



Interacción, diálogo y prácticas pedagógicas en el bachillerato

Interaction, dialogue and pedagogical practices in high school

Rita de Cássia de Almeida Rezende es profesora en el Distrito Federal (Brasil) (ritinhademaria@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-3354-7972>)

Dr. Geraldo Caliman es coordinador de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad en la Universidad Católica de Brasilia (Brasil) (caliman@p.ucb.br) (<http://orcid.org/0000-0003-2051-9646>)

Recibido: 2021-05-03 / **Revisado:** 2021-09-01 / **Aceptado:** 2021-10-25 / **Publicado:** 2022-01-01

Resumen

La sociedad demanda habilidades de autonomía, dinamismo y protagonismo frente a los más diversos desafíos derivados de la globalización que permea todos los sectores sociales. Para los jóvenes, la escuela se presenta como un espacio en el que se pueden desarrollar mejor estas habilidades, ya que su alumnado está en plena formación cognitiva, actitudinal y socio-emocional. Esta investigación se justifica por la necesidad de aclarar cómo la escuela, especialmente el profesor, puede contribuir a la formación autónoma y dinámica de alumnos y alumnas que estudian en escuelas públicas y se revelan vulnerables a los desafíos sociales. El estudio tiene como objetivo analizar la interacción social entre profesores y alumnado, centrándose en la aplicación de técnicas pedagógicas capaces de desarrollar la resiliencia, en una escuela secundaria de una comunidad vulnerable, a partir de la triangulación de los marcos teóricos de la interacción, la exclusión y la autonomía. La metodología se basa en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio con el método de estudio de caso. Los datos se recogen mediante el análisis de documentos, la observación y las entrevistas con ocho profesores/profesoras y veinte alumnos/alumnas de una escuela pública de la capital de Brasil. Como resultados más relevantes de la investigación, se observa que la interacción profesor-alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje hace que el proceso educativo sea significativo para el alumnado y la estrategia pedagógica posibilita la formación integral de alumnos/alumna ante los retos que surgen de la realidad actual.

Descriptor: Resiliencia, inclusión, interacción, vulnerabilidad, estrategias pedagógicas, la escuela secundaria.

Abstract

Society demands autonomy, dynamism, and protagonist skills in the face of the most diverse challenges arising from globalization that permeates all social sectors. For young people, the school presents itself as a space in which these skills can be better developed since their students are in full cognitive, attitudinal, and socio-emotional training. This research is justified by the need to clarify how the school, especially the teacher, can contribute to the autonomous and dynamic formation of students who study in public schools and reveal themselves to be vulnerable to social challenges. The study aims to analyze the social interaction between teachers and students, focusing on applying pedagogical techniques capable of developing resilience, in a secondary school in a vulnerable community, based on the triangulation of theoretical frameworks of interaction, exclusion, and autonomy. The methodology is based on a qualitative approach of an exploratory nature with the case study method. Data are collected through document analysis, observation, and interviews with eight teachers and twenty students from a public school in the capital of Brazil. As the most relevant research results, it is observed that the teacher-student interaction within the teaching-learning process makes the educational process meaningful for students and pedagogical strategy enables the comprehensive training of students in the face of the challenges that emerge from reality current.

Keywords: Resilience, inclusion, interaction, vulnerability, pedagogical strategies, high school.

1. Introducción

La sociedad, desde su constitución, hace distinciones entre las personas, clasificándolas por sus características físicas, psicológicas y por su posición social. Actualmente, el discurso del respeto a las diferencias se intensifica, siendo el foco la búsqueda de la igualdad, y según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (ONU, 2018). A su vez, la Constitución Federal brasileña establece en su artículo 5º que “todos son iguales ante la ley, sin distinción alguna” (Brasil, 1988). Sin embargo, entre lo que se dice y lo que se hace, hay una brecha, y en el caso brasileño, la falta de respeto a las diversas formas de diferencias sociales ha asumido un carácter histórico, llegando a los ambientes escolares.

Considerando el derecho a la igualdad y a la dignidad para la educación, que es el foco de esta investigación, es posible identificar al alumno de una comunidad vulnerable que vive bajo adversidades, rodeado de problemas familiares, violencia, invisibilidad social/educativa, y con dificultades en la interacción con sus profesores. Se enfrenta a las fuerzas de un círculo de exclusión que puede influir en toda su vida social y educativa.

A pesar de este contexto desafiante, algunos alumnos logran salir de esta situación y se liberan de estos ciclos. Los que no logran salir sufren directamente los efectos de una red de factores discriminatorios ubicados fuera de la escuela (violencia, drogas, discriminación y problemas sociales), que terminan retroalimentando la exclusión educativa a través de la indisciplina, las bajas calificaciones, el fracaso y la deserción escolar; todo esto se traduce en un previsible fracaso escolar.

Para cambiar este escenario, la interacción surge como una posible diferencia entre el estancamiento y la superación, la exclusión y la interacción, y el diálogo para construir la resiliencia necesaria frente a los obstáculos que ya enfrentan estos alumnos.

Al analizar el concepto de interacción, en lo que respecta a la educación, se puede definir como la relación de influencia recíproca en la que el comportamiento de los involucrados se convierte en un estímulo para el otro (Síveres, 2016; Caliman, 2008). La interacción profesor-alumno se produce entre dos actores fundamentales para la acción educativa: profesor y alumno. Esta interacción presenta a estos actores como complementarios y estructurados entre sí. Uno condiciona la existencia del otro y las acciones de ambos se orientan mutuamente.

En resumen, la resiliencia puede entenderse como la capacidad de resistir una condición desfavorable. Existe la posibilidad de desarrollar la resiliencia en diferentes grados a lo largo de la vida del individuo, y puede ser desarrollada/estimulada en cualquier grupo social o institución (Assis et al., 2006).

Analizando la educación brasileña, se puede observar cómo está en desventaja en comparación con otros países: aumentan los problemas como la deserción escolar, la brecha de conocimientos y los problemas sociales que afectan el desempeño del alumnado en la escuela. Estos problemas ponen en evidencia lo que se puede hacer para revertir esta situación, ya que el mundo está cada vez más globalizado, con nuevas tecnologías y exige nuevas competencias. En este mundo que se desarrolla rápidamente, se requiere que los individuos desarrollen sus potencialidades (Luckesi, 2016) para convivir con estos nuevos desafíos y superarlos. La resiliencia (Laplane, 2000), como ya se ha mencionado, es un factor que contribuye al cambio de paradigmas negativos. La resiliencia, desarrollada y mejorada a través de la educación, puede ser una herramienta esencial para cambiar el marco en el que se presenta la educación brasileña. Para ello, la educación se erige como el lugar adecuado para el desarrollo de las potencialidades.

Así, este estudio busca presentar cómo la interacción entre profesor y alumno en una escuela pública de una comunidad vulnerable



puede cambiar este cuadro de fracaso a través del desarrollo de la resiliencia en el ambiente escolar.

2. Metodología

La investigación es cualitativa y exploratoria, utilizando el método de estudio de caso (Stake, 2016). La población investigada fue la de una escuela pública de Ceilândia, en el Distrito Federal. La escuela resiente una importante vulnerabilidad relativa a cuestiones socioeconómicas, violencia, problemas familiares, embarazo adolescente, drogadicción y pobreza. Los alumnos y las alumnas estaban matriculados en la escuela secundaria de turno diurno. Fueron entrevistados ocho profesores y veinte estudiantes; se observaron dieciséis clases de Lengua Portuguesa y Matemáticas.

La elección de una escuela pública en una comunidad vulnerable se justifica porque el artículo 206, inciso VII, de la Constitución Federal (Brasil, 1988) establece la garantía de estándares de calidad para la educación. Sin embargo, existen diferencias entre la garantía de este derecho en relación con las comunidades vulnerables y las no vulnerables. La escuela secundaria fue el campo de investigación porque es la última etapa de la educación básica, en la que el alumnado debe presentarse como capaz de ejercer su ciudadanía y entrar en el mercado de trabajo o en la Universidad (Brasil, 1988).

En la generación de datos se utilizó el razonamiento deductivo e inductivo, la aproximación a la realidad y el análisis bibliográfico de teóricos que abordan los temas de la interacción profesor-alumno, el diálogo y la resiliencia. La investigación comenzó con un análisis documental, analizando, *a priori*, el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la escuela, y los planes de curso de los profesores seleccionados para la investigación. El objetivo de este análisis fue identificar las posibles estrategias pedagógicas durante la interacción profesor-alumno que contribuyeran a la resiliencia y, en consecuencia, a la inclusión de alumnos de esta escuela. Se rea-

lizaron entrevistas semiestructuradas y observación participante. P se destinará a los profesores, seguido del número asignado para identificar a los profesores y a los alumnos citados en el estudio. Lo mismo ocurre con los alumnos. Serán identificados por la letra A seguida de un número correspondiente al orden de colocación de las entrevistas.

3. Análisis de datos y resultados

El análisis de los resultados se basó en la interacción profesor-alumno y cómo se presentó en los temas identificados: los círculos de exclusión identificados en la investigación, las estrategias pedagógicas utilizadas por profesores y el diálogo construido a través de la interacción observada entre profesor y alumno.

Al abordar primero el análisis documental, este se basó en el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela Pública Pesquisada-EPP y en los planes de curso de los profesores. La observación se basó en un guion. Sin embargo, la información pertinente, que fue notada a lo largo de la recolección, también fue insertada en la descripción presentada. Las entrevistas fueron semiestructuradas, siguieron los guiones previamente elaborados y abordaron puntos relevantes presentados en las observaciones y en el guion preparado.

3.1. Círculos de exclusión

Los alumnos del EPP, en su mayoría, son afrodescendientes, tienen dificultades económicas y problemas familiares importantes. Por lo tanto, se puede percibir varias categorías de excluidos, y pueden experimentar varias situaciones de exclusión (Durkeim, 1999; Weber, 2002). Se observa entre los alumnos de esta escuela cómo sufren debido a la pobreza, la pertenencia racial, la violencia y las condiciones sociales. En los análisis, observaciones y entrevistas, se evidenciaron dos círculos excluyentes, uno formado por alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje y otro formado por alumnos con discapacidad.



3.1.1. Problemas de aprendizaje

El primer círculo a tratar es el pedagógico. La EPP tiene unos índices de aprobados insatisfactorios en los cursos de 1º y 3º año. Las observaciones en el aula y las entrevistas con los alumnos han permitido constatar un cierto grado de desmotivación hacia el estudio, especialmente entre los alumnos de 3º año. Esta situación puede ser ejemplificada por la alumna A1, que está en el tercer año y no ha decidido qué carrera quiere seguir, no se ha inscrito en el Enem, es decir, no tiene ningún enfoque sobre su futuro, y afirma que "... solo quiero terminar mis estudios, eso es todo".

En el curso de 1er año, lo que más destacó fue la queja recurrente sobre la diferencia entre el 9º curso de Primaria II y el 1er año de Secundaria. También se criticó que no se trabajó la transición de Primaria a Secundaria con los alumnos de los últimos cursos de Primaria II, ni con los alumnos recién llegados a 1er año.

En el Proyecto Pedagógico de la EPP, hay varias referencias a la preocupación con la atención de los alumnos con bajo rendimiento, con la falta de conocimientos previos y necesarios para algunos contenidos, y con los alumnos desinteresados y ausentes. La EPP orienta a los profesores sobre los alumnos ausentes o que tienen dificultades de aprendizaje para que se pueda hacer un trabajo diferenciado con ellos. Esta actitud inclusiva de la EPP permite acoger a estos alumnos excluidos en las aulas y que necesitan encontrar viabilidad para ser incluidos y visibles en la escuela y posteriormente en la sociedad.

Como propuesta para afrontar las dificultades/desinterés, la EPP sugiere proyectos pedagógicos y otras actividades que pretenden contribuir al desarrollo total del alumno y romper este círculo negativo. En la APP se mencionan proyectos interdisciplinarios. Algunas actividades fomentan la participación en pruebas, como el PAS, el Enem, los concursos, las pruebas de acceso, que se aplican al final del bachillerato, y otras actividades como la Olimpiada de Matemáticas y Astronomía.

En la parte diversificada, que son las clases extras distribuidas para completar la carga mínima exigida a cada profesor, la EPP propone actividades para superar algunas de las dificultades de los alumnos ya identificadas en las evaluaciones y/o en las observaciones de aula. En estas clases se sugieren algunos proyectos que implican talleres de lectura y escritura, el rescate de las matemáticas para los alumnos con grandes dificultades, actividades en la sala de informática y el fomento de las clases de lengua extranjera (español) y matemáticas.

En las observaciones realizadas, el trabajo de asistencia a los alumnos con dificultades de aprendizaje no fue tan tangible como se presenta en el PPP. Las clases de seguimiento no se realizaron este año, como se esperaba, debido a la falta de alumnos. Eso ocurrió porque la mayoría de los profesores trabajan en horario extraescolar. Las prácticas destinadas a mejorar la lectura y la interpretación, dificultades mencionadas en el PPP, se observaron en las clases de los profesores P2 y P5, que trabajan con proyectos transdisciplinarios basados en temas de la vida cotidiana de los alumnos.

En cuanto a los problemas de aprendizaje en el área de matemáticas, se observaron dos acciones más significativas: el seguimiento realizado por el profesor de Biblioteca que ayuda a los alumnos que lo solicitan; y las intervenciones que el profesor P1 realiza dentro del aula centradas en actividades de prerrequisito, es decir, contenidos previos y necesarios centrados en conceptos matemáticos con el objetivo de contribuir a la recuperación progresiva de conocimientos en esta materia.

En las entrevistas con los profesores, la percepción sobre la atención a las dificultades de los alumnos fue bastante diferente. Cuatro de los entrevistados señalan la falta de interés de la mayoría de los alumnos que desanima el trabajo pedagógico. Sienten la necesidad y la obligación de contribuir a reducir las dificultades percibidas en las clases y en las evaluaciones. Para los profesores, los alumnos muestran poco



interés en reparar los prerrequisitos o en trabajar las dificultades de lectura o interpretación, por ejemplo. Según los cuatro profesores, la mayor preocupación percibida entre los alumnos era la de obtener la nota mínima requerida para aprobar. Esta actitud fue más recurrente en el 1er año. En el 3er año, se pudo verificar una preocupación más significativa con los estudios a causa del Enem y de los exámenes de acceso a la universidad. También se observa que algunos alumnos se interesan exclusivamente por aprobar el examen con una nota mínima.

Los alumnos, en sus entrevistas, afirmaron que los participantes de los proyectos de incentivo a la lectura y a la interpretación tuvieron un mejor desempeño durante el semestre que los alumnos que no participaron y que se interesaron más en las clases y participaron efectivamente en las actividades propuestas.

3.1.2. *Alumnos especiales*

En el PPP de la escuela, la inclusión de alumnos con discapacidad está contemplada en la meta 4 del Plan Nacional de Educación-PNE (Brasil, 2014). Para los alumnos con discapacidad, la EPP ofrece Asistencia Educativa Especializada-AEE.¹ El Aula de Recursos² es responsable de garantizar la participación de los alumnos en el aula regular, orientando y controlando la aplicación de pequeñas o grandes adaptaciones curriculares (Góes & Laplane, 2004), siendo implementadas por los profesores para proporcionar un mejor aprendizaje a estos alumnos.

En el aula regular, se notó una interacción más significativa entre los profesores y estos alumnos. También había actividades que intentaban mostrar, de diferentes maneras, el contenido para que tuvieran mejores condiciones de aprendizaje. La interacción de los profesores con sus alumnos es más celosa, y se anima a estos alumnos a participar en clase y en la resolución de ejercicios. Los alumnos también participan en actividades grupales mixtas dentro del aula donde son evaluados.

En las entrevistas con los dos profesores que trabajan con alumnos con discapacidad, destacaron la preocupación por atender mejor las necesidades específicas de este colectivo. Los profesores creen que aún queda mucho por hacer para desarrollar e incluir a estos alumnos. Confirman que hubo una mejora entre algunos alumnos, que ahora pueden participar más eficazmente en las actividades pedagógicas, presentar trabajos en grupo, hacer exámenes en salas normalizadas y socializar durante los recreos.

En la entrevista con los dos alumnos con discapacidad, destaca el entusiasmo que expresan por estar estudiando. Pasan más tiempo en la EPP que el resto de los alumnos porque necesitan asistir al Aula de Recursos algunos días por la mañana, además de todas las tardes en el aula ordinaria.

Así, la EPP atiende tanto a alumnos con problemas de aprendizaje como a alumnos excepcionales, representando los dos círculos de exclusión identificados en la investigación. Sin embargo, a través de las entrevistas y las observaciones, se pudo ver que el círculo de alumnos especiales tiene más interacción por parte de toda la EPP. Posiblemente esto ocurre porque tienen a su favor la legislación que ordena actividades que atiendan sus necesidades.

3.2. *Estrategias pedagógicas*

“Las estrategias pedagógicas” se entienden aquí como los procedimientos planificados e implementados por los educadores para contribuir al aprendizaje de sus alumnos. Deben ser diversificadas y creativas para atender a los diferentes contenidos y necesidades de los alumnos que asisten al aula (Antunes, 2015). En una visión general, las prácticas pedagógicas que más contribuyen a la formación de alumnos tienen afinidad con el concepto de metodologías activas (Revans, 2011). Conciben a los alumnos como agentes y protagonistas de su aprendizaje, y en algunos de los planes presentados se utilizaron metodologías activas.



Así, tanto en el PPP como en las orientaciones para la elaboración del plan de curso, se evidencia que la escuela considera que la forma de enseñar tiene que ser innovadora, eficaz y diversa. Deja claro que se necesitan estrategias que contribuyan a la formación cognitiva y actitudinal del alumno. Al analizar, en general, los planes de curso presentados por los profesores de la EPP, es fundamental observar que, a pesar de las muchas estrategias pedagógicas que pueden ayudarlos en el aula, las más mencionadas en los planes fueron las tradicionales (lectura, debate y conferencia).

El primer plan de curso analizado fue el de Matemáticas. Presenta como estrategias la clase expositiva y participativa, la formación de equipos para resolver ejercicios, actividades de investigación extra-clase, la observación y la participación de alumnos en aspectos actitudinales. La clase expositiva y participativa es una primera estrategia que puede contribuir al desarrollo de la resiliencia porque, además de la interpretación y discusión de los contenidos presentados en clase, el alumno puede desarrollar la capacidad de diálogo y empatía. Esta estrategia permite al alumno desarrollar las habilidades de visión dialogante, protagonismo, reflexión y evaluación del contexto.

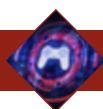
La segunda estrategia tiene como objetivo la resolución de problemas a través de juegos operativos. Están orientados a promover la reflexión, la búsqueda de soluciones, el diálogo, la participación colaborativa y el análisis de posibilidades (Koehler et al., 2010). El profesor P1 impartió la clase de forma expositiva, con interacción y fomento de la participación de alumnos en general. Este profesor presenta un buen diálogo con la clase, anima al grupo con bromas y frases de incentivo, y estimula la participación para que hagan sus preguntas. Para explicar el contenido de la clase, realiza actividades con ejemplos significativos basados en la realidad de la comunidad y con elementos concretos. El profesor destaca que estas actividades son necesarias para facilitar la comprensión y el aprendizaje; todos los ejercicios se resuelven con la partici-

pación y la aportación de los alumnos. Todos ellos permanecen cerca de la silla del profesor y prestan atención a todo lo que enseña.

En el plan de Lengua Portuguesa de 3er año se incluyen estrategias de estudio dirigido e investigación en los cuatro bimestres. Ambas prácticas pedagógicas ayudan al desarrollo reflexivo, crítico y autónomo de alumnos. Además de estas estrategias, los talleres literarios promueven el desarrollo de la creatividad. La planificación de 3º año también incluye una práctica llamada retroalimentación que contribuye a desarrollar el pensamiento crítico, la aceptación y el respeto. La reescritura de ensayos/textos ayuda al desarrollo de estas competencias. La planificación del 1º año de Lengua Portuguesa incluye actividades como las salidas de campo, que favorecen el desarrollo del aprendizaje en grupo, la observación, la concentración y el juego y desarrollan la creatividad, la reflexión y la lectura del mundo (Koehler et al., 2010).

La observación del 1º año en el aula resulta de una divergencia entre lo planificado y la práctica. Los profesores P3 y P4 no utilizaron las estrategias pedagógicas diversificadas contempladas en la planificación. Las clases fueron solo expositivas y sin incentivos para la participación de los alumnos, lo que contribuyó a su dispersión.

Algunos profesores trabajan las dificultades de lectura e interpretación a través de proyectos transdisciplinarios. En el primer semestre, el proyecto destacado fue realizado por P2 y P5, profesoras de 3º año. Las actividades se basaron en la Ley Maria da Penha (Brasil, 2006) y se realizaron a través de debates, producción de textos, entrevistas, seminarios, cordéis, ensayos y preparación de videos. Todas ellas son estrategias pedagógicas, como afirmó Antunes (2013), que ayudan significativamente al aprendizaje del alumno. La participación de los alumnos fue visible, y las producciones fueron trabajadas en el aula, en casa y como actividades evaluativas. Los videos realizados por alumnos fueron inscritos en la “Mostra de Curta de Brasília”, 2019, resultando en la obtención del primer lugar, comprobando su crecimiento en el



ámbito pedagógico y en la promoción de la ciudadanía. Esa satisfacción puede ser ratificada en el discurso de alumnos A2, que expresa su orgullo por el “[...] resultado de nuestro trabajo” y A6 que reconoce lo mucho que “fue genial trabajar en clase sobre temas comunes para nuestra comunidad y nosotros”.

Para trabajar las competencias sociales y emocionales, observamos el proyecto de profesores P2 y P5, extendido a toda la escuela, que aborda la formación multidimensional de alumnos. El proyecto tiene como objetivo la formación ciudadana y el desarrollo de la empatía en el alumnado. El trabajo cosecha resultados con el cambio de comportamiento actitudinal, conciencia ciudadana y participación en la realidad del alumno dentro y fuera de la escuela, ya que trabaja el respeto, la empatía y la vida en sociedad.

Otro proyecto excelente para la formación integral del alumno, también de profesores P2 y P5, se centró en la valorización de la mujer dentro de la propia familia. Esta valorización se presenta como relevante porque el PPP de la escuela registra que las mujeres (abuelas y madres) sostienen la mayor parte de las familias de la comunidad. El trabajo generó respeto, admiración y un cambio en el comportamiento de alumnos hacia la vida de esas mujeres. Además de las prácticas dirigidas al diálogo, a través del desarrollo de la producción de textos, debates y exposiciones en la escuela, se observa que hubo un desarrollo en las actitudes de los alumnos hacia la alteridad en la familia. Los alumnos destacan el placer de tener clases que tengan que ver con su realidad (Wallon, 1968), posibilitadas a través de actividades prácticas y no solo de contenidos estancos.

En cuanto a los profesores, todos están de acuerdo en contribuir con las estrategias pedagógicas a la formación integral del alumno. Sin embargo, cuatro profesores creen que el alumnado no se compromete como debería con las actividades propuestas. ¿La falta de compromiso no sería una falta de relación entre las actividades propuestas y la realidad vivida por los alumnos?

3.3. El diálogo

El diálogo es la base para la comunicación, y la necesidad de una relación dialógica entre alumno y profesor es incuestionable para la interacción. Por ello, el profesor puede influir positivamente a través del diálogo polisémico y ontológico porque su proximidad a los alumnos le permite conocer e interactuar eficazmente con el proceso pedagógico.

Así, el diálogo se revela como un proceso relacional que influye en las relaciones personales, epistémicas y ontológicas. El ser humano es un individuo convivencial que dialoga consigo mismo, con el otro, con la cultura y con la naturaleza. Por eso, en la escuela, el diálogo debe ser intencional porque, a través de él, existe la posibilidad de realización personal y de transformación social, según la pedagogía de Freire.

A partir de las palabras de Freire (1992) y de Síveres (2016), es posible verificar la eficacia del diálogo entre profesores y alumnos, y esto fue atestiguado en dos momentos diferentes en la EPP. En la clase del profesor P1, la conversación es espontánea y agradable, está atento a los comentarios en clase y motiva a sus alumnos a participar en todas las actividades. En las clases de la profesora P2, la conversación se inicia en los pasillos de la escuela hasta llegar al contenido propuesto para el día. Cada vez que aparece un vínculo con la vida o la realidad de los alumnos (la violencia en el barrio, las políticas públicas y el contexto social), este vínculo se inserta inmediatamente en el contexto del aula para que todos puedan también discutirlo.

En las observaciones del aula, notamos la diferencia entre las clases con prácticas pedagógicas motivadoras, inspiradoras y dialogantes y las clases de “tiza y pizarra” con solo “monólogo del profesor”.

Las observaciones realizadas revelan que las prácticas puestas en marcha en algunas aulas están en contradicción con la realidad. Mientras que en algunas clases el diálogo es natural y espontáneo; en otras, reina el monólogo del pro-



fesor. Aunque la conversación es aparentemente constante en el aula, el diálogo se limita a alumnos y a los grupos que se forman dentro del aula. La mayoría de profesores parece que solo establecen prácticas dialógicas cuando exigen silencio y atención o recuerdan a los alumnos que una actividad concreta merece una calificación.

Las clases sin interacción y diálogo resultan en la desvinculación de los alumnos, generando dispersión y apatía (Moreira, 2010). Los alumnos estaban presentes en el aula, pero sin participación efectiva, y cuando sonaba el timbre para terminar la clase, la estampida era incontrolable. El profesor descargaba su contenido y se marchaba para repetir este comportamiento en la siguiente clase.

Tres de los ocho profesores entrevistados empezaron a tener a los alumnos en los pasillos de la EPP y a los que ya habían entrado en el aula, manteniendo una conversación receptiva sobre cómo van los alumnos hasta llegar a lo que pedagógicamente va a funcionar. Las clases con estrategias pedagógicas se llenaron de diálogo, discusiones, debates y empatía. La participación de los alumnos resultó significativa, de modo que durante la clase se ejerció el respeto, la conversación y la exposición de opiniones similares u opuestas.

Quince de los veinte alumnos entrevistados también destacaron que la forma en que el profesor habla e interactúa con ellos marca mucha diferencia; esta relación, positiva o negativa, se traduce en el nivel de participación de alumnos en las actividades y en lo motivados que se sienten o no para exponer sus ideas durante la clase o en las actividades propuestas (Assis et al., 2008).

Esta diferencia en el uso del diálogo por parte de profesores se señala en las entrevistas con los alumnos y se ejemplifica en las declaraciones de los alumnos: A7 - “Hay profesores que no hablan con nosotros. Algunos profesores no nos tratan con educación” - y A2 - “Hay profesores que son nuestros amigos”.

4. Discusión y conclusión

La interacción es la relación recíproca de estímulo e influencia entre las personas. La interacción está presente en la relación profesor-alumno en la escuela y es una herramienta indispensable para que se construya todo el proceso pedagógico. En la investigación, la interacción se clasificó en función de las estrategias pedagógicas y el diálogo, y estos dos aspectos fueron recurrentes o estuvieron ausentes. Estas dos categorías son esenciales para que la interacción positiva ayude al aprendizaje y al desarrollo pleno de los alumnos; y para que el diálogo, herramienta indispensable para el proceso pedagógico y social, ocurra en el aula. Así, la ausencia de estrategias y de diálogo influyen negativamente en todo el proceso educativo; y lo contrario también es cierto, ya que las estrategias y el diálogo influyen positivamente en dicho proceso.

Es necesario construir y privilegiar el proceso interactivo entre profesor-alumno en la escuela. Como señala Wallon (1968), la escuela es un recurso significativo para el desarrollo, ya que, desde los primeros años de la vida escolar, se convierte en el centro de las relaciones que guían el desarrollo cognitivo, interactivo y afectivo del alumno. De esa forma, los ambientes constituyen al individuo, y la escuela es uno de esos ambientes.

Según Tavares (2002), la resiliencia está vinculada a las habilidades individuales y puede construirse mediante la interacción con las personas y su contexto. Así, en lo que respecta a los profesores y a las observaciones realizadas, es posible afirmar que el desarrollo de la resiliencia en algunos alumnos se logró a través de la actitud de algunos profesores que se preocuparon por desarrollar estrategias para favorecer la resolución de ejercicios prácticos, prácticas pedagógicas y asesorías dirigidas a la continuidad de los estudios. Este comportamiento refuerza el papel de la escuela y de profesores porque ambos son inductores de la resiliencia y pueden influir positivamente de manera individual en la formación



de la autonomía, el autocontrol y el carácter de los alumnos (Caliman, 2012).

Los profesores también consideraron positiva la interacción entre profesor y alumno. Sin embargo, algunos profesores se mantienen distantes de los alumnos, entrando en el aula solo para pasar los contenidos programados y presentar su monólogo, haciendo poco para que las relaciones en el aula sean más significativas para ambos.

Una escuela que promueve el diálogo (Buber, 2003), que acoge y despierta la confianza y la autonomía, contribuye a la construcción o al desarrollo de la resiliencia en los alumnos (Assis et al., 2006). Al construir o desarrollar la resiliencia, se rompe el vínculo con una cultura pesimista que tiende a consolidarse dentro del proceso educativo. Esta cultura se basa en la falta de interés de los alumnos, la falta de compromiso de los profesores, la drogadicción cada vez más presente en las escuelas y la violencia social y doméstica, lo que lleva a los alumnos de comunidades vulnerables al fracaso recurrente e inevitable escolar y de vida.

Todos los alumnos y alumnas necesitan oportunidades que promuevan un aprendizaje significativo y diverso, y los que viven en comunidades vulnerables necesitan aún más estímulo para aprender, de modo que puedan romper con los procesos de exclusión que los acosan y prefiguran nuevas perspectivas de vida. Teixeira (2016) presenta cuatro pilares de resiliencia, humor, creatividad, optimismo y motivación. Estos pilares se pueden observar en los proyectos realizados por la EPP para promover el desarrollo de la creatividad y el optimismo y motivar a los alumnos a cambiar frente a la realidad que viven.

En las observaciones se comprueba cómo el alumnado no hace lo propuesto porque no sabe cómo hacerlo, y esto se explica también por el desfase formativo (entre la edad del alumno y la clase a la que asiste) que se acumula, repercutiendo en la formación académica de los alumnos desde la Escuela Primaria. Cuando el alumno llega a la Secundaria, la idea es que todo depende

de él, y termina siendo responsable de la construcción de su propio conocimiento. Muchas veces, la actitud del alumno con un desfase formativo llega a ser vista como desinterés y apatía, resultando, no pocas veces, en la deserción escolar y la repetición recurrente.

Si la formación del alumno de bachillerato estuviera basada en lo que afirman Marandino y Scarpa (2017), esta etapa educativa debería ser el espacio para que la información y el conocimiento se basen en la reflexión, teniendo la formación del alumno en su totalidad. Para que esto ocurra, el alumno debe ser parte de todo el proceso pedagógico, contribuyendo con su perspectiva ontológica y epistemológica, desarrollando el poder de leer el mundo y, en consecuencia, desarrollando su resiliencia a los desafíos de la escuela y de la sociedad. Todo debe hacerse en colaboración entre la escuela y el alumno, como ya lo planteaba Don Bosco (Hornich & Biscalchin, 2018) en sus trabajos con los y las jóvenes.

Desarrollar una visión de formación integral es esencial y se reafirma a través de que la escuela logre construir una cultura resiliente, donde el desarrollo de competencias favorezca la inclusión dentro y fuera de la escuela. Una cultura formada a partir de la actuación de la institución educativa, a través de sus educadores, dirigida a influir en la historia de vida de cada alumno. De esta manera, sí es posible eliminar el estigma negativo de que la escuela promueve la exclusión, como se ha venido presentando.

En esta perspectiva, la formación del profesor debe basarse en otras áreas además de la cognitiva. Debe presentar estrategias pedagógicas positivas y promover la interacción en el aula. Así, la escuela puede convertirse en un ambiente propicio para la formación integral de los alumnos de secundaria, creando posibilidades para el cambio de la cultura del fracaso y de la falla a una cultura de la inclusión de la resiliencia de la superación.

El camino para hacer del Bachillerato un periodo de aprendizaje concreto y de formación integral del alumno debe ser gradual pero



constante. Este cambio requiere ciertamente de políticas educativas que valoren la educación en general y que requieran la participación del profesor. El profesor debe estar dispuesto a cambiar el paradigma educativo que se ha creado y consolidado en los últimos siglos. Hay que animar al profesor a desarrollar una conciencia de su responsabilidad en la promoción del aprendizaje del alumno. Para ello, es necesario proporcionarle oportunidades de formación continua (Imbernón, 2010). El profesor debe tener acceso a formación para utilizar nuevas estrategias pedagógicas, como las metodologías activas (Revans, 2011), para ser valorado como ciudadano y profesional, consciente de su papel determinante en el rendimiento de los alumnos.

Notas

- 1 Asistencia obligatoria garantizada por el Decreto N° 6.571/08 y la Ordenanza N° 243, del 15 de abril de 2016.
- 2 Espacio físico garantizado por la ley (Resolución SE 68, de 12-12-2017).

Referencias bibliográficas

- Antunes, C. (2013). *Na sala de aula* (In the classroom) (3a ed.). Editora Vozes.
<https://amzn.to/3aNOD9h>
- Antunes, C. (2015). *Resiliência-a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade* (fascículo 13) (8a ed.). Vozes.
<https://amzn.to/3AVydpQ>
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Pesce, R. P., & Njaine, K. (2008). *Resiliência na adolescência: refletindo com educadores sobre a superação de dificuldades*. [Resilience in adolescence: reflecting with educators on overcoming difficulties] Fiocruz/ENSP/Claves/CNPq.
<https://bit.ly/3ARG1sO>
- Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Artmed. <https://bit.ly/3ASxFB5>
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Jorge Zahar.
<https://bit.ly/3AMisBL>
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original). D.O.U de 05/10/1988, pág. n° 1
- Brasil (2006). Lei n° 11.340, de 7 de agosto de 2006. Câmara dos Deputados.
<https://bit.ly/3n7DOVa>
- Buber, M. (2006). (Eu e Tu. Tradução, Introdução e Notas de Newton Aquiles Von Zuben. Centauro Editora. 6. ed.
<https://bit.ly/3BUdwMv>
- Durkheim, É. (1999). *Da divisão do trabalho social*. 2° ed. Martins Fontes. <https://bit.ly/3vLRS5>.
- Caliman, G. (2008). *Paradigmas da exclusão social*. Unesco. <https://bit.ly/3C1I3rA>
- Caliman, G. (2012). Educação social entre redes afetivas e institucionais. In C. A. Gomes, A. F. Grasielle & S. M. F. Koehler (Orgs.). *Culturas de violência, culturas de paz; da reflexão à ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos*.
<https://amzn.to/3jcyPS4>
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança* (4a ed.). Paz e Terra. <https://bit.ly/3nannHY>.
- Góes, M. C. R., & Laplane, A. L. F. da. (2004). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Autores Associados. <https://amzn.to/30DLSWj>.
- Hornich, D., & Biscalchin, F. C. (2018). 200 anos de Dom Bosco: a Pedagogia Salesiana, a Universidade para a Maioridade e a Primazia da Dignidade da Pessoa Humana [200 years of Don Bosco: the Salesian Pedagogy, the university for the majority and the primacy of the dignity of the human person]. *Série-Estudos*, (23), 279-304.
<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i48.1118>
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed. <https://amzn.to/3aNymkB>.
- Koehler, S. M. F., Santos, G. J. P. A., Correa, C. F. S. (2021). Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía. [Adolescents in school: reflection groups to think about the practice of citizenship] *Alteridad Revista*, 16(2), 249-260, <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.07>
- Laplane, A. L. F. (2000). *Interação e silêncio na sala de aula*. Editora. Unijuí. <https://bit.ly/3aN83LI>



- Luckesi, C. (2016, 21, agosto). *O ser humano, sua educabilidade e o educador*. Luckesi.blogspot. <https://bit.ly/3aOplrA>
- Marandino, M., & Scarpa, D. L. (2017). Diálogos entre a formação integral e a alfabetização científica no Ensino médio. In R. Gauche & W. Weller, *Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral*. 1ª. Ed. (pp. 167-200) [High School in Debate: Curriculum, Assessment and Comprehensive Education]. Editora UnB. <https://bit.ly/3lQB2nV>.
- Moreira, I. (2010). *Fracasso escolar e interação professor-aluno*. (3a ed.). Editora Wak. <https://amzn.to/2XsMDAk>
- ONU-Organização das Nações Unidas (2018). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://bit.ly/3n67CkZ>
- Revans, R. (2011). *ABC da aprendizagem pela ação*. Farnham: Gower. <http://doi.org/10.37702/COBENGE.2020.2792>
- Síveres, L. (Org.). (2016). *Diálogo-um princípio pedagógico*. Liber Livro. <https://bit.ly/3jdhjNn>
- Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste. <https://bit.ly/3jaLepq>
- Tavares, J. (Org.). (2002). *Resiliência e Educação* (3a ed.). Cortez. <https://bit.ly/3BUQWdD>
- Teixeira, E. C. (2016). *Resiliência e vulnerabilidade social: uma perspectiva para a educação socio-comunitária da adolescência*. Vozes. <https://amzn.to/3DXmXvj>
- Weber, M. (2002). *Conceitos básicos de Sociologia*. 1982. <https://bit.ly/3DQlgj1>
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70. <https://bit.ly/3BRFb0A>

