

Aprender sobre el contexto cultural, religioso, familiar, intelectual y familiar de los estudiantes y considerarlo en el proceso de aprendizaje

¿En qué consiste la práctica pedagógica de Aprender sobre el contexto cultural, religioso, familiar, intelectual y familiar de los estudiantes y considerarlo en el proceso de aprendizaje?

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Morris, 2006), numerosas investigaciones han mostrado que las experiencias cotidianas de los niños/as y jóvenes varían de acuerdo al contexto (socioeconómico y cultural) e impactan en el desarrollo y aprendizaje de estos.

El educador está llamado, por una parte, a reconocer la singularidad de cada comunidad educativa como medio social y cultural en el que se desenvuelve el niño/a o joven; y por otra, a promover su participación en el proceso educativo. Esto implica aprender a conocer, valorar y respetar el contexto y la cultura de los niños/as, jóvenes y sus familias (García Huidobro, 2012).

En este conocimiento de la comunidad educativa, las familias cumplen un rol especial. Las familias son quizás el único sistema social en el cual, las emociones y los vínculos afectivos son elementos inherentes al mismo y esenciales para su funcionamiento. Otros espacios socializadores como la escuela, la comunidad, los medios de comunicación, las empresas, cumplen una labor socializadora, pero usan otro tipo de mediaciones. En ellas puede estar presente el trato afectivo y cuidadoso, pero la vinculación afectiva no constituye su esencia.

Es a partir de este conocimiento profundo del contexto (macro, meso y micro sistemas planteados desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, 1987) de cada niño/a o joven y del grupo a cargo, que el educador debe intencionar pedagógicamente, desde el diagnóstico y la planificación, los contenidos y experiencias que sean significativas para potenciar los aprendizajes. Tal como lo plantea Cynthia Adlertsein (2017), recogiendo los aportes de autores como Días de Figueiredo (2005), Dahlberg, Moss y Pense (2005), Siraj- Blatchford, Sylva, Muttock, Gildea y Bell (2004), el contexto se entiende como “el entretejido de circunstancias que se releva al intencionar aprendizajes para la primera infancia” (p.8). Sin embargo, esta comprensión del contexto, desde una perspectiva relacional, todavía conlleva un intenso debate en el campo de la educación.

De esta manera, parece fundamental la posibilidad que tiene el educador de tomar las decisiones adecuadas, no solo desde el diagnóstico y planificación del contexto (macro, meso y micro), sino también desde el espacio discrecional (Ball, 2018), que se refiere a esos momentos o micro momentos, a veces inesperados, en que el educador, visualizando la oportunidad que brinda el contexto, abre un nuevo espacio de aprendizaje. Esa atención sensible del educador frente al

contexto o momento educativo, le permite, reflexivamente y desde su conocimiento y experticia, identificar y potenciar oportunidades imprevistas que pueden otorgar aprendizaje y desarrollo a sus estudiantes (“Introducción Código de Profesionalismo”, 2022).

Lo que no es Aprender sobre el contexto cultural, religioso, familiar, intelectual y familiar de los estudiantes y considerarlo en el proceso de aprendizaje

- Considerar que los distintos subsistemas (macro, meso y micro) se “quedan” fuera del ambiente de aprendizaje. Pensar que los niños/as y jóvenes solo aprenden en el contexto de la institución educativa es, sin duda, perder muchas oportunidades de potenciar aquellos contenidos que son significativos y propios del contexto. Desconocerlo puede incluso ir en desmedro de la propuesta pedagógica, ya que el desarrollo del currículum tiene como principio y sustento, justamente, el contexto en el que se desarrolla. Este contexto implica considerar el momento (tiempo), el lugar (espacio) y las relaciones que en él se producen. Por ejemplo, la propuesta educativa no puede estar ajena a las características geográficas del entorno o si la institución educativa es vecina de un aeropuerto (espacio), a si se está llevando a cabo una elección de gobierno o consulta ciudadana (tiempo), a si el grupo o la comunidad educativa comprende distintas nacionalidades o culturas (las formas de hacer, alimentarse, comunicarse o celebrar). Todo esto debe ser considerado al potenciar las interacciones desde lo pedagógico.
- Considerar que todos los niños/as o jóvenes de un determinado grupo a cargo, necesitan lo mismo porque pertenecen a un determinado contexto educativo. El carácter único de cada integrante del grupo, comprende el desafío constante del educador de trabajar con la diversidad. Parece claro que un grupo familiar que comparte un mismo lugar de habitación y un mismo tiempo de existencia tiene distintas habilidades, características físicas, experiencias y valores, entre sus integrantes. Lo mismo sucede en un grupo curso. Esta diversidad debe ser, en primer lugar, reconocida y luego potenciada por el líder pedagógico como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje mutuo.
- Considerar que los distintos contextos en los que se encuentra el niño/a o joven, no se relacionan entre sí, o que lo que se aprende en un contexto no se puede, intencionadamente, transferir a otros contextos. Este error se observa al creer que el “cerrar la puerta del aula”, deja fuera los acontecimientos, relaciones, afectos y valoraciones que cada integrante del grupo de aula tiene. Al igual que en el error anterior, el reconocer y luego potenciar las relaciones de los distintos contextos de cada niño/a y joven contiene un enorme potencial de aprendizaje para todo el grupo. Ejemplo de esto es la tradicional invitación a los padres y apoderados a presentar sus profesiones u oficios como actividad del nivel inicial o el visitar o invitar a un adulto mayor a compartir la narración de un cuento. En estos casos, el contexto

específico de un estudiante (las profesiones u oficios de sus padres o la narración de un adulto mayor de su grupo familiar) puede gatillar aprendizajes en todo el grupo.

- Considerar que los contextos son permanentes y no cambian. Sin duda, el statu quo, entendido como el estado de cosas en un determinado momento, puede brindar la sensación de una cierta seguridad al educador: utilizar ciertas rutinas, experiencias de aprendizaje o instrumentos curriculares, reproduciendo sin mayor ajuste las prácticas instaladas. El problema de esto es que los contextos cambian y es fundamental que el educador se detenga a reflexionar sobre sus prácticas (estrategias que implementa, materiales e instrumentos que utiliza, entre otros) y desde una perspectiva profesional y colaborativa “decida,” junto al equipo pedagógico, qué permanece y qué cambia, innovando y siendo pertinente al cambio de los contextos, a las características y necesidades del grupo y a las relaciones que se producen entre ambos. Importante sería destacar que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), como declaración que orienta las decisiones en la institución educativa, también es un documento que debe ir revisándose con la comunidad educativa.

Estrategias docentes para Aprender sobre el contexto cultural, religioso, familiar, intelectual y familiar de los estudiantes y considerarlo en el proceso de aprendizaje

- **Tener a la familia como aliado estratégico:** si la familia es la primera mediadora del niño/a o joven con su entorno (microsistema), es también el principal aliado estratégico del educador para comprender e intencionar pedagógicamente el aprendizaje que emerge en cada uno de estos contextos. Es a partir de esto que se confirma la importancia de construir una relación nutritiva con las familias, que surge no solo de la voluntad de educador, sino desde una opción e intención institucional. Esto implica que deben existir instancias de intercambio entre educadores y padres/apoderados (tales como reuniones, entrevistas, canales de comunicación expeditos) y, sobre todo, un objetivo consensuado que oriente las acciones que surgen de la relación, en que se coordinen los saberes y valoraciones de cada uno en pos del óptimo aprendizaje y desarrollo del niño/a o joven que los convoca: ¿qué nos convoca a reunirnos?, ¿qué esperamos de esta relación?
- **Conocer el PEI y los documentos curriculares:** estas declaraciones consensuadas son un aporte fundamental para orientar las decisiones que el docente tome en los distintos niveles de su práctica. Una vez que el curriculum se instala en la práctica pedagógica, los educadores cuentan con un contexto para observar qué es lo que los estudiantes pueden hacer (Dodge, Heroman y Maiorca, 2004). Esto se visualiza, por



ejemplo, en cómo el educador organiza el espacio físico del aula: qué materiales se encontrarán en él (naturales, estructurados, permanentes, entre otros), qué ubicación tendrán (al alcance y disposición del niño/a o al alcance y disposición del adulto), qué contenidos, habilidades y actitudes se quieren trabajar, por ejemplo, en el nivel inicial; qué ámbitos y núcleos de quieren trabajar, qué tipo de interacciones son las que se están favoreciendo (trabajo independiente, en grupo grande o en grupo pequeño). Todas estas decisiones se fundamentan en los consensos que emanan desde el análisis y reflexión pedagógica del equipo educativo de cómo se visualiza y se lleva a la práctica lo expuesto en el PEI y en los documentos curriculares propios del nivel educativo (mesosistemas).

- **Considerar la escuela como contexto donde todos aprenden:** la mirada tradicional de la educación en que es el docente es el que enseña y el niño/a o joven el que aprende, se transforma buscando ser una multiplicidad de espacios y experiencias donde todos aprenden (Elmore, 2010). Ver en cada uno de los sistemas que contienen o influyen en los estudiantes (contexto cultural, religioso, familiar, intelectual y familiar) una fuente inagotable de contenidos y significados que se levantan desde las individualidades y se reconstruyen desde la comunidad, es una provocación creativa e innovadora de aprendizajes para todos quienes son parte del proceso educativo. Por ejemplo, una experiencia de cierre comunitario del año escolar (feria de aprendizaje, kermesse, otra), puede ser una instancia donde se produzca el intercambio reflexivo sobre lo aprendido en el año. Los estudiantes muestran y explican sus trabajos, proveyendo experiencias de intercambio en que se visibilicen las miradas de los distintos actores que participen en esta instancia: profesores, educadores, familias, administrativos, niñas/os y jóvenes. Otro ejemplo podría ser la celebración de las fiestas patrias, en que no solo se considere el valor de la chilenidad, sino que también se puedan abrir oportunidades para que estudiantes migrantes puedan dar a conocer su cultura.
- **Intencionar el aprendizaje más allá de la institución educativa:** los niños, niñas y jóvenes, en la multiplicidad de interacciones cotidianas, experimentan una serie de oportunidades de aprendizaje y comprensión del mundo en el que se encuentran (los recorridos cotidianos, el acontecer del barrio, las celebraciones culturales y religiosas, la política, entre otros). Es aquí donde la sensibilidad del maestro de visibilizar las oportunidades que estas instancias brindan, puede marcar una diferencia importante en el aprendizaje y desarrollo de los niños/as y jóvenes que tiene a su cargo. Esta sensibilidad del maestro se refleja en cuanto considera las señales que ofrecen los niños/as y jóvenes respecto a lo que les sucede. Por ejemplo, la interacción que se produce entre el

educador y el niño/a o joven al inicio de la jornada, puede ser un momento clave en esta lectura de las emociones presentes. Estudios han demostrado que recoger y trabajar esta información lleva a reducir el nivel de cortisol de los niños y educadores y aumenta el involucramiento de los niños, sus vínculos y nivel de cooperación (Pianta, 2018).

- **Comenzar desde las experiencias de los niños/as y jóvenes:** especialmente en el nivel inicial, los relatos y situaciones registradas a partir de la observación del educador, son el insumo para la planificación, que recoge y amplía dichos conocimientos. Esta ampliación se ve reflejada en el ambiente de aprendizaje que intenciona la organización del tiempo, la organización del espacio (incluyendo paredes y recursos) y las interacciones y aprendizajes que se quieren construir. Por ejemplo, si un niño/a comparte en el momento de acogida o diálogo inicial, el que lo visita en su casa su abuela que vive en Brasil, puede motivar un trabajo de indagación sobre este país, ya sea a través del método de proyectos o a través de las distintas preguntas que surjan en el diálogo: dónde queda, cómo es, cómo podríamos ir a visitarla, entre otros. En este ejemplo destacan dos conceptos ya presentados: la sensibilidad del maestro (Pianta, 2012) y el espacio discrecional (Ball, 2017), conceptos que pueden nutrir el desempeño y la reflexión frente a esta práctica pedagógica.

Estas experiencias de los niños/as y jóvenes también están siendo afectadas por todo el macrosistema en que se encuentran (físico, temporal y espacial). Por ejemplo, una escuela situada geográficamente en la ciudad de Arica, no tendría que estudiar la misma flora y fauna que una que situada en la ciudad de Valdivia, o al menos no de la misma manera o con los mismos énfasis.

Referencias

Adlerstein, C. (2017). Una nueva aproximación a los contextos para el aprendizaje: transitar de prácticas efectivas a pedagogías contextuales. Subsecretaría de Educación Parvularia. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

Ball, D. (2018). Just dreams and imperatives: The power of teaching in the struggle for public education. Presidential Address at 2018 American Educational Research Association Annual Meeting, New York, NY, April 15, 2018. Recuperado el 13 de septiembre de 2022, de <https://deborahloewenbergball.com/presentationsintro#presentations>.

Bronfenbrenner, U y Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. Citado en Mena, I.; Lissi, M.R.; Alcalay, L y Milicic, N. (2013). Cap. 11: Los procesos familiares como mediadores en la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos. (pp. 299 – 348). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del desarrollo humano. Ed. Paidós Ibérica.

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Área de Educación Fundación Chile.

García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. *En Foco*, (80). http://www.oei.es/inicial/articulos/formacion_inicial_educadores_parvulos_chile.pdf

Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas, Facultad de Educación, Universidad del Desarrollo. (2022). “Introducción Código de Profesionalismo”.

Pianta, R., Hamre, B., & Mintz, S. (2012). Classroom Assessment Scoring System. Upper Elementary Manual. Charlottesville, Virginia: Teachstone.

Pianta, R. (2018). *Interacciones pedagógicas entre profesores y estudiantes: Medición, Impacto, Mejoramiento y Políticas Públicas*. Presentación recuperad el 01 de enero del 2023, de https://centre.uc.cl/wp-content/uploads/2018/12/Santiago-talk-Dec18-FINAL1_ESPA%C3%91OL.pdf

Trister D., Hetoman, J y Maiorca, J. (2004). How ongoing Assessment Supports Children’s Learning and Leads to Meaningful Curriculum. *Young Children*. Pp. 20-28.

Sugerencia para citar este documento

Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas, Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, (2022) *“Aprender sobre el contexto cultural, religioso, familiar, intelectual y familiar de los estudiantes y considerarlo en el proceso de aprendizaje”*.

Este documento ha sido elaborado por Paz Valverde Forttes y revisado por Catalina Correa, Kiomi Matsumoto y María Luisa Salazar, en el marco del proyecto Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.

Última actualización diciembre 2022.

Facultad de Educación UDD