

Escuela de verano: aprendizajes de una práctica del ejercicio docente estudiados desde la justicia social

Summer School: Learning from a Teaching Practice from a Social Justice Perspective.

Escola de verão: aprendizagens a partir de uma prática do exercício docente estudadas a partir da justiça social

Gianina Dávila Balcarce
Universidad Arturo Prat

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social
Iquique, Chile

gianiandreadavila@gmail.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-7880>

Iciar Dufraix Tapia
Universidad de Tarapacá
Iquique, Chile

iciar.dufraix@gmail.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5148-0177>

Recibido – Received – Recebido: 18/03/2024 Corregido – Revised – Revisado: 09/05/2024 Aceptado – Accepted – Aprovado: 24/07/2024

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v27i42.5228>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5228>

Resumen: El estallido social ocurrido en Chile en octubre del 2019 interrumpió las clases de los establecimientos escolares y, colateralmente, las prácticas pedagógicas del profesorado en formación. Esto motivó a que, en enero del 2020, se implementara una Escuela de Verano como proceso de práctica no convencional en un programa de Formación Inicial Docente de una universidad pública del norte de Chile, el cual agrupó a todos los niveles formativos. Conforme a esto, el presente artículo tiene por finalidad: a) evaluar el proceso llevado a cabo durante el diseño, implementación y evaluación de la Escuela de Verano y b) analizar la experiencia pedagógica en cuanto a su contribución a una educación en y para la justicia social del reconocimiento y la paridad participativa. El diseño metodológico adoptó una perspectiva cualitativa que consideró la opinión de las personas docentes y del estudiantado que participaron de la Escuela de Verano. Los principales hallazgos dieron cuenta de que la Escuela de Verano propició la construcción de diversos aprendizajes vinculados al quehacer pedagógico, constituyéndose como una experiencia formativa que promovió relaciones basadas en el afecto, la igualdad de trato, la estima social y la participación colectiva. Se concluye que resulta urgente que la Formación Inicial Docente promueva la reflexión de los procesos prácticos, así como el protagonismo del futuro profesorado y la comunidad destinataria.

Palabras claves: Formación de docentes, práctica pedagógica, justicia social, enseñanza pública, enseñanza superior.

Abstract: The social outbreak that occurred in Chile in October 2019 interrupted the teaching in schools and, collaterally, the pedagogical practices of teachers in training. This motivated the implementation, in January 2020, of a summer school as an unconventional practice process in the initial teacher training programme of a public university in northern Chile, grouping all formative levels. The aims of this article are: a) to evaluate the process carried out during the design, implementation and evaluation of the summer

school, and b) to analyse the pedagogical experience in terms of its contribution to an education in and for social justice of recognition and participatory equality. The methodology used was qualitative, taking into account the opinions of the teachers and students who participated in the summer school. The main findings show that the summer school favoured the construction of diverse learning linked to the pedagogical task and was constituted as a formative experience that promoted relationships based on affection, equal treatment, social esteem and collective participation. In conclusion, it is urgent to promote reflection on the practical processes in initial teacher training, as well as the protagonism of future teachers and the target community.

Keywords: Teacher education, pedagogical practice, social justice, public education, higher education.

Resumo: O surto social ocorrido no Chile em outubro de 2019 interrompeu as aulas nos estabelecimentos escolares e, colateralmente, as práticas pedagógicas dos professores em formação. Isto motivou, em janeiro de 2020, a implementação de uma Escola de Verão como um processo de prática não convencional, num programa de Formação Inicial Docente numa universidade pública do norte do Chile, que reuniu todos os níveis de formação. Assim, o objetivo deste artigo é: a) avaliar o processo realizado durante o design, implementação e avaliação da Escola de Verão e b) analisar a experiência pedagógica em termos da sua contribuição para uma educação na e para a justiça social do reconhecimento e paridade participativa. O design metodológico adotou uma perspectiva qualitativa que considerou a opinião das pessoas docentes e dos estudantes que participaram da Escola de Verão. As principais descobertas evidenciaram que a Escola de Verão promoveu a construção de diversas aprendizagens vinculadas ao trabalho pedagógico, constituindo-se como uma experiência formativa que promoveu relações baseadas no afeto, na igualdade de tratamento, na estima social e na participação coletiva. Conclui-se que é urgente que a Formação Inicial Docente promova a reflexão sobre os processos práticos, bem como o protagonismo dos futuros professores e da comunidade destinatária.

Palavras-chave: Formação de docentes, prática pedagógica, justiça social, ensino público, ensino superior.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente (FID) en Chile ha sido foco de interés en las políticas educativas, considerándose un factor crucial para el mejoramiento del sistema educativo (Valdés y Turra, 2017). Sin embargo, diversos estudios han revelado que presenta dilemas sustanciales, como la desconexión entre la teoría y la práctica, un currículum organizado en estancos y fragmentado, falta de alianzas entre centros de formación y escuelas (Ponce y Camus, 2019), y problemas de equidad y calidad en el conocimiento impartido por el profesorado (Mena, Troyano, Hernández-Mosqueira, Peña-Troncoso, Sepúlveda y Carrasco, 2020).

En respuesta a dichas problemáticas, desde los años 90 la política educativa ha promovido la integración de prácticas progresivas como un eje transversal al itinerario formativo (Ávalos, 2002), las cuales son planificadas desde los centros de estudios superiores y, por lo general, llevadas a cabo en escuelas (Ávalos, 2002; Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez y Walker, 2010). Pese a estos esfuerzos, la investigación nacional ha dado cuenta de que esta alianza no ha estado exenta de desafíos y contradicciones. En cuanto a los desafíos, se ha observado dificultad para encontrar mentores que actúen como modelos de buenas prácticas, así como desconexión entre universidad y escuela (Silva-Peña, Hizmeri, Hormazábal-Fajardo, González-García, Rojas-Rodríguez y Jara-Illanes, 2020). En cuanto a las contradicciones, el actual sistema de acreditación nacional de la calidad de los programas de FID no considera los procesos prácticos como insumo de información para la evaluación, limitándose a verificar si estas se realizan (Arancibia, 2016).

Sin perjuicio de lo anterior, diversos estudios subrayan sobre la importancia de los procesos prácticos en la formación del futuro profesorado, identificándolas como instancias clave que le permiten acercarse a escenarios complejos, integrar la teoría y el ejercicio docente (Ponce y Camus, 2019; Watts, Zwierewicz y Tafur, 2022; Zabalza, 2003), y, resaltar su papel profesional y capacidad para generar saber pedagógico (Contreras, Estepa y Jiménez, 2003; Mena et al., 2020; Montecinos, Solís, Contreras y Rittershausen, 2009). En este sentido, un estudio sobre prácticas de educadoras de párvulos (Silva-Peña et al., 2020)

destacó la necesidad de valorar la experiencia ética y estética del proceso como un espacio de aprendizaje y reflexión, más que como una instancia de evaluación externa. En cuanto a la implementación de prácticas colaborativas, Maldonado-Díaz y Núñez-Díaz (2023) concluyen que la coenseñanza entre las personas docentes y el estudiantado beneficia la sinergia entre ambos actores, al promover la reflexión y la apropiación teórica, y que la actuación pedagógica del futuro profesorado impacta positivamente en la relación de la comunidad universitaria y la escolar.

En suma, y a la luz de una evidencia científica internacional y nacional que enfatiza sobre el importante rol de la experiencia práctica para fomentar la reflexión y la generación de saber pedagógico, los centros de educación superior deben resguardar su ejecución y desarrollo pese a las dificultades dadas por circunstancias históricas (Sibaja, Hernández y Granados, 2020) o sociales. Este desafío, por ejemplo, tuvo lugar durante el segundo semestre del 2019, cuando establecimientos educacionales (escolares y universitarios) paralizaron sus funciones a causa del estallido social ocurrido en Chile, lo que derivó en la imposibilidad de que el futuro profesorado realizara sus prácticas en los centros escolares. Conforme a aquello, la carrera de Pedagogía de Educación Básica de una universidad pública del norte de Chile decidió llevar a cabo una Escuela de Verano como práctica no convencional, la cual se realizaría fuera del contexto escolar durante las vacaciones de verano. En efecto, esta práctica buscó ser una contrapropuesta a la usual sobrevaloración del desempeño individual en la FID (Díaz-Barriga y García, 2014), sustentándose en la dialogicidad y los principios de justicia social.

Desde la perspectiva de la pedagogía dialógica, el currículum escolar incorpora temáticas del mundo de la vida del estudiantado, siendo los aprendizajes procesos que pertenecen a la práctica (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993); desde lo didáctico, supone una alta interacción de todos los actores involucrados (Ferrada, 2012; Ferrada y Turra, 2012; Guzmán y Larraín, 2021) y construcciones colectivas de conocimiento que dan cuenta de metas educativas ligadas al desarrollo socioafectivo, y no tan solo a lo cognitivo (Astorga, 2018; Dávila, Bastías, Rojas y Astorga, 2022; Ferrada, Del Pino, Dávila, Astorga y Rojas, 2021); además, en lo evaluativo, el acento está puesto en la valoración colectiva de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Ferrada, 2012), y en la visualización de significados simultáneos frente a un determinado fenómeno, en vez de intentar el consenso de un significado único (Marshall, 2022; Rivero, 2018). Desde la perspectiva de la justicia social, por su parte, la propuesta de la Escuela de Verano se organizó colectivamente, pretendiendo promover el reconocimiento político y cultural de los sujetos. Esto sintoniza con la teoría de justicia social de reconocimiento recíproco de Honneth (1997; Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019) y de paridad participativa de Fraser (2008), referentes teórico-normativos que permiten a las personas sentirse pertenecientes y participantes de la vida social.

Específicamente, Honneth (1997) problematiza la distribución de recursos como un ideal único de justicia. En contraposición a ello, señala que las relaciones sociales serán percibidas como justas, siempre y cuando, existan relaciones recíprocas entre los sujetos (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019), las que se alcanzan a través de tres formas o esferas: el amor, los derechos y la solidaridad. La esfera del *amor* se define como la base de todas las relaciones primarias intersubjetivas, entendida en un sentido amplio de cuidado y afecto. Contar con lazos afectivos, es decir, cuidado, protección, cariño, a la vez que ambientes desafiantes, tiene como consecuencia la autoconfianza. De modo contrario, la presencia de maltrato que amenaza la integridad del sujeto deriva en menosprecio.

La esfera del *derecho* se define como el reconocimiento de una relación jurídica sustentada en el principio de igualdad, donde las personas se respetan mutuamente como sujetos de derecho, reconociendo las reglas y deberes comunes en su entorno comunitario, es decir, espacios donde todos tienen derecho a expresarse y ser escuchados. La consecuencia de este reconocimiento es el autorrespeto. Por el contrario, la privación de derechos o la exclusión deriva en vergüenza social.

Finalmente, la esfera de la *solidaridad* se define como un tipo de interacción en la que los sujetos se valoran a sí mismos y entre sí, reconociendo sus diferentes habilidades o talentos en su particularidad, necesiéndose mutuamente para aportar al cumplimiento de los objetivos del colectivo social desde sus propias características. La valoración social tiene como consecuencia la autoestima. En contraposición, la injuria o estigmatización social generaría el deshonor. Sin perjuicio de lo anterior, los planos de reconocimiento pueden conjugarse en una misma experiencia intersubjetiva (Revuelta y Hernández-Arencia, 2019).

Si se aplica la teoría del reconocimiento recíproco al campo educativo, el trato amoroso (*esfera del amor*) se expresaría en ambientes acogedores, donde se producen manifestaciones verbales y no verbales de elogios y afectos que fortalecen la autoestima. El trato igualitario (*esfera del derecho*) se expresaría cuando todas las personas son consideradas sujetos poseedores de derechos y sus opiniones son tomadas en cuenta, promoviendo el sentirse un miembro respetado de la comunidad. Finalmente, el valor de la singularidad (*esfera de la solidaridad*) se expresaría en ambientes donde se aprecian todas las habilidades o talentos (artísticas, interpersonales, académicas, entre otras), lo que promovería el sentirse miembros valiosos de la comunidad educativa. De modo contrario, un trato poco afectivo, desigual y que solo valora las habilidades académicas, invisibilizando la diversidad de talentos presentes en el aula, ocasionaría menosprecio, vergüenza social y deshonor, en consecuencia, la desvalorización y marginación del entramado social.

Por su parte, la teoría de la paridad participativa de Fraser (2008) entiende como criterio normativo para el desarrollo de sociedades justas la posibilidad de participación real de los sujetos en la vida social, la cual solo es posible si se cumplan tres condiciones: la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la representación política; donde la separación entre lo material y lo simbólico es una división abstracta, pero que en términos concretos se influyen íntimamente. La *redistribución económica* apunta a la distribución equitativa de los recursos, la cual se expresa en una igualdad de condiciones y oportunidades, además, debe hacerse de modo que asegure la independencia y la "voz" de las personas participantes de una comunidad. De contar todos los miembros de la comunidad con los mismos recursos, se garantiza la igualdad. En caso contrario, sería una situación de desigualdad de recursos.

El *reconocimiento cultural* se refiere a que todos los patrones institucionalizados de valor cultural expresen el mismo respeto a las personas de la comunidad. De verse expresada la cultura de todos los sujetos, se garantiza la igualdad. De modo contrario, sería una situación de desigualdad cultural. Finalmente, la *representación política* refiere a que todas las personas tengan el mismo derecho para tomar decisiones, constituyéndose una democracia participativa que implica la autogestión, la coordinación entre pares y la comprensión de ser partes de un entramado orgánico. Contar con igualdad de representación garantiza la paridad. En caso opuesto, sería una situación de desigualdad de representación.

Si se aplica la teoría de la representación al campo educativo, la *redistribución* de los recursos didácticos, tecnológicos, educativos, etc., entre todos los miembros de la comunidad educativa promovería la igualitaria adquisición de los aprendizajes y las condiciones de trabajo. El *reconocimiento* de la cultura de los sujetos permitiría que tanto los saberes de su comunidad como los de carácter científico-disciplinar estén presentes en el currículum en equilibrio. Finalmente, la *representación* de todos los actores educativos implicaría su participación en las decisiones pedagógicas. Por el contrario, si los actores educativos no contaran con los mismos recursos, si su cultura no se viera representada o si no tuvieran el mismo derecho a participar en las tomas de decisiones, podría surgir la sensación de desigualdad, malestar y, probablemente, deseo de transformación de la realidad que se vive.

Así con todo, y a la luz de los antecedentes aportados, resulta perentorio que los programas de FID promuevan una formación ética ciudadana mediante el acercamiento a la realidad social y la diversificación de los entornos educativos de aprendizaje, a manera de favorecer experiencias pedagógicas comunitarias fuera del aula escolar. Esto no solo permitiría que el futuro profesorado concientice su

rol como agente social, sino que también, contribuiría a la equidad y justicia social de las comunidades donde ejerza su rol (Peleteiro, 2009). En virtud de lo expuesto, el presente estudio buscó responder la interrogante: ¿de qué manera la Escuela de Verano contribuye a una educación en y para la justicia social?, planteando los siguientes objetivos: a) evaluar la experiencia formativa de la Escuela de Verano implementada por la carrera de Pedagogía en Educación Básica; y b) analizar su contribución a una educación en y para la justicia social del reconocimiento y la paridad participativa. Para lograrlo, se consideró el marco teórico de la justicia social del reconocimiento (Honneth, 1997) y la participación (Fraser, 2008), observando desde ambos enfoques y sus respectivas categorías analíticas lo realizado durante el diseño, implementación y evaluación de la Escuela de Verano.

MATERIALES Y MÉTODOS

La Escuela de Verano surge debido a las paralizaciones estudiantiles que solidarizaron con la movilización social ocurrida en Chile en el 2019 (Silva-Peña y Ramírez-Vásquez, 2022), las cuales derivaron en el cierre de los establecimientos educacionales impidiendo la realización de las clases y las prácticas del profesorado en formación. Ante este escenario, en enero del 2020, la carrera de Pedagogía en Educación Básica de una universidad pública del norte de Chile decidió implementar esta Escuela de Verano como modalidad de práctica no convencional, la cual se planificó colectivamente entre el estudiantado y el profesorado.

Conforme a lo anterior, 49 personas estudiantes de diferentes niveles formativos (20 de primero, 18 de segundo, 9 de tercero y 2 de cuarto año) y seis personas docentes planificaron el itinerario formativo, procurando diferenciarlo de la cultura escolar tradicional considerando los siguientes principios: a) diálogo: tanto el currículum oficial de la escuela como los intereses, habilidades y saberes de las personas participantes se integrarían para planificar las acciones educativas; b) reflexión: tanto de las decisiones como de los resultados pedagógicos; y c) solidaridad: se promovería el trabajo colaborativo entre el profesorado y el estudiantado de los diferentes niveles.

La propuesta se llevó a cabo en distintos espacios de la universidad (patios, jardines, bibliotecas, salones y terrazas) y tuvo una convocatoria de 60 niñas y 70 niños inscritos. Los módulos articularon temáticas de interés infantil (Müller, 2021) con contenidos del currículum oficial, tales como música y matemáticas; colores y lenguajes; artesanía y tecnología; medio ambiente y ciencias naturales; así como ciudadanía y ciencias sociales, facilitando la libre exploración de la niñez asistente. Finalmente, la evaluación se enfocó en las habilidades y competencias adquiridas por el estudiantado mediante pautas de chequeo confeccionadas por el profesorado. A esto se añadió una coevaluación entre el estudiantado que evaluó el compromiso y los aportes al trabajo colectivo.

El diseño metodológico de esta investigación se enmarca en un paradigma fenomenológico/interpretativo, asumiendo una perspectiva de investigación evaluativa de corte cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012). Participaron del estudio 16 personas estudiantes y tres personas docentes responsables de las prácticas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica que formaron parte de la Escuela de Verano. La selección de los informantes se realizó de manera opinática-estratégica (Valles, 1999) atendiendo al principio de voluntariedad, quienes fueron contactados a través de correo electrónico. Cabe señalar que, durante el diseño, implementación y evaluación de la Escuela de Verano, las investigadoras responsables de este estudio cumplieron el rol de observadoras participantes, al ser parte tanto del personal docente como del estudiantado.

Además, como técnica de recogida de información se realizaron tres entrevistas semiestructuradas al profesorado y cuatro grupos focales con el estudiantado. Las pautas de preguntas de ambas técnicas se construyeron a partir de una matriz de categorías en función de los objetivos del estudio. Tanto las entrevistas como los grupos focales se aplicaron a través de Zoom por las investigadoras responsables,

tuvieron una duración aproximada de 45 minutos y se grabaron en formato audio para su posterior transcripción y análisis. El detalle de los colectivos participantes y las estrategias de recogida de información se expone, a continuación, en la Tabla 1.

Tabla 1

Colectivo participante, estrategia de recogida de información y cantidad de participantes

COLECTIVO PARTICIPANTE	ESTRATEGIA RECOGIDA DE INFORMACIÓN	CANTIDAD DE PARTICIPANTES
Personas docentes	Entrevista en profundidad	3
Estudiantado	Grupo focal 1 (1er. año de formación)	6
	Grupo focal 2a (2do. año de formación)	9
	Grupo focal 2b (2do. año de formación)	6
	Grupo focal 3 (3er. año de formación)	2

Elaboración propia.

El proceso analítico contempló dos niveles. El primero buscó evaluar el proceso llevado a cabo durante el diseño, implementación y evaluación de la Escuela de Verano contemplando las perspectivas de los diferentes agentes participantes. A este respecto, el foco estuvo puesto en identificar: a) los aprendizajes construidos por el estudiantado durante el proceso práctico según su propia percepción, b) los elementos débiles de la propuesta según el estudiantado y el profesorado y c) los elementos destacados de la experiencia conforme ambos colectivos. Para esto, se realizó un análisis de contenido categorial temático (Vázquez, 1997) guiado por un esquema de categorías previamente definidas. Sin embargo, y dada la naturaleza de la investigación, se dio espacio al surgimiento de subcategorías que se incorporaron al árbol categorial prefijado, dando como resultado el esquema definitivo que se expone, a continuación, en la Tabla 2, y que organiza la presentación de los resultados.

Tabla 2

Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍAS
Aprendizajes construidos durante la experiencia formativa	Saberes que el estudiantado señala haber aprendido gracias a la experiencia formativa.	Saber planificar Saber enseñar Saber evaluar
Elementos débiles de la experiencia formativa	Elementos que las personas docentes y el estudiantado señalan como débiles de la experiencia formativa.	Didáctico / Pedagógicas Trabajo colaborativo
Elementos destacados de la experiencia formativa	Elementos que las personas docentes y el estudiantado señalan como destacados de la experiencia formativa.	Liderazgo Desarrollo de la creatividad Vínculo con la niñez Desarrollo identidad profesional

Elaboración propia.

El segundo nivel de análisis, por su parte, tuvo por objeto analizar la contribución de la propuesta pedagógica de la Escuela de Verano a una educación en y para la justicia social mediante las herramientas analíticas planteadas por Honneth (1997) y Fraser (2008). De este modo, los hallazgos derivados del primer nivel de análisis (evaluación de la experiencia pedagógica, Tabla 2) fueron sometidos a un análisis teórico conforme a los marcos conceptuales propuestos por los citados autores. La síntesis de sus planteamientos se detalla, a continuación, en la Tabla 3.

Tabla 3
Categorías analíticas de Honneth (1997) y Fraser (2008)

	PLANO		CATEGORÍA
Honneth (1997)	Afectivo	Amor: relaciones sociales de afecto, simetría, empatía, etc., que cubran la necesidad de afecto entre las personas.	Desamor: relaciones sociales de poder, distanciamiento, desafecto, etc., que no cubren la necesidad de afecto entre las personas.
	Jurídico	Igualdad de trato: las personas gozan del mismo respeto, es decir, sienten que tienen el mismo derecho.	Desigualdad de trato: las personas no gozan del mismo respeto, es decir, sienten que no tienen el mismo derecho.
	Social	Estima social: las personas sienten que sus habilidades o talentos son valorados.	Desestima social: las personas sienten que sus habilidades o talentos no son valorados.
Fraser (2008)	Redistribución económica	Igualdad económica o de recursos: las personas cuentan con recursos que les permiten participar en igualdad.	Desigualdad económica o de recursos: las personas no cuentan con recursos que les permiten participar en igualdad.
	Reconocimiento cultural	Igualdad cultural: las personas encuentran que sus culturas están representadas en igualdad de estatus.	Desigualdad cultural: las personas encuentran que sus culturas no están representadas en igualdad de estatus.
	Representación política	Igualdad representativa: las personas se encuentran representadas en la toma de decisiones.	Desigualdad representativa: las personas no se encuentran representadas en la toma de decisiones.

Elaboración propia a partir de Dávila et al. (2022).

En cuanto a los aspectos éticos, se proporcionó a las personas participantes información detallada sobre los objetivos del estudio y se obtuvo su consentimiento informado por escrito (Miles y Huberman, 1994). De este modo, se contó con el permiso para utilizar sus respuestas en la investigación, garantizando la confidencialidad de la información, el anonimato de sus datos y la imparcialidad en el análisis de los resultados (Kvale, Pharo y Darch, 2023). Además, para aportar credibilidad a los resultados, se procuró llevar a cabo una estrategia de triangulación de diferentes fuentes de información, en este caso, del profesorado y del estudiantado (Denzin y Lincoln, 2012), siguiendo un proceso de reducción anticipada de datos (Miles y Huberman, 1994). Este proceso fue asistido mediante el *software* MAXQDA (®), el cual permitió descomponer la información para su posterior codificación, categorización y análisis. Así, en el apartado de los resultados del primer nivel de análisis se ejemplifican los hallazgos mediante citas que proceden de los distintos colectivos participantes, las cuales se seleccionaron de acuerdo con su capacidad informativa y representativa. Para facilitar su identificación, a continuación, en la Tabla 4, se detalla la nomenclatura utilizada.

Tabla 4
Nomenclatura actores participantes

		NOMENCLATURA		NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN			
				1H	2M	3M	
Colectivo participante	Profesorado Estudiantado						
				1M	2H	3M	4H
				5M	6M	7M	8M
				9M	10M	11M	12M
				13M	14M	15M	16M
Técnica recogida de información	Entrevista	E	E1	E2	E3		
	Grupo focal	GF	GF1	GF2a	GF2b	GF3	
Género	Hombre	H					
	Mujer	M					

Elaboración propia.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los principales hallazgos dan cuenta de una experiencia de práctica no convencional que promueve la reflexión y construcción de saberes pedagógicos comunitarios en y para la justicia social. En ese sentido, el proceso de diseño, implementación y evaluación de la experiencia propició la puesta en marcha de acciones socioeducativas encaminadas hacia la paridad participativa (Fraser, 2008), así como el reconocimiento político y cultural (Honneth, 1997) de las personas participantes, relevando el papel protagónico del futuro profesorado y la comunidad.

Primer nivel analítico: evaluación del proceso llevado a cabo durante el diseño, implementación y evaluación de la Escuela de Verano.

En el presente apartado, se exponen los hallazgos conforme a las dimensiones analíticas declaradas en la Tabla 2, las cuales buscaron identificar: a) los aprendizajes construidos por el estudiantado durante el proceso práctico según su propia percepción, b) los elementos débiles de la propuesta según el estudiantado y el profesorado y c) los elementos destacados de la experiencia conforme ambos colectivos.

1. Aprendizajes construidos durante la experiencia formativa

Saberes que el estudiantado señala haber aprendido gracias a la propuesta formativa.

1.1. Saber planificar

Etapas del desarrollo: buena parte del estudiantado refirió haber aprendido que es primordial planificar en función de las etapas del desarrollo de la niñez.

Se fue viendo dentro de los días, en las reuniones que teníamos, que hay actividades que servían para cierto rango de edad y hay actividades que no, y, en base a ello, nosotros fuimos adaptando para las clases que seguían (GF1/Estudiantado3M).

Planificación minuciosa: que las planificaciones requieren desarrollarse con tiempo y de manera minuciosa, pues no considerar estos aspectos puede obstaculizar la ejecución de las actividades.

Nos faltó tiempo para poder planificar mejor y poder ver más dificultades que se nos pudiesen presentar (GF1/Estudiantado4H).

Hicimos planificaciones muy generales y esas planificaciones muy generales a veces nos jugaron en contra, que no sabíamos bien lo que teníamos que hacer (GF1/Estudiantado2H).

Planificación motivante: que es fundamental diseñar actividades atrayentes y motivantes para la niñez, a manera de asegurar los aprendizajes.

Nos faltó un poco más de tiempo para organizar mejor las actividades y que fueran más atrayentes, porque había actividades que realmente eran muy atrayentes, como hacer títeres, elaborar un juguete con cosas recicladas, pero también faltó, quizás, potenciar más actividades (GF1/Estudiantado3M).

Planificación colaborativa: y que al planificar de manera colectiva es necesario planificar teniendo en cuenta los talentos pedagógicos del estudiantado, los diferentes niveles de preparación, así como las habilidades y opiniones diversas, lo que requiere tiempo y paciencia de todos los actores.

Las áreas que trabajaban se definían por... dependían... por ejemplo, los que estaban con el grupo de niños, tenían que tener cierto nivel en la carrera, o sea, ya llevar cierto tiempo, y en las estaciones iban quienes querían trabajar con las estaciones, quienes querían trabajar con los niños. Entonces igual se fue viendo quienes querían estar en qué área (GF2a/Estudiantado8M).

1.2. Saber enseñar

Gestión de la incertidumbre: la mayoría del estudiantado señaló haber aprendido a gestionar la incertidumbre y a improvisar, en términos pedagógicos, cuando ocurren eventualidades que modifican la planificación, a fin de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sirvió bastante para aprender a improvisar dentro de una clase, porque obviamente cuando estemos fuera, en un establecimiento, van a haber situaciones en las que quizás nos vamos a encontrar con actividades que los niños realicen en 10 minutos, y si no hay nada más que nosotros podamos adicionarles, el niño se aburre, y la idea es siempre estar ahí instruyendo a que el niño se eduque y aprenda cada vez más (GF1/Estudiantado3M).

Atención a la diversidad: y que la docencia requiere considerar la diversidad del estudiantado presente en el aula. Por ejemplo, sus distintos niveles de aprendizaje y la diversidad socioeconómica y cultural, identificando cómo las diferencias sociales determinaban ciertas actitudes en la niñez.

Había niños que iban demasiado adelantados y para algunos era como aprender algo y para otros era, pero qué fome, ya lo pasamos o ya lo sé. Igual se notó mucho en algunas actividades (GF1/Estudiantado5M).

Su contexto social como que interfiere mucho en ellos, no sé, como en su forma de ser, en la forma en que se podían, no recuerdo cuál es la palabra, explicar, la forma en que lo hacían, la forma de ver las cosas, todo (GF1/Estudiantado1M).

En suma, trabajar con la diversidad les permitió reflexionar sobre las injusticias sociales y sus consecuencias, a la vez que conectar con las historias de vida de la niñez participante.

Bueno, es la injusticia igual de que algunos tengan que trabajar demasiado para conseguir solo un poco. Y eso como que me quedó harto y, bueno, como positivamente la forma de ver las cosas, cómo valoraban las cosas o no sé, pero era distinto a otros niños (GF1/Estudiantado1M).

Estrategias didácticas: además de lo anterior, refirieron haber aprendido diferentes formas de enseñar.

Nos tocó hablarles sobre los pueblos originarios a los niños y, en la primera clase, no sabíamos cómo hacerlo. Pero a medida que íbamos realizando las clases ya sabíamos, ya, esto lo tenemos que hacer así, así, y para el siguiente grupo que venga, sea mayor o sea menor, ahí ya uno aprendió cómo a adecuar la actividad que nosotros teníamos para ellos que estaban ahí (GF1/Estudiantado2H).

Sintonía pedagógica: aprendieron a considerar la opinión de la niñez para reflexionar sobre su práctica docente y ofrecer actividades más significativas a la luz de sus intereses.

A observar bien, a escucharlos, a tomar en cuenta su opinión también, porque ellos decían muchas veces, profe, esta actividad está, así como muy fome, no quiero hacerla, entonces uno como que tomando en cuenta esas cosas, uno también puede modificar ciertas cosas que provoquen en ellos un aprendizaje significativo (GF3/Estudiantado16M).

Además, que para mantener la motivación es importante construir lazos afectivos con la niñez.

Aprender a escuchar a los niños en el fondo, porque muchos de los niños llegaban días tristes, a veces se comportaban de una forma que uno los miraba y decía ¿por qué les pasará eso? (GF3/Estudiantado16M).

Y que incorporar el juego y actividades lúdicas como recurso pedagógico potencia el aprendizaje.

Aprendimos que, jugando, los niños aprenden de mejor forma que estar sentados escribiendo. Entonces, yo creo que para todos los que estuvimos ahí fue como un cambio igual bueno y una práctica que yo creo que jamás se nos va a olvidar (GF3/Estudiantado15M).

Enseñanza multinivel: así también, manifiestan haber aprendido a trabajar con la niñez de distintas edades, reconociendo los beneficios que conlleva ofrecer espacios de aprendizaje que promuevan el aprendizaje conjunto.

Al principio, iba con el miedo de que siempre había trabajado con niños de primero básico, siete años, ese era mi rango de trabajo. Entonces, yo, al trabajar con niños más grandes, siento que desarrollé otro tipo de habilidades, descubrí que hay otro tipo de cosas que hay que considerar cuando uno educa (GF2a/Estudiantado8M).

Todos se ayudaban entre todos y los niños se relacionaban entre ellos. Un niño de seis años podía conversar perfectamente con una niña de diez años, estaban todos jugando a la vez. Entonces, yo creo que eso es como lo más enriquecedor de la escolita de verano (GF3/Estudiantado16M).

Enseñanza colaborativa: y que la relevancia de realizar un proceso de enseñanza aprendizaje de manera colaborativa, ofreciendo apoyo al estudiantado con menos experiencia.

Nos paseábamos durante las mañanas por las estaciones preguntando si sabían cómo hacer las estaciones, sabían qué grupo de niños iba a ir en ese momento, si tenían la actividad para ese grupo de niños, cosa que los niños no se aburrían (GF2b/Estudiantado13M).

Enseñar en un escenario natural: finalmente, refirieron haber aprendido que el proceso pedagógico también puede ocurrir fuera de un contexto escolar tradicional, evidenciando los múltiples beneficios que tiene, tanto para el estudiantado como para el profesorado, aprender y enseñar en ambientes abiertos, donde se permite y promueve la libertad de movimiento y acción.

Todo fue beneficioso para nosotros, porque primera vez que hacíamos una escolita, o sea como carrera, y salir como de la práctica tradicional de uno pararse, hacer la clase y todo, de un colegio, de una estructura, es super como chocante igual, porque uno acostumbraba a eso. Y llegar a una escolita donde uno es más libre, los niños pueden correr, jugar, todas esas cosas como beneficiosas que hacían los niños. A nosotros, que éramos los formadores, igual nos sirvió para darnos cuenta de que una clase no sólo se puede hacer como en un orden o solamente entregando contenido (GF3/Estudiantado15M).

1.3. Saber evaluar

Evaluación formativa: buena parte del estudiantado indicó haber aprendido a evaluar de manera formativa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la niñez.

Nos íbamos dando cuenta de que los niños si iban realizando lo que tenían que hacer en las actividades de una u otra forma, entonces, ya con ver el proceso en que ellos estaban haciendo algo y se estaban divirtiendo, creo que podría ser una evaluación. Pero escrita o definida, no (GF2a/Estudiantado7M).

Evaluación colaborativa: y haber ejercitado la evaluación colectiva a través de jornadas donde evaluaban lo realizado para mejorar el proceso formativo de la niñez.

Nosotros nos juntábamos y conversábamos de lo que estaba ocurriendo. Entonces, muchos compañeros decían, esta actividad no funciona para estos niños, entonces modificábamos los grupos que iban a ir a esas estaciones o, tal vez, modificábamos también la actividad (GF3/Estudiantado15M).

2. Elementos débiles de la experiencia formativa

Elementos que las personas docentes y el estudiantado señalan como débiles de la experiencia formativa.

2.1. Didáctico / pedagógicas

Participación del profesorado: uno de los puntos débiles de la propuesta señalada tanto por el estudiantado como por el profesorado fue la escasa participación de estos últimos durante la ejecución de la Escuela de Verano.

Estuvieron presentes en la planificación de la escuela de verano, sin embargo, los docentes no estuvieron presentes durante la escuela de verano o no todos (GF2a/Estudiantado7M).

Habíamos muy pocos profesores dando vueltas por ahí en la supervisión de módulos ¿cierto? no nos podíamos desdoblar y básicamente los profes que estuvimos de forma permanente fuimos tres, entre ellos yo (...). Y los otros profes que tenían encargado, por ejemplo, un día se daban la vuelta del perro, como dice mi mamá así... y se iban, desaparecían (E1/Profesorado1H).

Retroalimentación: en tal sentido, coincidieron en que hubo escasa comunicación con el personal docente, quienes no estaban disponibles para entregar retroalimentación respecto al trabajo que se iba realizando y, si estaban, fueron observadores pasivos.

Uno de los aspectos más deficientes que tuvimos fue la retroalimentación por parte de los docentes, al principio se dijo que igual, siempre iba a estar por ejemplo un docente presente para poder guiarnos o retroalimentarnos (...). Y al final no pasó eso, solo algunos docentes estaban, que eran dos o tres y finalmente la retroalimentación tampoco se hizo como a grandes rasgos después de la escuela de verano (GF2a/Estudiantado7M).

O sea, si el indicador era planifica la actividad curricular, por decir algo, la evidencia era el diseño en colectivo de la planificación de la actividad X, entonces la estudiante decía eso yo lo hice porque diseñé la planificación tal, aquí está, con mis compañeras hicimos esto. Y lo mostraba y el profesor lo validaba nomás, no había reflexión ¿no? una autorreflexión de todo el proceso (E2/Profesorado2M).

Evaluación: y que la evaluación llevada a cabo por el profesorado no consideró el proceso.

La evaluación que nos hicieron fue de verdad súper fome. Por ejemplo, a mí me evaluaron mi bienvenida, que fue el primer día de la escuela de verano y después no me evaluaron durante todo el proceso de las dos semanas, entonces igual ya todas sabemos que el proceso de donde se hacen las cosas es mucho más importante que el resultado en sí (GF2b/Estudiantado7M).

Hay una pauta que se entregó para que nosotros evaluáramos, pero como te digo, tenía más que ver con aspectos muy generales de organización, sí, también viendo cómo ellas lograban conectarse con los niños, de las actividades que habían realizado (E3/Profesorado3M).

Al hilo de lo anterior, reflexionaron sobre la falta de consideración de la niñez en el proceso evaluativo, a quienes no se les consultó en profundidad si estaban o no aprendiendo.

Lo que faltó es que nos dijeran ellos si les gustó o no la escolita de verano (...). Por ejemplo, los que estaban encargados de la actividad no evaluaban a los niños durante la actividad o después de la actividad, o sea, hacían preguntas, en las que yo estuve por lo menos, ¿niños, les pareció la actividad?, ¿no? bueno, ya, pero como que no dejaban que el niño dijera, sí, porque o no, porque, no me gustó por esto (GF3/Estudiantado15M).

Quizás podrían haber tenido más instancias de reflexión (...) de ver con los niños qué les había parecido, como evaluar también en el sentido de ver, oye ¿estamos siendo un porte para los niños? yo creo que en el fondo esa es la pregunta, cuál es el aporte (...), que le enseñemos a los niños a opinar, qué piensan ellos, porque uno le habla a un niño o ve una entrevista a un niño y casi no le salen palabras, entonces usar estas instancias para lograr que ellos se expresen (E3/Profesorado3M).

Recursos didácticos: finalmente, buena parte del estudiantado manifestó haber tenido que gestionar con sus propios recursos la creación de material didáctico al no ser provisto por la universidad.

Usamos bastantes cosas que nosotros mismos pusimos, que a veces nos limitamos porque igual a veces nos cuesta, porque igual teníamos otros gastos y sumarle otros gastos más para esta escolita de verano a veces nos complica un poco (GF1/Estudiantado2H).

2.2. Trabajo colaborativo

Construcción colectiva: tanto el estudiantado como las personas docentes inicialmente manifestaron resistencia a construir el aprendizaje de manera colectiva.

Hubo como una desorganización dentro de la organización, porque se iban haciendo cosas o cada reunión que nosotros teníamos íbamos decidiendo cosas, iban quedando en acta, y después, cuando seguía la siguiente reunión, se modificaban esas cosas que ya se habían establecido (GF3/Estudiantado15M).

Había una insistencia de algunos profesores de decir, esto es lo que yo tengo pensado pasar, este es el contenido que yo tengo que abordar, estos son mis resultados de aprendizaje. También algunos estudiantes echaban de menos eso (E2/Profesorado2M).

Articulación intergrupala: como consecuencia, coincidieron en que hubo dificultad para articular las distintas comisiones, resultando en desconocimiento o ambigüedad respecto a lo que se debía hacer.

Yo me dediqué al sector de elaborar el material didáctico para los niños, entonces no sabía realmente cuál era la planificación específica de las asignaturas que me tocaron impartir (GF1/Estudiantado3M).

Estábamos viendo cómo organizábamos (...), porque parece que los chicos se iban a ir moviendo en distintos, como módulos, no me acuerdo bien, pero me acuerdo que no fue fácil, porque en algún momento se planteó de una forma, se hizo otra propuesta, pero se dijo que no, que mejor esta y parece que después se pensó que en realidad mejor hubiéramos hecho la otra. Esa parte fue para mí un poquito complicada, llegar a esos acuerdos (E3/Profesorado3M).

Definición de funciones: que organizar y respetar los roles fue complejo. Por ejemplo, dos personas iban a cumplir la misma función o no había quién comandara la actividad.

Los dos niños que eran de cuarto eran los que estaban a cargo de la escolita, pero no cumplían el rol de organizadores como tal, entonces, otras personas pasaban a llevar a los organizadores y se creaba ahí una confusión o disputa (GF3/Estudiantado15M).

Vi algunas chicas que se pusieron mucho la camiseta, se sentían muy responsables de los niños y ellas se molestaban mucho con algunas compañeras, que fueron las menos, que no se involucraron tanto, y decían profesora tal chica, mire, tenía que estar ahí y no está y le dijimos (E3/Profesorado3M).

Participación desigual: que la participación no fue equitativa, lo que implicó sobrecarga de responsabilidades entre algunas personas estudiantes.

Lo que más nos afectó a nosotros fue que había mucha gente que no estaba acá en Iquique en ese grupo, entonces, cuando llegamos a la reunión éramos como tres personas que teníamos que hacer casi todo (GF2b/Estudiantado13M).

Habían niñas que llegaban más tarde otras, que se iban más temprano, que no cumplían con los acuerdos (E3/Profesorado3M).

Compromiso: y que se evidenciaron distintos niveles de compromiso, manteniéndose algunos, incluso, al margen del trabajo.

Había personas que llegaban, no sé, una hora tarde, media hora tarde, ya, entendible, pero una hora, dos horas (...). A mí, personalmente, es una de las cosas que no me gustó (GF2b/Estudiantado8M).

También los estudiantes estaban en situaciones, algunos complejas, entonces algunos tenían que viajar, unos viajaron, otros estuvieron enfermos, no sé, había cosas particulares que también salpimentaban un poco la construcción, pero me imagino que... o sea, que eso es propio de estos procesos ¿no? (E2/Profesorado2M).

Comunicación asertiva: finalmente, convergieron en que hubo dificultad para comunicarse de manera asertiva entre sus pares.

La comunicación, o sea, hubo momentos que surgieron en la escolita que muchas personas no supieron sobrellevar, y alteraban las situaciones, entonces todo esto se producía por la mala comunicación entre personas (GF3/Estudiantado16M).

Había que estar mediando hartito con ellas, había que estar acompañándolas hartito (...). A veces se ponían a discutir, porque se dicen las cosas de frente y bueno, pero lograban llegar a acuerdos, y algunas se taimaban (E3/Profesorado3M).

3. Elementos destacados de la experiencia formativa

Elementos que las personas docentes y el estudiantado señalan como destacados de la experiencia formativa.

3.1. Liderazgo

Tanto las personas docentes como el estudiantado manifestaron sentirse a gusto por el protagonismo que estos últimos adquirieron durante el diseño y la implementación de la Escuela de Verano.

En los establecimientos estamos como más limitados a hacer ciertas actividades que la profesora guía, nos permite, pero en la escolita de verano como que el rol de ser nosotros el líder (GF1/Estudiantado3M).

La idea era tener una práctica y, además, tener una práctica como pocas veces tienen en la escuela, que es una práctica en que ellos toman decisiones, en que ellos hacen, en que ellos organizan, en que ellos aprenden incluso si se equivocan y que no pasa nada, que es parte del aprendizaje, y en la escuela siempre están mediados y observados por otros ¿no? es difícil actuar, equivocarse o hacer cosas cuando todo el rato estás bajo esa premisa de la vigilancia (E2/Profesorado2M).

3.2. Desarrollo de la creatividad

Sumado a lo anterior, refirieron que la instancia permitió desplegar la creatividad sin limitaciones, al promover espacios distintos a la escuela tradicional.

Incluimos como cosas de escuela, como lo típico, pero igual intentamos hacer de la forma más didáctica posible, que yo creo que en ninguna planificación formal de un colegio lo hubiéramos realizado, ahí yo creo que no nos pusimos limitaciones, como que podíamos explayarnos y explotar todas las ideas que teníamos y poder plasmarla hacia los niños, así que ese proceso fue súper bueno (GF3/Estudiantado15M).

Yo propuse algo y me la aceptaron inmediatamente, porque, además, lo consideraron una buena idea. Trabajamos con el libro de las preguntas de Neruda, que ese poemario donde cada poema es una pregunta. Yo propuse eso, por ejemplo, y ellos agregaron que hicieran un juego como esos de tablero, como de tirar dados, pero dibujado en el suelo. Entonces iban cayendo en casilleros donde cada casillero era una pregunta de Neruda y ellos tenían que buscar la respuesta más original a esa pregunta y ahí con una instrucción, que era como las reglas del juego pasaban... tenían derecho a tirar el dado de nuevo o no, según como respondieran. Claro, eso se les ocurrió a ellos, el juego de los casilleros, a mí se me ocurrió trabajar con el libro de las preguntas y ahí entonces llegamos a consenso y se trabajó de esa manera (E1/Profesorado1H).

3.3. Vínculo con la niñez:

Así también, haber establecido vínculos con la niñez participante.

El apego que los niños demostraban cuando ya nos volvían a ver en otra asignatura y en otra actividad, como que, hola tía, entonces eso como que igual, no sé, a mí me hacía bien porque yo sentía que realmente todo lo que hice en la clase anterior daba frutos con los niños, porque igual, no sé, yo veo el apego que los niños generaron con nosotros en cuanto a la motivación que tenían para hacer las distintas actividades (GF1/Estudiantado3M).

La verdad, es ellos estaban entusiasmados. Ellos estaban movilizados, estaban realmente motivados por recibir a los niños, y recibir a los niños y prepararse y organizarse y contar con lo necesario (E3/Profesorado3M).

3.4. Desarrollo de la identidad profesional

Finalmente, refirieron que la Escuela de Verano les permitió desarrollar y afianzar su identidad profesional docente.

Me ayudó bastante a desarrollar lo que es mi personalidad y mi forma de plantearme frente a un alumno, de poder dar a conocer mi opinión frente a los niños y conocer las distintas maneras en como ellos la recibían, eso fue muy bonito (GF1/Estudiantado3M).

Tuvieron la posibilidad de aprender cómo también se es profesor o profesora como en una instancia de juego, que es mucho más cercana a la vida cotidiana, ajena al colegio (E1/Profesorado1H).

En suma, tanto el estudiantado como las personas docentes manifestaron que volverían a participar de una escuela de verano.

Yo considero que volvería hacer la escuela, porque siento que ya tenemos una experiencia y podría resultar mejor, se podría aprovechar mejor la escuela porque, si aprendimos de la escuela, ahora aprendimos un 100% de lo que se podía aprender en la escuela, pero como era nuestra primera vez haciendo una escuela, como carrera, estábamos casi en el ensayo, era como la escuela piloto la encuentro yo porque estábamos aprendiendo hacer las cosas (GF2b/Estudiantado8M).

Sí participaría, sí fue entretenido, con más profes no hay problema, pero sí, a mí me gustó la experiencia, la encontré bien. Es que, como te digo, es que vi gente contenta y vi a estudiantes que en el fondo estaban cumpliendo roles pedagógicos, pero al mismo tiempo jugando y la pasaron bien. Yo las vi contentas a mis alumnas y a mis alumnos (E1/Profesorado1H).

Segundo nivel analítico: analizar la experiencia pedagógica en cuanto a su contribución a una educación en y para la justicia social del reconocimiento (Honneth, 1997) y la paridad participativa (Fraser, 2008)

En el presente apartado, se exponen los análisis conforme a las dimensiones señaladas en la Tabla 3, las cuales buscaron analizar, desde una perspectiva teórica/conceptual de justicia social, los hallazgos derivados del primer nivel de análisis (evaluación de la experiencia pedagógica, Tabla 2).

En términos generales, desde el análisis de justicia social, se evidenció que tanto en el diseño como en la implementación y la evaluación de la experiencia pedagógica se configuraron momentos que oscilaron entre la injusticia y la justicia social, observando expresiones de (des)amor, (des)igualdad de trato y (des)estima social (Honneth, 1997), así como (des)igualdad representativa, (des)igualdad cultural y (des) igualdad de recursos (Fraser, 2008). Sin embargo, la modalidad del proceso formativo permitió que varias de las prácticas que no promovían la justicia social fueran identificadas por el estudiantado, desencadenando instancias de trabajo que permitieron reflexionar sobre ellas y ajustarlas, logrando así avanzar hacia un quehacer pedagógico que promueve el reconocimiento recíproco y la paridad participativa.

1. Justicia como reconocimiento recíproco (Honneth, 1997)

La (in)justicia como reconocimiento recíproco se expresó durante toda la experiencia, observando (des) amor, (des)igualdad de trato y (des)estima social en varios de los ámbitos analizados.

1.1. Aprendizajes construidos durante la experiencia formativa

En cuanto al **saber planificar**, las estrategias que utilizó el estudiantado para organizar el itinerario formativo dieron cuenta de la expresión de amor, al establecer relaciones simétricas y empáticas entre el estudiantado conforme a las diferentes formas de trabajo, y de estima social, al valorar sus respectivas habilidades y talentos, procurando asignar roles específicos acordes a sus propias características. Contrario a lo anterior, las primeras planificaciones desarrolladas evidencian la expresión de desestima social, al realizarlas sin considerar las distintas características e intereses de la niñez participante, lo cual repercutía en que una minoría no entendiera y no participara de las actividades. Sin embargo, luego de la reflexión que realiza el estudiantado de este fallo, y de su relevancia para el logro de los aprendizajes, modifican sus prácticas evidenciando la expresión de estima social, al planificar las actividades considerando las particularidades de la niñez participante, adaptando las planificaciones a sus respectivas etapas del desarrollo e intereses.

En lo que respecta al **saber enseñar**, el ejercicio docente en terreno evidenció, en primera instancia, la expresión de desamor y desigualdad de trato, al intentar llevar a cabo una planificación que se construyó sin considerar las características e intereses de la niñez participante, denotando una relación de poder; de desestima social, al no contar con actividades diversas que permitiesen aprovechar la diversidad de intereses y talentos de toda la niñez en el proceso formativo. Sin embargo, la experiencia permitió que, posteriormente, el estudiantado movilizara su quehacer docente hacia la expresión de amor, al demostrar empatía con las diferencias individuales de la niñez participante y establecer vínculos cercanos y de afecto, denotando preocupación por el aspecto socioemocional. Asimismo, se evidencia un avance hacia la expresión de igualdad de trato, al escuchar a la niñez y adecuar las actividades a sus diferentes características e intereses, y de estima social, al aprovechar las habilidades o intereses de la niñez para adaptar las prácticas docentes, así como al colaborar con el estudiantado con menos experiencia.

En lo que atañe al **saber evaluar**, el proceso evaluativo evidencia la expresión de igualdad de trato, al evaluar el proceso de avance de la niñez participante respetando sus características, y de estima social, al revisar las actividades ejecutadas a fin de adaptarlas considerando las habilidades, intereses o los talentos entre el estudiantado.

1.2. Elementos débiles de la propuesta formativa

En lo que respecta al aspecto **didáctico/pedagógico**, la escasa participación del profesorado evidencia la expresión de desamor, al no empatizar con la necesidad de apoyo y retroalimentación que requería el estudiantado; de desigualdad de trato, al no evaluar el proceso formativo de manera clara y constante, generando descontento y sensación de injusticia entre el alumnado; y de desestima social, al no consultar a la niñez participante su opinión respecto de la calidad y pertinencia de las actividades desarrolladas y, en consecuencia, del logro de los aprendizajes. El **trabajo colaborativo**, por su parte, evidencia la expresión de desamor, al no respetar los roles establecidos, desencadenando en problemas de comunicación con faltas de respeto; de desigualdad de trato, al sobrecargar el trabajo de algunas personas estudiantes por la falta de compromiso, y de desestima social ocasionada por la división estándar de tareas en comisiones, lo que ocasionó que no se aprovecharan las habilidades y talentos específicos de todo el estudiantado en determinados momentos.

1.3. Elementos destacados de la experiencia formativa

En cuanto a los elementos destacados, se evidencia la expresión de amor en los vínculos afectivos construidos con la niñez participante, de igualdad de trato en el liderazgo ejercido por el estudiantado, quienes adquirieron protagonismo en el proceso de diseño e implementación asumiendo cierta simétrica con el profesorado, y de estima social, al respetar las habilidades e intereses de la niñez, así como la consideración de su forma de contacto con el mundo, proponiendo el juego como mediador del aprendizaje.

2. Justicia como paridad participativa (Fraser, 2008)

La (in)justicia como paridad participativa se expresó durante toda la experiencia, observando (des) igualdad representativa, (des)igualdad cultural y (des)igualdad económica o de recursos en varios de los ámbitos analizados.

2.1. Aprendizajes construidos durante la experiencia formativa

En cuanto al **saber planificar**, se evidenció la expresión de igualdad representativa, al planificar de manera colaborativa entre las personas docentes y el estudiantado. Asimismo, se evidenció la expresión de desigualdad cultural, al no incluir saberes locales en las planificaciones, lo que pudo haber dado mayor sentido territorial a las actividades pedagógicas. En lo que respecta al **saber enseñar**, se evidencia la expresión de igualdad representativa, al promover que la niñez opinara y decidiera sobre qué aprender. En lo que atañe al **saber evaluar**, se evidencia la expresión de igualdad representativa, al valorar de manera individual el logro de los aprendizajes de la niñez participante, tomando decisiones coherentes a sus respectivos avances.

2.2. Elementos débiles de la propuesta formativa

Relacionado con el aspecto **didáctico/pedagógico**, se evidencia la expresión de desigualdad representativa, al no considerar la opinión de la niñez participante al momento de evaluar sus aprendizajes y al ser escasa la participación del profesorado en relación con la del estudiantado durante la ejecución de la Escuela de Verano; lo que trajo como consecuencia una insuficiente retroalimentación y una evaluación que no consideró el proceso ni promovió la reflexión y el análisis de la experiencia. Asimismo, se evidencia la expresión de desigualdad económica o de recursos, al no contar con tiempo suficiente para

revisar y reflexionar sobre las actividades y dado que varios de los materiales utilizados fueron costeados por el estudiantado. El **trabajo colaborativo**, por su parte, evidencia la expresión de desigualdad representativa, al no respetar los roles asignados y existir sobrecarga de funciones para algunas comisiones.

2.3. Elementos destacados de la experiencia formativa

En cuanto a los elementos destacados, se evidencia la expresión de igualdad representativa al liderar en igualdad de condiciones con el profesorado, al tener libertad para desarrollar actividades y adaptaciones de manera autónoma, desplegando sus propios procesos creativos, además, al constatar que la experiencia permitió fortalecer la propia identidad profesional, valorando sus características y comprendiendo que no existe un único modelo docente válido.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo por objetivo: a) evaluar la experiencia formativa de la Escuela de Verano implementada por la carrera de Pedagogía en Educación Básica y b) analizar su contribución a una educación en y para la justicia social del reconocimiento y la paridad participativa.

En cuanto al primer objetivo, los hallazgos dieron cuenta de que la Escuela de Verano promovió la construcción de diversos aprendizajes vinculados al proceso de planificación, enseñanza y evaluación del quehacer pedagógico. Esto permitió el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas que capacitaron al futuro profesorado para desempeñarse eficazmente como docente (Contreras et al., 2003; Montecinos et al., 2009) al integrar teoría y práctica (Ponce y Camus, 2019; Watts et al., 2022; Zabalza, 2003) y fortalecer su capacidad para generar saber pedagógico (Contreras et al., 2003; Mena et al., 2020; Montecinos et al., 2009).

Sumado a lo anterior, la modalidad de la propuesta, basada en intereses propios de la infancia (Müller, 2021) y en el uso del juego como estrategias de enseñanza-aprendizaje, logró vincular los contenidos del programa formativo tanto con la experiencia práctica (Watts et al., 2022; Zabalza, 2003) como con aspectos del currículum oficial. Así también, y dado que la experiencia se realizó con una niñez social y educativamente diversa, la propuesta promovió el encuentro de diversas realidades, interesante para el contexto educativo chileno, cuya realidad escolar se caracteriza por su segregación (González, 2017). Esto le permitió al futuro profesorado reflexionar sobre las desigualdades y cómo estas impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sensibilizándolos sobre su rol como agente social, al articular propuestas para contribuir a la equidad y justicia social de la niñez de estratos menos favorecidos (Peleteiro, 2009). Finalmente, y si bien se evidenciaron ciertas dificultades vinculadas a la construcción colectiva, dada la impronta neoliberal del proceso educativo que enfatiza en el individualismo (Russell, 2014), la propuesta práctica fomentó que emergieran procesos dialógicos dinámicos que promovieron la superación de los conflictos, constituyéndose en espacios de nuevos aprendizajes (Lave y Wenger, 1991).

La modalidad de la propuesta promovió la coenseñanza y sinergia entre las personas docentes y el estudiantado (Maldonado-Díaz y Núñez-Díaz, 2023), quienes valoraron la instancia de manera positiva manifestando interés por repetir la experiencia al año siguiente. Sumado a lo anterior, la experiencia permitió que se incorporaran temáticas del mundo infantil (Rogoff, 1993); que interactuaran todos los actores involucrados (Ferrada, 2012; Ferrada y Turra, 2012; Guzmán & Larraín, 2021); que la construcción colectiva del conocimiento favoreciera el desarrollo socio afectivo y cognitivo (Astorga, 2018; Dávila et al., 2022; Ferrada et al., 2021); y que el acento de la evaluación estuviera en la valoración colectiva del proceso (Ferrada, 2012), priorizando la reflexión del proceso sobre la evaluación externa (Silva-Peña et al., 2020).

En suma, la evaluación global de la Escuela de Verano realizada tanto por el estudiantado como por el profesorado permitió evidenciar que la experiencia promovió diversos tipos de aprendizaje, impactando positivamente en la formación del futuro profesorado. Entre los saberes construidos destaca el haber aprendido a liderar procesos pedagógicos considerando la diversidad de la niñez participante, la utilización de estrategias didácticas relacionadas con intereses infantiles, el uso de espacios pedagógicos distintos a la sala de clases tradicional y el otorgar valor a los procesos de construcción y reflexión colectiva para la mejora de la enseñanza. En suma, y aunque la implementación de la Escuela de Verano surge en circunstancias excepcionales y al margen del currículo oficial, la propuesta ofrece la oportunidad de crear espacios de aprendizaje significativos tanto para la niñez como para el estudiantado; facilita la articulación de los contenidos curriculares con la realidad socioeducativa, así como el equilibrio entre teoría y práctica; fomenta el desarrollo de habilidades pedagógicas y el despliegue de la identidad profesional. Esto no solo resalta el potencial de la experiencia formativa, sino también invita a problematizar la formación pedagógica tradicional y repensar los procesos prácticos en aras de delinear estrategias que permitan incorporar, de manera sistemática y permanente, prácticas no convencionales que fomenten el contacto con la comunidad.

En cuanto al segundo objetivo, la Escuela de Verano se constituyó como una experiencia pedagógica que promovió, según la propuesta teórica de Honneth (1997), relaciones simétricas (esfera del amor), igualdad de trato (esfera del derecho) y el desarrollo de diferentes habilidades (esfera de la solidaridad). Por otro lado, y conforme a la propuesta teórica de Fraser (2008), la experiencia formativa impulsó la participación colectiva (igualdad representativa), todo lo cual se vio reflejado en la niñez participante, estudiantado y profesorado. Pese a lo anterior, algunos aspectos de la propuesta pedagógica evidenciaron la expresión de desamor, desigualdad de trato, desestima social (Honneth, 1997), desigualdad de recursos y desigualdad cultural (Fraser, 2008), lo que confirma la necesidad de repensar la FID en virtud de favorecer las experiencias pedagógicas comunitarias.

Pese a que estas expresiones lograron corregirse durante el proceso cuando el estudiantado se percató de sus efectos, la desigualdad cultural, evidenciada a través de la ausencia de temas curriculares situados en el norte grande, advierte sobre la importancia de incluir en la FID elementos que permitan al futuro profesorado hacer dialogar los saberes curriculares oficiales con los saberes territoriales.

Por último, algunos de los aspectos que se sugiere mejorar para llevar a cabo una experiencia comunitaria como esta son: implementar la propuesta pedagógica en lugares conocidos por la niñez, como un barrio, de modo que el proceso se plantee de manera más natural, más cercana a sus experiencia y vida cotidiana; realizar diagnósticos comunitarios donde la niñez, junto con sus familiares, puedan participar activamente del diseño de la propuesta pedagógica y su futura implementación; así como llevar a cabo evaluaciones de forma colectiva, de manera tal que la niñez participante, sus familiares, el estudiantado y el profesorado puedan valorar la experiencia.

REFERENCIAS

- Arancibia, V. (2016). *Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencias y orientaciones para el aseguramiento de la calidad en Chile*. MINEDUC-FONIDE. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911442.pdf>
- Astorga, B. (2018). *Desde la pedagógica dialógica Enlazando Mundos, aportes para una didáctica dialógica en la enseñanza de la lengua escrita*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_recursos_ciae&langSite=es&id=456
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 85-105. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>
- Contreras, L., Estepa, J. y Jiménez, R. (2003). El papel de las didácticas específicas en la formación del profesorado: Consideraciones de cara a un futuro inmediato. En: J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.). *El Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 129-135). Editorial Universidad de Granada. https://www.researchgate.net/publication/270282160_El_papel_de_las_didacticas_especificas_en_la_formacion_del_profesorado_Consideraciones_de_cara_a_un_futuro_inmediato
- Dávila, G., Bastías, C., Rojas, B., y Astorga, B. (2022). La organización colectiva y las relaciones inter-subjetivas de tres aulas comunitarias de Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270075>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- Díaz-Barriga, A. y García, J. (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Miño y Dávila.
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, Compartiendo esperanza; La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. RIL editores.
- Ferrada, D., Del Pino, M., Dávila, G., Astorga, B. y Rojas, B. (2021). Los principios de reconocimiento recíproco y paridad participativa para una educación con justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Educación con Justicia Social: Propuestas para una nueva constitución en Chile*. Ediciones Universidad Católica del Maule.
- Ferrada, D. y Turra, O. (2012). Las comunidades de profesores como agentes legítimos en la construcción curricular para la formación inicial. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11(11), 207-217. <https://doi.org/10.25074/07195532.11.452>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Herder.
- González R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En S. Molina, R. Schurch, J. Castillo, M. Holz & C. Medel (eds.), *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar* (pp. 48-91). Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/441/MONO-368.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Guzmán, V., & Larraín, A. (2021). The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: towards a dialogic notion of teacher learning. *Professional Development in Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902837>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Grijalbo.
- Kvale, L. H., Pharo, N., & Darch, P. (2023). Sharing qualitative interview data in dialogue with research participants. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 60(1), 223-232. <https://doi.org/10.1002/pr2.783>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17387/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maldonado-Díaz, C., y Núñez-Díaz, C. (2023). formación Inicial docente y prácticas de coenseñanza: ¿Qué dice la investigación internacionl de los últimos 20 años? *Pensamiento Educativo* 60(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.3>
- Marshall, B. (2022). Exploring dialogic assessment in English: an analysis of two lessons. *Changing English*, 29(2), 141–151. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2021.2022977>
- Mena, C., Troyano, M., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Sepúlveda, A. y Carrasco, H. (2020). Prácticas formativas. Una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista Espacios*, 41(2), 160 –167. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/20410216.html>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Montecinos, C., Solís, M., Contreras, I. y Rittershaussen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento Para Evaluar la Calidad de la Enseñanza y su Impacto en el Aprendizaje*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Müller, V. (2021). Niñas/os y adultos/as: Ventanas y curvas epistémicas hacia la educación social. In CELEI (Ed.), *Infancias Crítica y diversidad cultural: retos para la educación* (pp. 69-84). https://celei.cl/wp-content/uploads/2022/05/Infancias-criticas_Fondo_Editorial_CELEI_Diciembre_2022.pdf
- Peleteiro, I. (2009). La práctica profesional no convencional en espacios sociales a partir de la pedagogía de autonomía de Paulo Freire. retos y desafíos de la pedagogía social. *Revista de Investigación*, 33(68), 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140383001.pdf>
- Ponce, N., y Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Revuelta, B. y Hernández-Arencibia, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de moebio* (66), 333-346. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
- Rivero, M. (2018). La evaluación como espacio dialógico e intersubjetivo: una mirada desde la dinámica transcompleja. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 1-13.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 223-238. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Sibaja, Z., Hernández, N. y Granados, R. (2020). Reinventando la práctica docente en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: una oportunidad de crecimiento profesional en tiempos de COVID-19. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 129-142. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3245>

- Silva-Peña, I., & Ramírez-Vásquez, P. (2022). Construção de espaços para a repolitização da formação docente a partir de uma perspectiva feminista. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, 14(31), 17–30. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i31.655>
- Silva-Peña, I., Hizmeri, J., Hormazábal-Fajardo, R., González-García, G., Rojas-Rodríguez, B., & Jara-llanes, E. (2020). Practicum of Early Childhood Teacher Students in Pandemic Times: A Narrative Perspective [FOCUS]. *Center of Education Policy Studie*, 13(4), 15-35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1642>
- Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia de Chile. *Diálogo Andino* (53), 23-32. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vázquez, F. (1997). *Análisis de contenido categorial temático*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Watts, W., Zwierewicz, M. y Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, 43, 290–299. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88330>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.