionalidades de poder.

En una escuela que promueve el diálogo en la enseñanza por medio de las conversaciones, si crea afectos y efectos entre los desconocidos, pues según Skliar (2018: 25) “todo encuentro con el otro resulta una bisagra en la vida: verdades o formas de presencia que asombran, conmueven y modifican la vida convencional de la que cada uno y cada una es capaz”. Para él, el amor, las amistades y los libros, en cualquier orden, han jugado un papel esencial. Sin embargo, el amor, las amistades y los libros son esenciales en las relaciones educacionales a la cual el docente no puede alejar en sus clases, de otro modo, son factores cruciales a cambios de paisajes escolares, de nuevas vivencias y de nuevos tiempos en la educación.

Ya Morin (2016: 153) cuestiona: ¿Quién si no él podría enseñar las trampas concretas del error, de la ilusión, del conocimiento reductor o mutilado, a través de un diálogo permanente con el estudiante? El docente y su profesión son temas incansables y pasibles de discusiones. Reflexionar sobre la propia actuación es un ejercicio necesario a la construcción de la identidad

docente y de también de la escuela. De esa forma, hay grandes posibilidades de adaptación a los rápidos cambios presentados por la sociedad por medio de las relaciones con los estudiantes. Así, el docente en análisis del quehacer pedagógico se vuelve a la práctica y se firma al estudiante la necesidad de análisis y reflexión de los procesos en que está insertado (Costa, 2016: 180).

La figura del docente depende de su formación o de sus discursos pedagógicos, plantease los “[...] sustantivos indivisibles – individuo, cuerpo, lenguaje, afecto, relación, lectura, escritura, juego, pensamiento, percepción, entre tantos otros” (Skliar, 2018: 19), sustantivos que se presentan firmemente en la educación y deben tener en cuenta el docente ante su profesión.

Además, Skliar (2018: 29) dice que “el pensamiento que piensa la educación es por lo menos complejo, contradictorio [...]”, mientras la pensamos, tenemos en cuenta que la escuela tiene un compromiso, el docente es formado para una finalidad, donde les preparan situaciones de aprendizajes, viviendo en un espacio de conflictos y diferencias, generando actitudes y posicionamientos, que ponen en cambio su cátedra y casi nunca el sistema educativo, la constitución de la escuela o los sujetos involucrados. Por eso, la teoría de Morin (2016) respalda la construcción de un cambio de pensamiento de la escuela al estudiante de naturaleza compleja y de complejidad y el docente complejo y de propia complejidad.

Basado en Contreras (2002) acerca de la proletarización del profesorado y la autonomía perdida, llevase en cuenta que los cambios enfrentados en la docencia sufrieran una sustracción progresiva de una serie de cualidades que conducirán a la pérdida de control y de sentido en su propio trabajo.

Sin embargo, Morin (2016) nos alerta a una educación que enseña a vivir de forma muy parcial e insuficiente, justifica que se aparta de la vida, ignora los problemas permanentes del vivir y divide los conocimientos en compartimentos estancos.

En Dewey (citado Bruner, 1962: 147), vemos que “siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente esa forma de vida en comunidad, en la que se concentran todas aquellas agencias que serán más efectivas para llevar al niño a participar de los recursos heredados de la raza, y a usar sus propias fuerzas para fines sociales. La educación, por lo tanto, es un proceso vital y no una preparación para vivir en el futuro”.

Entre tantos factores, vamos a ver un poco más de actitudes y de posturas docentes encontrados en las teorías estudiadas.

8.1 LAS ACTITUDES Y POSTURAS DOCENTES

A lo largo del desarrollo del diálogo, el docente puede aportar distintos patrones de conductas o elementos de reflexiones que le sirva para mejorar el clima de convivencia y aprendizaje dentro del aula.

Como hemos visto, el diálogo no es una herramienta, no es un método, y no hay reglas o secuencias preestablecidas para el uso, antes de todo, dialogar es un medio de comunicación de la enseñanza y aprendizaje posible.

Para Freire (2015) el docente a partir de la toma de consciencia ejerce una acción reflexiva que lleva al estudiante a construir su propio conocimiento. Afirma que la práctica de la libertad tiene una connotación filosófica pero también práctica, siendo activo, reflexivo y la toma de consciencia para:

- Aumentar la cantidad de diálogo en el aula;
- Buscar lo que los estudiantes hacen fuera del salón de clases, la base para el propio desempeño junto al acepte de contenido propuesto por los estudiantes;
- Hacer espacio para la reflexión, el maestro y los estudiantes buscan la reflexión sobre los contenidos traídos;
- Ser un maestro reflexivo con nuestros estudiantes, el docente tiene la obligación de pensar en el lugar que ocupa en la sociedad

En Stenhouse (1970) las actitudes docentes frente a controversia planteada en su proyecto “los docentes tenían que asegurarse de que los estudiantes escucharan las palabras con que otros exponían sus puntos de vista, plantear preguntas, resumir, introducir nuevos datos e informaciones, inducir formas de considerar la situación, estar atentos a los criterios que se utilizaban para valorar la información, mantener la continuidad de las discusiones, entre otros”.

Se retoma al docente en la figura de mediador, que según el MMJ (Azevedo & et al, 2015) posee las técnicas y habilidades autocompositivas necesarias y percibir el conflicto como una oportunidad, los hechos fisiológicos, emocionales y sentimentales habrá a cambiarse en moderación, equilibrio, naturalidad, serenidad, comprensión, simpatía, amabilidad y consciencia verbal, antes de desencadenar una reacción llamada de lucha o escape.

Por eso, se toma las actitudes de cambio que son necesarias para toda la participación del mediador delante a los conflictos, siendo el adopto de prácticas más eficientes alejados de propios

intereses, en comprender comportamientos, analizar intenciones, resolución, búsqueda de solución, proactivo, despolarizarse la relación, analizar personalidades y control de sus propias emociones (Azevedo & et al, 2015: 47).

Además, sigue siendo atribución docente, ser mediador de conflictos y gerenciarlo, para eso debe quedarse con los oídos atentos y la percepción activa para detectar las diferentes maneras originarias, por experiencias de frustraciones, por diferencias de personalidades, por interdependencia de tareas y por diferencias de informaciones y percepciones (Marastoni: 2014: 66).

Al desarrollarse las actitudes docentes a la participación ha pensado en qué acción o cómo debe actuar el docente frente al contexto de la educación en que observa las siguientes indagaciones:

¿Cuánto hemos cambiado ese derrotero implacable, esa suerte de camino inexpugnable, verdaderamente? ¿Qué piensa, qué puede pensar la educación si su pensamiento se dirige a la vez al individuo, a la comunidad, al Estado, a la nación, al diseño curricular, a las didácticas, a las evaluaciones, a la singularidad, a la pluralidad, a la enseñanza, al aprendizaje, a las nuevas tecnologías, a la política y a lo político, a la normalidad y a la alteridad, al juego, al trabajo, al conocimiento, a la información, a la experiencia, al saber, a la infancia, a la juventud, al tiempo, al espacio, a la diversidad, a las diferencias, a la igualdad, a lo público y a lo privado? ¿Hay algún pensamiento que pueda pensar todo ello al mismo tiempo, con la necesidad, además, de diseñar una cotidianidad expresada en encuentros y desencuentros, presencias y ausencias, carencia y sobreabundancia, familias, biografías e historias distintas? ¿Y qué lenguaje sería posible hacerlo? ¿En qué lenguaje conversar sobre todo ello? (Skliar, 2018: 17).

Si no estamos hablando de la relación docente-estudiante, hablamos de una situación de heterogeneidad que trata el tema de la educación en general, formas, métodos y conductas educativas. Asimismo, para Skliar (2018) piensa que no sabe si debería haber un lenguaje de la educación para la educación, explícita que hay posibilidades y géneros discursivos para distintos tipos de conversaciones, como técnico, disciplinar, académica, jurídica, moralista o moralizante, economicista, sociológica, *politicista*, tecnológica, tecnificada, científica, filosófica, biológica, pública o privada, etcétera.

Entretanto, independientemente de qué postura docente o del género discursivo adoptado por el profesional, pasa el diálogo por todas las identidades planteadas, que, sin duda, están ligeramente asociadas al grado o nivel de educación, al énfasis y la finalidad del curso o de la institución. Adelante del todo el contexto tratado, hay el cuestionamiento de la libertad de cátedra.

Bernstein (1986: 190 citado por Burbules, 1999: 199) dice que Habermas “insiste en que hay barreras sociales estructurales que distorsionan sistemáticamente un diálogo y una comunicación”. Si considera las desigualdades sociales, las distintas construcciones sociales, la etnia, las condiciones financieras, las distintas estructuras escolares, el diferencial entre el privado y el público, las ubicaciones urbanas y rurales, etcétera, pero no si enfoca en caracterizar las barreras sociales, trata exclusivamente con el empírico referencial para sostener los hallazgos de actitudes dialogales.

Es importante comprender el habla de Freire (2015) de que el educador no es apenas lo que educa, pero el que, mientras educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa. Mejor dicho, estar abierto a las indagaciones, cuestionamientos, a la curiosidad de los estudiantes, a las vivencias, a los desaciertos internos o externos al aula. Para Freire (2015) la postura de los docentes y de los estudiantes deben ser dialógicas, abiertas, curiosas, indagadoras y no pasivas.

Para eso cabe a un docente abierto, nunca decir no al estudiante, no contestarlo negativamente, pues el docente abierto no se impone en el aula, como se fuera el detentor del conocimiento o el dueño del saber; no es imperativo o grotesco, a querer decir quién manda en el aula (Almeida, 2015).

Por otro lado, en el contexto de las posturas y actitudes docentes, hay que considerar el análisis de las prácticas de la enseñanza de Litwin (1996: 105) donde distingue dos problemas del carácter no auténtico del discurso pedagógico:

- Las preguntas que formula el docente no son tales, en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas;
- Los problemas por resolver que plantea – problemas contruidos para la enseñanza – raramente se plantean así en la vida de los individuos, no tienen significación social.

Según Skliar (2018: 130) “Si el gesto de educar – tal como entendemos al pasaje público de lo viejo a lo nuevo – consiste justamente en encontrar ese mundo contemporáneo para reunirse y conversar, lo novedoso nos ciega y nos hace perder la huella de otros tiempos, de otras personas, de otros libros, de otros paisajes, de otras palabras”.

Los cambios necesarios a los docentes por una nueva postura, necesita ser constantemente, con análisis crítica del papel profesional, su importancia y readecuación involucrado de todos los

sectores y actores con énfasis en la nueva postura (Marastoni, 2014). Sin embargo, la actuación docente, los profesionales necesitan más de que capacitación técnica especializada en el desempeño de sus funciones, sino el dominio de una serie de capacidades personales y sociales.

En contrapartida, el proceso de racionalización del Estado hace con que los docentes economicen esfuerzos, de manera que apenas terminen lo que es esencial para la tarea que tienen en las manos, forzándolos cada vez más apoyar en los especialistas que dictan lo que se debe enseñar, a esperar que ellos digan el quehacer, a desconfiar de la experiencia hecha y de las actitudes desarrolladas con lo pasar de los años (Apple & Jungck, 1990 citado por Contreras, 2002: 42).

Según Morin (2016: 37) es justamente lo que hay que enseñar y aprender: saber distanciarse, saber objetivarse, saber aceptarse, saber meditar, reflexionar. “La comprensión, la benevolencia, el reconocimiento permitirán no sólo un mejor vivir en la relación enseñante-alumno, en toda relación de autoridad, en toda relación humana, sino también combatir el mal moral más cruel de todos, el más atroz que un ser humano pueda infligirle a otro: la humillación” (Morin, 2016: 155).

Para Tardif, Lessard y Lahaye (1991) la relación de los docentes con sus saberes de modo general, mientras profesionales socialmente desvalorizados, provienen de los saberes de formación profesional, de las asignaturas y del currículo, que incorporan efectivamente a la práctica docente sin ser, pero, producidos o legitimados por ellos. Sin embargo, las actitudes y posturas son de agentes de transmisión, es decir, de depositarios, o de objetos de saberes, no de productores de un saber o de saberes que podrían imponer como instancias de legitimación de sus funciones.

Según Bruner (1997) el docente es responsable por la motivación de los estudiantes en situaciones de aprendizaje, entiende que el aprendizaje se efectiva delante a situaciones desafiantes, motivadoras de ganas de aprender que pueden ser:

- La motivación intrínseca – la motivación interna del estudiante, de su predisposición para el aprendizaje, a partir de los intereses personales al conocimiento;
- La motivación extrínseca – la motivación externa que lleva al estudiante a conocer el contenido que no existía antes, que puede ser producida a partir de una actividad propuesta por el docente.

Sin embargo, el papel del docente para Bruner es motivador, estimular sus estudiantes para nuevas descubiertas, el interés sobre el contenido que requiere avanzado nivel de conocimiento y adecuación a los niveles de aprendizaje.

Según Stenhouse (1970) en su proyecto humanitario los docentes actuaban como mediadores de la cultura para los estudiantes, tratando de las pruebas materiales como cuestiones abiertas a la discusión y al juicio individual. Sin embargo, “el profesor, como moderador del diálogo, debe ser el responsable de la calidad y de los niveles aceptables de aprendizaje” (Stenhouse, 1970). Al desarrollar la concepción de docente investigador y profesionalidad ampliada, Stenhouse (1970), habla de un docente que sea capaz de justificar las decisiones que toma y también considera responsabilidad propia no promover su punto de vista en clase.

Para Stenhouse (1970), el docente investigador parte de intereses y de compromisos:

- poner sistemáticamente en cuestión a propia tarea de enseñar;
- comprobar las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula;
- traducir y recrear el currículo en lugar de aplicarlo con precisión;
- trabajar de modo colegiado;
- estudiar el trabajo de otros enseñantes.

Esos principios planteados por Stenhouse apartan completamente de toma de decisiones de los docentes, semejante la teoría de Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido (2012) al hablar de los contenidos programáticos al referirse de la educación bancaria y al colocar el estudiante como protagonista de sus acciones.

Freire (2015) también habla del docente investigador, diciendo que no hay enseñanza sin pesquisa y pesquisa sin enseñanza, que va a decir hacer parte de la naturaleza docente la indagación, la búsqueda, la investigación, o sea, el docente necesita ser un investigador. La enseñanza en el concepto de Freire (2015) presupone una curiosidad epistemológica, de naturaleza científica.

Pero Tardif, Lessard y Lahaye (1991: 227) contraponen tal afirmación mediatizados por el estudio de los saberes docentes y confirman que delante los saberes, las certezas de la práctica y la importancia de la experiencia son fundantes en la realidad, pues en la imposibilidad de controlar los saberes de las asignaturas, del currículo y de la formación profesional, producen o intentan producir saberes a través de los cuales comprenden y dominan su práctica. Las certezas de los saberes generados en la práctica escolar, de los modos de hacer, son subjetivos, pero establecen una relación con sus estudiantes y el saber controlar el aula es lo más importante para los docentes.

Por otro lado, Lawn (2001: 128) habla de un nuevo perfil del profesorado instaurado en los años de 1980, en Inglaterra, embazados en la inserción tecnológica, o sea, la nueva crisis que daba al Estado control y seguridad por medio de inspección, evaluación y recompensas. Los antecedentes originarios del hecho fueron la velocidad, complejidad y flexibilidad del trabajo en las escuelas que requiera una nueva tecnología, muchas identidades de docentes, relacionadas con los nuevos papeles y tareas y diferenciación del trabajo en la escuela; la enseñanza es la llave para nuevas formas de aprendizaje; para el incremento de los *standards* y nivel de suceso de los estudiantes; para el aumento de la receptividad por parte de los estudiantes; para los nuevos y flexibles procedimientos de trabajo; para la nueva atención a los problemas de la formación y de desarrollo profesional. En la medida que son más complejas y útiles para el modelo competitivo de una economía altamente exigente, entonces tendrá de ser verificado, juzgado y evaluado más frecuentemente.

La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario el universo temático recogido en la investigación, devolver a sus estudiantes no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió (Freire, 2012: 108).

8.2 LOS INTERESES INVOLUCRADOS EN LA ESCUELA

Bourdieu (2007) es una referencia de esta investigación por su perspectiva de trabajar con los enfrentamientos de la escuela, en su libro "Escrituras de educación" que informa del compromiso asumido por la escuela, preguntando sobre su verdadero papel (objetos legítimos, legitimados o indignos), cuestionando los conceptos valorados y desvalorados por la institución escolar.

Al hablar de los intereses involucrados en la escuela, se pregunta qué currículo se establece en la institución, para responder qué estrategias de enseñanza hay que llevar adelante en el currículo a saber qué estudiantes queremos formar. Sin embargo, al introducir epistemológicamente el currículo se conoce la historia de la escuela y la constitución de sus currículos a lo largo del tiempo.

El currículo es una construcción cultural, una construcción social, un campo de prácticas discursivas, que organiza un conjunto de intereses y prácticas educativas humanas. "(...) el discurso curricular está íntimamente relacionado con formas de pensamiento y prácticas sociales que legitiman y reproducen formas particulares de vida social. En este sentido, el currículo aparece

como un discurso teórico que convierte la dimensión política en un hecho pedagógico.” (Giroux, 1990).

Según Sacristán (2010) toda institución educativa trabaja y defiende una cultura, que trasmite de múltiples maneras, lo cual es un hecho consustancial a la existencia de la institución escolar, es una condición lógica de la enseñanza y el currículo es la estructuración de esa cultura bajo claves psico-pedagógicas.

Habermas (1971), formula tres tipos de intereses constitutivos del saber: el saber técnico, el saber práctico y saber emancipatorio, que nos hace acercar a la realidad por un interés específico.

- Interés técnico – movido por la intención de manipulación. Quiero conocer la realidad para manipularla y controlarla la realidad. No me preocupa con otro tipo de interés. Apunta a explicar y entender el mundo.
- Interés práctico – cuando queremos comprender las cosas, fundada con la interacción con los demás. Está en la comprensión de la realidad y la manipulación de la realidad. A partir del interés práctico, necesito comprender y cambiar la realidad.
- Interés emancipador – idea de transformar la realidad, cambiar la realidad. La palabra clave para entenderlo es la transformación. Queremos para criticar y modificar la realidad.

Además, el tema más importante de los intereses de involucrados en la escuela son los intereses políticos, en Azanha (1990-91) dice que la crisis más amplia es la política, a pesar de que para el tema tenemos un fuerte poder de banalizar las respuestas a las crisis educativas. El autor hace una crítica a la concepción de escuela todavía fabril, taylorista, porque lleva en cuenta los resultados de las empresas escolares. Sin embargo, su concepción de los intereses políticos educacionales altera la mentalidad de la práctica escolar y sus correlatos (objetivados en conflictos, discursos, procedimientos, hábitos, actitudes, reglamentaciones, resultados escolares etc.). Corroborar “el modelo canónico de referencia es el modelo fabril de producción industrial” (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991: 225).

Para Azanha (1990-91), los crisis políticos de la educación también generan desvalorización de la formación de docentes, bajos salarios, entre otros. En contexto, la enseñanza y el aprendizaje suman una contabilidad pedagógica que no sirve para nada, sino para producción de estadísticas escolares.

Lawn (2001) corrobora con la idea, que habla de los docentes y la fabricación de identidades, que llama los docentes de siervos del Estado, tiene su investigación más para la enseñanza pública, preponderada por las manobras del Estado con sus métodos sofisticados de control para generar el cambio educativo.

Según Lawn (2001) el docente es un peligro social, que causa confrontamientos, principalmente en las relaciones sindicales y movimientos sociales (movimientos feministas, sindicalistas, políticas sexuales, etc.). Entre las identidades docentes apuntadas por el autor, están los casos del docente colonizado, el profesional moderno y el nuevo problema de la identidad – resaltase el contexto inglés. Pero concluye que los docentes tienen de ser disciplinados, obedientes, motivados, responsables y sociales, coincidentemente al nuevo aspecto del trabajo importado de las prácticas empresariales y de las compañías privadas a las escuelas inglesas.

Dicho esos, veamos el proceso que la educación tiene con la realidad, con la cultura, con sus discursos y con la práctica social, pero aún sigue siendo, “Nuestras escuelas son en cierto sentido fábricas, en las cuales los productos brutos – los estudiantes – son moldeados y transformados en productos que van a poder satisfacer varias demandas en su vida” (Cubberley, 1916)

Hasta aquí y desde sus orígenes, el currículo de la escuela nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas (Sacristán, 2010).

En la historia de la educación brasileña, la escuela tiene pasado por un proceso de transformación muy grande, y hoy, asume determinadas responsabilidades que trascienden los contenidos y las asignaturas que contemplan el Currículo oficial de la Base Nacional Común y Parte diversificada previsto en la LDB (Brasil, 1996).

Por eso, hay que pensar en un currículo transformador que trate de la expresión del proyecto cultural y educativo en las instituciones escolares que vengán a desarrollarse en que se considera que debe con y para los estudiantes, se expresando fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad (Sacristán, 2010).

Los intereses de la educación básica, según Cortella (2014: 31) no es fingir que los estudiantes están estudiando, tampoco está centrada en el fingimiento del docente en participaciones de planteamientos, cuando admitimos en el aula la fragilidad de la convivencia

saludable, cuando la dirección admite una negligencia, cuando la familia finge que traer sus hijos a la escuela, pues es en el cotidiano que los intereses de la educación se construyen.

Según la LDB (Brasil, 1996) la educación escolar debe vincularse al mundo del trabajo y a la práctica social. Sin embargo, hay un montón de intereses involucrados en el mundo del trabajo y en la práctica social que la determina como una institución no obstante de intereses, apolítica, sin neutralidad.

Al fin, Costa (2016: 173) dice que “la escuela de calidad es aquella que universaliza el acceso y permanencia de los suyos por medio de las relaciones interpersonales, donde se construyen actitudes y expectativas positivas en relación con los estudiantes, los docentes, funcionarios y gestores, es aquella que pone en el centro del proceso el estudiante y para él es que se vuelven todos los investimentos”.

En contrapartida a lo anteriormente dicho, Contreras (2002: 39) define algunos conceptos que el trabajador de la educación sufre por medio del proceso de racionalización y control de la gestión administrativa y del conocimiento científico y tecnológico de los especialistas que dicen qué y cómo debe ser y/o actuar la escuela:

- La separación entre concepción y ejecución en el proceso productivo, donde el trabajador pasa a ser mero ejecutor de tareas sobre las cuales no decide;
- La descualificación, como pérdida de los conocimientos y habilidades para planear, comprender y accionar sobre la producción;
- La pérdida de control sobre sus propias labores, sometido al control y a las decisiones del capital, perdiendo la capacidad de resistencia.

Según Apple (1987 citado por Contreras, 2002: 40) la tecnologización de la enseñanza significó ese proceso de separación de las fases de concepción y de ejecución, por lo cual los docentes fueron relegados de su misión de intervención y decisión en los planteos de la enseñanza, quedándose a la competencia reducida a la aplicación de programas y paquetes curriculares listos. Sin embargo, explicitase la tecnologización los apostillamientos, los contenidos, las plataformas educativas y el modelo planteado por el Estado a la educación.

Explica Contreras (2002) que la resistencia ligada a la asistencia sindicalizada que los docentes cada vez más buscan para garantizar derechos y condiciones profesionales es un ejemplo de la proletarización que los configura como trabajadores de una fábrica en la lucha por sus derechos.

La manera como el Estado racionaliza el proceso y aumenta la burocratización y control de los trabajadores y sus tareas, resulta en la enseñanza ser cada vez más un trabajo completamente reglamentado y lleno de tareas (Rizvi, 1989 citado por Contreras, 2002: 41).

Parte de la pérdida de competencias profesionales justificase en el desarrollo, por los especialistas, de un conocimiento técnico que permitió y justificó la racionalización y la tecnologización de la enseñanza (Contreras, 2002: 42).

CAPÍTULO IX – LIBERTAD DE CÁTEDRA O AUTONOMÍA DISFRAZADA: LAS LEGITIMACIONES EJERCIDAS EN LA ESCUELA

“(…) matar maestros es quedarse sin voz” (Skliar, 2018: 173).

En este capítulo será presentada temáticas relacionadas a la enseñanza, la formación docente, la legitimación y plausibilidad de las situaciones de aprendizaje y acciones pedagógicas ejercidas por el docente, donde se cuestiona la práctica pedagógica y demás creencias empleadas en la escuela.

Según Freire (2015) no hay docencia sin estudiante, para enseñar necesita del estudiante para aprender, es decir, el que enseña aprende y el que aprende enseña al aprender, en un proceso de criticidad posible. En la teoría de Freire, tanto el educador cuanto educando transformase en sujeto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Freire (2015) la escuela debe respetar los saberes de los educandos socialmente construidos en su práctica comunitaria, siendo así, el docente necesita de libertad catedrática para atender las demandas sociales respetándolos. La ética de los docentes se establece cuando ellos luchan por la formación permanente del cuadro del magisterio (Freire, 2015). Todavía, el ser humano puede ser entendido por su inconclusión, pues siempre está en proceso de formación, nunca es un ser acabado. La libertad surge a partir del equilibrio entre autoridad y libertad.

Para Skliar (2018: 83) hablando de ética y diferencias, dice que hace falta un gesto tal vez desmesurado, hace falta no solo el sinceramiento, la transparencia o la constrictión, es no ser impunes cuando hablamos del otro, no ser inmunes cuando el otro nos habla, es decir, no hay neutralidad en el diálogo.

La libertad de cátedra se hace necesario el debate tanto por el sistema educativo brasileño que limita el docente (apostillamiento) como también por la falta de democracia vivida en los últimos tiempos. Sin embargo, tales conductas del Estado, de racionalización del conocimiento, transforma a docencia en un lugar privilegiado, mientras en su propia característica de trabajo se encuentra al menos gérmenes o posibilidades a crítica de las imposiciones ideológicas y el acceso a visiones alternativas del mundo y de la vida (Jiménez Jaén, 1988: 239 citado por Contreras, 2002: 50).

El aporte básico de la enseñanza libre de diálogos en el aula está dado por el CF de 1988 y el LDB de 1996, que tiene una característica notable en la autonomía, otro aspecto es la descentralización de la gestión y la construcción de proyectos escolares, que se justifican por la diversidad geográfica del país (Costa, 2016: 172).

Según Morin (2016: 48) “La educación para la libertad mental en la tierra consiste en una lectura de escritores, pensadores y filósofos, también en la enseñanza de qué es la libertad: la libertad de pensar es la libertad de elegir entre las diversas opiniones, teorías y filosofías”.

“Uma educação que vise fazer com que a pessoa seja mais livre, mais humana, mais capaz, é a educação que procura liberar, no lugar de adestrar, é a que oferece independência, em vez de dependência ou subestimação¹⁰” (Cortella, 2015: 27).

La práctica escolar implica cuestionar la autoridad del maestro, controlar y reprender las prácticas inapropiadas en el piso de la escuela, contener el temperamento de los estudiantes y el ruido constante. Por supuesto, la formación no es bienvenida y no puede serlo, como en tiempos remotos de la historia de la educación, pero liberar, liberar de la noche a la mañana, es constreñir y romper paradigmas que la identidad escolar ha construido a lo largo del tiempo.

La libertad de expresión es ante todo quitar la raya negra, lo contrario a censurar, para Freire (2017) La educación como práctica de la libertad es inseparable del diálogo.

Según Libâneo (2003) los contenidos deben producir significados reales, como hemos visto, es decir a los docentes la tarea de elección de contenidos de enseñanza adecuados a las peculiaridades locales y respetar las diferencias individuales.

Para Tardif (2002: 11) *“O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos e com os outros atores escolares¹¹”*.

En este contexto, Freire (1985) proporciona pautas que utilizan la propia experiencia del estudiante, en el sentido de enseñar la alfabetización de manera diferente, de manera significativa.

¹⁰ Una educación que busca hacer a la persona más libre, más humana, más capaz, es la educación que busca liberar, en lugar de capacitar, es la que ofrece independencia, en lugar de dependencia o subestimación.

¹¹ El conocimiento no es algo que flote en el espacio: el conocimiento de los docentes es su conocimiento y está relacionado con su persona e identidad, con su experiencia de vida e historia profesional, con sus relaciones con los alumnos y con los demás actores escolares.

El autor aporta ideas que producen sentido al estudiante, siendo una educación política, en el sentido de aprender una realidad que forma parte de la vida diaria del estudiante.

Para Contreras (2002) en la proletarización de la profesión, la autonomía apenas funciona como mecanismo de legitimación de las restricciones existentes en el trabajo de los docentes, pues la ideología del profesionalismo con apariencia de autonomía es una de las estrategias de las cuales el Estado se valió en diversas ocasiones para sustracción de los posibles movimientos de oposición, mucho utilizado para provocar la colaboración de los docentes frente a las reformas educativas.

Corroborando con los conceptos de la autonomía disfrazada, Tardif, Lessard y Lahaye (1991: 221) relacionándose el control político educativo, la desvalorización de los docentes y los saberes capturados a lo largo de la docencia, diciéndonos que el docente es incapaz de definir un saber producido o controlado por los que ejercen. Los saberes docentes para el autor aparecen como productos ya considerablemente determinados en su forma y contenido, productos oriundos de la tradición cultural y de los grupos productores de saberes sociales.

9.1 LA FORMACIÓN Y EL SABER DOCENTE

En realidad, la formación docente en Brasil se presenta en los efectos dispuestos en “§ 5º de art. 40 y en el § 8 del art. 201 de la Constitución Federal, las funciones docentes son las que desempeñan los docentes y especialistas en educación en el desempeño de las actividades educativas, cuando las ejercen en un establecimiento de educación básica en sus distintos niveles y modalidades, incluyendo, además de la docencia, las de unidad escolar rectora y las de coordinación y asesoramiento pedagógico” (Brasil, 2006). Sin embargo, la cita se refiere a la CF (Brasil, 1988) que tras el término de la función del magisterio para la nación brasileña.

El distanciamiento del pensamiento de Paulo Freire en nuestra vida cotidiana sobre la formación del profesorado (Antunes, 2011: 183) es que el profesional de la educación es un trabajador que maneja el aprendizaje como un mecánico maneja su herramienta, alienando a sí mismo de un sentido para la transformación social. Su racionalidad económica desde la perspectiva de la globalización despierta una visión “fatalista” y reduce el trabajo educativo al logro de una técnica.

El pensamiento vivo de Freire sobre la formación del profesorado (Antunes, 2011: 183):

A formação não pode abrir mão de uma formação técnica e científica, mas necessita também abrigar sonhos e utopias e, portanto, exige dupla leitura (palavra/mundo – texto/contexto) para que, como profissional, o professor se sinta sujeito da história como tempo de possibilidades e não de determinismos e ainda saber que, embora a educação não possa tudo, pode contribuir para a transformação do mundo em algo melhor¹².

“Se asume que, donde se valora la profesión, aumenta la demanda de cursos, la formación mejora el ejercicio profesional y gana calidad” (Libâneo, 2011: 93). La formación continua de los docentes es fundamental para la carrera profesional en la docencia, pero no es buscando novedades en la formación pedagógica que tendrán éxito profesional en la práctica escolar. Podemos interpretar la novedad excluyendo la novedad mencionada por Cortella, como un cambio de actitud, cambio de visión, dentro del mismo contexto, la misma situación, siendo una nueva forma de ver y resolver problemas con actitudes y responsabilidades.

Sin duda, es necesario invertir en la profesionalización de los docentes, para que un nivel de enseñanza no genere demanda para el otro, como es el caso de la educación de jóvenes y adultos, de forma a garantizar continuidad en los estudios a los que aprendan a leer y escribir, un gran problema de los jóvenes saliendo semianalfabetos de las escuelas (Sato, 2009).

(...) la formación docente también tiene que ver con ese “educar la mirada”: cómo mirar a la infancia, cómo mirar a los pares, cómo mirar las familias, cómo mirar los ambientes, cómo mirar el saber, cómo mirarse a uno mismo; en fin, en cuanto a los efectos “ópticos” del acto de educa (Skliar, 2018: 39).

Mientras, todos los cuestionamientos que el autor hace acerca de la figura del maestro son imprescindibles a la actitud dialógica docente que no trate del sujeto como aprendiente sino involucrarlo significativamente el aprendizaje en los conceptos aprendidos. Asimismo, el docente posee una figura central de un debate incesante que se encuentra inestable. Según Skliar, (2018: 43):

Estamos delante de una complejidad de tal magnitud que, creo, habría que tomar algunas decisiones con respecto a la “figura del maestro”, entre los cuestionamientos están: (...) ¿una figura ética y/o jurídica? ¿Qué relación debería guardar esa figura con la lectura y la escritura? (...) ¿Celoso del aprendizaje del otro o donador de tiempo y de palabra para que el otro pueda aprender? ¿Acatamiento, adaptación, indiferencia o rebelión?

¹² La formación no puede renunciar a la formación técnica y científica, pero también necesita albergar sueños y utopías y, por tanto, requiere una doble lectura (palabra / mundo - texto / contexto) para que, como profesional, el docente sienta el sujeto de la historia como un tiempo de posibilidades y no de determinismo y también sabiendo que, si bien la educación no lo puede todo, puede contribuir a transformar el mundo en algo mejor.

La formación docente en servicio, en el Estado de São Paulo, llamada de ATPC adjunto a los docentes y ATPL cuando él puede cumplir fuera de la escuela, la primera es el momento que el docente separa horas-clases sin estudiantes para discutir acciones, rutinas y formación docente, en la mayoría de las veces, favorece la rutinización del trabajo, que según Torres (1991: 199 citado por Contreras, 2002) impide el ejercicio reflexivo, empujado por la presión del tiempo, a su vez, facilita el aislamiento de los colegas, privados de tiempo para encuentros en que se discuten y cambian experiencias profesionales, fomentadas por el individualismo.

Según Morin (2016: 32) “el individualismo posee una cara luminosa y clara: es la cara de las libertades, la autonomía, la responsabilidad; pero también posee un lado oscuro: el egoísmo, la atomización, la soledad y la angustia”.

Para Bruner (1997) el docente necesita una buena formación, motivación y una didáctica razonada. En la teoría del autor, el papel del maestro en el proceso de aprendizaje necesita de instrucción, con formación académica y profesional para llevar a cabo los temas en el aula.

Según Bruner (1962: 148) al hablar de Dewey dice que “todo maestro debe comprender la dignidad de su profesión; que es un servidor social situado aparte para el mantenimiento del debido orden social y el aseguramiento del correcto desarrollo social”. De ese modo, el autor reflexiona con grandes revoluciones y cambios sociales que ponen a prueba la verdadera función docente ejercida que nos han forzado a una revolución de los términos fundamentales que se formula una filosofía de la educación.

No sólo hablar de la formación docente, sino de los saberes docentes, invitase los autores Tardif, Lessard y Lahaye (1991) para traer los conceptos de la práctica pedagógica, los saberes plurales, constituidos en:

- Los saberes de la asignatura – son saberes seleccionados por la institución universitaria a las distintas asignaturas ofrecidas por ella;
- Los saberes curriculares – formado por discursos, objetivos, contenidos y métodos que los docentes deben aprender;
- Los saberes de la experiencia – son saberes de la práctica docente, se incorporan a la vivencia individual y colectiva en la forma de hábitos y de habilidades.

9.2 LA NECESIDAD E INTERFERENCIAS DE LEGITIMACIÓN DE LAS ACCIONES DOCENTES

La legitimación de las acciones pedagógicas de los docentes es realizada por diversas fuentes y actores directamente involucrados en el campo de la educación, que originan los discursos y lenguajes a sus prácticas - las narrativas docentes - la escuela se estructura en una concreción, en un espacio social, cultural y real.

Un punto interesante en esta discusión es la reflexión de que, desde la fundación y creación de la escuela, esta ha sido cambiada, alterada e innovada. Transformada por juegos de fuerzas de intereses y discursos de carácter social, político, educativo, económico, etc. En todas las situaciones, tiempo y espacio, el ejercicio de la acción pedagógica no es ni será nunca un espacio de neutralidad, sino de intencionalidades. ¿Y qué nos hace pensar en la forma correcta, legítima o legitimada para el acto de enseñar y aprender? ¿Quién los ejecuta y quién los legitima?

La acción pedagógica docente, los actores principales, del análisis y del discurso, mencionados como autónomos, responsables y constructores de una sociedad democrática de futuro (Lawn, 2001: 123) y tiene como objetivo discutir los actores y sesgos de la legitimación.

Las intenciones y provocaciones basadas en Azanha (1990-1991), explícito en los estudios del programa de investigación de la cultura escolar brasileña, especialmente las crisis políticas educativas, Frago (1996 y 1998), que aporta conceptos de enfoques, temas y fuentes de los actores (docentes, familias y estudiantes), discursos y lenguajes, instituciones y sistemas y prácticas educativas, además de la cultura escolar se centran en las reformas e innovaciones, Lawn (2001) quien en el contexto educativo inglés, habla sobre el docente y la fabricación de identidades, Tardif, Lessard y Lahaye (1991), autores destacados en delinear un problema de conocimiento docente, en definitiva, abordan diferentes temas que se discuten en el contexto de las culturas escolares, afines al corte de legitimación desde acciones pedagógicas cruciales hasta el enfoque de la enseñanza de narrativas y lenguajes.

En primer lugar, para conceptualizar qué es la legitimación, se refiere a la acción de legitimar, “legitimarla; hacer un poder, un título, etc.; autenticar, revalidar” (Legitimar, 2020), para luego proceder con los diferentes actos de legitimidad ejercidos y concebidos en el proceso escolar, es en este sentido que la investigación pasa por recopilar y puntuar los actos validados por sus actores.

Para Bourdieu (2007) el acto de legitimación está en la censura de lo natural, de los objetos legítimos, legitimados o indignos, cuyo campo está pobremente afirmado en relación con las demandas de la clase dominante. En estos contextos, se valora lo fútil, futilidades prácticas que no son científicas.

Al hablar del método científico y la jerarquía social de los objetos, Bourdieu (2007) habla de la clase dominante, lo que nos hace reflexionar sobre lo que realmente es, lo que tiene valor, cuál es el grado de legitimidad y el grado de prestigio dentro de la sociedad. Límites de las definiciones que hablan los autores de este estudio para la designación de actores legítimos.

En segundo lugar, es posible conceptualizar lo que es la acción educativa escolar, como una situación de aprendizaje cargada y "objetivada en mentalidades, conflictos, discursos, procedimientos, hábitos, actitudes, normativas, resultados escolares, etc." (Azanha, 1990-1991: 67).

En el tercer momento se conceptualiza el significado de la escuela, a pesar de estar excesivamente simplificado, explica Azanha (1990-1991: 67): "el predominio de la enseñanza verbal que no prepara para el trabajo, etc. [...] nuestra concepción de la escuela es, sin lugar a duda, factoría, taylorista, porque solo tiene en cuenta los resultados de la empresa escolar".

Al hablar de crisis, Azanha (1990-1991: 65) afirma que la crisis educativa brasileña es sólo parte de una crisis mucho más amplia, la innegable crisis educativa de una demanda totalmente justificada en la vida política.

La legitimación toma en cuenta la aprobación de quienes la legitimaron, es decir, los actores, discursos y lenguajes, instituciones y sistemas y prácticas educativos (Frago, 1998: 169), los responsables del desempeño profesional del docente.

Se toma en cuenta que la actuación docente se ocupa directamente de las personas como construcción del conocimiento y como proceso de formación ciudadana. Si bien el docente tiene "una cierta" autonomía, "la libertad de profesorado", la legitimación de sus elecciones y acciones pedagógicas está condicionada no solo al campo didáctico de la enseñanza y el aprendizaje que se ejerce entre el docente y el estudiante, sino también mediado e institucionalizado, es decir, legitimado por los intereses de los demás.

En este sentido, la legitimación de la "cierta autonomía profesional" ante la acción pedagógica, previamente prescrita en documentos de Lineamientos y Bases, a nivel federal, estatal y municipal, es actualmente cuestionada, consolidada y legitimada, por sí misma y por otros, así

como, gerentes y supervisores, el sistema educativo, el Estado, tomando en cuenta la implantación actual de la BNCC (Brasil, 2018), con sus respectivas competencias y habilidades estandarizadas y distribuidas por tiempo y espacio, disciplina, períodos, grados, de las más diversas fases de enseñanza de la Educación Básica Brasileña.

Es de destacar que la regulación de la práctica pedagógica siempre ha sido cambiante, poniendo a prueba la confiabilidad del docente y considerando las múltiples realidades socioculturales de los estudiantes. Como bien dice Azanha (1990-1991: 69) "se sabe que es dentro de las aulas donde se decide el destino de las políticas y reformas educativas".

También es necesario cuestionar las culturas escolares, las "creencias escolares" (Frago, 1996) y la materialización de la práctica escolar, dado que el producto de la labor docente es "altamente peligroso" (Lawn, 2001), en el caso de estimulantes del trabajo e influencias del pensamiento para la adquisición de conocimientos, de carácter no neutral.

En el contexto inglés, citado por Lawn (2001: 122), se conceptualiza "naturalmente, existe una brecha entre el poder concreto de los maestros, ejercido en las escuelas, y el poder que parecen manifestar en la sociedad. Este mismo sistema se caracterizó por su burocracia, inflexibilidad y dogmatismo. Los docentes habían trabajado en condiciones precarias, con salarios bajos y estables".

Sin embargo, la legitimidad de las acciones pedagógicas comienza a ser cuestionada por sus clientes, padres y estudiantes, y por los propios docentes que se distancian de la libertad universitaria, para buscar y poner en práctica las situaciones de aprendizaje.

Parece trivial decirlo, pero un maestro es, ante todo, alguien que sabe algo y cuya función es transmitir ese conocimiento a los demás (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991: 215).

Sin embargo, no hay necesidad de contextualizar los orígenes de la enseñanza del conocimiento, sino por recopilar información y discutir sobre los actores que legitiman el conocimiento, la relación de poder y sumisión que ejercen, o ¿quién dice qué se debe enseñar? ¿Cuáles son los actores legitimadores? Las relaciones ejercidas por los actores en el proceso de legitimación de la acción pedagógica se contemplan en la búsqueda de estas respuestas.

Así, Frago (1998: 174) dice que la cultura escolar es institucional e institucionalizada y se ofrece como un conjunto de ideas, pautas y prácticas relativamente consolidadas. Al referirse al espacio y tiempo escolar y asignaturas, el autor habla de la necesidad de "confrontación entre teoría, legalidad y práctica" que son palabras clave del planteo de legitimadores

9.2.1 LA LEGITIMACIÓN EJERCIDA EN GRUPO

El concepto de grupo representa el ejercicio de la profesión docente por parte del grupo de docentes, los actores que corroboran las ideologías e intenciones pedagógicas en el campo de acción.

Según Lawn (2001: 120) al hablar de la fabricación de identidades, dice que, en el proceso de producción de las escuelas, el énfasis ha estado en la identidad colectiva del trabajador, por lo que el discurso del trabajo lo configura, un proceso legitimador ejercido por los propios trabajadores. docentes de un sistema educativo.

Toma en cuenta las afirmaciones de Tardif, Lessard y Lahaye (1991: 216-222) “que, aun ocupando una posición estratégica dentro del conocimiento social, la facultad se devalúa en relación al conocimiento que posee y transmite”, en el sentido de no solo para ellos, sino que la legitimidad que ejercen los grupos de maestros puede ser entendida por el conocimiento disciplinar y curricular a través de las categorías, programas, asignaturas, que la institución escolar genera e impone como modelo de cultura erudita, por su docentes que transmiten en relación externa con la práctica docente.

Además, toma en cuenta las dificultades que presenta la cultura del profesorado, incluyendo el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización, esta última, como forma organizativa que divide y separa a los docentes incluyéndolos en subgrupos aislados (Hargreaves, 1996: 191 citado por Frago, 1996: 26).

9.2.2 LEGITIMACIÓN EJERCIDA POR LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS

Las teorías pedagógicas se entienden aquí como los contextos correlacionados en currículos, asignaturas, sistemas de enseñanza, teorías de aprendizaje, formación profesional, etc., que dan origen y orientan los contenidos y habilidades de la acción pedagógica.

En Azanha (1990-1991: 68) las relaciones entre conocimiento teórico y conocimiento escolar, “se completan con el éxito que tiene en asimilar este conocimiento difuso e históricamente sedimentado en el ámbito escolar y que sólo tiene tenues relaciones con las teorías pedagógicas”, Como sabemos, la formación y perfeccionamiento docente es un proceso de teorías pedagógicas o disciplinas afines.

Al analizar el trabajo de Tardif, Lessard y Lahaye (1991: 219-220), se puede decir que la legitimación que hacen las teorías pedagógicas se centra en tres aspectos relevantes: el conocimiento de la formación profesional, el conocimiento de las disciplinas y el conocimiento curricular, dejando solo el conocimiento de la experiencia para la legitimación que hace la práctica docente.

Sin embargo, la legitimación que ejercen las teorías pedagógicas en la obra de Tardif, Lessard y Lahaye (1991: 219-220), se concentran en:

- El conocimiento de las disciplinas - el conocimiento social, tal como es difundido y seleccionado por la institución universitaria, proveniente de las más diversas disciplinas que ofrece la universidad;
- Conocimientos curriculares - corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos, presentados por los programas escolares que el docente debe aprender a aplicar;
- El conocimiento de la formación profesional (ciencias de la educación e ideología pedagógica) - el conocimiento pedagógico que se presenta como doctrinas o concepciones producidas por reflexiones sobre la práctica educativa, reflexiones racionales que conducen a sistemas.

Aun así, Tardif, Lessard y Lahaye (1991: 219-225) son más concretos al afirmar que “la relación del profesorado con el conocimiento de la formación profesional aparece como una relación externa: las universidades y los formadores universitarios asumen las tareas de producción y legitimación del conocimiento científico y pedagógico” y concluyen que “el modelo canónico de referencia es el modelo industrial de producción industrial”, corroborado por Azanha (1990-1991) y por varios autores, como el principal modelo de seguimiento y educación de la empresa-escuela.

En cuanto a la legitimación que ejercen las teorías pedagógicas, Frago (1998: 178) nos hace un apéndice, sobre el origen de los contenidos y saberes curriculares disciplinarios, diciendo que “las disciplinas académicas, en abstracto. Tampoco plantea una esencia universal o estática”, concluye el autor que “las disciplinas son fuente de poder y exclusión también en la campana social profesional”.

Cabe mencionar, como se expuso antes, muy probablemente que, en tiempos futuros, la legitimación de las acciones pedagógicas de la Educación Básica brasileña coincidirá con la BNCC (Brasil, 2018), así como, en temas y contenidos distribuidos por códigos de habilidades.

9.2.3 LEGITIMACIÓN EJERCIDA POR EL ESTADO

Además de la práctica regulatoria ejercida por los poderes públicos, a lo largo de la historia de la educación, el Estado ha realizado diversas maniobras, en su interés, siendo la principal el condicionamiento para silenciar al docente, por su conocimiento persuasivo y estimulante, incidiendo en la educación del estudiante, propugnado por la desvalorización profesional del docente.

En una de las notas de Azanha (1990-1991) se parte del principio de empresa escolar, con visión empresarial, que tiene un significado muy importante para quienes destinan o manipulan recursos económicos para la educación. La educación, en su sentido más amplio, es una cuestión esencialmente política.

La legitimación que hace el Estado, siendo el más representativo de todos, por el poder de regulación y control, “se traduce en un método de control más sofisticado y una forma de gestionar el cambio: se pretende argumentar que las ideas sobre la gobernanza a través del discurso, la construcción de identidades oficiales y la vigilancia de las fronteras de la identidad”. Sin embargo, la legitimación es “crear una versión utilizable de un proyecto educativo nacional, que convierte al docente en un elemento omitido, casi invisible en las descripciones de los sistemas educativos” (Lawn, 2001: 117).

Se puede decir que la legitimación de las acciones pedagógicas y escolares que realiza el Estado son “normativas, servicios, encuentros políticos, discursos públicos, programas de formación, intervenciones, etc.” (Lawn, 2001: 118), a su vez, son elementos importantes de un orden y que, además de legitimar las prácticas docentes, son objeto de discurso y reproducción entre docentes.

Lawn (2001: 120) denomina "servidores del Estado", al poder que ejerce el Estado el acto de crear tipos de docentes para las nuevas orientaciones de la política educativa, que han sido las principales vías en las que se ha ido plasmando la identidad docente. construido y mantenido.

El contexto inglés citado por Lawn (2001: 123) prueba la legitimación de las acciones de los docentes debido a la disrupción y gobernabilidad del estado, diciendo que “el docente era oficialmente alguien en quien confiar y, a través de sus representantes, participativo en la organización, en la definición de estrategias y desarrollo docentes, a nivel local y nacional”. Nos dice que los límites del maestro deben ser vigilados, en el sentido de que sus ideas causan pánico y las personas con las que se asocian también lo causan.

Por tanto, las declaraciones de Tardif, Lessard y Lahaye (1991) sobre los conocimientos relacionados con la formación profesional de los docentes que dependen, del Estado y su cuerpo de toma de decisiones y agentes de ejecución, consolidándolos, afirmando que el profesorado parece quedó un cuerpo de artistas.

Según Apple & Jungck (1990 citado por Contreras, 2002: 48) los docentes se comprometen con las políticas de legitimación del Estado, por medio de sus sistemas educativos, convencidos de su valor, cuyo efecto sobre ellos es de tornarlos víctimas de los procesos de proletarización que estas políticas colocan en andamiento.

9.2.4 LEGITIMACIÓN HECHA POR LOS REFORMADORES

La legitimación hecha por los reformadores se refiere a lo que Frago llamó (1996: 18) de "la existencia de una alternativa a la cultura propia de los gestores y supervisores de la educación - los reformadores - que cerca y se opone en gran parte a la de los docentes".

Sin embargo, todavía para Frago (1996: 24):

La cultura escolar administrativa la de quienes gobiernan, gestionan y supervisan la educación, se apoya – en el sector público y en privado – en normas, mandatos, instrucciones, propuesta u orientaciones más o menos prescriptivas, así como en el recurso a diversos medios difusión y legitimación de sus ideas y la configuración de un entramado jerárquico de órganos de gestión y supervisión”.

Además, el sistema educativo consolidado por los reformadores, la gestión escolar inmediata y municipal, estatal y federal, a menudo "antidemocrático" son uno de los principales actores legitimadores de las acciones pedagógicas que validan el desempeño docente, recomendado por las Directrices y Bases Reguladoras del Estado en sus respectivos ámbitos.

9.2.5 LEGITIMACIÓN HECHA POR LAS FAMILIAS

Frago (1998) al hablar de actores sociales, de la realidad social externa a la escuela, nos hace comprender que las determinadas prácticas de transmisión y mediación cultural adoptadas, ubica a la institución escolar como relativamente autónoma generada por una cultura específica, colocando a su vez sus actores sociales, familias, tutores e influencias para el uso de los modos de enseñanza y aprendizaje más adecuados, valoración y legitimación.

Frago (1998: 183) afirma una “doble naturaleza de la educación como agencia de transmisión y creación cultural, como instrumento de reproducción de estructuras sociales y, a su vez, de movimiento e intercambio”.

En estos aspectos, el estudio se orienta a consolidar la legitimación realizada por las familias, que corroboran los autores de la teoría del aprendizaje, además de las interrogantes e impactos realizados por el Estado para neutralizar y controlar la acción pedagógica y docente (Lawn, 2001 y Azanha, 1990-1991).

9.2.6 LEGITIMACIÓN REALIZADA POR LA PRÁCTICA DOCENTE

Los estudios realizados por la práctica docente con los autores Tardif, Lessard y Lahaye (1991: 229) comienzan por decir que los docentes deben demostrar a sí mismos y a los demás que son capaces de enseñar, en trucos de la profesión, en *habitus*, en rasgos de personalidad profesional. Los autores, al redactar los conocimientos docentes, consideran el “conocimiento de la experiencia”, es decir, el conocimiento de la práctica escolar y la competencia profesional.

Para Lawn (2001: 118) los docentes pueden parecer invisibles en las descripciones de los sistemas educativos, pero la descripción del sentido común de los docentes puede volverse más académica, cuando se expresa en otros fenómenos educativos, como la evaluación, el aprendizaje, el conocimiento. disciplina específica, etc.

Cuestionan Tardif, Lessard y Lahaye (1991: 222-224) además de no controlar la definición y selección de los conocimientos curriculares y disciplinarios, los docentes no controlan la definición y selección de los conocimientos pedagógicos transmitidos por las instituciones de formación, lo cual es sancionado universidad y el estado. Entonces, en definitiva, los maestros ya no tienen conocimientos de maestro, cuya posesión garantizaría su dominio, sino que también saben enseñar.

Sin embargo, Tardif, Lessard y Lahaye (1991: 227-229) afirman que las certezas de la práctica y la importancia crítica de la experiencia indican que el profesorado, “ante la imposibilidad de controlar el conocimiento de las disciplinas, el currículo y la formación profesional, produce o intenta producir conocimientos a través del cual comprende y domina su práctica”, afirman también que “generan certezas particulares, su propia capacidad docente y su desempeño en el ejercicio de la profesión”.

La legitimación que hace la práctica escolar, por tanto, establece que “no son conocimientos como los demás, son, por el contrario, formados a partir de todos los demás, sin embargo, retraducidos, pulidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en lo vivido” (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991: 232). Así, una legitimación accesible, probable y palpable.

CAPÍTULO X – UN BREVE PANORAMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL: EL CONTEXTO DIALÓGICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Presentamos el contexto educativo brasileño que por años se cambia su modelo curricular de educación y en ningún momento entiende el sujeto como un ser complejo y no ve la educación como un espacio humanitaria donde se puede construir relaciones más allá de un estructura tecnocrática o práctica de enseñanza curricular, quizás crítico o emancipador con aperturas a asignaturas de educación emocional como en modelos europeos, emancipadores como en países más avanzados económicamente, sino un modelo básico, cerrado y completo que sigue descrito como planteado en documentos educacionales. Como habla Morin (2016: 48) “la educación para la vida debe fomentar y estimular una de las misiones básicas de toda educación: la autonomía y la libertad mental”.

10.1 UN BREVE PANORAMA DEL SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEÑO: LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Durkheim (1952) dice que, para definir el concepto de educación, hay que considerar los sistemas educativos existente, o que tenga existido, compararlos y aprehender de ellos los caracteres comunes.

Empezamos a decir que el sistema educativo actual es antidialógico, apoyado en Burbules (1999: 10) pues no lo habríamos conseguido un diseño deliberado, los ideales pedagógicos y sociales están en pugna con la realidad, pero nos coloca frente a desafíos y a preguntas.

El sistema educacional brasileño está organizado por sistemas de enseñanza de la Unión, de los Estados, del Distrito Federal y de las Municipalidades.

Las leyes mayores que reglamentan el sistema educacional son originadas desde los 90’, a empezar con la CF de 1988, el ECA de 1990, la LDB de 1996, después sigue conforme los sistemas estatal o municipal reglamentan a sus realidades regionales. En ese contexto, vale resaltar las recomendaciones del Banco Mundial de 1994, según Sguisardi (2009) adoptada a los países en desarrollo, para más inversión en la educación básica.

Según la LDB 9.394 (Brasil, 1996) en el Art. 21, la educación escolar se compone de Educación básica, formada por la Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media,

también la Educación superior. Sin embargo, la educación básica, tiene por finalidades desarrollar el educando, asegurarle a formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y ofrecerle medios para progresión en el trabajo y en estudios posteriores, según art. 22 de la ley (Brasil, 1996).

Sin embargo, podemos cuestionar la siguiente provocación:

¿Por qué gira todo en torno del futuro “empleo” – justo en este momento del país y del mundo – y no posibles “futuros” poetas, pintores, músicos, artesanos, actores, filósofos, maestros, o lo que bien se desee para la vida en común y la singular? ¿Educar no supone la disponibilidad de nuestras presencias en el presente? (Skliar, 2018: 64).

Actualmente la educación básica brasileña se subdivide en tres partes, de acuerdo con el cuadro a continuación, planteado en el ámbito federal a todos los demás gobiernos e instancias:

Cuadro 3 - Educación Básica obligatoria en Brasil

Educación Infantil	Enseñanza Fundamental	Enseñanza Media
Guardería (de 0 a 3 años)	Años finales o ciclo I – 1º año	1º año al 3º año (de 15 a 17 años)
Preescuelas (de 4 a 5 años)	al 5º año (de 6 a 10 años)	
	Años finales o ciclo II – 6º año	
	al 9º año (de 11 a 14 años)	
En la guardería es gratuita, pero no obligatoria y; En las preescuelas es gratuita y obligatoria.	Es obligatoria y gratuita	Es obligatoria y gratuita
Es de competencia a los municipios	Los municipios están atendiendo a los años iniciales y los Estados, a los años finales	Es de responsabilidad de los Estados. Puede ser técnico profesionalizante o no.

Fuente: Brasil (2020).

Como hemos visto, la educación básica en Brasil es gratuita en todos los niveles y se torna obligatoria a partir de los 4 años de edades. Pero no necesariamente está garantizado que todos los niños y adolescente han de llegar a la Enseñanza Media, por distintos factores de los cuales hemos presentados en el estado del arte, como también en el referencial empírico.

Sin embargo, Skliar (2018: 66) cuestiona la pérdida de la infancia diciendo que “interrumpimos la infancia de los niños y luego nos preocupa su sobreabundancia, su inclinación al consumo o su incapacidad de productividad, su formación y su descomposición”.

De acuerdo con LDB 9.394 (Brasil, 1996) en el Art. 22, la educación brasileña tiene la finalidad de desarrollar en el educando el ejercicio a la ciudadanía con medios para progresión en el labor y estudios posteriores.

La educación básica, en el nivel medio, tiene la carga horaria mínima de ochocientas horas, distribuidas por una cantidad mínima de doscientos días de trabajo escolar, pudiendo llegar y ser ampliada progresivamente para mil y cuatrocientas horas, desde el año de 2017, necesita de por lo menos mil horas de carga horaria (Brasil, 1996: 19) y con lo mínimo de 200 (doscientos) días lectivos. En el caso especial del año 2020, ocasionado por la pandemia de Covid-19, fue rebajado la cantidad de días de clases por lo mínimo de 180 (ciento y ochenta días).

Una de las quejas de los docentes y funcionarios de las escuelas públicas brasileñas giran entorno de la cantidad de estudiantes en las clases, pues de acuerdo con la LDB (Brasil, 1996), deja la decisión a las autoridades políticas consideraren el número de estudiantes adecuados, facto que en la práctica escolar dificulta los haceres pedagógicos por clases con demasiadas cantidades de estudiantes.

LDB (Brasil, 1996) en Art. 26, organiza el currículo de las instituciones de enseñanza de la educación básica de la siguiente forma:

Cuadro 4 - Organización curricular de la Educación Básica brasileña	
LDB	ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO BRASILEÑO
§ 1º	Lengua portuguesa
	Matemática
	Conocimiento del mundo físico y natural
	Estudio de la realidad social y política, en especial del Brasil
§ 2º y §6º	La enseñanza del arte, con la música obligatoria, pero no exclusiva, como también la danza y el teatro.
§ 3º	Educación física
§ 4º	La enseñanza de la historia de Brasil, en especial de las matrices indígenas, africana y europea

§ 5º	Lengua extranjera moderna, siendo la lengua inglesa ofertada desde el ciclo II de la enseñanza fundamental
§ 7º	Proyectos e investigaciones
§ 8º	Películas de producción nacional
§ 9º	Protección a los derechos humanos y prevención de violencia
§ 10º	Nuevos componentes de la BNCC

Fuente: LDB (Brasil, 1996).

Según Durkheim (1952) en la historia, constituye todo un conjunto de ideas, acerca de la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, el individuo, el progreso, la ciencia, el arte, etc. Son ideas con base en el espíritu nacional, tanto a la educación del rico, cuanto a del pobre, la que conduce a las carreras liberales, como la que prepara para las funciones industriales tienen por objetivo fijar esas ideas en la consciencia de los educandos.

Para Costa (2016: 68) en un país con la diversidad que el Brasil se presenta, debe haber un modelo educacional que atienda de forma flexible las variedades socioculturales y económicas de las diferentes regiones brasileñas, incluso frente al mercado de trabajo, que también sufre modificaciones constantes.

En ese sentido, Freire (1985) no pensaba el currículo nacional brasileño único, que privilegiaba unas realidades sociales y otras no, sino un currículo diferenciado, dando énfasis regionalizada, eso facilitaría las realidades y trabajos pedagógicos en el aula, pues sólo así la educación tendría sentido al estudiante. Pero, su actuación en Brasil fue marginalizada, pues existía un gran conflicto político entre sus ideas en la época, llevada a cabo la dictadura desde el año de 1964.

Un punto muy importante en cambios educativos recientes es que, desde diciembre de 2017, con la aprobación de la BNCC (Brasil, 2018), se empieza a estudiar sobre competencias y habilidades que el documento plantea de uniformidad a los estudiantes de la educación básica. En el documento, son planteadas 10 (diez) competencias y muchas habilidades divididas en niveles de enseñanza y campos disciplinarios.

Las competencias de la BNCC (Brasil, 2018) que más se relacionan con la investigación son la cuarta y novena competencias, que hablan de comunicación, de la empatía y cooperación. Siendo la cuarta competencia:

“utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.”¹³

La novena competencia de BNCC (Brasil, 2018) hace más sentido a esta investigación, pues dialoga con una temática involucrada a las interfaces de la relación dialógica humana, donde se observa el énfasis a la temática reciente del Estado brasileño en sanar problemas relacionados a la relación humana en la enseñanza.

“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”¹⁴.

Para eso, el sistema educativo brasileño tiene el gran desafío, grandes cambios estructurales, sino innovadores, entre el discurso y la práctica docente, quizás ver la formación del carácter, de conducta, postura y formación de opiniones, pues en el contexto escolar hay docentes molestados y enfermos, mucha desvalorización profesional y manobras de políticas públicas. Quizás el logro de competencias traiga un sistema nacional de educación más humanizado como plantean las competencias listadas, con hallazgos y encuentros entre el discurso teórico con la práctica pedagógica.

¹³ Utilizar diferentes lenguajes – verbales (orales o visual-motores, como Libras, y escritura), cuerpo, visual, sonoro y digital – así como conocimientos de lenguajes artísticos, matemáticos y científicos, para expresar y compartir información, experiencias, ideas y sentimientos en diferentes contextos, además de producir significados que conducen a la comprensión mutua.

¹⁴ Ejercer empatía, diálogo, resolución de conflictos y cooperación, haciéndose respetadas y promoviendo el respeto por los demás y los derechos humanos, con aceptación y apreciación de la diversidad de individuos y grupos sociales, sus conocimientos, sus identidades, sus culturas y sus potencialidades, sin perjuicio de cualquier naturaleza.

10.2 LA ENSEÑANZA MEDIA: EL CIERRE QUE NO CIERRA

Según la CF (Brasil, 1988), la educación es “un derecho de todos, un deber del Estado y de la Familia”, o sea, todos los involucrados a la educación son responsables por la educación de los jóvenes de la Enseñanza Media. Pero, hay un gran distanciamiento de las familias en relación con la preocupación de sus hijos con los estudios.

Según la LDB 9394 (Brasil, 1996), es la consolidación de la educación básica y está direccionada para autonomía intelectual y del pensamiento crítico. De ese modo, hay una preparación básica para el trabajo y consecuentemente la condición de ciudadano, como explicita la debida ley sobre la capacidad de continuar aprendiendo y adaptar-se con flexibilidad a las nuevas condiciones de trabajos.

La Enseñanza Media, tiene duración mínima de tres años (Brasil, 1996) y su finalidad es la consolidación y profundizar los conocimientos adquiridos a lo largo de la enseñanza fundamental (Morin, 2016), posibilitando el proseguimiento de estudios; la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del educando, para continuar aprendiendo, de modo a ser capaz de si adaptar con flexibilidad a las nuevas condiciones de ocupación laboral; mejoría del educando como persona humana, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico; la comprensión de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos, relacionando la teoría con la práctica, en la enseñanza de cada asignatura (Costa, 2016: 33).

Para Morin (2016), en la enseñanza básica son desarrollados muchos contenidos en las distintas asignaturas y cuando llegan a la enseñanza secundaria, siguen teniendo nuevos y más contenidos en todas las asignaturas, no cerrando los acuerdos, casi interminables de la educación, que el autor va a decir un cierre que no hay.

Para promover la equidad de aprendizaje y definir los contenidos básicos para todos se busca en las DCNs para la Enseñanza Media donde contempla elementos de fundamentación esencial a cada área del conocimiento, campos de saberes a fin de generar en el estudiante la capacidad de incremento intelectual y profesional autónomo y permanente.

En la enseñanza media cuenta con la evaluación del ENEM, prevista en la LDB (Brasil, 1996), que es un sistema de evaluación directamente ligado a la fase de enseñanza, que en los últimos años tiene crecido grandemente, tornando el principal examen educativo de la educación

nacional, que es utilizado para ingresar en la enseñanza superior como también sirve para certificación de la enseñanza media a los ciudadanos que no concluyeron en el período apropiado, o sea, con más de 18 (dieciocho) años.

Los planteos de la enseñanza media están organizados por áreas de conocimientos, de acuerdo con el Art. 36 de la LDB (Brasil, 1996) y se figura por itinerarios formativos, que pueden ser cambiantes conforme la relevancia para el contexto local y las posibilidades de los sistemas de enseñanzas, a saber, el cuadro a continuación:

Cuadro 5 – Grade curricular de la Enseñanza Media

ÁREAS DE CONOCIMIENTOS	ASIGNATURAS
Lenguajes, códigos y sus tecnologías	Lengua portuguesa y literatura, Lengua (s) extranjera (s), Informática, Artes, Actividades físicas y deportivas.
Matemáticas y sus tecnologías	Matemáticas.
Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías	Ciencias de la naturaleza, Biología, Física y Química.
Ciencias humanas y sociales aplicadas	Historia, Geografía, Filosofía y Sociología

Fuentes: LDB (Brasil, 1996) y Costa (2016).

Según Costa (2016: 34) la intención es que el estudiante termine la Educación Básica dominando los conocimientos y las habilidades que, permitiéndoles la elección de rumbos en la vida adulta, preparándolos para el mercado de trabajo y para la enseñanza superior. El cierre que no cierra, es decir, que, en la enseñanza media, última etapa de la educación básica continúa a intentar preparar para la escolarización, para el aprendizaje, para la transmisión de contenidos que posiblemente han perdido en todo el recorrido escolar.

La educación básica brasileña en su tecnocracia, además de todo el veis profesional, escuela-empresa, de acuerdo la legislación brasileña de la enseñanza media, la LDB (Brasil, 1996) más allá de enseñanza regular, también hay más dos modalidades de enseñanza:

- Educación de jóvenes y adultos que da oportunidad de aprendizaje a las personas que no hicieron en la edad regular;

- Educación profesional que desarrolla el individuo medios productivos de creación de cursos con acceso al mercado de trabajo.

Históricamente la enseñanza media, ya fue obligatoriamente vinculada a la enseñanza profesional, como en 1971, con la LDB 5692, de 11 de agosto, torna, de manera compulsoria, técnico-profesional todo currículo del segundo grado.

Según Cunha (1997: 13 citado por Costa, 2016: 76) el sistema de enseñanza brasileño tendría diferentes objetivos culturales y sociales, constituyéndose en instrumentos de estratificación social, donde la escuela primaria y la profesional servirían a clase popular, de modo que la escuela secundaria y la superior a burguesía.

En un contexto histórico de educación, en el inicio de la República de Brasil, la enseñanza secundaria pertenecía al Ministerio de la Justicia e de los Negocios Interiores y la enseñanza profesional pertenecía al Ministerio de la Agricultura, Industria y Comercio, siendo que, en la década de 1930, hubo una junción entre los dos ramos de enseñanza que se figuró en el ámbito del Ministerio de la Educación y Salud Pública, pero apenas formalmente. Después en la década de 1950 es que pasó a permitir la equivalencia entre los estudios académicos y profesionales. En 1961 con la promulgación de la primera LDB (Ley 4024, de 20 de diciembre de 1961) queda establecida la completa equivalencia entre los cursos técnicos y el curso secundario para efectos de ingreso en los cursos superiores (Campello & Lima Filho, 2009).

Según la ley 5.692 (Brasil, 1971) que hice una reforma en la enseñanza secundaria y estableció compulsoriamente la profesionalización como finalidad única para la enseñanza de segundo grado, entonces la profesionalización compulsoria de la enseñanza de segundo grado ha traído como efecto el refuerzo de la función propedéutica de las escuelas técnicas. Solamente once años después, con la ley 7.044/1982 se retira la obligatoriedad de la habilitación profesional en la enseñanza de segundo grado (Campello & Lima Filho, 2009).

Desde la ley LDB 9.394 (Brasil, 1996), es que se figura la identidad de la Enseñanza Media como una etapa de consolidación de la educación básica y dispone que la educación profesional conduzca al permanente desarrollo de habilidades para la vida productiva.

Además, en la ley 11.494, que instituyó el FUNDEB (Brasil, 2007), determina en su artículo 10 que la distribución proporcional de recursos de los Fondos llevará en cuenta la enseñanza media en tiempo integral, como en toda la educación básica del sistema brasileño de educación.

Según el PNAD de 2011, en la meta tres, hay una distorsión entre la edad y la pandilla, de 80% de los estudiantes que frecuentan las escuelas, solamente 52,25% están en la Enseñanza Media, en el nivel propio para la edad, aún tiene 1,6 millones de jóvenes entre 15 y 17 años que están fuera de la escuela (Costa, 2016). Aún la educación brasileña tiene grandes problemas de incluir y permanecer estudiantes en clases en la edad de la educación media.

A pesar de toda la diversidad en Brasil, la enseñanza media tiene pequeño número de frecuencia de estudiantes indígenas. Eso se pasa por la falta de oferta de escuelas en las aldeas y la dificultad de desplazamiento (Costa, 2016: 157).

Por otro lado, enfatiza Morin (2016) acerca de la enseñanza secundaria que no nos interrogamos sobre las enormes lagunas que se van volviendo más anchas y profundas y que están formando unos agujeros negros en lo que atañe la misión misma de la educación, desde la enseñanza secundaria (o Enseñanza Media en Brasil) a la universidad, que es esencialmente una: enseñar a vivir. Sin embargo, es el momento en que enseñar a vivir es esencial a el pasaje del sujeto a adultez.

Pero el profesorado de la enseñanza secundaria sufre hoy una gran desmoralización debido al deterioro de su prestigio y de su estatus frente a las familias controladoras, frente a la cultura mediática e internáutica, que se ha extendido entre la clase juvenil, frente a la lucha de clase que está librando una parte de la juventud en las aulas (Morin, 2016: 84).

Por lo tanto, en esos contextos, es que brevemente se encuentra la educación básica del sistema educacional brasileño, demasiado grande en desigualdades sociales, en diferencias y en necesidades básicas de educación, quizás emocionales y sociales que enfrenta la relación estudiantes y docentes.

10.3 LOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: ENTRE IDEOLOGIAS Y EXPECTATIVAS

La ideología del sistema educacional brasileño está pensada desde los cuatro pilares de la UNESCO, inseridos en 1999 por Delors (2001):

- Aprender a hacer: es haciendo que el estudiante va a desarrollar la acción. Las actividades desarrolladas en clases de forma contextualizadas.

- Aprender a conocer: Conocer la mayoría de los asuntos, importante el docente traer la investigación en clase, para la transformación del conocimiento en conocimiento significativos.
- Aprender a ser: Son los valores a desarrollaren al lado del docente, por eso, traigo el tema de la afectividad que está asociado al diálogo, para el desarrollo de principio y valores para el respeto de este y del otro.
- Aprender a vivir juntos: la convivencia que la transmisión se pasa, valores comunales, el trabajo en equipo, para lograr un ciudadano desarrollado y con papeles sociales logrados.

En la práctica escolar, tales pilares son contextualizados como bordones del profesorado, poco hechos, pero muy hablados. Sin embargo, conocer y reconocer que estudiante tenemos son hechos fundamentales a repensar las prácticas pedagógicas. En ese sentido, para que todos los estudiantes tengan desarrollo pleno es necesario que todas las escuelas tengan condiciones mínimas y básicas (Costa, 2016: 49).

Acerca de las expectativas de la educación brasileña, es importante decir sobre el PNE 2014/2024 que determina las directrices, metas y estrategias para la política nacional de los próximos años, que tiene la intención de garantizar el derecho de la educación básica con calidad, el acceso, la enseñanza obligatoria y la ampliación de las oportunidades educacionales. Que según la Meta 20:

“Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”¹⁵.

La educación en Brasil tiene metas que se asume en países emergentes, cargada de un contexto histórico marcado por disparidades sociales y culturales. Sin embargo, Costa (2016: 176) dice que “no hay duda de que hay conocimiento de las necesidades educacionales del país y se sabe resolverlas y eso es muy positivo, solo necesita hacer ahora”.

La educación brasileña cuenta con muchos programas educativos provenientes del MEC para promover la integración de las escuelas en distintos aspectos de la vida cotidiana, para la

¹⁵ Ampliar el investimento público en educación pública de forma a lograr, en el mínimo, el índice de 7% (siete por ciento) del Producto Interno Bruto – PIB del País en el 5º (quinto) año de vigencia de esta Ley y, en el mínimo, el equivalente a 10% (diez por ciento) del PIB al final del decenio.

organización curricular de la educación integral, para el transporte público, para la expansión de las bibliotecas escolares, para la reestructuración de las escuelas infantiles, para recibir el dinero directo en la escuela o a expansión del uso de las tecnologías y herramientas de informáticas. Pero ni siempre esos programas educativos contemplan todos los niños y jóvenes o llega a todas las instituciones escolar de educación básica del país, como también tarda mucho su implantación (Costa, 2016).

Sin duda, para si hablar de los paradigmas de la educación, no si puede olvidar que “[...] la educación es una forma de conversación – y de relación – del todo particular, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. Pero no cualquier conversación ni cualquier relación” (Skliar, 2018: 18). Es lo más importante que se desarrolla en la investigación, las relaciones establecidas por medios de las conversaciones o diálogos.

La educación, según Skliar (2018: 44) “se está allí para no dejar a los otros librados a su propia suerte, la mala suerte. Se está allí para ir contra el orden “natural” de las cosas, esa “naturaleza” que algunos piensan que es inflexible y que no se puede contradecir ni torcer”.

Una vez, que el Brasil se distingue de políticas educativas por tener que lidiar con un contexto histórico-social y cultural de “país esclavizador, bajo régimen imperial, cultura agrícola y sus instituciones responsables por la educación de la infancia (como la familia y la iglesia) (Gallego, 2008: 80). De ese modo, la Pedagogía del Oprimido, de Paulo freire, hace todo el sentido, además de ser una experiencia a los campesinos del nordeste brasileño.

De facto, la escuela integró el proyecto de modernización de sociedades, pero la expansión del modelo educativo solo fue posible mediante los cambios de informaciones ocurridas en niveles nacionales e internacionales, construyendo la escuela en su pluralidad (Gallego, 2008: 82)

Sin embargo, en la realidad brasileña, en especial la de São Paulo pide a los docentes y sus gestores que tengan una acción más dialógica y de colaboración en sus prácticas pedagógicas, conforme establecido en la Resolución nº 75 (São Paulo, 2014).

Además, Morin (2016) dice que el logro del suceso escolar no depende solo del maestro, sino del Estado, por “el incremento del PIB, del consumo de las familias y de los índices de satisfacción de los consumidores indica el crecimiento de ese bienestar”, si no hay crecimiento del bienestar material se desarrolla malestar psíquico y moral, o sea, los niños que tienen comida y un hogar, condiciones básicas del vivir, aprenden más.

Durkheim (1952) al definir los conceptos de educación habla de que el sistema educativo deba ser heterogéneo, pues así se produce, no reposa sobre injustas desigualdades. Además, para encontrar un tipo de educación homogéneo e igualitario, sería preciso remontar hasta a las sociedades prehistóricas. Así debemos comprender que la especie de sociedad no representa sino un momento imaginario de la historia.

La educación es la acción ejercida, por las generaciones adultas, sobre las generaciones que no se encuentran aún preparadas para la vida social, teniendo por objeto suscitar y desarrollar número de estados físicos, intelectuales y morales, reclamados por la sociedad política y por el medio especial la que se destina el estudiante (Durkheim, 1952).

Para Cortella (2014: 16) la educación exige coraje, que es distinto de insanidad. Sin embargo, no es posible pensar en educación sin pensar en todos, en los pormenores, en las legislaciones, en los derechos y deberes, en niños, en formación y en desarrollo.

Por lo tanto, el diálogo es un tema esencial en la educación pues permea el lenguaje y la narrativa docente para la enseñanza, es común hablar del diálogo en la enseñanza como solución de los conflictos o problemas emergidos en la educación, pero nadie cuestiona cuáles diálogos los actores directamente involucrados necesitan, o entonces cuáles diálogos pasan en la escuela, sino plantean cambios que no cambian las realidades (Frago, 1996), quizás decir cómo el diálogo con problema, o sea, el antidiálogo puede resultar en aciertos delante de conflictos.

CAPÍTULO XI – ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Los resultados y el análisis de los datos que plantea la investigación se realizan en formatos de cuadros con la transcripción de los cuestionarios para facilitar la manipulación de los datos sondeados según la técnica de generación de significados (Casilimas, 2002), es decir la **identificación de patrones y temas; Identificación y examen del nivel de plausibilidad de los hallazgos; y de agrupación.**

Debido a que la investigación se concretó en Brasil, se utiliza el idioma portugués, para la recolección de los datos, respetando el idioma en el que fue implementado y para el análisis de datos se realiza en español.

11.1 ANÁLISIS DE DATOS RECOLECTADOS EN LOS DOCENTES

El diálogo es un tema imprescindible en el aula, por eso las preguntas que se propone para realizar hallazgos son directas y sencillas buscando la espontaneidad de los entrevistados y actitudes específicas. Ellas fueron planteadas a los docentes a partir del cuestionamiento que hace Skliar (2018: 82) acerca de las transformaciones por diferencias e inclusión:

- a) El problema acerca del origen de la idea de inclusión y la convivencia – pura exterioridad y/o pura interioridad;
- b) El carácter “escenográfico” con que los educadores miran sus experiencias educativas;
- c) ¿Qué pasa con la inclusión – la convivencia, la diferencia, etcétera?, hacia otra bien distinta: ¿qué nos pasa con la inclusión – con la convivencia, la diferencia, etcétera?

Pregunta 1 – ¿Qué haces para dar una buena clase?

Cuadro 6 – ¿Qué haces para dar una buena clase?

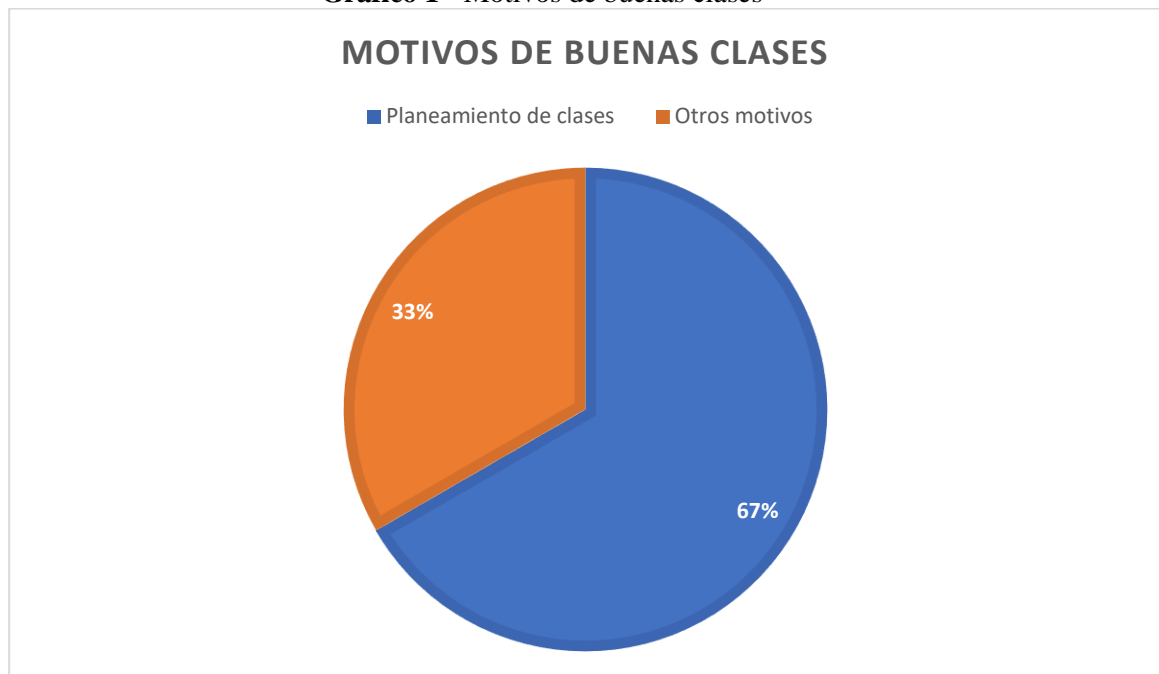
Cant.	Transcripción de las respuestas.
1	Planejo as aulas de acordo com as habilidades essenciais e as dificuldades apresentadas pelos alunos.
2	Pesquisa sobre o tema e a melhor didática para atender os alunos.
3	Estudos, avaliações com aluno e planejamento.
4	Realizo retomada sobre o conteúdo apresentado.
5	Preparo minhas aulas com muito esmero.

6 Primeiro faço o planeamento semanal dos assuntos e os tipos de exercícios que sejam pertinentes a realidade da sala.

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Las respuestas expresadas por los docentes investigados trajeron algunas pistas que permiten iniciar este análisis de datos referido al diálogo implícitamente. A partir de ellas, es posible ver la búsqueda de temas y modos de planificación considerando a sus estudiantes. Aparecen verbos como: investigar, planear, retomar y estudiar que indican una mezcla de actividades y señalamientos hacia la búsqueda del éxito de sus clases.

Gráfico 1 - Motivos de buenas clases



Fuente: El autor de la tesis (2021).

Entre los investigados, el factor que se torna más evidente en este primer momento es el planeamiento de clases, representado por 67% de las respuestas, en segundo momento se observan factores como: estrategias de enseñanza, retomada de contenidos, esmero en la planificación de las clases y la consideración de la realidad de los estudiantes, representando 33% de las respuestas.

Pregunta 2 - ¿Qué tipo de relación establece con sus estudiantes en el aula?

Cuadro 7 – ¿Qué tipo de relación establece con sus estudiantes en el aula?

Cant.	Transcripción de las respuestas.
1	Companheirismo. Sempre procurando dialogar.
2	De diálogo e interação.
3	Relação de cooperação, respeito e credibilidade.
4	Respeitando a individualidade de cada um, mantendo os laços profissional, visando fortalecer a integração ensino e aprendizagem.
5	Admiração, respeito e reciprocidade.
6	Procuo estar centrada no meu planejamento com muita seriedade, mas aberta para o diálogo e trocas de experiências.

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

De las respuestas expresadas por los docentes, se pueden identificar las relaciones que establecen con sus estudiantes cuyo orden y categorización están dispuestos en el cuadro 8:

Cuadro 8 - Identificación de las relaciones establecidas por los docentes

Situación	Relación establecida
1	Compañerismo
2	Interacción
3	Cooperación
4	Respeto
5	Credibilidad
6	Relación profesional
7	Admiración
8	Reciprocidad
9	Seriedad

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

En las relaciones establecidas por los docentes con sus estudiantes se encuentran evidencias sobre la búsqueda de condiciones para que el diálogo ocurra, también se encuentran 3 respuestas repetidas que nombran específicamente al diálogo y el respeto.

Pregunta 3 - ¿Qué te parece dificultar la participación de los estudiantes en las clases?

Cuadro 9 – ¿Qué te parece dificultar la participación de los estudiantes en las clases?

Cant.	Transcripción de las respuestas.
1	O não interesse no assunto, por não conseguir ver sentido no ensinado, apesar do professor apresentar as habilidades e o uso funcional na vida.
2	A autoridade e falta de diálogo.
3	Na educação em geral, a dependência de outro, do coletivo, de quem acompanha.
4	Depende do fator dia, pois como lidamos com pessoas, muitas vezes temos que ter o plano A e B. As vezes preparamos aquela aula, mais ao iniciar o assunto o aluno demonstra interesse por outro assunto, que também é de suma importância, sendo assim, não podemos perder a oportunidade.
5	O interesse e a falta de acompanhamento familiar.
6	A falta de perspectiva com relação ao futuro.

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

De las respuestas de los docentes se pueden identificar las seis dificultades a la participación estableciendo un orden y categorización que está dispuesto en el cuadro 10:

Cuadro 10 - Identificación de las dificultades a la participación de los estudiantes

Cant.	Dificultades
1	Falta de interés
2	La autoridad
3	Falta de diálogo
4	Falta de autonomía
5	Falta de acompañamiento familiar
6	Falta de perspectiva de futuro

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Las identificaciones de las posibles dificultades en la participación de los estudiantes las respuestas expresan que los mismos tienen que ver con la falta de interés - que se repite por 3 veces - y se suman otros factores específicos atribuibles a causas externas al contexto de la clase como:

la falta de perspectiva de futuro y la falta de acompañamiento familiar en los estudios. También aparecen causas internas que se centran en la figura la autoridad docente, la falta de autonomía de los estudiantes y propiamente la falta de diálogo entre los actores.

Pregunta 4 – ¿Hubo alguna situación en la que el diálogo fuera importante para su clase?

Cuadro 11 – ¿Hubo alguna situación en la que el diálogo fuera importante para su clase?

Cant.	Transcripción de las respuestas.
1	Sim. O diálogo é muito importante na vida pessoal e profissional.
2	O diálogo é importante na relação com o outro.
3	Sempre, o diálogo se faz de extrema relevância.
4	Em todos os momentos, o diálogo é fundamental.
5	O diálogo é sempre de extrema importância.
6	Todas as aulas procuro inserir o diálogo, pois dessa forma, consigo ter acesso às possíveis dificuldades não só com relação ao conteúdo e sim como ser humano.

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Se observa en la totalidad de las respuestas, 100% de los entrevistados contestan positivamente que el diálogo es fundamental, relevante, y fuente de acceso a la resolución de dificultades entre los actores y también contribuye al desarrollo de los contenidos escolares.

Se observa también que los docentes no explicitan las situaciones dialógicas preguntadas en el cuestionario que son importantes para las consideraciones, por eso la investigación invita a la recolección de datos por *focus group* o grupos de discusión con los seis docentes investigados que logran conclusiones presentadas en el cuadro a continuación.

Cuadro 12 – Situaciones en que el diálogo fuera importante para la clase

Cant.	Situaciones
1	Diante dos conflitos gerados em sala de aula, como discussões, maus tratos, surgimento de diálogos essenciais para reparar os vínculos.
2	No debate das questões sociais e políticas que circulam na mídia trazidas à sala de aula pela preocupação dos alunos.
3	Como motivação em diferentes situações em que é necessário falar sobre aspectos pessoais dos alunos.

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

El conflicto puede ser percibido como positivo o negativo, o sea, es positivo cuando el grupo trae algo benéfico, sirve de enriquecimiento personal y cultural, por las diferencias de opiniones, por otro lado, es negativo cuando realmente el prejuicio no es evitado (Marastoni, 2014: 67).

11.2 ANÁLISIS DE DATOS RECOLECTADOS EN LOS ESTUDIANTES

Para la presentación y análisis de los datos recolectados en los estudiantes se realizaron síntesis, tabulaciones y resúmenes con los puntos más importantes.

Pregunta 1 – ¿Qué profesor te gustas más? ¿Por qué?

Cuadro 13 – ¿Qué profesor te gustas más? ¿Por qué?

Cant.	Transcripción de las respuestas
1	Professor de Física. Pela maneira como ele é, tanto como professor, quanto como pessoa.
2	Rafael Milani, porque ele tem jeito muito diferente de nos fazer pensar. Ele nos questiona, nos desafia, fazendo com que nós estudamos e pesquisamos para que possamos responder suas perguntas.
3	Lucia Carla, ela não me da mais aula porém explica bem, de forma fácil e simples
4	Gosto bastante da professora de portugues, ela é atenciosa, querida e bem explicativa. E tbm o professor de quimica, ele tbm explica de forma clara,e é interativo com os alunos.
5	No momento não estou tendo contato com nenhum dos professores
6	de biologia
7	Humberto, eu acho que é porque ele foi o único que reconheceu oq eu sentia na sala de aula, então eu ficava um pouco mais aberto a participar
8	Professora Silvia de artes, eu gosto da energia dela, e do jeito que ela entende os alunos.
9	Adélia
10	professora laís Lopes

11	Professor Saulo de Biologia, porque acho ele um professor engraçado, que as vezes brinca com alunos em aula mas sem perder o foco, pelo contrário, deixar a aula ainda mais divertida e com que os alunos se interessem ainda mais.
12	PRFa Sandra Português
13	Eu sou nova na escola, entrei ontem
14	Eu gosto de todos porque sou grato a eles por estar me ensinando e fazendo de tudo pelo ensino, porém como minha matéria favorita é história meu professor favorito é o de história (Rafael).
15	Sou nova na escola, mas, apesar do curto tempo, a aula que eu mais gostei foi a de artes, com a professora Silvia. Gosto do método de ensino dela e ela ouve o que todo mundo tem a dizer, é uma professora acessível
16	Nesse ano de 2021 é professora de português, a Lucia Carla .Gosto dela porque sempre está a disposição para tirar as minhas dúvidas e me ajuda muito .
17	Não sei responder
18	Professor Saulo, porque ele ensina melhor, ele conversar com a gente ,se a gente tem qualquer dúvida ele faz de tudo para a gente entender, ele passa um texto ele explica , os outros professores passa o texto e nem explica direito
19	Nenhum, pois por conta da pandemia, não pude conhecer todos os professores a fundom.
20	Eu gosto muito do meu ex professor de história. Por quê? Porquê ele é um professor diferente do "normal" sabe, ele é simplesmente o melhor, não tenho palavras pra falar sobre ele, só conhecendo mesmo pra saber
21	Não conheço nenhum, pois estou em EAD.
22	Lupercia.
23	A professora Ide de historia porque eu conseguia entender história quando ela explicava. O que não acontece muitas vezes!
24	Professora Karen de biologia porque gostou da forma que ela trabalhar, ela tem um método super prático de aprender.
25	Karin professora de biologia, gosto da sua didática na hora de ensinar.
26	Professor Márcio de matemática, pois com ele eu tenho mais facilidade em aprender a matéria e a aula dele não e chata é uma aula que não tenho preguiça de fazer.

27	O professor de inglês, ele é legal
28	Professora de Matemática, e a professora de inglês.
29	Professora de Química, porque foi a única que realmente conversei e gosto de como ela ensina.
30	Professor Paulo Sergio de História, porque o jeito que ele ensina fazendo pausas para explicar é ótimo.
31	Professora Edina de inglês, devido está com ela desde 2019 criamos uma boa amizade.
32	A Professora Rosana, porque ela explica muito bem e tem assuntos maravilhosos.
33	Eu gostava bastante da minha professora Rosa, de inglês, ela era divertida e muito engraçada, ensinava o tema com facilidade e deixava uma pontada de humor em suas explicações.
34	Rosana, por que ela explica muito bem
35	Vinício
36	Nenhum
37	minha professora de artes, porque ela é a única que me entende
38	Rosana, por que entendo quando ela explica
39	Matemática. Extrovertido
40	Gosto igualmente de todos
41	Não tenho preferências. Mais a professora Inês atualmente nesse estágio, está sendo uma excelente profissional.
42	Maestra Ines. A sua explicação é muito coerente.
43	Não tenho um preferido
44	Ana Rita de Santos Souza- Biologia, é minha matéria preferida e ela da aula bem.
45	Gosto da professora de química pois ela explica muito bem, a matéria dela é difícil e ela faz ficar tranquilo de entender.
46	Juliana, uma professora que tive no 3 ano, ela né ajudou muito!
47	Não tenho professor preferido. Acho que todos são bons a sua maneira
48	Rosana, muito carinhosa com os alunos
49	Gosto muito da professora Inês ela me ajuda muito

50	Professor do Projeto de vida (Prof. Erick). Porque ele conversa comigo como amigo, é atencioso, e legal de ficar por perto.
51	História, pq é uma matéria q eu gosto bastante
52	Rafael, pq é um professor muito bom e explica tudo em uma maneira q da pra entender tudo direitinho
53	Professora De História, porque ela é uma ótima professora
54	Gosto da maioria dos professores, mas a que eu mais gosto é a de matemática, ela é bem compreensiva, tem uma relação muito boa com todos os alunos.
55	Rafael, ele nos respeita muito, tem boas explicações de conteúdo
56	Rafael Correria Lima, Porque ele é um professor muito atencioso e suas explicações são muito fáceis de entender.
57	Professor Rafael, ele é bem comunicativo.
58	O de artes, pois acho a aula dele bem interativa e sua explicação bem fácil.
59	Professor Saulo e Silvana. Porque a aula deles são bem dinâmicas e eles explicam muito bem.
60	Claudete de Sociologia e filosofia. Porque ela é muito atenciosa, e explica muito bem , tenta ajudar mesmo de longe , os outros também , mas ela é minha professora preferida...
61	De Portugues pq é minha materia q eu mais gosto
62	Eletiva de inglês, porque a professora faz atividades divertidas e que faz a gente lembrar e aprender mais fácil
63	Professora Cristina, por interagir com os alunos e pela explicação
64	Michael e Adriana, porque as aulas deles são muito legais e explicativas
65	Cristina, por que ela é legal
66	A professora de português acho ela muito legal e é super atenciosa e paciente.
67	Português
68	No momento está difícil escolher um professor, pois estamos tendo aulas so em EAD mas, a professora Milene é muito compreensiva, responde sempre adoro ela!
69	O de ingles gente boa engraçado
70	Professora valeria de português, ela é muito, atenciosa, carismática e ensina muito bem

71	Biologia Fala sobre plantas, animais e sobre o corpo humano
72	Adriana Valdésio. Acho a explicações deles maravilhosa e eles envolvem um pouco de carisma também
73	Eu não tive oportunidade de conversa com nenhum entrei esse ano pra escola i estudo.online porquê não tem vaga para o período noturno
74	Português
75	Rosana, Foi a única professora que me deu aula.
76	No momento nenhum por enquanto, por tanto sou contra a nenhum professor, por ser nova na escola.
77	Todos são bem atenciosos
78	Aínda não conheço os professores
79	Todos
80	Não conheço nenhum professor, mas todos me ajudaram nas matérias
81	Gosto de todos igualmente
82	Todos eles são bem atenciosos
83	Yabe
84	Vagner, porque quando preciso de ajuda ele sempre está a disposição
85	Difícil responder pois não tive contato com eles
86	Rosângela bispo
87	Portugues pela importancia da materia.
88	Yabe e Gleice porque elas explicam as lições quando manda no aplicativo
89	Todos
90	Todos
91	A professora gleice
92	Paulo yabe gleice porque são atenciosamente
93	História, gosto da matéria
94	Eu gosto muito de como o professor social é porque suas aulas são divertidas, ele sempre nos pergunta coisas e nos faz participar
95	matemática

96	Da professora Lígia, ela sempre foi mais próxima de mim, me trata com bastante carinho e é atenciosa com toda a turma.
97	Inglês
98	Tenho muitos professores especiais, mas eu gosto da professora Cristina de arte.
99	Eu gosto muito de como o professor educação é porque suas aulas são divertidas
100	Eu gosto muito de como o professor social ele sempre nos pergunta coisas e nos faz participar
101	Eu gosto muito de como o professor social é porque suas aulas são divertidas, ele sempre nos pergunta coisas e nos faz participar
102	Geografia, ele traz vários mapas diferentes e filmes sobre o mundo, adoro a aula dele.
103	Eu gosto mais do professor que não passa muita lição, quando eles deixam a gente estudar assuntos do meu interesse.
104	Eu gosto muito de como o professor História é porque suas aulas são interessantes, ele sempre nos pergunta coisas e nos faz participar

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

De las respuestas de los estudiantes se puede observar que al identificar a los docentes que les agradan, el buen docente, lo llaman por sus nombres particulares y justifican, en la mayoría de los casos, con cuestiones de índole personal relacionado con el trato. También hay rasgos que se podrían considerar evidencias en estos docentes que dejan marcas o huellas, casi nunca sus nombres son olvidados y desde esa mirada se puede inferir que la asignatura también es recordada por mucho tiempo, en ese sentido se desarrolla el siguiente cuadro comparativo:

Cuadro 14 – Agrupación de docentes, área de estudios y motivos de elección

DOCENTES	ASIGNATURAS	MOTIVOS
Rafael Ide Paulo Sergio	Historia	Manera de ser y profesional, asignatura favorita, es lo mejor profesor, explica bien, excelente profesor y clases interesantes.
Sandra Valeria	Lengua portuguesa	Atencioso, ayuda mucho, paciente, atenciosa, carismática, enseña bien,

		asignatura preferida y asignatura importante.
Saulo Karen Ana Rita Silvana	Biología	Gracioso (a), divertido (a), explica bien, estrategia de enseñanza, asignatura preferida, las temáticas, clases dinámicas y explica bien.
Silvia Rafael Cristina	Artes	Energía del profesor, estrategia de enseñanza, accesible, me entiende, respeto, explica bien, atencioso, bastante comunicativo, clases interactivas y profesor favorito.
Marcio	Matemáticas	Clases dinámicas, divertido y atencioso.
Rosana Rosa Edina Ines Yabe	Lengua inglesa	Buena onda, explica bien, buen humor, cariñosa, amistoso (a), excelente profesional, explicación coherente, ayuda mucho, graciosa (o) y actividades divertidas.
Erick	Proyecto de vida	Buena onda.
Claudete	Sociología	Atenciosa, explica bien, ayuda mucho y profesor preferido
-	-	Clases diferentes, clases divertidas, sociable y temas interesantes
Lucia Carla	-	Explica bien.
Humberto	-	Reconoce los estudiantes.
-	Física	Manera de ser y profesional.
-	Química	Explica bien.
Adriana	-	Buena onda y explica bien.
Michael	-	Buena onda y explica bien.
Milene	-	Comprensiva.
Juliana	-	Ayuda mucho.

Cristina	-	Interacción con los estudiantes y buena onda.
Gleice	-	Explica bien.
Milene	-	Comprensiva.
Vagner	-	Solidario.
Adriana Valdésio	-	Explica bien y carismática.
Ligia	-	Cariñosa y atenciosa.
Nadie	-	1
Todos	-	10
No contesto	-	10

Para los docentes Adélia, Laís Lopes, Lupercia, Vinicio y Rosangela Bispo no se explicitaron los motivos, ni sus asignaturas.

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

En total, 38 docentes fueron reconocidos con sus nombres y aspectos de sus prácticas que los estudiantes consideran importantes. En el análisis de dichos aspectos se reconoce que los mismos tienen con actitudes, valores y estrategias de enseñanza que lo hacen memorables. Entre las respuestas, existen 10 que no individualizan a los docentes, 10 que no contestaron a las preguntas y 1 que contestó nadie.

Se puede agrupar en los motivos que les gustan más a los docentes, entre aspectos profesionales y personales:

Cuadro 15 – Agrupación de las respuestas de los estudiantes en características personales y profesionales de los docentes

CARACTERÍSTICAS PERSONALES	CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES
Manera de ser, respeto.	Manera de ser profesional.
Atencioso, accesible, comprensiva (o).	Temas interesantes.
Energía del profesor.	Reconoce los estudiantes.
Gracioso (a), divertido (a), buen humor, buena onda, carismática (a), cariñosa (o).	Asignatura favorita.
Ayuda mucho, solidario.	Clases dinámicas, interactivas y divertidas.

Es lo mejor.	Estrategia de enseñanza.
Paciente.	Excelente profesional.
Amistad, sociable.	Interacción con los estudiantes.
Bastante comunicativo.	Enseña bien, explicación coherente, explica bien.

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Pregunta 2 - ¿Qué hace tu profesor (a) para que te sientas contemplado en las clases?

Cuadro 16 – ¿Qué hace tu profesor (a) para que te sientas contemplado en las clases?

Cant.	Transcripción de las respuestas
1	Ele explica maravilhosamente bem, a sala toda consegue aprender e entender os conteúdos. Caso alguém não entenda, ele chama a pessoa e explica da forma mais simples possível. Sempre diverte a aula, nunca deixa um clima chato ou entediante. A comunicação dele com a turma é maravilhosa, ele é muito atencioso. Ele não grita ou algo do tipo para ter a atenção da turma, e isso faz com que a sala tenha muito respeito por ele, sempre ficando em silêncio e prestando atenção. Ele tira todas as dúvidas, de todo mundo, sempre com a maior boa vontade.
2	Explica tudo muito bem, e assim faz com que todos prestem atenção para que quando nos faça perguntas, nós sabermos responde-lo.
3	Atenção
4	Ter uma boa explicação, saciar as minhas duvidas, ser interativo, legal, compreensivo...
5	Dar uma boa explicação e sempre estar disposto a ajudar os alunos
6	Não sei
7	Reconheça que a sala não é um lugar onde eu me sinta confortável, e não fique me pressionando a fazer coisas tão expostas ao público e etc...
8	Não passe só texto e os alunos participam da aula sempre, Igual o professor Márcio no 8º ano, ele passava a parte importante na lousa e contava oralmente o resto.
9	ela faz uma explicação um pouco mais divertida pra explicar
10	sim

11	Ele brinca, tenta fazer com que os alunos fiquem ainda mais interessados em querer participar e entender o que é proposto.
12	Ela se comunica bem ,c alunos mesmo c aulas remotas
13	.
14	Quando se explica sobre o assunto detalhadamente para a sala dando a chance para todos entenderem bem e nunca humilhando o aluno que errar se o professor perguntar algo sobre o assunto da aula que acredito deixando a aula melhor e com vontade de participar.
15	Escutar o que os alunos tem a dizer e tratar cada um com sua individualidade. Não tive a oportunidade de conhecer a escola direito por conta da pandemia, mas com a minha experiência em outra escola, posso dizer que os professores que mais temos a oportunidade de aprender são aqueles mais acessíveis e que são mais amigos do que uma autoridade em si
16	Sempre que tenho dúvidas na matéria dela , independente do horário, ela me ajuda e é sempre simpática e paciêncinte.
17	Não
18	Não fica passando o monte de texto, ele conversa com a gente
19	Como dito em cima, não conheço nenhum a fundo para me aproximar
20	A única coisa que todos os professores fazem é passar lição e só
21	Explica direitinho
22	O jeito que ela lida com os alunos na sala de aula e o jeito de explicar cada matéria.
23	Ela conseguia falar em uma linguagem que eu entendia a matéria.
24	Exercícios práticos , explicação bem sucedida.
25	Praticidade na explicação.
26	Ele explica bem a matéria mais interagindo com a sala deixando os alunos mais atento.
27	Sim
28	Diversifique as aulas.Aulas com práticas e experiências, sem faltar as aulas teoricas.
29	Fala de uma forma que possamos entender, nos ouve e responde nossas questões e nos pergunta como gostamos de ser chamados.
30	Sempre interage com os alunos.

31	Ela é muito divertida e conversa conosco sobre vários temas, não somente o idioma em si.
32	Ela explica muito bem.
33	A facilidade dele explicar o assunto sem ser entediante ou complexo demais, a forma divertida com exemplos simples e fáceis de entender são boas estratégias para ganhar a atenção dos alunos.
34	Explicar muito bem e interagir muito bem com os alunos
35	Passa conteúdos super interessantes. Explica muito bem as atividades. Esclarece as dúvidas prontamente. É prestativo.
36	Quando eu vejo que ele sabe do assunto, e gosta de falar sobre o assunto
37	me faz sorrir
38	Faz perguntas
39	Ensino explica bem as aulas por isso completa as aulas
40	Me incentivam a fazer as lições
41	Utiliza aulas práticas, de fácil compreensão. Conteúdos que facilitam muito a aprendizagem.
42	A sua vontade de ensinar.
43	Aulas diferenciadas
44	A maioria nada, mas alguns realmente ajudam
45	uma pessoa super leve, gentil, aparentemente se preocupa, todos respeitam ela pelo simples fato de gostar dela, e pelo fato de não querer aborrecer ela, pois queremos manter uma boa relação com ela, e os bons métodos de ensino dela, se você não entender, ela explica de outras formas.
46	Brincadeiras, uma aula mais "divertida"
47	Explicações de forma atual, prática e objetiva.
48	Me acompanhou na minha jornada e me ensinou muito bem
49	Ela conversa muito com agente sobre a aula e pergunta todas nossas opiniões e nos compreendi
50	Ele conversa conosco como se fosse num debate e tenta nos colocar no grupo de conversa etc.

51	Dialogar com os alunos, fazer perguntas
52	Dando uma ótima explicação, dando uma aula excelente de uma maneira q a gente aprende e gosta da matéria
53	Ela tem aulas dinâmicas, que envolvem a todos e prendem a nossa atenção além de que as aulas dela são bem explicadas
54	Ela fala do assunto na matéria de forma simples e nos da toda atenção, se for preciso ela repete várias vezes a mesma coisa sem problema algum, as aulas dela são bem descontraídas.
55	Ele é bem interativo, nos ensina bem e ele é muito legal.
56	Faz de tudo para ajudar os alunos a entender o conteúdo.
57	Ele é divertido e se preocupa com os alunos.
58	Explicações com exemplos do dia a dia, então consigo compreender além da sala de aula.
59	Faz os alunos participarem mais das aulas.
60	Várias coisas não sei bem explicar
61	Nao sei
62	Ele sempre me dá liberdade sobre expressar meus pensamentos
63	Apoio, explica bem até que eu entenda
64	Explica muito bem
65	Diversão
66	Ser bem humorado.
67	Presta atenção e entender que tá dizendo
68	Como estamos em EAD é difícil essa pergunta
69	Eu nao me contemplado nas aulas dele nao so faso pq tenho que fazer
70	Nós conversamos bastante, vários assuntos e ela né ajuda em vários aspectos
71	O assunto que ele passa
72	Eles sempre perguntam se entendemos e nos ajudam no que precisamos
73	Num sei
74	Ajuda
75	Ela é acolhedora e compreensiva

76	Ajuda em minhas duvidas
77	A Máxima atenção
78	Não conheço os professores
79	Sempre a disposição
80	Me dá ótimas explicações sobre as matérias
81	Me dá as melhores explicações e possibilita formas diferentes de resolver as questões
82	Da a devida atenção
83	Tem paciência e tira dúvidas.
84	Ele explica bem as quando eu pergunto
85	Em aulas online como responder a essa pergunta?
86	Eu gosto dela por que ela e de matemática e quanto tive duvida ela me atendeu super bem
87	Boa explicação
88	São atenciosos quando pergunto algo
89	Suporte necessário para tirar dúvidas
90	Dá atenção necessária
91	Me ajuda tirando dúvidas sempre que preciso
92	Explica a lição bem
93	Faz piadas engraçadas
94	ele sempre nos pergunta coisas e nos faz participar
95	Ele sempre faz explicações objetivas que me ajudam a entender a matéria
96	Fala comigo, conversa comigo. Explica bem o conteúdo e de vez em quando faz brincadeiras na sala.
97	Traz sempre músicas e poemas em inglês para lermos juntos, amo isso
98	Quando eu sinto que tenho abertura, espaço na aula e o professor se mostra leve na sala, para mim, me conquista.
99	2. ele sempre nos pergunta coisas e nos faz participar
100	Sempre nos pergunta coisas e nos faz participar
101	sempre nos pergunta coisas interessante e nos faz participar

-
- 102** Ele fala sobre diversas culturas no mundo e tenta trazer isso pra perto da gente, sempre com muito cuidado conosco. E sempre dá a oportunidade de falarmos, isso é bom.
-
- 103** Quando eu tenho a oportunidade de falar e participar nas aulas.
-
- 104** Ele sempre nos pergunta coisas e nos faz participar
-

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Los estudiantes reconocen y valoran la manera en la que sus docentes se relacionan con ellos y desarrollan sus clases. Esto se evidencia en sus respuestas y tensiona los supuestos que muchas veces coloca a los estudiantes como sin interés en lo que se les propone. Se podría inferir en ese sentido que el contenido, la enseñanza y el aprendizaje se vuelven significativos en la medida en que el estudiante disfruta de lo que se está haciendo.

Gráfico 2 – acciones docentes para la participación de los estudiantes



Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Pregunta 3 - Relate algunos problemas en las clases que te imposibilitan participar.

Cuadro 17 – Relate algunos problemas en las clases que te imposibilitan participar.

Cant. Transcripción de las respuestas

1	Sempre participo mas aulas dele.
2	Nada, pois o não tem como não querer participar das aulas do Professor Rafael.
3	Nenhum
4	De minha parte nem um..
5	Alunos bagunceiros
6	Não têm nem um problema
7	Medo, aflição, e vergonha
8	Não ter abertura para isso.
9	muito falatório e pessoas de outra sala ficam aparecendo na porta
10	eu não consigo prestar atenção por conta de ser ead
11	As vezes ser muito "sem graça". Isso faz com que não só eu, mas tenho certeza que outros alunos não tenha tanto interesse em participar.
12	Falta de um computador .
13	.
14	Quando vejo algum aluno da classe perguntando algo sobre a atividade ou o assunto do dia mesmo que seja algo bobo sobre o assunto e o professor o humilhando para a sala inteira praticamente, isso impossibilita eu acredito tanto eu como também outros alunos, fazendo se sentir por conta própria para fazer próximas atividades.
15	Nas aulas de projeto de vida temos que nos abrir com uma professora da qual nem intimidade temos, isso me impossibilita de participar da aula
16	Falta de explicação
17	Não houve problema algum
18	Não sei dizer
19	Nenhum
20	Alunos, sou muito conversador, acho que se eu estivesse sozinho na sala seria o melhor aluno da minha cidade
21	Nenhum
22	Nenhuma
23	Na maioria das vezes em que a professora de português lia um texto, ela lia de forma incorreta, e como estou acostumada a ler muito, isso me incomodava.

24	Alunos conversado bem alto e não deixando o professor explicar as atividades, lição.
25	A quantidade de alunos que não se interessam pelas aulas e conversam durante as explicações.
26	Quando eu não gosto do professor ou quando a aula não é interessante não me deixa com vontade de participar.
27	A internet, eu ter alguma coisa mais importante (ex: ir ao médico)
28	A falta de comunicação e interatividade do professor.
29	Não há nenhum problema.
30	Antigamente minha timidez e as não entender a matéria.
31	No momento é a COVID, por termos aulas remotas a internet é algo que não ajuda muito, hora chove e cai a transmissão no MEET, hora a internet está lenta, e assim por diante.
32	Nada.
33	Na aula online, tenho dificuldades de entrar de manhã por ter uma rotina ocupada, no presencial, tenho muitos cursos, nesse sentido entrava atrasada na escola.
34	Na verdade, não tenho nenhum problema na sala de aula, que impossibilita minha participação
35	Nenhum
36	Bagunça
37	a distração que ocorre durante as aulas
38	Nenhum
39	Nenhuma.
40	Nenhum
41	Tenho tarefas a serem cumpridas, no horário em que as aulas online acontecem. É isso faz que, as vezes não consigo estar participando das chamadas.
42	Não tenho problema com participação.
43	Alguns professores falam que vai ter aula em cima da hora e as vezes quando eles desmarcam alguns não avisam
44	Não, somente o aviso em cima da hora

45	A falta de abertura da parte do professor para com os alunos, professores que só querem explicar conteúdo, só "meter" conteúdo no aluno e não tá nem aí, também há professores que não gostam de explicar, e quando você diz que não sabe algo ele diz "COMO ASSIM VOCÊ NÃO SABE ISSO?", é óbvio que eu não sei isso, se eu soubesse não estaria na escola para aprender.
46	Não tenho nada a relatar!
47	No momento o distanciamento.
48	Quarenta e ensino a distância
49	Não nunca tive problemas com isso a minha professora nos ajuda muito e pergunta a opinião de todos
50	Timidez e insegurança.
51	Vergonha de interagir, as vezes
52	Não sei !!
53	Nenhuma
54	Nenhum até o momento, pois como estamos tendo aulas online, eu consigo participar tranquilamente pelo chat com todos.
55	...
56	Não tem problemas que impossibilitam minha participação.
57	A falta de silêncio no ambiente e a timidez.
58	Vergonha.
59	Falta de administração com o tempo e a internet também.
60	Não tem nenhum eu acredito que sempre estou participando, das aulas online , só a internet que as vezes não é muito boa mas mesmo assim
61	Nenhuma
62	Os barulhos altos nas ruas
63	As vezes a timidez
64	Não,nenhum
65	Minha ansiedade
66	O fato de eu estar em casa.
67	Dificuldade para tirar dúvidas

68	As vezes a internet, ou a concentração mesmo, que por internet é mais difícil
69	As perguntas da problemas na hora de responder
70	Dificuldade de aprendizagem
71	Se estiver falando da aula online, é por que é um tédio, não tira minhas dúvidas, não tem como fazer perguntas , tá falando de um assunto e daqui a pouco já tá falando de outro...! Se for aulas presencial....hello ?? Pandemia!!
72	Sou um pouco tímida e as vezes isso me impossibilita de participar
73	Não sei muito mexer com esses aplicativos
74	Dificuldade de acessar as aulas
75	Estou trabalhando e fazendo curso técnico
76	Só o meio de comunicação
77	Minha internet caiu bastante
78	Não conseguia acessar o aplicativo
79	Não tenho
80	Nenhuma
81	Nada
82	Não tenho
83	Horário de trabalho e sou mãe e pai não tenho condições de ir pela correria do dia a dia.
84	As minhas dificuldade tá na visão e no acesso a internet.
85	Nada a relatar
86	N teve
87	O tabalho
88	Eu não vou as aulas presenciais então não tenho nada a dizer
89	Internet minha é instável devez e quando me dedicar mais
90	Não tenho
91	A falta de expliação de como realizar atividades
92	Não vou a escola
93	Sou tímido

94	Não participo quando os colegas não são respeitosos
95	Sou lento para cálculos e acabo não interagindo muito
96	Os alunos, tem uns que são muito chatos, fazem comentários maldosos e acaba me travando.
97	As vezes não consigo participar, pois a competição na sala é grande demais.
98	Muita bagunça, barulho, alunos desmotivados e professores amargos.
99	3. Não participo quando os colegas não são respeitosos
100	Não participo quando os colegas não são respeitosos
101	Não participo quando os colegas não são respeitosos
102	Eu sempre participo, mas podia participar mais se a classe fosse mais controlada, às vezes meus colegas se perdem em outros assuntos.
103	a falta de colaboração dos alunos, aqueles que não querem estudar, realmente atrapalham.
104	Não participo quando os colegas não são respeitosos

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Los estudiantes expresan de manera directa sus sentimientos y pesares cuando son interrogados con respecto a las condiciones que imposibilitan sus participaciones en las clases, emociones y situaciones que están descriptas en la siguiente tabla:

Tabla 3 - Identificación de patrones y temas que imposibilitan las participaciones

Cant.	Motivos
28	Ningún (o)
11	Falta de recursos pedagógicos y tecnológicos
10	Ruidos entre estudiantes, clases ruidosas
7	Falta de respeto
7	Vergüenza, timidez, inseguridad
6	Dudas, dificultad de aprendizaje
5	Falta de tiempo
3	Falta de comunicación
3	Falta de interés

3	Clases remotas
2	Falta de explicación
2	Poca participación
2	Distanciamiento social
2	No sé
1	Soy participativo
1	Miedo, aflicción
1	Indisciplina
1	Humillación
1	Falta de intimidad, de confianza
1	La convivencia
1	Poca interacción
1	Distracción
1	Ansiedad
1	No contestó

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Pregunta 4 – ¿Qué te parece necesario para ser más participativo en las clases?

Cuadro 18 – ¿Qué te parece necesario para ser más participativo en las clases?

Cant. Transcripción de las respuestas

1	Sentir-se confortável com o professor e com a turma. Tenho um professor que gosta de ser “autoritário”. Ele sempre é ignorante, fechado, seco... Sempre usa um tom firme e um tanto alto, como alguém que tenta intimidar os demais. Geralmente, tem um leve tom de brincadeira, o que deixa o clima um pouco menos tenso. Mas ainda assim, a maioria da turma tem medo/vergonha de perguntar ou participar da aula.
2	Não é necessário mais nada, por que se a gente não vai por vontade própria ele nos desafia fazendo assim todos gostarem de participar de suas aulas.
3	Conversação
4	Mais interatividade.
5	Não faço ideia

6	Sim
7	Acho que de um motivo, você tem que querer aprender e ter um objetivo o qual a escola vai te ajudar
8	Ter uma roda de conversa sobre o assunto, e além de mim, várias pessoas participariam também
9	rodas de conversas, debates dobre o que entendermos etc.
10	aulas remotas, reuniões online
11	Interagir bem com os alunos, ou seja, brincar mas sem deixar perder o foco. Pelo contrário, fazer com que os alunos tente se interessar melhor.
12	Um notebook ou computador ,ajudaria e me daria mais incentivo ,a estudar mais .
13	.
14	Acho que me sentir mais confiável comigo mesmo assim eu faria mais perguntas e participaria mais nas aulas também.
15	Aulas interativas, sem o uso de lousa ou cópias gigantes de lições. Uma aula prática com rodas de conversa, recursos audiovisuais e ferramentas digitais seria interessante
16	Os professores passarem vídeo ou áudio para os alunos explicando a aula deles
17	Me comunicar
18	O professor tem que conversar com a gente, tem que mostrar vídeos sobre o tema da aula
19	Um professor mais amigável
20	Menos alunos
21	Atenção
22	Primeiramente entender tal atividade, para se poder de expressar sem medo
23	Uma aula mais dinâmica seria bem mais eficiente que uma aula em que os alunos fazem cópia de um livro.
24	Ter menos alunos nas aulas para que os professores possam ensina com mais tranquilidade.
25	Menos alunos nas aulas
26	Uma aula boa e interessante.
27	Nada

28	Uma aula bem explicada e de certa forma animada.
29	Acredito que nada, gosto de como elas são e de participar das mesmas.
30	Entender a matéria.
31	Voltar as aulas presenciais, pois para mim as aulas em sala com o tempo mais longo e podendo tirar duvidas diretamente com o professor facilita no desenvolvimento e aprendizado de qualquer materia.
32	Foco e esforço na lição.
33	Ter mais tempo
34	Sempre comentar com o professor sobre alguma pergunta, dizer as dúvidas etc
35	Os professores se comunicarem mais com os alunos e esclarecer nossas duvidas.
36	Perder a timidez
37	força de vontade
38	Nada
39	As vezes as pessoas não tem internet
40	Acho que, nada
41	Tempo.
42	Ser presencial.
43	Não sei
44	Muito tempo, pq por dia são mais de 8 atividades e aulas do zoom, contando que precisamos estudar para o vestibular.
45	Mais abertura da parte dos professores, como estamos no EAD, eu tenho dúvidas, mas nem todos os professores tem paciência para ouvir as dúvidas, por isso eu simplesmente não participo muito, se eu tiver dúvida, prefiro aprender por conta própria.
46	Vontade
47	Primeiramente prestar atenção na matéria, sempre que tiver dúvidas perguntar.
48	Se as aulas forem sempre presenciais
49	Na verdade todos na minha sala de aula tem oportunidade de falar
50	Eu acho que já sou, mas ser seguro consigo mesmo, ser mais social e não se preocupar com os julgamentos que fazem de sua resposta.

51	Ser uma pessoa socialmente comunicativa
52	A atenção , e o interesse
53	Querer aprender
54	Muitos não participam por vergonha, acredito que se os professores tivessem uma relação boa com cada aluno poderia ajudar.
55	Mais interação, ter um momento falando sobre oq entendemos sobre a matéria.
56	Ter interesse em querer estudar e prestar bastante atenção.
57	Perder a timidez.
58	Oportunidades.
59	Administrar o tempo e empenho.
60	A atenção e compreensão dos professores
61	Nenhuma pq eu vou todo dia...
62	Os alunos terem interesse na aula
63	Interagir mais, perguntar e responder
64	Uma explicação boa
65	Não ter vergonha
66	Acho que ter mais interesse.
67	Seja criativo e faça perguntas para os alunos
68	Se concentrar
69	Pra avisar que 175omeçou uma aula
70	Ser mais participativo?!
71	Esforço , mas com essas aulas chatas não dá 😊
72	Acho que falta mais compreensão e empatia dos alunos
73	Internet
74	Organização
75	Deve ter mais compromisso com as aulas de inglês
76	O querer estar presente, Dedicar-me mais, E ter um meio de comunicação ativa.
77	No momento mais tempo
78	Ter interesse
79	Nada

80	Até agora está maravilha
81	Interação entre os alunos e professores
82	Nada
83	Tempo
84	Eu participo de tudo mas é online
85	voltar às aulas presenciais
86	Nada
87	Atenção
88	Como não vou as aulas presenciais não tenho como responder
89	Ter mais tempo
90	Nada não
91	Prestar atenção nas aulas
92	Nada pois não viu a escolia
93	ser menos tímido
94	Parece-me que se os professores falam sobre temas que nos interessam, é mais provável que participemos
95	Preciso de mais tempo para processar a matéria e que o professor seja mais devagar na explicação.
96	Que os professores e alunos sejam mais próximos, até mesmo que a gente tenha mais tarefas em que possamos participar diretamente.
97	O professor precisar organizar melhor a vez de cada um falar, sou tímido e sempre fico para depois e nunca falo. Se cada um tivesse uma vez ia ser mais fácil.
98	Quando o tema da aula é legal e o professor é bom, eu me sinto participativo.
99	4. Parece-me que se os professores falam sobre temas que nos interessam, é mais provável que participemos
100	Parece-me que se os professores falam sobre temas que nos interessam, é mais provável que participemos
101	Parece-me que se os professores falam sobre temas que nos interessam, é mais provável que participemos

102	Mais controle do professor em como os alunos participam, ás vezes eles se perdem e aula termina antes
103	De mais amor, mais compreensão, mais oportunidades e menos tensão.
104	Parece-me que se os professores falam sobre temas que nos interessam, é mais provável que participemos

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Lograr que las clases sean participativas requiere el esfuerzo conjunto de estudiantes y docentes. Ellos necesitan de ciertas garantías e incluso negociación que les aseguren que su voz será escuchada y respetada. La identificación de varios aspectos obstaculizadores se describe en la columna motivos en la tabla a continuación:

Tabla 4 – Identificación y examen del nivel de plausibilidad de los hallazgos

Cant.	Motivos
11	Nada
10	Interactividad, interacción
9	Profesores amigables, tranquilos
9	Tiempo
7	Atención, interés
5	Conversación, debate, diálogo
5	Clases dinámicas, participativas
5	Perder timidez, vergüenza
4	Recursos pedagógicos y tecnológicos
4	Presencialidad
3	Menos estudiantes en el aula
3	Ganas
2	Clima del aula
2	No sé
2	Comprensión de los docentes
2	Mejor comunicación
1	Sentirse cómodo, confortable

1	Confianza
1	Clases prácticas
1	Expresarse sin miedo
1	Clases interesantes
1	Comprender contenidos
1	Seguridad
1	Oportunidad
1	Buenas explicaciones
1	Concentración
1	Empatía
1	Compromiso
1	Autoridad docente

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Pregunta 5 – ¿Hubo alguna situación en que la acción del maestro fue fundamental para tu aprendizaje? Cuéntamela.

Cuadro 19 – ¿Hubo alguna situación en que la acción del profesor fue fundamental para tu aprendizaje? Cuéntamela.

Cant. Transcripción de las respuestas.

1	Sim, quando eu não consegui entender um assunto e o professor me explicou com muita paciência, buscando maneiras de tornar a explicação mais simples. Ficou claro o empenho dele em fazer com que eu entendesse, isso foi o suficiente para eu me esforçar, entender e treinar o conteúdo fora das aulas dele.
2	Sim. Ele nos quationar, nos desafiar, fazendo a gente pensar e repensar. Ele sempre faz perguntas inteligentes então parece que com isso ele aciona nosso ego e faz a gente querer saber responder ele.
3	Sim, no momento de explicar e faz com que todos saiam sem duvidas.
4	Sim,quando o professor de quimica (charquessi)tentou me explicar o conteudo de forma interativa...fez com que eu compreendece mnelhor.
5	Não me recordo

6	Sim
7	Sim, eu tive um professor lá pro quinto ou sexto ano que me ajudou muito no fator humano e empático, mas tirando isso eu sempre tive uma péssima experiência com escolas
8	Sim, a professora Silvana ano passado, eu estava com muita dificuldade na matéria, e ela me ajudou muito, ela estava sempre disponível para tirar minhas dúvidas e eu além de aprender a matéria, comecei a ter mais motivação pra continuar estudando, pois sabia que tinha alguém pra me ajudar!
9	todas as ações de todos eles são fundamentais ao nosso ensino
10	as lições que passa
11	Com certeza. Muitas aulas e atividades me fizeram com uma elaboração melhor, me fizeram aprender ainda mais. Como aulas que os professores mandam vídeos, uma explicação bem elaborada. Pra mim isso bem fundamental em relação ao meu aprendizado.
12	Sim ,o fato deles tentarem nós manter mais próximo aos estudo e a escola por muitos meios (centro de mídia ,classRoon, watts.
13	.
14	Sim, quando o professor explicou bem e para a sala toda dando para ver que estava contente de explicar sobre o assunto, foi onde deu pra entender perfeitamente o assunto da aula e as próximas atividades que ele passou para nós.
15	Eu particularmente aprendo na prática. Quando a professora Silvia nos levou ao centro da cidade, a aula foi divertida e informativa
16	Sim,em uma aula de matemática em 2019 fiquei com dúvida sobre como era feita determinada conta , e no dia não era sobre aquele assunto que a aula se tratava,mas o professor mesmo assim me explicou e eu realmente aprendi,e sei como fazer essa e outras contas que ele ensinou até hoje,o que tá me ajudando muito nas aulas de EAD.
17	Sim
18	Quando voltou pra aula presencial, o professor Saulo explicou o que era o vírus ele começou pegando vários exemplos usando a gente isso foi bem legal e fácil de entender a aula
19	Não

20	Sim claro, quase sempre, muitas vezes não entendo a matéria o a maioria dos professores com muita calma me explicam em particular
21	Não
22	Acredito que a atenção que o professor oferece pro aluno e a paciência para fazê-lo entender é fundamental.
23	Sim,uma vez, a professora de artes Silvia, tinha começado a aula falando sobre mapa mental, e nesta aula eu consegui entender tudo o que ela quis passar, e se eu for no meu caderno de artes e olhar para aquele mapa mental, eu consigo lembrar da aula inteira com detalhes, e acredito que não sou a única da minha sala que pensa desta maneira.
24	Uma ajuda que tiver em casa de aula para uma atividade extra curricular
25	Comunicação mais prática dos professores
26	Não lembro, desculpem-me.
27	Explicar muito e pegar no nosso pé para nos aprender
28	Sim, o professor fez uma aula diferenciada e isso ajuda muito no aprendizado.
29	Sim, prestar atenção nas minhas perguntas e se preocupar se realmente entendi. Repetir alguma coisa que eu não tenha entendido. Me ajudar na execução de alguma atividade e me apoiar e ter paciência enquanto eu não entendia algo.
30	Sim,acho que apenas escrever na lousa não ensina,parar para explicar e até mesmo ja recebi uma ligação no telefone fixo de um professor para me perguntar se eu estava participando
31	Sim, várias. Uma delas foi eu ter ficado sem conseguir entrgrar um trabalho no ano passado devido há alguns contratempos e elas compreenderam e receberam as atividades e não fui prejudicada por isso. Outra foi esse ano que meu celular quebrou e não tive como participar das aulas online e elas esperaram eu conseguir me organizar e entregar as atividades.
32	Sim, pelo simples fato, deles estarem dando apoio para nós alunos. Nos estudos!
33	Sim,ele utilizou exemplos simples e trouxe uma história engraçada para dar ênfase ao assunto,após isso fez questões orais.
34	Sim

35	Sempre inova na maneira de ensinar. É criativo.
36	Uma professora que perdi para o covid, sempre me apoiava e me ensinava, tanto na aula como nos assuntos pessoais
37	sim, quando a nossa professora estava falando sobre respeito
38	Sim, a feira de comidas típicas do 1 ano
39	Sim, me ligar para explicar
40	Não...
41	Sim! Como não consigo sempre está participando das aulas, as orientações no chat são muito fundamentais.
42	As dicas basicas, como diferentes modo de se falar, sotaques e etc.
43	Não lembro
44	Ainda não
45	Sim, muitas, inclusive houveram muitas que até prejudicaram meu aprendizado, mas em especial e atualmente houve uma que contribuiu, críticas construtivas são um exemplo disso, eu tenho professores que chamam atenção em relação a algumas apresentações de seminário, e após a melhora do aluno (no caso eu), eles elogiam e parabenizam pelo progresso, isso é fundamental no meu ponto de vista.
46	Sim, a ação de me ajudar e me ensinar direito
47	Sim, tenho dificuldade em matemática e com a ajuda do professor consigo entender a matéria.
48	Não me recordo
49	Sim eu aprendo muito com a minha professora por que ela é muito divertida e fica mais facil de aprender
50	Muitas das vezes como agir em alguns problemas, que são difíceis de resolver.
51	Sim, já teve um caso de q os professores me indicaram cursos ou algo do tipo q foi muito fundamental
52	Não
53	Não
54	Sim, o incentivo que eles nos dão e a disposição que tem em conversar conosco, com isso eu me sinto mais motivada, assim focando mais e aprendendo mais também.

55	...
56	Não
57	Sim, as dinâmicas que ele usa durante a aula.
58	Interação com os alunos.
59	Sim, quando ele conversou comigo e fez eu pensar se era aquilo mesmo que eu queria ser quando eu crescer.
60	Sim, várias vezes. Porque quando você tem dificuldade e o professor tenta tirar sua dúvida , e ajuda e explica passo a passo para que possa entender melhor , você se esforçar e vê que era tão fácil , necessita de atenção e ajuda.
61	Nao
62	Quando eles me fazem aplicar tudo que eu aprendi na prática
63	Não
64	Sim,eu aprendo muito rápido com a explicação deles(Michael e Adriana)
65	Eles ter me ajudado em quando estava com ansiedade na escola
66	Ano passado a professora de história corria bastante pra gente entregar as atividades,isso fez com que agente fizesse as atividades e assim aprender
67	Avaliações gerais
68	Não estou lembrada
69	Aprender outra fala ingles
70	Não me recordo muito bem, creio que não
71	Não
72	Sim,gosto muito quando eles são exemplos que envolve algo engraçado ou pessoal assim a gente entende muito bem
73	Por enquanto não
74	Quando o professor se preocupa
75	Sempre que preciso e recorro a professora, ela tenta entender meu lado e me ajudar
76	Não
77	Sim quando eu estava meio perdido com as atividades fui bem orientado no que fazer para colocar as coisas em ordem
78	Sim o professor que me auxílio para acessar o aplicativo das aulas

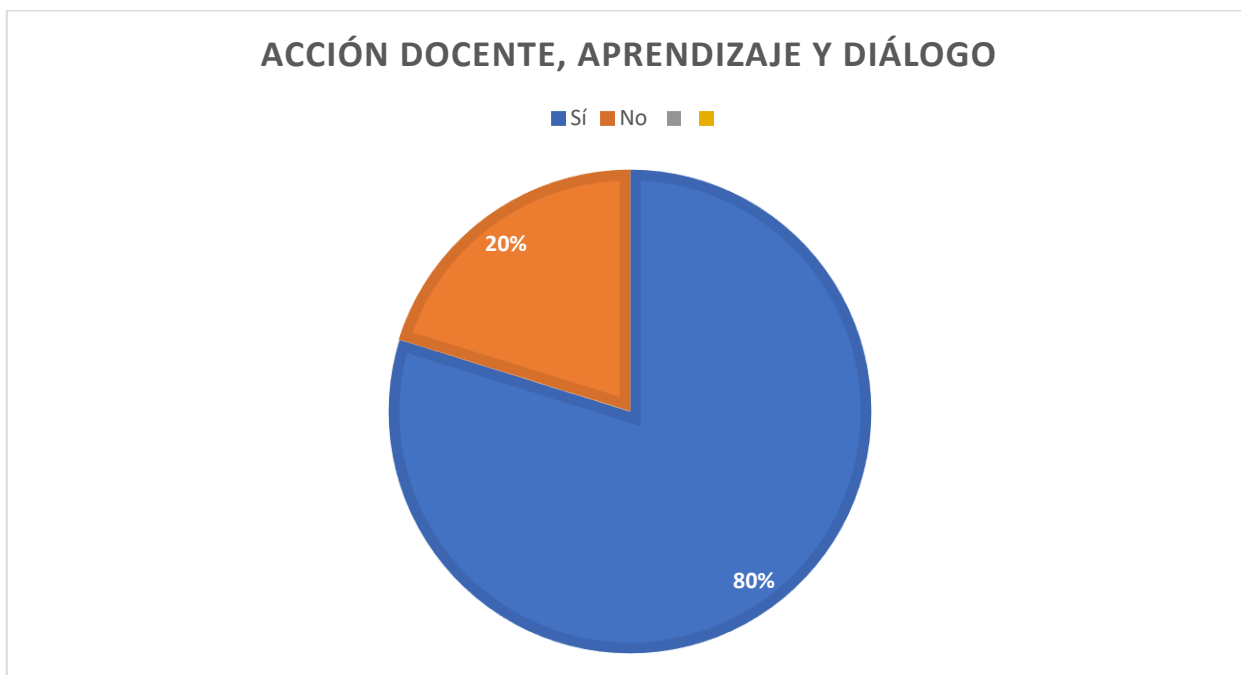
79	Sim sempre está disponível
80	Ligação com vídeo
81	Vídeo aulas amei
82	Sim, atenção e gentileza de está sempre disponível para ajudar
83	Sim fala o errado ajuda e corrigir.
84	Sim, participação do professor é fundamental no meu aprendizado.
85	Ainda não
86	Sim a explicação do assunto trabalhado
87	Sim, seu potencial
88	Sim simí responder as dúvidas que tenho
89	Sim, atenção
90	Não
91	Quando a professora me ajuda na plataforma
92	Sim pois esplica a lição
93	Sim, ás vezes sou disperso e ele me ajuda a concentrar
94	muitas vezes eu entendi quando o professor respondeu minha pergunta e explicou novamente
95	Sim, quando tento entender, sempre preciso de uma explicação mais detalhada ou mesmo que seja repetida e o professor sempre vem me ajudar.
96	Sim, sempre que o professor interfere nas brigas, controla a sala, fala com a gente diretamente.
97	Sim, tenho pouco vocabulário e professor sempre tira minhas dúvidas e me indica leituras para aumentar meu vocabulário.
98	Principalmente na explicação do professor, quando eles falam de forma leve e prazerosa eu sou participativo.
99	muitas vezes eu entendi quando o professor respondeu minha pergunta e explicou novamente.
100	muitas vezes eu entendi quando o professor respondeu minha pergunta e explicou novamente.

-
- 101** muitas vezes eu entendi quando o professor respondeu minha pergunta e explicou novamente.
-
- 102** Uma vez, numa aula de geografia eu devia explicar sobre pirâmides etárias e o professor ficou ao meu lado todo o tempo enquanto eu projetava e isso me deu confiança.
-
- 103** Sim, em todo o momento o professor exerce uma função fundamental para o bom andamento.
-
- 104** Muitas vezes eu entendi quando o professor respondeu minha pergunta e explicou novamente
-

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Para presentar las respuestas de los estudiantes acerca de las acciones docentes para favorecer el diálogo, es posible hacer un gráfico que demuestra porcentualmente la cantidad de estudiantes que reconocen la acción docente como fundamental para su aprendizaje y para el diálogo.

Gráfico 3 – ¿Hubo alguna situación en que la acción del profesor fue fundamental para tu aprendizaje?



Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Entre las respuestas afirmativas positivas, se puede categorizar en agrupación los contextos más relatados por los estudiantes, conforme se muestra el cuadro siguiente:

Cuadro 20 - Categorización de las situaciones desarrolladas por los docentes para el aprendizaje

SITUACIÓN	DESCRIPCIÓN
1	Empeño docente para aclarar los contenidos.
2	Cuestionamientos, desafíos para pensar y repensar.
3	Hacer preguntas inteligentes.
4	Explicaciones buenas y claras que quitan dudas.
5	Profesor humanizado y empático.
6	Clases interactivas y explicativas.
7	Conocimientos de contextos de los estudiantes.
8	Aprendizaje con tareas prácticas.
9	Acercarse de los estudiantes en sus dificultades.
10	Paciencia pedagógica y atención.
11	Estrategias de enseñanza.

12	Actividades extracurriculares.
13	Seguimiento específico y orientación pedagógica.
14	Clases diferenciadas ayudan el aprendizaje.
15	Repetir contenidos para la comprensión.
16	Flexibilidad para entregas de las tareas.
17	El apoyo de los docentes.
18	Ejemplos simples, con gracia y diálogo.
19	Estrategias innovadoras y creativas.
20	Proyectos pedagógicos educativos.
21	Acompañamiento pedagógico individual.
22	Consejos básicos, con distintos modos de explicar.
23	Críticas constructivas, ponencias en seminarios y etc.
24	Profesores divertidos son más fáciles el aprendizaje.
25	Incentivo y disposición al diálogo motivador.
26	Clases más dinámicas.
27	Explicaciones paso a paso.
28	Evaluaciones de temas generales.
29	Explicaciones con ejemplos graciosos.
30	Siempre estar disponible y dispuesto a ayudar.
31	Evaluación formativa auxilia el aprendizaje.
32	Manejo de grupos y de actividades del aula, interferencias en las peleas.
33	Explicación liviana y placentera.

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

11.3 RESULTADOS

Para manipular los resultados se utilizó la técnica de generación de significados (Casilimas, 2002) de identificación de patrones y temas; identificación y examen del nivel de plausibilidad de los hallazgos; y de agrupación. Además, la tabla 5 de los autores Cornett & Beckner (1975) explicada en el desarrollo metodológico.

En los resultados es posible responder a la pregunta madre: **¿Cuáles son los aspectos favorecedores y obstaculizadores del diálogo en la enseñanza plasmados en la práctica escolar? Desde los docentes y de los estudiantes a continuación.**

¿Qué hace un buen profesor para que los estudiantes aprendan? Fue posible describir en cuadros a continuación las acciones de los docentes para que en sus prácticas pedagógicas los estudiantes aprendan.

¿Qué relación establece los docentes con sus estudiantes? Se apropian del diálogo y de otras características que creen fundamentales a la acción pedagógica, conforme se presenta más adelante.

¿Qué importancia se da a la relación dialógica entre docentes y estudiantes? Los docentes son unánimes en cuanto a establecer relaciones dialógicas con los estudiantes, por otro lado, los estudiantes opinan importante, desde la explicación, llevando en consideración aspectos que imposibilitan la participación de ellos.

¿Los diálogos desarrollados en las clases contemplan a todos los estudiantes? Hay puntos de vistas expresados por los estudiantes que imposibilitan sus participaciones, como también hay un docente que expresa reciprocidad, donde se puede caracterizar fallas en el diálogo pedagógico.

11.3.1 DESDE LOS DOCENTES

¿Qué haces para dar una buena clase? Las respuestas de los docentes dan muestra de que sus prácticas están basadas desde la planificación, la investigación y los saberes previos. Aparece en una sola respuesta la palabra estudiante y en ninguna la palabra diálogo. Desde la perspectiva de Burbules eso se pasa en los diálogos, y no cualquier diálogo, desde la perspectiva freireana que apunta la dialogicidad y antialogicidad.

¿Qué tipo de relación establece con sus estudiantes en el aula? Los docentes expresan que establecen posturas como el compañerismo, interacción, cooperación, respeto, credibilidad, relación profesional, admiración, reciprocidad y seriedad. Los estudiantes confirman esas características, exceptuando credibilidad, admiración y reciprocidad. Además, resulta significativo que 3 de los docentes atribuyen el dialogo como característica establecida con sus estudiantes.

¿Qué te parece dificultar la participación de los estudiantes en clases dialogadas? Los docentes expresan las siguientes dificultades para la participación de sus estudiantes en las clases: falta de interés, autoridad, diálogo, autonomía, acompañamiento familiar y perspectiva de futuro. Los estudiantes confirman esas dificultades y presentan otras, exceptuando acompañamiento

familiar y perspectiva de futuro. Además, la falta de diálogo fue señalada como una de las mayores dificultades.

¿Hubo alguna situación en la que el diálogo fuera importante para su clase? Para contestar esa pregunta se presenta el siguiente cuadro, donde es posible comparar el valor del diálogo que dan los actores investigados cuando ellos describen las situaciones en que la acción docente y el diálogo como herramienta pedagógica se hace presente por ellos.

Cuadro 21 – El valor del diálogo en el docente y la percepción desde los estudiantes.

<p>Todas as aulas procuro inserir o diálogo, pois dessa forma, consigo ter acesso às possíveis dificuldades não só com relação ao conteúdo e sim como ser humano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empeño docente para aclarar los contenidos. • Explicaciones buenas y claras que quitan dudas. • Conocimientos de contextos de los estudiantes. • Aprendizaje con tareas prácticas. • Seguimiento específico y orientación pedagógica. • Clases diferenciadas ayudan el aprendizaje. • Consejos básicos, con distintos modos de explicar. • Clases más dinámicas. • Explicaciones con ejemplos graciosos.
<p>Diante dos conflitos gerados em sala de aula, como discussões, maus tratos, surgimento de diálogos essenciais para reparar os vínculos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor humanizado y empático. • El apoyo de los docentes. • Incentivo y disposición al diálogo motivador. • Siempre estar disponible y dispuesto a ayudar. • Manejo de grupos y de actividades del aula, interferencias en las peleas.
<p>No debate das questões sociais e políticas que circulam na mídia trazidas à sala de aula pela preocupação dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer preguntas inteligentes. • Clases interactivas y explicativas. • Repetir contenidos para la comprensión. • Proyectos pedagógicos educativos. • Críticas constructivas, ponencias en seminarios y etc. • Evaluaciones de temas generales. • Explicación liviana y placentera.

<p>Como motivação em diferentes situações em que é necessário falar sobre aspectos pessoais dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionamientos, desafíos para pensar y repensar. • Acercarse de los estudiantes en sus dificultades. • Paciencia pedagógica y atención. • Estrategias de enseñanza. • Actividades extracurriculares. • Flexibilidad para entregas de las tareas. • Ejemplos simples, con gracia y diálogo. • Estrategias innovadoras y creativas. • Acompañamiento pedagógico individual. • Profesores divertidos son más fáciles el aprendizaje. • Explicaciones paso a paso. • Evaluación formativa auxilia el aprendizaje.
---	--

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

11.3.2 DESDE LOS ESTUDIANTES

¿Qué profesor te gusta más? ¿Por qué? En los análisis de datos se puede comprobar una representación significativa de 38 docentes recordados y nombrados por sus estudiantes, y además existieron asignaturas que se nombraron por influencias de los docentes sin explicitarlos. Es importante considerar en los datos de 10 estudiantes que no contestaron nombres, asignaturas u otras informaciones que dicen respecto a los aspectos de la docencia o de la escolarización. Las respuestas que justifican los recuerdos docentes y de asignaturas se puede dividir en características personales y profesionales.

¿Lo que hace tu profesor (a) para que te sientas contemplado (a) en las clases? Hay un reconocimiento de la explicación impresionante y otra vez la consideración del diálogo, cuando el docente explica bien, seguido por aspectos personales como la solidaridad, atencioso (a), respetuoso (a), paciente, simpático (a), sociable y otras referidas al perfil docente como: ejercicios prácticos, clases divertidas, interactúa con la clase, contenidos significativos, aprendizaje personalizado y libertad de pensamiento.

Relate algunos problemas en las clases que te imposibilitan participar. Fue posible encontrar datos en los análisis que describen aspectos obstaculizadores del diálogo entre los estudiantes en

la escuela, con los que podemos hacer un recorrido desde el marco teórico, al pedirlos que relate algunos problemas en las clases que te imposibilitan participar.

Cuadro 22 – Hallazgos de los aspectos obstaculizadores por los estudiantes

DESDE EL MARCO TEÓRICO (Capítulo V – 5.3)	HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN
La discriminación	Falta de explicación
La autosuficiencia	Indisciplina
La división	Poca interacción.
La manipulación	La convivencia.
La autodesvalorización	Vergüenza, timidez, inseguridad,
La educación bancaria y deposito	Falta de recursos pedagógicos y tecnológicos.
La antialogicidad	Ruidos entre estudiantes, clases ruidosas.
La invasión cultural	Clases remotas, distanciamiento social.
La incomprensión	Falta de respeto, miedo, aflicción, ansiedad, distracción, dudas, dificultad de aprendizaje
La indiferencia, el egocentrismo, la autojustificación	Poca participación, falta de tiempo, falta de comunicación
El autoengaño	Falta de interés, falta de intimidad, falta de confianza.
La humillación	Humillación.

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Este cuadro correspondiente a los hallazgos de aspectos obstaculizadores demuestra que en las respuestas de los estudiantes se encuentran presentes elementos del contexto actual como el miedo, aflicción, ansiedad, falta de recursos pedagógicos y tecnológicos que son productos del año de distanciamiento social con clases remotas. Es importante para la investigación esta visibilidad de sus dificultades de participación expresadas en sus respuestas. La conquista planteada por Freire (2012) es el único aspecto obstaculizador que fue reportado por los estudiantes empíricamente.

El estudiante tiene miedo de la exposición, de la ridiculización, de la forma en que sus compañeros y el docente reaccionarán... Reflexiona Cortella (2014: 19) “cuando éramos estudiantes, estábamos todos callados, imaginando que tener dudas era algo feo, además de tener

piojos o algo parecido”, en este sentido, nos encontramos ante un grupo de estudiantes que pasan por la Educación Básica y la dejan sin fundamentarse en lo enseñado o en lo aprendido.

¿Qué te parece necesario para ser más participativo en las clases? Fue posible encontrar datos en los análisis que describen aspectos favorecedores al diálogo entre los estudiantes de la escuela que podemos hacer un recorrido desde el marco teórico, al preguntar a ellos qué te parece necesario para ser más participativo en las clases, la asociación de participación lleva el diálogo como base de criterios.

Cuadro 23 – Hallazgos de los aspectos favorecedores por los estudiantes

DESDE EL MARCO TEÓRICO (Capítulo V – 5.3)	HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN
La curiosidad	Ganas.
La autonomía	Perder timidez, vergüenza.
La criticidad	Empatía.
Las diferencias	Sentirse cómodo.
La afectividad	Profesores amigables, interés.
La fe	Seguridad, confianza.
La colaboración	Atención.
La organización	Tiempo, menos estudiantes en el aula, presencialidad.
La libertad	Confortable.
La comprensión humana	Profesores tranquilos, comprensión de los docentes.
La pasión del enseñante	Compromiso.
El protagonismo	Confianza.
El aprendizaje significativo	Concentración.
La democracia	Oportunidad.
El diálogo	Conversación, debate, diálogo.
Contenido programático	Recursos pedagógicos y tecnológicos, interactividad.
Educador-educando	Buenas explicaciones.
Educando-educador	Expresarse sin miedo.
La postura dialógica	Interacción.

La praxis	Clases dinámicas, clases participativas, clases prácticas, clases interesantes.
La descodificación	Mejor comunicación, comprender contenidos.
La manipulación	Autoridad docente.

Fuente: El Autor de la tesis (2021).

Los autores desarrollados en el marco teórico permitieron entender y relacionar lo que describen en sus teorías identificando en las palabras que constituyeron las respuestas de los estudiantes. Considerando que construir diálogos es entender, acercar, deconstruir mundos para construir otros se consideran hallazgos importantes y que serán retomados para la conclusión del trabajo. Todos los aspectos favorecedores apuntados por los estudiantes se encuentran relacionados con las teorías pedagógicas planteadas. En el análisis del cuadro 23 se encontró relación indirecta con las palabras la unión, la síntesis cultural, el tema o la palabra generadora encontradas desde el marco teórico.

¿Hubo alguna situación en que la acción del profesor fue fundamental para tu aprendizaje? Cuéntamela. En las respuestas de los estudiantes fueron encontrados 33 situaciones/motivos categorizados donde el docente fue fundamental para sus aprendizajes, conforme presentados anteriormente en el cuadro 20.

CAPÍTULO XII – CONCLUSIONES

La investigación se propuso **analizar los diálogos desarrollados en la relación docente y estudiante desde la práctica pedagógica con los aspectos favorecedores y obstaculizadores**, para eso se consideró la relación ejercida entre docentes y estudiantes, desde una mirada del referencial empírico, la escuela pública estatal de enseñanza básica obligatoria, EE Kakunosuke Hasegawa, ubicada en la región metropolitana de San Pablo, y hace un retrato que refleja en muchas realidades del mismo contexto.

La investigación recupera y pone en evidencia la necesidad que el docente conozca los tipos de diálogos y los utilice en sus clases, es decir, tomar el diálogo como práctica de enseñanza por medio de las estrategias, anclándose en él para la producción de sentido en el aprendizaje de los estudiantes.

Se considera que la formación docente en mayor o menor medida brinda algunas posibilidades de considerar el diálogo pedagógico dentro de la práctica docente. Es la voz del estudiante la que aún permanece en una inferioridad de condiciones que dificulta el diálogo en los términos planteados en la tesis desde los marcos teóricos que la guían.

Las certidumbres que se logra por medio de la investigación en primer momento es que **el diálogo está enteramente asociado a la figura docente**, pues los estudiantes dejan muy claro en sus respuestas: como la manera de ser, el respeto, ser atento, accesible, comprensivo (a), la energía del profesor, ser gracioso (a), divertido (a), buen humorado (a), buena onda, carismática (a), cariñosa (o), los que ayudan mucho, ser solidario, ser lo mejor, paciente, amistoso, sociable y bastante comunicativo. Por otro lado, el docente también se apropia del diálogo a su figura docente, como relación establecida con sus estudiantes, por ejemplo, compañerismo, interacción, cooperación, respeto, credibilidad, admiración, reciprocidad y seriedad.

En según momento, **el diálogo está asociado a las características profesionales de enseñanza**, que son representadas en las respuestas por las estrategias de enseñanza que el docente utiliza, como las características de la manera profesional de ser, los temas interesantes que presenta, si reconoce a los estudiantes, hacer que su asignatura sea favorita, clases dinámicas, interactivas y divertidas, excelente profesional, la forma de interacción con los estudiantes, si enseña bien y posee explicación coherente.

En tercer momento, **los docentes y estudiantes reconocen el diálogo pedagógico**, los estudiantes comprenden el diálogo como importante, asociándolo a sus intereses por las clases desarrolladas, por lo cual son capaces de describir lo que consideran fallas en los diálogos, cuando no existen paran y paralizan la relación en el aula. Pero cuando el diálogo ocurre, hay interacción, dinamismo, intercambio, lo que se consideraría éxito. El diálogo aparece como un punto clave y favorecedor asociado con las explicaciones de los contenidos programáticos de los docentes.

En ese sentido, para el estudiante, la visión de un docente dialógico es aquél que consigue establecer mejor conexión entre los contenidos y el habla, representados por la mayoría de las respuestas, “explica bien”, como también aquellos que usan el humor en clases divertidas, clases dinámicas y que reflejan esas características en la propia figura del docente. Por otro lado, para el docente, el diálogo es un mecanismo de relación entre el estudiante, el docente y los contenidos.

Cabe aclarar que de las respuestas de los docentes se interpreta que cuando ellos son cuestionados, atribuyen al diálogo la resolución de los conflictos y no reconocen que el diálogo tiene fallas e interferencias que dificultan el proceso de aprendizaje, tampoco reconocen explícitamente los tipos de diálogos pedagógicos que pueden ejercer en el aula, considerando sus respuestas. Es importante decir que en esta tesis **no se habla de cualquier diálogo**, sino un diálogo pedagógico, puede parecer que los docentes no sepan los tipos de diálogos existentes, por eso, el marco teórico recorre a Burbules (1999) en los tipos de diálogos, conversación, indagación, debate y enseñanza para aclarar las dudas.

El diálogo puede ayudar a los docentes, en varios sentidos, dándoles voz y espacio en el aula, para desarrollar otro aspecto o característica de su autoridad pedagógica, docentes autocráticos pueden mejorar sus prácticas incorporando el diálogo pedagógico. El desafío para ambos, docentes y estudiantes, es lograr un equilibrio que les permita una interacción verdadera y respetuosa, considerando que también aparecen en las respuestas de los estudiantes la necesidad de controlar las clases ruidosas o los momentos donde no tienen posibilidad de expresar sus opiniones o ideas. Es decir, lograr utilizar su libertad dialógica (Freire, 2012).

La **innovación** de la tesis está garantizada por el análisis de los datos, donde los investigados proporcionaron evidencias relacionadas con el planteo teórico.

En las respuestas los estudiantes, aclaran que el diálogo es importante para considerar a las clases bien explicadas, dinámicas y divertidas. Este punto es interpretado desde Vygotsky (La Taille, Oliveira y Dantas, 1992) en su teoría de la ZDP ya que los estudiantes confirman que cuando

el docente tiene una mirada próxima se sienten más involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, interesados en la materia y son capaces de recordar nombres y asignaturas de los docentes que tienen ciertas características relacionadas a esto.

En las respuestas de los docentes se establecen posturas como el compañerismo, interacción, cooperación, respeto, credibilidad, relación profesional, admiración, reciprocidad y seriedad que remiten a Vygotsky por haber aclarado algunas de las principales relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la socialización (Bruner, 1985: 136).

En referencia al diálogo, su ir y venir desde el contexto donde ocurre al de pertenencia Freire (2012) presenta esa interrelación como parte del conocimiento, porque se ponen en juego el diálogo entre sujetos y los contextos de sus realidades sociales. Cuando los estudiantes no dan importancia al diálogo, no reconocen la posibilidad de apropiarse de su voz para ejercer su libertad.

En las respuestas de los estudiantes donde expresan los aspectos obstaculizadores como: la propia convivencia entre los actores, la falta de confianza, la falta de interés, la falta de respeto, la falta de comunicación, la falta de intimidad y la humillación. Se recupera lo expresado por en Burbules (1999) que considera la manipulación del diálogo por los interlocutores, la interpretación errónea de las intenciones, la oposición de metas en la comunicación, las contradicciones entre diferentes metas en la ejecución de actos de habla, las interrupciones, como también no reconocer las condiciones sociales. Es decir, se identificaron con claridad estos aspectos que dificultan la interacción y el diálogo.

El primer objetivo de la investigación buscó **identificar la importancia que los actores involucrados dan al diálogo**, lo que resultó en encontrar evidencias con respecto a que el diálogo deja huellas, docentes son recordados o son olvidados por características personales y profesionales entre las que es fundamental el modo en que se relacionaron a través del diálogo. *Los docentes reconocen la importancia del diálogo* cuando cuestionados, pero no todos aclaran que planifican o lo usan como estrategia de enseñanza, aparece implícito. *Los estudiantes dan importancia al diálogo* para la participación, pero expresan condiciones para hacerlo, le dan importancia en las relaciones sociales y cuando eso no pasa, se limitan y paran.

Los docentes recordados son aquellos motivadores que cautivaron a sus estudiantes, en los relatos de ellos, se encuentran posturas de afectividades, cuestiones de resolución de conflictos y principalmente cuestiones de contenidos programáticos bien explicados.

El segundo objetivo de la investigación buscó **considerar los aspectos obstaculizadores que puedan incidir en el diálogo**. Al respecto fueron comprobados algunos aspectos planteados en el marco teórico, pero en las voces de los estudiantes sumaron otras desde las siguientes palabras: falta de explicación, indisciplina, poca interacción, problemas con la convivencia, vergüenza, timidez, inseguridad, falta de recursos pedagógicos y tecnológicos, ruidos entre estudiantes, clases ruidosas, clases remotas, distanciamiento social, falta de respeto, miedo, aflicción, ansiedad, distracción, dudas, dificultad de aprendizaje, poca participación, falta de tiempo, falta de comunicación, falta de interés, falta de intimidad, falta de confianza y humillación.

El tercer objetivo de la investigación buscó **establecer los aspectos favorecedores que puedan incidir en el diálogo**. En ese sentido, fueron expresados como sentimientos, actitudes y acciones, aparecieron en palabras como: ganas, perder la timidez, perder la vergüenza, tener empatía, sentirse cómodo, profesores amigables, intereses, seguridad, confianza, atención, tiempo, menos estudiantes en el aula, presencialidad, confortable, profesores tranquilos, comprensión de los docentes, compromiso, concentración, oportunidad, diálogo de conversación y de debate, recursos pedagógicos y tecnológicos, interactividad, buenas explicaciones, expresarse sin miedo, interacción, clases dinámicas, clases participativas, prácticas interesantes, mejor comunicación, comprender contenidos y autoridad docente, siempre asociados a la figura de los actores.

El cuarto objetivo de la investigación buscó **sintetizar las situaciones donde el diálogo fue fundamental en la relación docente y estudiante**, y para analizar su cumplimiento se recurrió a los tipos de diálogos de Burbules (1999), los que se desarrolla a continuación desde los resultados de los estudiantes con sus correspondencias:

Conversación – explicaciones buenas y claras que quitan dudas, conocimientos de contextos de los estudiantes, acercarse de los estudiantes en sus dificultades, paciencia pedagógica y atención, clases diferenciadas ayudan el aprendizaje, el apoyo de los docentes, ejemplos simples, con gracia y diálogo, acompañamiento pedagógico individual, consejos básicos, con distintos modos de explicar, siempre estar disponible y dispuesto a ayudar, incentivo y disposición al diálogo motivador, explicación sencilla y comprensible.

Indagación – empeño docente para aclarar los contenidos, cuestionamientos, desafíos para pensar y repensar, hacer preguntas inteligentes, actividades extracurriculares, proyectos pedagógicos educativos.

Debate – explicaciones buenas y claras que quitan dudas, estrategias de enseñanza, proyectos pedagógicos educativos, consejos básicos, con distintos modos de explicar, críticas constructivas, ponencias en seminarios entre otros, incentivo y disposición al diálogo motivador.

Enseñanza – profesor humanizado y empático, estrategias de enseñanza, clases interactivas y explicativas, paciencia pedagógica y atención, acercarse de los estudiantes en sus dificultades, conocimientos de contextos de los estudiantes, aprendizaje con tareas prácticas, actividades extracurriculares, seguimiento específico y orientación pedagógica, clases diferenciadas que ayudan al aprendizaje, repetir contenidos para la comprensión, flexibilidad para entregas de las tareas, ejemplos simples con gracia y diálogo, estrategias innovadoras y creativas, acompañamiento pedagógico individual, clases más dinámicas, explicaciones paso a paso, evaluaciones de temas generales, explicaciones con ejemplos graciosos, evaluación formativa, manejo de grupos y de actividades del aula, interferencias en las peleas.

La finalidad de la investigación en cuanto a **determinar las condiciones para que el diálogo pedagógico ocurra en el aula** se concluye que debe considerarse primero que no es un proceso natural, no es mágico, que necesita de condiciones, de estrategias específicas, de interlocutores que tengan apertura, acuerdos y maneras adecuadas y la garantía de que el estudiante va a ser respetado sin riesgos de ser humillado. El docente debe tener una postura democrática, de mutuo respeto y ser flexible, en relación con los variados puntos de vista de los estudiantes, ser un mediador de saberes en función del conocimiento traídos y producidos en clase. Capaz de interactuar con los sujetos y sus contextos.

La investigación planteó como **hipótesis que los diálogos como práctica pedagógica modifican la relación entre docentes y estudiantes** y para su comprobación se realizó una relación entre los aspectos favorecedores y obstaculizadores encontrados, llegando como una primera conclusión a la afirmación que tanto docente como estudiantes consideran uno de los aspectos fundamentales para la interactividad, interrelación y el proceso de comprensión la presencia de un diálogo como práctica pedagógica. Por lo tanto, se comprueba la hipótesis referenciando que el diálogo modifica la relación y está enteramente asociado a la figura docente, a las características profesionales de enseñanza y los actores reconocen el diálogo pedagógico como importante.

Se considera el diálogo como una práctica pedagógica eficaz de rescate al aprendizaje de los estudiantes. El diálogo no puede ser la única manera y también no puede dar cuenta de un todo,

es decir, el diálogo no paga las cuentas solo, no es el culpado. Él tiene aspectos favorecedores y aspectos obstaculizadores y para que él ocurra, necesita considerar los obstáculos y los acuerdos apuntados por los interlocutores. Entonces, para que el diálogo ocurra pedagógicamente en las clases no hay un solo responsable, sino dos interlocutores. En la relación docente y estudiantes, se muestra bien que los estudiantes necesitan de muchos más aspectos que los docentes que en todo momento intentan enseñar y se apropian de todas las formas para que el estudiante aprenda.

La diferencia entre cualquier diálogo y un diálogo como práctica pedagógica es que el docente tiene que buscar, tener una intención, hacer diálogo, buscar condiciones para se produzca el diálogo. Si hay un aspecto obstaculizador, el docente va a actuar para que se solucione, para que se desaparezca y se realice un diálogo pedagógico. Si el estudiante va a hacer una pregunta en el aula y los demás compañeros hacen ruidos o molestan, el docente va a intervenir en la situación hasta que el estudiante tenga condiciones para interactuar.

9.1 RECOMENDACIONES

A partir de esta investigación bibliográfica y de campo, es posible **recomendar la inserción del diálogo en situaciones de aprendizaje en todas las asignaturas y en todas las clases de educación básica obligatoria, como práctica de enseñanza en las relaciones docentes y estudiantes.**

Las recomendaciones se desprenden del análisis de datos y de las conclusiones del fenómeno estudiado, con la seguridad que las mismas serán de gran importancia en el área del conocimiento y para la sociedad educativa. Por lo tanto, se puede considerar que la temática investigada se desarrolla en recomendaciones desde los siguientes aspectos educativos:

a) Para pensar en nuevos desarrollos desde la práctica escolar

La práctica escolar dialógica no es una tarea fácil, y su práctica no cambia las estructuras institucionales. Sin embargo, es capaz de contribuir desde el enriquecimiento estudiantil hacia la completitud de los involucrados, involucra el reconocimiento de los aspectos sociales, culturales y educativos con énfasis en la comunicación oral mediatizados por la participación dialógica de los actores.

Llevando en consideración de que "el futuro está siendo generado todo el tiempo por nosotros" (Cortella, 2014: 11), docentes, estudiantes y la comunidad en general debe repensar una

práctica escolar en constante diálogo que mejor les atienda. Sin embargo, hay que rehacer prácticas pedagógicas mediatizados por las necesidades humanas, sociales y culturales mediatizados por el diálogo.

b) Para los docentes

Se recomienda a los docentes que respeten los obstáculos señalados por los estudiantes, pues para que el diálogo ocurra se necesita reconocer y tratar los aspectos que lo obstaculizan, contener la indisciplina, hacer más interacción con los estudiantes, fortalecer la convivencia en las clases, reconocer que ellos tienen vergüenzas, timidez e inseguridades, llevar en consideración que existen faltas de recursos pedagógicos y tecnológicos, saber que los ruidos entre ellos y las clases ruidosas molestan el aprendizaje, la falta de respeto, el miedo, la aflicción, la ansiedad, la distracción, de que las dudas generan dificultades de aprendizaje, que a veces los estudiantes no tienen tiempo, que todos necesitan comunicarse y participar, a veces poseen falta de interés o no tienen intimidad con los docentes, que debe siempre recuperar la confianza y nunca apoyarse en la humillación para la exposición de los estudiantes.

Se recomienda que sepan diferenciar los tipos de diálogos, por el aporte de esta investigación, donde fue hecho un recorrido en la teoría de Burbules (1999). A saber, que existen diferentes tipos de diálogos pedagógicos que se categorizan en un debate, una indagación, una conversación y para la enseñanza.

Se recomienda que reconozcan sus estudiantes, lleven en consideración sus contextos sociales, sus aspectos culturales y personales, sus tiempos, sus edades, sus procesos de madurez en las relaciones docentes y estudiantes.

Se recomienda una variedad de estrategias de enseñanza, sin olvidar, que la gracia, el buen humor, la diversión, las clases dinámicas, hacen la diferencia para los estudiantes.

c) Para los estudiantes

La investigación considera la práctica desarrollada entre los dos actores, y reconoce que depende de todos los involucrados los acuerdos de la interlocución. Sin embargo, para la mejora dialógica en el aula, necesita que los estudiantes hablen, participen, confíen, tengan apertura, espacios, oportunidades de dialogar.

Se recomienda a los estudiantes que para un aprendizaje significativo hablen de sus contextos, realidades, expongan sus dudas, dificultades, escuchen y hagan preguntas a los docentes. Sin embargo, el diálogo es un ejercicio, que debe ser realizado para el reconocimiento de los sujetos

y para apropiarse del proceso de enseñanza, siempre colaborando con el profesor en la formación de significación.

d) Para la Institución Escolar investigada

Se recomienda a reflexionar y a proponer cambios estructurales y principalmente en la postura de sus docentes, que pueden ser utilizadas en los documentos pedagógicos, bien como el PPP, temáticas que pueden ser examinadas y debatidas en reuniones de ATPCs, horario de estudios y en las rutinas pedagógicas.

Se recomienda a apropiarse de las estrategias de enseñanza recolectados en la teoría investigada donde ponen el diálogo en evidencia en el aula, haciendo que el estudiante necesita dialogar en las clases.

Se recomienda el trabajo con proyectos pedagógicos que inviertan en el estudiante y su protagonización, donde sea capaz de buscar hablar, escuchar y a emerger en su realidad social e cultural.

Se recomienda la utilización de esta investigación siendo posible guiar a los docentes para el desarrollo de más prácticas dialógicas en la escuela, con estrategias puntuales relacionadas a figura docente y a las características profesionales.

e) Para la política educacional

Se recomienda a seleccionar en las políticas educativas, condiciones y estrategias que tenga en evidencia el diálogo como punto de partida en la relación docente y estudiantes, pues los efectos de esas buenas relaciones que reverberan mejores rendimientos y éxitos educativos en el contexto escolar.

Se recomienda a los estudiantes, programas específicos de convivencia humana, cómo se portar en situaciones conflictuadas, cómo ejercer su espacio y tiempo, programas escolares que dan énfasis en los estudios de derechos y deberes como estudiante y ciudadano, que reconozca los aspectos de la vida social, los valores y cambios sociales.

Se recomienda a los docentes, planes de estrategias y de amparo psicológico y de salud, referenciando a la convivencia humana, a las nuevas realidades escolares, con espacios de desarrollos de buenas prácticas y el compartimiento de esas estrategias de buenas acciones docentes.

Se recomienda a los estudiantes, folletos e instrucciones de derechos y deberes para un buen uso del espacio escolar de aprendizaje, para que mismo en tiempo de formación escolar, tengan

una formación ciudadana pautada en el respeto y en la responsabilidad de su propio crecimiento y saberes.

f) Para nuevas investigaciones

El diálogo apuntado en Freire (2012) necesita de más estudios acerca del asunto a disponer de dispositivos conductores de cómo trabajar en aula, desde un sistema técnico o un sistema práctico. El cambio en la actitud de docentes y estudiantes y la posibilidad de interactuar desde cada voz nos deja claro que, en ese cambio hemos de plantear un modelo curricular de educación donde no seamos cerrados ante la posibilidad de un diálogo como práctica docente, donde se respete las diferencias y crezcamos desde ella.

Se recomienda para nuevas y futuras investigaciones, la recolección de datos de cómo tratar los males de la clase, para detener las humillaciones, la autocracia docente, tanto del enseñante que humilla a sus compañeros, cuanto del estudiante que humilla a su enseñante.

Se recomienda hacer nuevas investigaciones cambiando las preguntas de investigaciones, diseños metodológicos, pues en esta investigación la figura docente fue explícitamente asociada. Por eso los resultados y la conclusión asocian características personales y profesionales docente frente al diálogo.

Se recomienda un estudio profundizado para consolidar buenas prácticas docentes y buenas clases, de modo a proponer acciones estratégicas a los docentes de qué manera es puntual a la tarea de dar clases en los días actuales.

g) La formación docente

Se recomienda a la formación docente, la búsqueda de bases teóricas en autores que construyeron y explicaron los mecanismos de relación entre docentes y estudiantes y la inserción de esta temática en los procesos formativos pedagógicos del profesorado.

Se recomienda la proposición de estudios en el campo psicológico y emocional de la formación docente, teniendo en vista que la docencia se pasa en la relación de personas y no solo la enseñanza y el aprendizaje están condicionados a los contenidos, sino en las estrategias en la figura que el docente asume.

Se recomienda para nuevas formaciones docentes, algunas temáticas direccionadas a los docentes al diálogo con sus estudiantes, bien como, estrategias de enseñanza y de postura a ellos, manera de trabajar, manera de ser y accionar frente a los conflictos estudiantiles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alecrim, E. M. (2017). *A escola e seu papel social na emancipação dos sujeitos*. 126 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidad Interamericana, Asunción.
- Antunes, C. (2011). *Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Aragão, J. (2011). Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista Práxis: Volta Redonda/RJ*, ano III, nº 6 – agosto.
- Azanha, J. M. P. (1990-91). Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. En: *Revista USP* 65. dezembro, janeiro, fevereiro 1990-91.
- Azevedo, A. G. de (Org.). (2015). *Manual de Mediação Judicial*. 5.ed. Conselho Nacional de Justiça: Brasília-DF.
- Belotti, Salua Helena Abdalla; Faria, Moacir Alves de. (2010). *Relação professor/aluno*. En: *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. FAC: São Roque, SP, V.1. n.1.
- Belther, J.M. (Org.). *Didática I*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.
- Bessa, V. da H. (2011). *Teorias da Aprendizagem*. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Bourdieu, P. (2007). *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 9.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes (Ciências sociais da educação).
- Brasil (1971) Congresso Nacional. Lei nº 5.692 de 11.8.1971 – Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Recuperado el 24 de noviembre de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394 *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Publicado en *Diario Oficial de la Nación (DOU)* el 20 de diciembre de 1996. 14.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Publicado no *DOU* de 10.01.2001. Recuperado el 02 de mayo de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.
- Brasil. (2006). Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Recuperado el 09 de junio de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm.
- Brasil. (2007). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* -

FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Publicado no DOU de 21.06.2007. Recuperado el 02 de mayo de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm.

Brasil. (2014). Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado el 12 de julio de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. São Paulo: Moderna. Disponible en: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Recuperado el 29/08/2020.

Bruner, J. S. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed.

BRUNER, J. Vigotsky: a historical and conceptual perspective. In: J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1985.

Bruner, J. (1962). *Sobre o saber: Ensaio para a mão esquerda*. Cambridge, MA: Belknap Press da Harvard University Press.

Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Camilloni, A. R. de W.; et al. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 1.ed. 8. reimp. Buenos Aires: Paidós. (Educador).

Camilloni, A. R. W. de (2007). Justificación de la didáctica. *En*: Camilloni, A. R. W. de, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires: (pp.19-22). Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. R. W. de, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. W. de. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. *En*: Camilloni, A. W. de, Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp.18-39). Buenos Aires: Paidós.

Campello, A. M. de M. B. & Lima Filho, D. de L. (2009). *Educação Profissional*. Disponible en: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupro.html>. Acceso en: 02 de mayo de 2016.

Cantoral, L. A. B. (2007). Implicando al alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. *En*: García, Isabel Fernández (Coord.). 2007. *Guía para la convivencia en el aula*. (pp.73-99). Madrid: Wolters Kluwer España.

Carraher, T. N. (Org.). (2008). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação* / David William Carraher... [et al.]. 19.ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

- Casilimas, C. A. S. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresiones Ltda.
- Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela: revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez.
- Cornett, J. D. & Beckner, W. (1975). *Introductory Statistics for the Behavioral Sciences*. Columbus, OH: Charles Merrill Publishing Co.
- Coronado, M. (2012). *Competencias sociales y convivencia: aprender y convivir en contextos adversos: herramientas de análisis y proyectos de intervención*. 1.ed. 1. reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cortella, M. S. (2014). *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez.
- Costa, M. T. de A. (2016). *Formação docente para a diversidade*. 1.ed. Curitiba/PR: Iesde Brasil.
- Cubberley, E. (1916). *The public-school administration*.
- Dabin, P. R. (2012). *Teoría y práctica de la atención a la diversidad en el sistema educativo argentino: arqueología y genealogía de un dispositivo político en la Provincia de Santa Fe*. 194 p. (Tesis Doctoral). Humanidades y Artes, con mención en Ciencia de la Educación, Departamento de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario: Rosario.
- Davini, M. C. (1996). *Conflictos en la Evolución de la Didáctica: La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales*. En: Camilloni, A. W. de, Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp.42-73). Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (2001). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez.
- Durkheim, É. (1952). *Definição de educação*. En: *Educação e sociologia*. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos.
- Frago, A. V. (1996). *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. En: *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos*. Murcia: VIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación.
- Frago, A. V. (1998). *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*. En: FERNÁNDEZ, Celso Almuíña, et al. *Culturas y civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. 2.ed. 7. reimpr. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. 2.ed. (Trad. Jorge Mellado). Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1985). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la praxis: aprendices, posiciones y procesos*. 1.ed. Xátiva: Dialogos L'ullal edicions.
- Gallego, R. de C. (2008). Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890). São Paulo: FEUSO, s.n. (Tese de doutorado).
- García, I. F. (Coord.). (2007). *Guía para la convivencia en el aula*. 4.ed. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Gil, A. C. (2011). *Metodologia do ensino superior*. 4.ed. São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. (1990). *Los docentes como intelectuales*.
- Habermas, J. (1971). Knowledge and human interests, Boston: Beacon Press. (Conocimiento e interés, Madrid: Taurus, 1971).
- Habermas, J. (1976). Communication and the evolution of society. Boston: Beacon Press.
- Haydt, R. C. C. (2006). *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática.
- IBGE (2010). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Itaquaquecetuba. *Wikipedia*. Recuperado el 11 de enero de 2019, de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Itaquaquecetuba>.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. 1.ed. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- La Taille, Y., Oliveira, M. K. y Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorías psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial.
- Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *En: Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.117-130, jul./dez.2001.
- Legitimar. *In: DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/legitimar/>. Acesso em: 29/08/2020.
- Libâneo, J. C. (2003). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 19.ed. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 13.ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v.2).
- Lima, R. C. & Morais, L. O. (2015). Escola Libertadora: Conflitos intelectuais em aulas participativas. *En: Revista Ideário*. Ano 3, 5. Ed, p.53-57.

Lira, D. (2013) *Inovações em Educação: A Educação Integral Deixa a Escola Mais Humana*. Entrevista disponível em: <http://porvir.org/a-educacao-integral-deixa-escola-mais-humana/> . Acceso en: 02 de mayo de 2016.

Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. *En: Camilloni, A. W. de, Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lowman, J. (2007). *Dominando as técnicas de ensino*. Tradução H. O. Avritscher. São Paulo: Atlas.

Malheiros, B. T. (2012). *Didática geral*. Rio de Janeiro: LTC.

Marastoni, J. (2014). *Múltiplas competências para os profissionais da educação*. 1. ed. Curitiba, PR: Iesde Brasil S/A.

Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. 2.ed. São Paulo: Summus.

Mastache, A. (2009). *Formar personas competentes: desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. 1.ed. 1. reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Melo, A. de & Urbanetz, S. T. (2008). *Fundamentos da Didática*. Curitiba-PR: IBEPEx.

Meneses, M. E. (2011). *La importancia del diálogo en la enseñanza de las humanidades dentro de la educación virtual*. OEA: México. Disponible en: <https://recursos.educoas.org/publicaciones/la-importancia-del-di-logo-en-la-ense-anza-de-las-humanidades-dentro-de-la-educaci-n> Recuperado el 08 de junio de 2021.

Montero, I.G. (2015). *El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa*. Volumen 21, p. 07. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0524G093.pdf> Recuperado el 11 abr 2020.

Moran, J. (2018). *Metodologías ativas para uma aprendizagem mais profunda*. En Bacich & Moran (Orgs.). *Metodologías ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso.

Moreira, M. A & Masini, E. F. S. (2001). *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro.

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. 1.ed. Barcelona: Paidós.

Padilha, P. R. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. (Coords.). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (Trad. de Consol Vilà). México: FCE.

- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Piletti, C (2010). *Didática geral*. 24.ed. São Paulo: Ática.
- Sacristán, J. G. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Sampieri, R. H. (2010). Metodología de la investigación. 5.edición. Ciudad de México. McGraw Hill Companies, Inc.
- Sampieri, R.H. & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: Edamsa Impresiones.
- São Paulo (2014). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SE 75, de 30-12-2014. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Recuperado el 21 de febrero de 2019, de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM.
- Sato, P. (2009). Objetivos maiores que a alfabetização: EJA-Educação para Jovens e Adultos. Planeta Sustentável, jun. 2009.) Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo_476364.shtml?func=2>. Acesso em: 22 fev. 2016.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. 22.ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez.
- Silva, J. F. da. (2018). Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. En: Educação por escrito. Porto Alegre, v.9, n.2, p.204-219, jul. Dez.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. 1.ed., 5. reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Sousa, J. V. (2003). Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico. *Revista Psic. da Ed.*: São Paulo, 16, 1º sem., p. 11-24.
- Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: Colección Cuadernos de Cátedra, UNSAM, Baudino Ediciones.
- Stenhouse, L. (1970). *The Humanities Project: an Introduction*.
- Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. En: Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 4, p.215-233.
- Teixeira, M. C. (2015). Ebook – *Metodologia do ensino superior*. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Disciplina EaD).
- Temporetti, F. (2016) Revolver la educación. Seminario Psicología (y) educación. UADER. UNR. UNL.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vasconcellos, C. S. (1992). *Metodologia dialética em sala de aula*. En: Revista de Educação AEC, Brasília, n.83, abril.

Veiga, I. P. A. (2011). O seminário como técnica de ensino socializado. En: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 21.ed. Campinas: Papirus, Cap.6, p.107-120.

Vygotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXOS

ANEXO A – INFORMACIÓN PARA DETERMINAR EL TAMAÑO DE LA MUESTRA

Tabla 5 – Información para determinar el tamaño de la muestra

CORRESPONDIENTE A UNA POBLACION ESPECIFICA							
N	M		N	M		N	M
10	10		220	140		1200	291
15	14		250	144		1300	297
20	19		240	148		1400	297
25	24		250	152		1500	306
30	28		260	155		1600	310
35	32		270	159		1700	313
40	36		280	162		1800	317
45	40		290	165		1900	320
50	44		300	169		2000	322
55	48		320	175		2200	327
60	52		340	181		2400	381
65	56		360	186		2600	355
70	59		380	191		2800	338
75	63		400	196		3000	341
80	86		420	201		3500	346
85	70		440	205		4000	351
90	73		460	210		4500	354
95	76		480	214		5000	357
100	80		500	217		6000	361
110	86		550	226		7000	364
120	92		600	234		8000	367
130	97		650	242		9000	368
140	103		700	248		10000	370
150	108		750	254		15000	375
160	113		800	260		20000	377
170	118		850	265		30000	379
180	123		900	269		40000	380
190	127		950	274		50000	381
200	132		1000	278		75000	382
210	136		1100	285		1000000	384

N: Tamaño de la población M: Tamaño de la muestra

Fuente: (Cornett, J.D. y Beckner, W. 1975: 46)

ANEXO B – PRINCIPALES NIVELES DE UN CONFLICTO

Cuadro 24 - Los niveles de conflictos

ESTÁGIO	NÍVEL DE CONFLICTO	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
1	Discusión	Generalmente racional, abierta y objetiva.
2	Debates	Las personas hacen generalizaciones y buscan demostrar algunos padrones de comportamiento.
3	Hazañas	Los involucrados en el conflicto comienzan a mostrar falta de confianza en el camino o alternativa elegidos por la otra parte involucrada.
4	Imágenes fijas	Son verbalizadas imágenes preconcebidas, con relación a otra parte, fruto de experiencias anteriores o de prejuicios que traemos, haciendo con que las personas asuman posiciones fijas y rígidas.
5	<i>Loss of face</i> (quedarse con la cara en el piso)	Postura de continuo en este conflicto coste el que costar.
6	Estrategias	Comienzan a surgir amenazas y las puniciones quedan más evidentes.
7	Falta de humanidad	Aparecen comportamientos destructivos y las personas pasan a sentirse cada vez más desprovistas de sentimientos.
8	Ataque de nervios	La necesidad de autopreservación y protección pasan ser la única preocupación.
9	Ataques generalizados	Las vías de hechos se logran y no hay alternativas, sino la retirada de uno de los dos lados involucrados.

Fuente: Chiavenato (2005 y Burbridge & Burbridge, 2012 citado por Marastoni, 2014: 62-63).

APÉNDICES

APÉNDICE A – PLANIFICACIÓN DE PREGUNTAS A LOS DOCENTES

Para hacer las preguntas a los docentes se estableció una planificación de preguntas, estructurada, abierta, directa e intensiva para el registro de las informaciones, por ejemplo:

Cuadro 25 - Preguntas preestablecidas a los docentes

PREGUNTAS	DESCRIPCIÓN (ESPAÑOL Y PORTUGUÉS)
01	¿Qué haces para dar una buena clase? <i>O que você faz para dar uma boa aula?</i>
02	¿Qué tipo de relación establece con sus estudiantes en el aula? <i>Que tipo de relação você estabelece com seus estudantes em sala de aula?</i>
03	¿Qué te parece dificultar la participación de los estudiantes en clases dialogadas? <i>O que você acha que dificulta a participação dos estudantes nas aulas dialogadas?</i>
04	¿Hubo alguna situación en la que el diálogo fuera importante para su clase? <i>Houve alguma situação em que o diálogo foi importante para a sua aula?</i>

Fuente: El autor de la tesis (2021).

APÉNDICE B – PLANIFICACIÓN DE PREGUNTAS A LOS ESTUDIANTES

De la misma manera, para hacer las preguntas a los estudiantes, estableció una planificación de preguntas estructurada, abierta e intensiva para el registro de las informaciones, por ejemplo:

Cuadro 26 - Preguntas preestablecidas a los estudiantes

PREGUNTAS	DESCRIPCIÓN (ESPAÑOL Y PORTUGUÉS)
01	¿Qué profesor te gustas más? ¿Por qué? <i>Qual professor você mais gosta? Por quê?</i>
02	¿Lo qué hace tu profesor (a) para que te sientas contemplado en las clases? <i>O que seu professor faz para que você se sinta contemplado nas aulas?</i>
03	Relate algunos problemas en las clases que te imposibilitan participar. <i>Relate alguns problemas nas aulas que impossibilita sua participação?</i>
04	¿Qué te parece necesario para ser más participativo en las clases? <i>O que você acha que é necessário para ser mais participativo nas aulas?</i>
05	¿Hubo alguna situación en que la acción del profesor fue fundamental para tu aprendizaje? Cuéntamela. <i>Houve alguma situação em que a ação do professor foi fundamental para o seu aprendizado? Diga-me.</i>

Fuente: El autor de la tesis (2021).

APÉNDICE C – SOLICITUD DE CONSENTIMIENTO A LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Resolução 466/2012 do CNS

Cuestionario para la Tesis de Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR

Prezado (a) senhor (a) _____, você está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar de uma entrevista que é parte da Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Humanidades e Artes (FHYA) oferecido pela Universidade Nacional de Rosário (UNR), realizado pelo Programa de Pós-graduação para Estrangeiros, presencialmente. A tese de doutorado tem por objetivo refletir sobre o referencial teórico estudado e ações práticas que envolvam as temáticas referentes às questões importantes como: análise dos diálogos como prática pedagógica no ensino, a relação desenvolvida pelos docentes e estudantes. A entrevista visa conhecer melhor pontos de vistas, comportamentos e posicionamentos de docentes e estudantes do Ensino Médio da Educação Básica, bem como, determinar os aspectos favoráveis ou obstáculos do diálogo entre docentes e estudantes.

Você, participante voluntário, a partir de esclarecimentos de forma adequada colaborará com sua participação na entrevista que auxiliará o nosso cursista do Curso de Doutorado em Educação.

As perguntas da entrevista têm um roteiro pré-estabelecido e as informações e possíveis depoimentos não serão utilizados com qualquer finalidade comercial ou publicitária, ao contrário, deve ficar restrita à análise e interpretação por parte do entrevistador (a) e podendo ser empregada na exposição da FHYA, ou em eventos de natureza acadêmica e publicações científicas.

Você terá garantida a liberdade de não responder e/ou de interromper a entrevista, quando a considerar de teor constrangedor. Em tais situações serão retomado o objetivo a que esse trabalho se propõe e os benefícios que possa trazer.

Informamos, ainda, que a participação como entrevistado (a) é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento você pode solicitar o cancelamento de sua participação sem maiores necessidades de justificativa. A recusa de qualquer uma das partes não implicará prejuízo de qualquer natureza, em relação ao entrevistador ou à UNR.

Esclarecemos que não existem riscos provenientes de exposição, isto é, todas as informações obtidas por meio da entrevista serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo de sua participação. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos códigos e/ou codinomes fictícios.

Solicitamos sua autorização para gravar em áudio a entrevista. Essa gravação deve ser transcrita pelo entrevistador e revisada por um profissional. É garantido o direito a indenização por qualquer tipo de dano comprovadamente resultante da participação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do entrevistador. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante ou após a participação na entrevista poderá comunicar-se com o entrevistador pelo número **(11) 97297-4256**. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador.

Entrevistador: **Rafael Correia Lima**

Endereço: **Rua Carolina Fonseca, 297, Torre 3 Apto 94, Vila Santana, São Paulo - SP, CEP 08230-030.**

e-mails: rafaclimarte@gmail.com / rafaelclima@professor.educacao.sp.gov.br

São Paulo, 07 de junho de 2021.

Rafael Correia Lima
Estudante de Pós-graduação Stricto-Sensu
em Doutorado em Educação pela
Universidad Nacional de Rosario
Entrevistador

Participante e Responsável