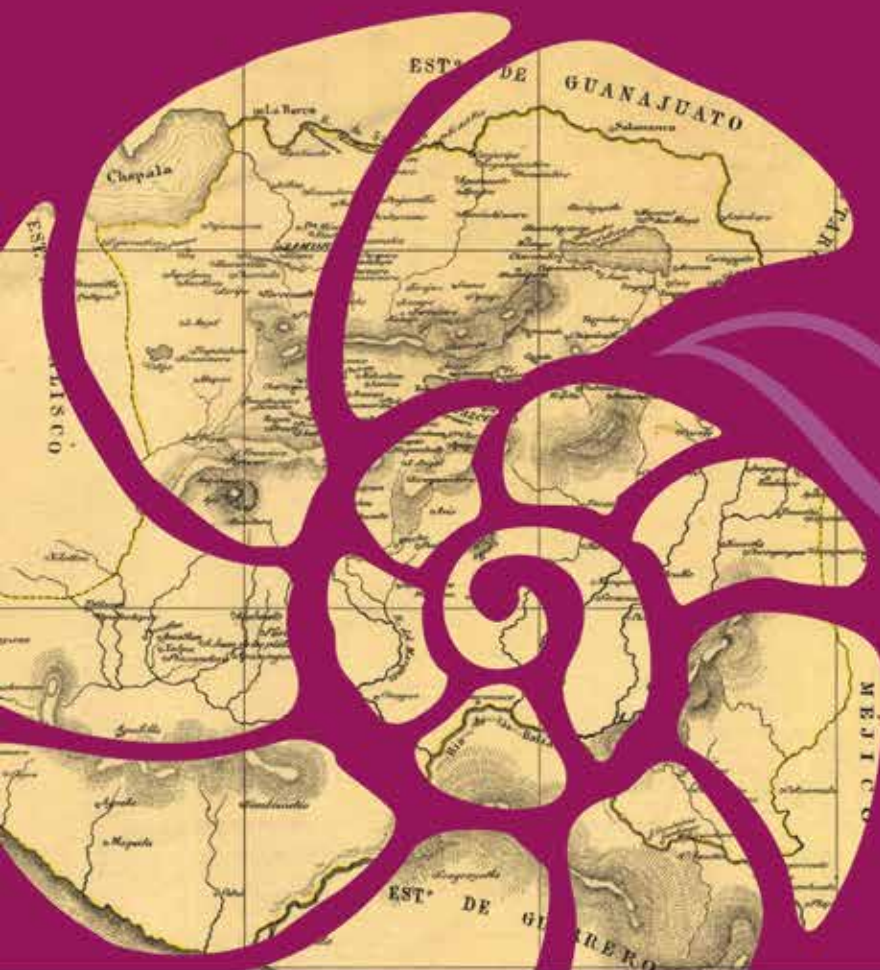




**ENCUENTRO IBEROAMERICANO
DE COLECTIVOS Y REDES DE MAESTROS Y MAESTRAS,
EDUCADORES Y EDUCADORAS QUE HACEN
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
DESDE SU ESCUELA Y COMUNIDAD**

M É X I C O 2 0 1 7



MEMORIA

ÍNDICE

21 PRESENTACIÓN

EJE TEMÁTICO 1 Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

29 INTRODUCCIÓN EJE 1

ARGENTINA

31 LAS RELACIONES DE PODER EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPANTE

39 CAMINOS DE IDA Y VUELTA EN POS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL SECUNDARIO

49 DEL TALLER DE EDUCADORES AL COLECTIVO DE EDUCADORES: PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DESDE LA ESCUELA

57 PENSANDO LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ARTÍSTICAS EN EL ALTIPLANO SUR ANDINO

63 PROYECTO INNOVADOR DE INTERVENCIÓN “CRECIENDO Y CREANDO EN LA DIVERSIDAD”

69 EXPERIENCIA AÚLICA

75 ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA INICIAL: SUSENFOQUES Y ESTRATEGIAS EN DOS ESCUELAS ESPECIALES URBANAS DE POSADAS, MISIONES (R.A)

89 METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS RECURSOS SINÉRGICOS EN ACTIVIDADES ARTÍSTICAS COLECTIVAS

97 HACIA EL FINAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA, UN NUEVO COMIENZO: ALGUNAS RESPUESTAS Y NUEVOS INTERROGANTES

107 LANARRATIVAPEDAGÓGICA COMODISPOSITIVO DERECONSTRUCCIÓN Y ACTIVACIÓN DE LA MEMORIA DOCENTE EN LOS PROCESOS FORMATIVOS POSIBILITAN PRÁCTICAS EMANCIPADORAS

115 PEDAGOGÍA DE LA EMOCIONALIDAD EN LOS VÍNCULOS

123 ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS EN EL ÁREA MATEMÁTICA EN LOS SÉPTIMOS AÑOS DE LA ESCUELA PROVINCIAL N° 11 Y LA ESCUELA DE COMERCIO N° 10 DE SANTA ANA SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EL ATENEO DE CIENCIAS SOCIALES. VIAJE PEDAGOGICO CAMPIÑAS 2015



- 173 **SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EL ATENEO DE CIENCIAS SOCIALES VIAJE PEDAGOGICO CAMPIÑAS 2015**
- 185 **UNIVERSIDAD Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA ESTUDIANTIL. LAS REPRESENTACIONES DE LOS ACTORES DE LAS PRIMERAS AGRUPACIONES ESTUDIANTILES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS DESDE LOS SABERES PEDAGÓGICOS NACIONAL DE JUJUY- ARGENTINA-**
- 193 **CONOCIENDO EL PASADO PARA TRANSITAR EL PRESENTE Y MEJORAR EL FUTURO**
- 203 **PARA ROMPER EL SILENCIO. VOCES QUE SE ESCUCHAN 17 AÑOS DESPUÉS**
- 215 **PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS MEDIANTE EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN CIENCIAS EMPRESARIALE**
- 227 **CAMINANTE NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR...**
- 233 **AQUELLA VEZ EN EL AULA DEL CESAJ CAMBIÉ LA MIRADA**
- 235 **DOS TEXTOS**
- 239 **NARRATIVA, CURRÍCULUM Y TRAYECTORIA DOCENTE. UN ESPACIO PARA EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN.**
- 249 **AVATARES DEL SISTEMA EDUCATIVO: LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN EL SIGLO XXI**
- 259 **REFLEXIONES EN TORNO DE NUEVOS MODOS DE SER ESTUDIANTE QUE NOS INTERPELAN A PRODUCIR CAMBIOS EN LOS MODOS DE SER DOCENTE HOY**
- 269 **ANÁLISIS DEL USO EDUCATIVO DE LAS TECNOLOGÍAS MOVILES. UN CASO DE INVESTIGACION-ACCION EN LA FACULTAD DE ARTE DE DISEÑO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES**
- 279 **PERSPECTIVA EMANCIPATORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA DEL CURRÍCULO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA PENSADA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE**
- 287 **¿YO DECIDO, TÚ DECIDES? ¿QUIÉN DECIDE?**
- 299 **LA INFANCIA COMO PUENTE**
- 307 **PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LAS AULAS DE E.P N°5, CIUDAD DE TRES ARROYOS- PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ESCUELA HERMANADA POR CLUB DE CIENCIAS DE LA COSTA**



315 INVESTIGACIÓN- ACCIÓN SOBRE LAS DISTINTAS MIRADAS EN LA EVALUACIÓN

327 PENSAR LA ESCUELA: COMPARTIR REFLEXIONES, CONSTRUIR SENTIDOS

341 EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA FHYCS-UNAM

BRASIL

367 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE TÉCNICA: O ENTENDIMENTO DE UM GRUPO DE ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA

373 FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

385 CONVERSAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULOS: SABERES EM REDE E DIÁLOGOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

395 O CARTUM E A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA JOVENS E ADULTOS

403 PENSANDO NOS HORIZONTES DA ALFABETIZAÇÃO

411 PROFESSORES QUE ESCRIVEM CRONICAS E DIÁRIOS PARA NARRAR O PROFESSORES QUE ESCRIVEM CRONICAS E DIÁRIOS PARA NAR

421 TRAMAS DO CURRÍCULO: O ENSINO A PESQUISA E A EXTENSÃO

430 ÁGUA: ENTRE DESAFIOS DE ACESSO E CONDIÇÕES DE POTABILIDADE

435 QUÍMICA DOS MEDICAMENTOS: ANTIDEPRESSIVOS

443 QUANDO OS LIVROS DA ESCOLA VÃO PARA CASA COM AS CRIANÇAS

451 CONVIVÊNCIA SOCIAL, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: UM TEMA DISCUTIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SESSÕES DE FILMES COMERCIAIS BRASILEIROS

459 REMANDO A FAVOR DA MARÉ: UNINDO OS SABERES ESCOLARES E DA VIDA PARA APRENDER MATEMÁTICA

471 RELATOS DE UMA PEDAGOGIA SOCIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

479 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DE MÃES DE CRIANÇAS DAS CAMADAS POPULARES

489 LA PRODUCCIÓN DE CARTAS ENTRE ALUMNOS DE SEGUNDO Y QUINTO GRADO DURANTE EL AÑO 2015 PERÚ – BRASIL



- 501 APRENDIZAGEM POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSIÇÕES, TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES**
- 511 A PESQUISA NARRATIVA EM EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES FORMATIVAS**
- 519 MAL ESTAR DOCENTE: VALORIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO UMA ALTERNATIVA OU PROBLEMA**
- 525 A EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: DISCUTINDO PESQUISAS COLABORATIVAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DA INFÂNCIA**
- 533 COMO FAZER DIFERENTE? SABERES DOCENTES EM JOGO NO COTIDIANO ESCOLAR**
- 541 ESCOLA COMO ESPAÇO PLURICULTURAL: TECENDO NOVOS SABERES E LÓGICAS A PARTIR DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA**
- 553 ENTRE VERSOS E ILUSTRAÇÕES: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE UM CALENDÁRIOCULTURAL**
- 563 UNIDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE TEMOS A DIZER SOBRE ISSO?**
- 571 A CONVERSA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE**
- 587 BIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLIANDO O CUIDADO DAS ESPECIFICIDADES DA CRIANÇA PEQUENA**
- 595 ESPIRAL REFLEXIVA NO PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO: DIÁLOGOS ENTRE PROFESSORES FORMADORES, EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**
- 607 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
- 613 LA CREACIÓN DE UNA REVISTA ELECTRÓNICA PARA Y CON LOS NIÑOS. UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN**
- 623 ESCRREVENDO E REESCREVENDO, O SENTIDO DE NOSSAS PRÁTICAS**
- 633 O RELACIONAMENTO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA: QUESTÕES QUE INTERFEREM NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO**
- 641 O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO EM PRÁTICA DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**



653	TRILHA VÓ PRETA: CONHECIMENTO COMUNITÁRIO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES
663	CONVERSAS CONTEMPORÂNEAS E ANCESTRAIS COM O CORPO
673	FORMAR-SE PROFESSOR COM AS CRIANÇAS: APRENDIZAGENS COTIDIANAS NO PROCESSO DE APRENDER/ENSINAR
681	COLETIVOS DOCENTES: POTÊNCIA E APRENDIZAGEM
COLOMBIA	
691	LA PEDAGOGÍA FEMINISTA COMO POSIBILIDAD DE TRANSFORMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA EMANCIPADORA
703	PEDAGOGÍA DEL AUTOCUIDADO. UNA PROPUESTA PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN
715	EXPERIENCIA: LA TULPA EDUKATIVA: UN RECORRIDO DE AUTOFORMACIÓN, FORMACIÓN Y COOFORMACION DOCENTE DEL TERRITORIO SUR EN BUSCA DE CAMINOS PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA
725	FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, POSCONFLICTO COMO RESISTENCIA FRENTE AL NEOLIBERALISMO
731	LA MATEMÁTICA COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR EN LOS Y LAS ESTUDIANTES MATEMÁTICA CRÍTICA SOCIAL
743	NUESTRO ANDAR PEDAGÓGICO
749	HUELLAS EMANCIPATORIAS DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN REATS
761	LA PRÁCTICA DE LA REATS EN LA PEDAGOGÍA DE LA EMANCIPACIÓN
773	RASTROS PARA ACCIONES EMANCIPADORAS EN LA REATS
791	LA ESCUELA ABIERTA, MOTOR DE TRANSFORMACIONES EN LOS IMAGINARIOS COLECTIVOS FRENTE A LA CULTURA AMBIENTAL, ORGANIZACIÓN JUVENIL Y EL USO DE LAS TICS
803	CINE CLUB EL FRAILEJÓN. UN ESPACIO PARA LA EXPRESIÓN SENSIBLE DE LA VIDA
813	ESCUELA DE LA REDSISTENCIA
829	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LÚDICAS PARA LA COMPRENSIÓN LÓGICA DE LAS MATEMÁTICAS A TRAVÉS DE LA ELABORACIÓN DE PRODUCTOS MANUALES CON



**MATERIAL RECICLABLE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO BUILES CORREA
DEL MUNICIPIO DE PLANETA RICA – CÓRDOBA**

- 837 FORMAS DE HACER ESCUELA DEL CARIBE**
- 847 LA VOZ DE LA LIBERTAD A TRAVÉS DE LAS MATEMÁTICAS**
- 859 EL ARTE DE VERSE A SÍ MISMO: TEATRO FORO Y PERFORMANCE**
- 873 FESTIVAL ARTE-ACCIÓN. UNA PROPUESTA EN DIÁLOGO CON OTROS SABERES**
- 883 PROCESOS DE EDUCABILIDAD Y ENSEÑABILIDAD EN CLAVE DE PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS**
- 897 LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL CUERPO EN LOS SABERES PEDAGÓGICOS Y LOS SABERES DEL CUERPO**
- 909 LA ALFABETIZACIÓN COMO UNA PUERTA HACIA LA EMANCIPACIÓN**
- 919 LAS LÍNEAS DE TRABAJO: UNA CARTA DE NAVEGACION EN LA ESCUELA PEDAGOGICA EXPERIMENTA**
- 929 ACTIVIDAD FÍSICA MATUTINA**
- 935 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE MEDELLÍN, COLOMBIA: UN PROCESO PEDAGÓGICO EMANCIPATORIO**
- 951 UNA CULTURA DE INCLUSIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE LA QUÍMICA Y LA BIOTECNOLOGÍA**
- 961 HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO ALTERNATIVO Y CRITICO, DESDE LA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**
- 977 EDUCACIÓN POLÍTICA PARA LA PRIMERA INFANCIA; LA INCIDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE PRIMERA INFANCIA EN LA CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA COMUNIDAD CAMPESINA DEL MUNICIPIO DE SILVANIA**
- 989 CARTOGRAFIANDO OTRAS ALFABETIZACIONES QUE REQUIERE LA ESCUELA DESDE UNA RUPTURA DE LA RELACIÓN SABER/PODER. UNA EXPERIENCIA COMUNICATIVA/ EDUCATIVA PARA GRADO 5º**
- 999 LA ESCUELA COMO ESPACIO DE SEDUCCIÓN Y COMPRENSIÓN DE REALIDADES**
- 1027 LA FORMACIÓN DE MEDIADORES UN CAMINO HACIA LA SANA CONVIVENCIA**



1033	LA PALABRA COBRA VIDA EN LA MUJER CON TRANSFORMACIÓN SOCIAL
1043	UNA ESTRATEGIA DE EDUCACION AMBIENTAL EN LA ESCUELA DENOMINADA “CAPITAN AMBIENTE”
1053	FORMAR CIUDADANOS TAMBIÉN TIENE SU CIENCIA
1063	CUERPO, MOVIMIENTO Y EMOCION UNA RUTA PARA LA EMANCIPACION
1083	EXPERIENCIA REPENIM
1097	ESCUELA POPULAR PARA LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACION MESA HUNZAHUA
1111	SOMOS RED CREANDO AMBIENTES DE AMOR
1129	EDUCACION INCLUSIVA VERSUS POLÍTICAS EDUCATIVAS
1143	EL TEXTO POÉTICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS JUVENILES COMO UNA ESTRATEGIA PARA HABLAR DE SENTIMIENTOS, EMOCIONES Y OTRAS REALIDADES
1155	LEER Y ESCRIBIR TEXTOS EXPOSITIVOS
1169	DESAFÍOS PARA MAESTROS INTERESADOS EN LA ENSEÑANZA DE PRÁCTICAS DE ORALIDAD
1179	LA FORMACIÓN DE MAESTROS INVESTIGADORES EN EL APRENDIZAJE DE ESCRITURA EN EL CICLO INICIAL. UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL
1191	NUEVAS FORMAS DE LEER Y DE ESCRIBIR A TRAVÉS DE LAS TIC
1201	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y POLÍTICAS DE LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA PARA LA ENSEÑANZA DE LA MECATRÓNICA Y DE LOS SISTEMAS, MEDIADOS POR HARDWARE Y SOFTWARE LIBRE
1211	¿CÓMO EL TRABAJO DEL PROYECTO DE AULA APORTA EN LA COMPRENSIÓN DE LOS VÍNCULOS CON EL TERRITORIO?
1221	LA INVENCION TIENE QUE ENTRAR AL AULA: TESTIMONIO DE LOS ESTUDIANTES EN ALGUNOS COLEGIOS DISTRITALES
1229	LAS VOCES DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA
1241	EL FILMINUTO EN LA ESCUELA SECUNDARIA, UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR PARA LA EMANCIPACIÓN DE PRÁCTICAS/SABERES Y LENGUAJES COMUNICATIVOS



- 1249 **PENSAMIENTO DIVERGENTE: UNA POSIBILIDAD DE PROTAGONISMO EN LAS CIENCIAS Y LAS MATEMÁTICAS**
- 1259 **LAS LÍNEAS DE TRABAJO: UNA CARTA DE NAVEGACION EN LA ESCUELA PEDAGOGICA EXPERIMENTAL**
- 1269 **ACTIVIDAD FÍSICA MATUTINA**
- 1275 **FUNDACIÓN PICCOLINO: PROPUESTAS Y REFLEXIONES PARA UNA EDUCACIÓN ENTRE MAESTROS**
- 1289 **“JATI KUMARA” UNA APUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA, DESDE LA SOBERANÍA ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL**
- 1293 **PAULO FREIRE Y LA PAZ: EL COMPROMISO DE EDUCAR PARA LA PAZ**
- 1299 **MODELOS PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS COMO OPCIÓN DE TRANSFORMACIÓN**
- 1307 **PAULO FREIRE Y LA PAZ: DE LAS CUALIDADES INDISPENSABLES PARA EL MEJOR DESEMPEÑO DE LAS MAESTROS Y MAESTRAS PROGRESISTAS**
- 1313 **PAZ (S) A LA EDUCACIÓN HACIA LA RECONCILIACIÓN**
- 1327 **PENSAR EL MUNDO, CAMBIAR LA REALIDAD**
- 1333 **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS UNA CUALIDAD DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**
- 1343 **PROYECTO PEDAGÓGICO PRODUCTIVO ALTERNATIVO EN SEGURIDAD Y SOBERANÍA ALIMENTARIA. PEPASA**
- 1351 **TODOS VAMOS A ESCRIBIR UN CUENTO MEDIADO POR EL PROCESADOR DE TEXTOS**
- 1361 **BANCO DE LOS VALORES – APRENDIENDO EN LA DIFERENCIA**
- 1369 **EDUCACIÓN POPULAR: UNA APUESTA POLÍTICA DE TRANSFORMACIÓN EN EL QUÉ HACER DEL MAGISTERIO CAUCANO AFILIADO AASOINCA**

ESPAÑA

- 1377 **EMOACCIÓN, TEJIENDO CUIDADANÍA**

MÉXICO

- 1387 **VIVIENDO LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS. SEMBRANDO JUNTOS SEMILLAS PARA EL FUTURO**



1395	A LA BIBLIOTECA POR ASALTO: UN LUGAR DE ENCUENTROS Y RECREACIÓN LITERARIA
1405	EL GRITO DEL SILENCIO
1421	LA RECONSTRUCCIÓN DE UNA VISIÓN PEDAGÓGICA A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS
1435	TODOS APRENDIMOS DE TODOS: LA INCLUSIÓN EN PROYECTOS
1447	LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS AL RESCATE DE LOS SABERES COMUNITARIOS
1459	PEDAGOGÍA POR PROYECTOS: UNA NUEVA EXPERIENCIA DE TRABAJO, EN EL AULA MULTIGRADO
1473	PENSÉ QUE SÓLO HABLARÍAMOS DE DINOSAURIOS, PERO NO, APARECIERON LAS MATEMÁTICAS
1485	EDUCAR EN LO SOCIAL. LA IDEA DE LA EDUCACIÓN HUMANIZANTE
1493	SALA DE LECTURA “EL GATO AZUL”
1503	EL LIBRO CLUB COMO ESPACIO SIMBÓLICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD
1511	TELESECUNDARIA TEPAXANA ESCUELA EN CONSTRUCCIÓN
1521	LEE, IMAGINA Y PROYECTA. UN PROGRAMA DE FOMENTO A LA LECTURA
1535	LA PROPUESTA EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO DE ASESORÍA Y DESARROLLO ENTRE MUJERES CADEM A.C.
1545	VER UN PROBLEMA ES CREAR UN PROYECTO
1553	SALA DE LECTURA MANANTIAL DE PALABRAS
1563	PROYECTOS DE ARTES DE LA TELESECUNDARIA TEPAXAPA
1579	UNA EXPERIENCIA CON LA GEOMETRÍA
1585	JUGUEMOS A PENSAR EN EDAD PREESCOLAR
1605	LA GUÍA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ELEMENTALES Y SUPERIORES DE LA REPÚBLICA MEXICANA DE ENRIQUE C. RÉBSAMEN DE 1890: UN APOORTE PARA LA EDUCACIÓN HISTÓRICA



- 1613 DESPRENDER PARADIGMAS DEL MÉTODO CIENTÍFICO QUE APLICA DOCENTE Y ALUMNO EN SU PRÁCTICA CLÍNICA Y COMUNITARIA, EN EL PROCESO ENFERMERO, PERSPECTIVA METODOLÓGICA (2002-2012)**
- 1629 LA SUBJETIVIDAD DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN EN MI VIDA ANECDOTARIO DE UN DOCENTE**
- 1641 FILOSOFÍA PARA NIÑOS, UNA OPORTUNIDAD PARA TOD@S**
- 1653 PRÁCTICA PROFESIONAL, PENSAMIENTO PEDAGÓGICO SUSTENTADO Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS DESDE LA ENSEÑANZA POR PROYECTOS**
- 1667 DE INGENIERO A EDUCADOR: LA TRANSMUTACIÓN DE LO IMPOSIBLE**
- 1677 ENCONTRANDO MI MISIÓN**
- 1687 Y TODOS CREÍMOS QUE SABÍAMOS...**
- 1697 DESCUBRIENDO ARTISTAS**
- 1707 LA DOCENCIA, UNA DIMENSIÓN DE LA VIDA**
- 1721 LA REINSERCIÓN POSIBLE PARA MOSTRAR MUNDO EL ACTUAR CORRECTO E INCORRECTO DEL SER HUMANO. "TU DECIDES EL CAMINO A SEGUIR"**
- 1733 LA INCLUSIÓN Y ENSEÑANZA EN LA ESCUELA REGULAR**
- 1745 CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD, EL ARTE, LA CULTURA Y EL DEPORTE**
- 1753 DIRECTORA EN ESCUELA RURAL: RETOS Y DIFICULTADES DE LA FUNCIÓN**
- 1757 UNA VOZ INTERNA**
- 1765 LAS CIENCIAS EXACTAS... VAN INTEGRANDO LO HUMANO**
- 1777 DE CÓMO AJUSTAR LAS VELAS, UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN FILOSÓFICA EN PREESCOLAR**
- 1785 DE LA MATRIA A LA PATRIA**
- 1807 ¿ESCRIBIR O NO ESCRIBIR? ESE FUE EL DILEMA**



1817	¿CÓMO CONSTRUIR Y PONER EN MARCHA UN NAVÍO LLAMADO JORHENKUA? PREGUNTA CLAVE PARA HACER EDUCACIÓN INDÍGENA SIN NAUFRAGAR
1835	DOCENTES CREATIVAS, CARITAS FELICES
1845	EDUCAR EN LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA 57
1855	EL JARDIN DE LOS APRENDIZAJES
1863	JULIA SOFÍA, GLORIA EUGENIA, FELIPA... ENTRE LA ILUSIÓN Y EL FRACASO
1873	EXPERIENCIA TICUI
1883	LA BODA DE MUIKO
1897	LA MARIPOSA
1903	LA RAREZA QUE SE CONVIRTIÓ EN PASIÓN
1909	LEER DESDE LA CUNA ¿Y POR QUÉ NO?
1919	LOS PININOS, INICIACIÓN EN LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS
1929	METAMORFOSIS DE UN DOCENTE
1939	DE PINTOR DE ANUNCIOS EN PAREDES CON CAL A PINTOR DE ARTE CON OLEO
1949	PREPARANDO GELATINAS... LEYENDO DATOS, EL MANEJO DE DATOS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
1955	¿QUIÉN TRABAJA SOBRE EL ESCRITORIO?

PERÚ

1963	FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR A TRAVÉS DE LA LITERATURA PIURANA PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DE 2° GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FE Y ALEGRÍA N° 18 –SULLANA-PIURA- PERÚ
1975	POTENCIANDO LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS A TRAVÉS DE LA MODELIZACIÓN MATEMÁTICA EN CONTEXTOS REALES
1991	DESARROLLO ÉTICO Y MORAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES



- 2001 FORTALECIENDO LA CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y DE REPRESENTACIÓN MATEMÁTICA
- 2011 DESARROLLANDO LAS HABILIDADES CIENTÍFICAS DESDE EL ENFOQUE INDAGATORIO, PARA GENERAR REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO
- 2025 MEJORANDO LA COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS A TRAVÉS DEL FORO CONCURSO VIRTUAL
- 2037 ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL COMO MEDIOS PARA ACTUAR EN FORMA PROACTIVA ANTE LOS PROBLEMAS SOCIALES DEL ENTORNO
- 2053 APRENDER A INFERIR PARA COMPRENDER
- 2061 EVOLUCIÓN Y DESARROLLO DE UNA ESCUELA CIENTÍFICA PARA NIÑOS Y PERSPECTIVAS EN POPULARIZACIÓN DE LA CIENCIA. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ
- 2069 INVESTIGACIÓN DE TEMAS DE INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES, LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO GRADO DE UNA ESCUELA DEL CENTRO DEL PERÚ
- 2077 EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE USO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS 2.0 EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ
- 2087 APLICACIONES DE LA TÉCNICA DEL ORIGAMI EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE UN DISTRITO EN LA ZONA CENTRAL DEL PERÚ
- 2099 UN DIÁLOGO PERÚ – BRASIL, PRODUCIMOS CALENDARIOS: UNA ESCUELA COMO EXPRESIÓN DE CULTURA
- 2111 LA DANZA, HERRAMIENTA EDUCATIVA, REIVINDICA LA CULTURA Y ESPERANZA
- 2121 LA PRODUCCIÓN DE CARTAS ENTRE ALUMNOS DE SEGUNDO Y QUINTO GRADO DURANTE EL AÑO 2015 PERÚ – BRASIL
- 2131 EXPERIENCIA DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA
- 2141 ALFABETIZANDO EL MEDIO AMBIENTE: REFLEXIONES DESDE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
- 2151 GENERANDO PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MARTÍN DE PORRES - YANACANCHA GRANDE – ENCAÑADA – CAJAMARCA



- 2161 PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN LAS PROBLEMATICAS PSICOSOCIALES EN UNA COMUNIDAD ESCOLAR I.E.N° 82067 HUALQUI – JESÚS – CAJAMARCA – PERÚ
- 2171 FAVORECEMOS LA EXPRESIÓN GRÁFICA A TRAVÉS DE LA ELABORACIÓN DEL CARBONCILLO VEGETAL
- 2179 LA CONCIENCIA FONOLÓGICA, UN CAMINO A LA LECTOESCRITURA

VENEZUELA

- 2191 ARTE + CREATIVIDAD = DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES HUMANAS
- 2205 LA AUTOBIOGRAFÍA SOCIALIZACIÓN Y CRECIMIENTO CAMINO PARA EL RECONOCIMIENTO DEL SER
- 2213 EL TEATRO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA LA VIDA, BAJO LA MIRADA Y EL PENSAMIENTO DE CESAR RENGIFO
- 2233 LA LIBERTAD LITERARIA UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CONVERTIDO EN PROYECTO DE VIDA
- 2241 LA FOTOGRAFÍA EN ESPACIOS EDUCATIVOS... BISAGRA DE LA MEMORIA COLECTIVA.
- 2243 LA CATARSIS EN LA REPRESENTACIÓN TEATRAL
- 2253 LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS ABIERTOS (PROEA)
- 2265 LA EXPERIMENTACIÓN Y EL CONOCIMIENTO
- 2273 PERSPECTIVA ESTRATEGICA SOBRE LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE MATEMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA
- 2283 AMBIENTES ABIERTOS DE APRENDIZAJE REFERENTES DE LA INTERACCIÓN DIALÓGICA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.
- 2293 LA FORMACIÓN DEL TALENTO HUMANO EN EL ÁREA DE TURISMO Y LA HOSPITALIDAD: UN RETO NECESARIO DE ASUMIR.
- 2301 UNA ACTITUD CREADORA MEDIANTE EL ARTE DE LA CERÁMICA PEDAGOGÍA ALTERNATIVA EN, POR Y PARA EL TRABAJO LIBERADOR.
- 2317 EL DIBUJO Y LA PINTURA COMO PEDAGOGÍA ALTERNATIVA. ESTRATEGIA PARA INCENTIVAR EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA



- 2329 PSICOECOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN MINDFULNESS. (ATENCIÓN PLENA) FUNDAMENTOS PARA LA FORMACIÓN DE UNA ESTÉTICA DE LA SENSIBILIDAD, LA COMPRENSIÓN AMOROSA Y LA CONVIVENCIA HUMANA**
- 2341 AUTOBIOGRAFÍA Y PORTAFOLIO COMO EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE PARA LA ACREDITACIÓN.**
- 2349 REFLEXIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA Y COMUNITARIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA REALIDAD VIVIDA**
- 2369 UNA MIRADA DISTINTA DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA, DESDE LA PERSPECTIVA DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO**
- 2377 ESPACIO PERMANENTE PARA EL DESARROLLO CULTURAL ENDÓGENO - ("MI CONUQUITO") ENMARcado EN EL PROGRAMA TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA.**





“En estas escuelas nunca se sabe dónde termina la escuela y donde principia el pueblo, ni donde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar”

Moisés Sáez

Escuela Rural Mexicana

PRESENTACIÓN

*Tejer sentido y realidad: visibilizar prácticas y saberes pedagógicos
construidos desde las redes de maestros/as, educadores/as
que hacen escuela y comunidad.*

Las maestras/maestros, educadoras/educadores de la Red de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde las Escuelas y Comunidades en Latinoamérica y España nos hemos propuesto dignificar nuestra profesión. Nos concebimos como maestros(as) en el territorio, en el centro educativo, para construir colectivamente propuestas pedagógicas y educativas cuyo fin es transformar.

Nos asumimos como sujetos políticos, generadores de la cultura, transformadores de nuestro entorno, investigadores de nuestra práctica pedagógica, productores de saber pedagógico, que pretendemos romper con la dicotomía entre quienes construyen teorías y las ejecutan; y aportar horizontes para la creación de nuevas políticas educativas.

Sostenemos una postura crítica frente a las políticas educativas. Nuestro camino es la construcción de espacios dialógicos donde las voces de las y los protagonistas de prácticas pedagógicas e investigaciones innovadoras participen en la construcción de las bases de una pedagogía propia, de carácter decolonial, antihegemónica y emancipadora. Con una mirada desde la cosmovisión de los pueblos originarios, la comunidad y los postulados del buen vivir. En este sentido, la Red se ha constituido en un espacio de reflexión para la construcción de alternativas pedagógicas en condiciones adversas generadas por la imposición de las políticas educativas neoliberales.

Convencidos del imperativo ético de nuestros propósitos, los integrantes de las Redes de Latinoamérica y España nos convocamos para participar en el VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde la Escuela



y Comunidad. En este Encuentro nos reunimos maestros/as, educadores/as de los países de Argentina, Brasil, Colombia, España, Perú, Venezuela y México y nos planteamos los siguientes propósitos:

- Construir una visión diversa del mundo que dé cabida a las cosmovisiones y los sueños de los pueblos sobre: cómo defender nuestras identidades; cómo complementarnos de manera equilibrada; cómo vivir en comunidad, en hermandad, en armonía con los hombres y la naturaleza, para que todos tengamos el derecho a la educación, la salud, la vida, en convivencia natural y comunal.
- Visibilizar procesos de producción y socialización de saberes pedagógicos contruidos por los maestros/as y educadores/as desde sus escuelas y comunidades.
- Construir en Red desde la escucha atenta, la conversa y el diálogo, una epistemología emancipatoria a partir del reconocimiento de la diversidad, la pluralidad, la solidaridad, la interculturalidad y la justicia social.
- Reflexionar, desde la práctica en el territorio y en los espacios educativos, sobre el empoderamiento de los maestros/as y educadores/as para la discusión y posicionamiento frente a las políticas educativas, culturales y económicas neoliberales a fin de construir propuestas educativas alternativas.
- Asumir los principios de Red de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde las Escuelas y Comunidades en Latinoamérica y España, desde un posicionamiento ético-político que caracteriza nuestra lucha emancipatoria.
- Construir frentes solidarios ante los embates del neoliberalismo para denunciar, difundir y enfrentar los problemas políticos sociales y ambientales.
- Avanzar hacia la consolidación de la Red de redes y colectivos de maestros/as y educadores/as de manera horizontal y democrática, reivindicando la emancipación, el buen vivir, la vida digna y la liberación para la transformación social.

En cada uno de los Ejes Temáticos que nos propusimos abordar durante el proceso de intercambio entre pares, previo al encuentro presencial en cada una de las Mesas de Intercambio



durante VIII Encuentro Iberoamericano en Morelia, se plantearon líneas y/o preguntas orientadoras para promover el diálogo y el debate, con el propósito de visibilizar

cómo las prácticas y experiencias de las y los maestros y educadores/as aportan a la transformación de la educación. Los ejes temáticos fueron los siguientes:

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

En este eje integramos trabajos cuyas reflexiones aportan y hacen visibles los saberes pedagógicos contruidos por maestros y educadores desde las escuelas y comunidades, que se instituyen en pedagogías emancipatorias. Pedagogías que recuperan al sujeto en su individualidad, complementariedad con el Otro y pensar colectivo.

Eje 2. Pedagogía, territorio y territorialidad

En este eje, se consideraron trabajos que muestran la escuela en el territorio: ¿Cómo gestamos procesos de concienciación y prácticas emancipatorias desde un currículo construido en los territorios y con las comunidades?

Eje 3. Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político

En este eje nos planteamos preguntas como: ¿Qué aportan las redes, desde la formación inicial y permanente de maestros y educadores? ¿Cómo y quién realiza la formación en las redes, colectivos y organizaciones de base para la realización de sus investigaciones e innovaciones? ¿Qué decisiones éticas y políticas se toman en torno a la defensa de nuestras identidades y formas de relacionarnos con los Otros?

Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

En este eje las preguntas orientadoras fueron: ¿Cómo se construyen propuestas pedagógicas desde las cosmovisiones de los pueblos ancestrales y otras experiencias comunitarias, reconociendo la diversidad y la pluralidad que posibilitan el encuentro intercultural, el compromiso participativo y las autonomías?



Eje 5. Otras formas de ser gobierno y Comunalidad

Las preguntas orientadoras para este eje fueron las siguientes: ¿Qué imaginarios han construido los profesores en torno a las políticas educativas planteadas por los gobiernos? ¿Desde qué horizontes se construyen las relaciones en las aulas? ¿Qué otras formas de escuela y vida democrática se generan en el aula? ¿Cómo se visibilizan en las aulas, las escuelas y las comunidades, desde la corresponsabilidad, la construcción de propuestas educativas del buen vivir, vida digna; otras formas de concebir el poder a partir de una mirada crítica hacia las políticas educativas, culturales y económicas neoliberales?

Los trabajos integrados en esta Memoria, están agrupados por Ejes Temáticos, y al interior de cada eje, agrupados por país. En cada uno se plantean las diversas problemáticas con líneas y/o preguntas que las expresan de maneras diferentes, así como propuestas de intervención y procesos de transformación que dan cuenta de la particularidad de cada contexto, y que permiten un diálogo y un intercambio permanente.



ERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /

**ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA**

VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /



EJE TEMÁTICO

1

***Pedagogías
emancipatorias
desde los saberes
pedagógicos***

ERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /

ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA

VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /

INTRODUCCIÓN EJE 1

Este eje, busca conocer, reflexionar e intercambiar prácticas pedagógicas emancipatorias, impulsadas por las diferentes redes y colectivos de maestros y maestras, educadores y educadoras, desde sus contextos y territorios. Debido a que el accionar pedagógico es el sentido mismo del *ser maestro*, son muchos los trabajos del VIII Encuentro Iberoamericano, que se inscriben en este eje, predominando la diversidad de apuestas ético-políticas que apuntan a la transformación de contextos y formas de hacer pedagogía.

Hay una variedad de formas en que las prácticas pedagógicas de maestras y maestros organizados en redes y colectivos, apuestan por la emancipación, ya sea desde el reconocimiento de la diversidad, el rechazo a formas homogenizadoras de los sujetos, la creación de expresiones artísticas, el tejido de lazos solidarios y comunitarios, la reivindicación de los saberes no oficiales, la lucha por la defensa del territorio, la concientización sobre la protección del medio ambiente, las apuestas por formas más humanas de vivir juntos, entre muchas otras. Y es desde esta diversidad, que surgen saberes pedagógicos, nombrados como transformaciones, cambios, rupturas, propuestas, que suponen en últimas una posición ético-política frente al para qué, quién, cómo, y por qué de la educación y la pedagogía.

La intencionalidad política de agrupar estos trabajos en un eje, al que hemos nombrado como “Pedagogías Emancipatorias desde los saberes pedagógicos”, es poder conversar y reflexionar sobre asuntos que no solo enriquezcan las prácticas particulares, sino que, con los saberes contruidos desde éstas, se potencie la construcción de la Red de redes. Así, pretendemos abordar cuestiones como la manera en que comprendemos a los sujetos protagonistas de las prácticas y construimos vínculos solidarios con ellos; la relación entre las necesidades de los territorios y las apuestas pedagógicas que realizamos; la manera en que las prácticas logran confrontar las políticas educativas hegemónicas impulsadas por los diferentes gobiernos de la región y construir nuevas formas de hacer pedagogía.

La conversación y reflexión sobre las prácticas no comienza en el Encuentro presencial de México, ya desde los preparativos a este VIII Encuentro, los autores de 220 de las 284 prácticas pedagógicas emancipatorias inscritas, asumieron el reto de compartir y tensionar el saber pedagógico que su práctica ha producido en relación con la emancipación, reflexionar sobre el mismo, plantear divergencias y aportes, con su par lector; el encuentro presencial permitirá profundizar la conversación y llegar a acuerdos y compromisos que permitan seguir avanzando.



ARGENTINA



LAS RELACIONES DE PODER EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPANTE

Autoras: Lía Stella Brandi. Lorena Cruz. Graciela Martins de Abreu
Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo)
Mendoza (Argentina)
lsbrandi@yahoo.com

Nuestro marco de referencia

Entendemos que la investigación es una práctica social inserta en un contexto cultural político e histórico, y como práctica social conlleva interrelaciones entre sujetos que asumen distintos roles y funciones propios de un tejido social. En este sentido y a los fines de este trabajo, nos preguntamos: ¿Cómo se construye y ejerce el poder en esta interrelación?, ¿quiénes intervienen en la construcción del conocimiento?, ¿de qué modos?, ¿en qué momentos?, ¿qué características asume esa interrelación?, ¿qué tipo de poder emerge en una práctica de investigación acción participativa (IAP)?...

Sabemos que la perspectiva crítica exige la participación del docente investigador en la acción social que se estudia, o que los participantes se conviertan en investigadores, en este marco el sujeto investigador es también el sujeto investigado. Ello implica un proceso participativo y colaborativo de autorreflexión que se materializa en comunidades autocríticas de practicantes



comprometidas en mejorar la educación. En esta interacción se ponen en juego los significados de todos los participantes, aquí el sujeto cognoscente es también el sujeto conocido, y se reconoce como portador de un marco de referencia onto - epistemológico, con una carga teórica que se pone en juego a lo largo de todo el proceso de indagación, este sujeto se reconoce con una carga de percepciones, miradas y prejuicios que busca controlar.

Algunos autores (Vasilachis, 2009; Wiesenfeld, 2000) destacan la importancia de generar una relación simétrica, horizontal y de cooperación en la construcción del conocimiento. Si bien estos autores se refieren a estudios cualitativos en los que hay un sujeto cognoscente y un sujeto conocido; en la propuesta de la IAP, equivale a reconocer a un sujeto cognoscente y conocido al mismo tiempo, como un sujeto activo, con un saber que se interrelaciona con el saber de los demás participantes. En el marco de esta mirada se reafirma que en la IAP, se generan puentes en donde la relación asimétrica entre los participantes tiende a achicarse, en general se trata de propuestas de investigación con una fuerte racionalidad emancipadora y transformadora de las desigualdades sociales.

Sin negar el valor de la relación horizontal en el proceso de construcción del conocimiento, y siguiendo a Foucault (1999) entendemos que la interrelación entre investigadores constituidos en comunidad autocrítica de investigación, no escapa a las relaciones de fuerza que se desencadenan en cualquier tejido social. Desde esta concepción consideramos que la equidad y horizontalidad entre los participantes de la investigación, es irreal (Ben-Ari & Enosh, 2012; Enosh & Ben-Ari, 2009; Vorraber, 1997), tanto en los estudios interpretativos como en la investigación-acción. En este último caso, si bien son sujetos activos que se encuentran en un espacio concreto, cada uno de ellos tiene propósitos, tareas distintas y marcos de referencia singulares. Las diferentes posiciones que ocupan en el campo social se traducen en relaciones de fuerza que, lejos de ser estáticas y unilaterales, son dinámicas y complejas (Lim, 2012).

La investigación-acción-participante

Desde este marco nos propusimos reflexionar sobre la relación intersubjetiva en el proceso de construcción colaborativa del conocimiento, en una comunidad autocrítica de investigación de la que formamos parte en carácter de co-directora e integrantes, respectivamente, en el proyecto de investigación avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo: “Las prácticas docentes en espacios curriculares de las carreras de Ciencias de la



Educación y Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras. Un estudio interpretativo desde los actores involucrados constituidos en comunidad autocrítica de investigación educativa” (2009-2011)¹.

Seleccionamos esta investigación porque da cuenta de una práctica que responde a un interés emancipador. En esta oportunidad nos propusimos reflexionar para comprender y transformar nuestras prácticas en asignaturas de formación docente en las carreras de Ciencias de la Educación, y los profesorados de Filosofía, Geografía, Historia, Letras y Lenguas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, Argentina. Optamos por un enfoque interpretativo y crítico de investigación-acción con la participación de los actores involucrados. En este sentido, el propósito fue mirarnos a nosotras mismas, decodificar el discurso que producimos, los sentidos de las prácticas que realizamos, los modos particulares de desarrollar la enseñanza; el vínculo que construimos con el conocimiento, con la tarea a realizar y con los alumnos. Para ello, nos constituimos en comunidad autocrítica de investigación educativa, con la participación de un observador o facilitador interno que, en este caso, recayó en todos y cada uno de los miembros del equipo que en distintos momentos de la investigación, asumió la tarea de estimular los procesos de reflexión y de construcción de conocimientos críticos.

Las preguntas iniciales de nuestra investigación - ¿Qué transmitimos con nuestro modo de ser docente en nuestras clases?; ¿cuál es la posición de cada docente ante los problemas de la práctica docente?; ¿cuáles son los aspectos más conflictivos?; ¿qué bases teóricas y valores socio - educativos sustentan nuestras prácticas?; ¿cómo perciben los alumnos la dimensión ética y política de nuestras prácticas?, orientaron las distintas instancias del trabajo de campo y el análisis de la información, en el proceso de la investigación. El trabajo realizado de este modo, nos permitió analizar nuestras prácticas como expresión de perspectivas teóricas, intenciones políticas y visiones de mundo, con el objeto de construir un conocimiento significativo desde un punto de vista institucional, histórico y social.

Seleccionamos como unidades de análisis², los siguientes espacios curriculares: a) Didáctica I y Trabajo de campo. Tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación; b) Didáctica y Curriculum, tercer año, común a los profesorados de Filosofía, Geografía, Historia,

¹ El equipo Docente, estuvo integrado por las docentes investigadoras: Maria Teresa Lucero (Directora); Lía Stella Brandi (Co-Directora); Miriam Quinteros; Silvia Sosa; Graciela Martins de Abreu; Lorena Cruz; Silvina Bresca; Laura Lépez; Verónica Torelli; Betiana Ledda; Carina Quintero; Silvina Curetti; Mónica Gigli.

² Definimos las unidades de análisis como “recortes de la vida cotidiana”, en los que interactúan actores, prácticas y escenarios.



Letras y Lenguas Extranjeras; c) Planeamiento Curricular, cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación y d) Metodología de la Investigación II, asignatura de tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación.

Hemos trabajado con información proveniente de observaciones y notas de campo, de clases y reuniones de equipos de cátedra y de investigación. El análisis de la información nos permitió avanzar hacia una descripción analítica que resultó de triangular perspectivas de diversos actores y la información proveniente del análisis de reuniones de equipo y clases de la cátedra Didáctica I y Trabajo de Campo. Realizamos el análisis de la información con el Método Comparativo Constante en la versión de María Teresa Sirvent (1998) y la propuesta de análisis de M. Berteley Busquets (2000).

Retomando el propósito y los objetivos del proyecto de investigación, podemos decir que logramos en gran parte constituírnos en una comunidad autocrítica de investigación, describir e interpretar la lógica de nuestros discursos y prácticas docentes en el contexto socio institucional en el que se producen. y avanzar en la construcción de una descripción analítica que articula las prácticas, sentidos y significados que docentes y alumnos otorgamos a nuestras prácticas. Tal vez el avance más significativo, como profesores del área de formación docente de la Facultad de Filosofía y Letras, es haber aceptado el desafío de convertirnos en comunidad autocrítica de investigación, haber sostenido en el tiempo la propuesta y tomar la decisión de darle continuidad a partir de un nuevo proyecto de investigación.

Las relaciones intersubjetivas en la construcción del conocimiento

Nuestra reflexión parte de la experiencia vivida como miembros de esta comunidad. El proceso no ha sido sencillo ni lineal, sino todo lo contrario. El trayecto recorrido nos revela un proceso de aprendizaje profundo e intenso como comunidad autocrítica en donde hubieron momentos de encuentro, de comprensión crítica, de respeto, compromiso y responsabilidad, pero también vivimos instancias de tensión, perspectivas encontradas, confrontación, alianzas, mediación y negociación.

Asumimos que esta tarea implica un desafío y compromiso diario frente a nosotros mismos y hacia nuestros estudiantes, así como hacia la institución universitaria dentro de la cual estamos insertos. En este sentido, podemos decir que hemos generado espacios de autocrítica al interior de cada cátedra y entre las que conforman este trabajo de investigación. Realizamos reuniones periódicas con diversas intenciones que giraron en torno a discusiones, análisis de los



materiales empíricos recogidos, lecturas de marcos teóricos, confrontación de marcos de referencias, puntos de vistas, modo de entender la práctica docente.

Se nos presentaron diversas dificultades, que seguramente dan cuenta de la forma en que se plantearon las relaciones de fuerzas en el equipo: a) coordinar los tiempos para llevar a cabo reuniones y sostener un proceso de análisis y reflexión continua, d) realizar las lecturas sugeridas u otras propuestas por cada una de las integrantes, c) articular marcos teóricos y metodológicos de referencia, d) generar un clima en el que todas y cada una de las participantes pudiera expresar sus puntos de vista, e) poner en tensión, mediar y negociar perspectivas teóricas en distintos momentos del proceso, e) argumentar y contra argumentar con la debida fundamentación y f) producir en forma escrita nuestras reflexiones y avances.

No obstante la metodología nos permitió entendernos y entender que nos movemos entre dos concepciones onto - epistemológicas, una de ellas práctica e interpretativa y la otra crítica y emancipadora, que se expresan claramente en nuestros discursos y prácticas a lo largo de todo el proceso de investigación. El debate y la confrontación se centró entre las docentes investigadoras con mayor trayectoria, que tomamos posición en una de las concepciones, marcando claras diferencias en los marcos referenciales, en la toma de decisiones pedagógicas y en las estrategias de investigación. En esta confrontación intervinieron además diversos atributos que se manifestaron en relaciones de jerarquía: los cargos docentes, la formación disciplinar y la trayectoria en la docencia y la investigación educativa. En esta trama se jugaban además alianzas, lealtades, saberes, rasgos de personalidad, diferencias ideológicas y temor a exponerlas, producto de una cultura institucional y social con resabios de autoritarismo.

Creemos que esta experiencia no fue un logro menor dado que llevábamos diez años trabajando juntas y pocas veces nos habíamos concedido los tiempos necesarios para abrir el debate en torno a estas cuestiones. Pudimos ver que estas perspectivas se traducen en las concepciones de la enseñanza que sustentamos y también en nuestras prácticas docentes y de investigación. Logramos generar mecanismos de comunicación y participación al interior de las cátedras y nos propusimos continuar y fortalecer las instancias de análisis y reflexión en el equipo con la intención de proponer cambios pedagógicos.

Reflexiones finales

Decidimos constituirnos en comunidad autocritica de investigación movidas por nuestro



interés de ir al encuentro con el otro, con el propósito de conocer y comprender una trama de significados, una cultura particular, de la que formamos parte. Todas y cada una de nosotras, condicionadas, en parte, por nuestras propias condiciones de vida y de trabajo, por nuestras trayectorias e historias diversas, quedábamos de este modo expuestas en nuestras percepciones, representaciones, sentidos y significados.

Si bien todas éramos participantes de la comunidad autocrítica, cada una de nosotras tenía roles y ocupaba cargos con dedicaciones diferentes, en las cátedras y en el equipo de investigación. Sin embargo teníamos claro que todas estábamos habilitadas para tomar decisiones acerca del diseño y la práctica de investigación: sobre los instrumentos de recogida de la información, los modos de análisis cualitativo, la redacción del informe final y la publicación de los resultados. Es claro que todas estas decisiones reflejaban el posicionamiento onto - epistemológico de cada una de las participantes.

Ahora bien, pudimos ver que la complejidad de la práctica de investigación revela que la interrelación de poder entre los sujetos, asume características diversas y atraviesa momentos de tensión particulares dependiendo de las características de cada uno de los participantes y del contexto en el cual están insertos. En tal sentido los cargos que ocupan, trayectorias, saberes, formación, jerarquías, se actualizan en cada momento del proceso de la investigación.

En nuestra experiencia los participantes que teníamos una mayor trayectoria y formación en el área, tuvimos una cuota de poder simbólico diferente para tomar decisiones acerca de las estrategias a implementar en la entrada al campo, acerca de los modos de recolección de la información (por ejemplo en relación con las entrevistas en profundidad y los grupos focales: quiénes hacen las entrevistas, quiénes son los entrevistados, quiénes coordinan los grupos focales, etc.). Lo mismo ocurre si nos centramos en la etapa del diseño del proyecto, el poder de decisión claramente se inclinó hacia aquellos integrantes del equipo de investigación que teníamos mayor experiencia y estábamos más comprometidos con el proyecto. También en el proceso de análisis, de categorización e interpretación, aunque se planteara como una instancia de negociación, fuimos los participantes con mayor experiencia quienes llevamos adelante la escritura del informe o descripción analítica y a posteriori somos quienes escribimos estas reflexiones.

Aprendimos que hay al menos dos condiciones para trabajar colaborativamente: el grado de compromiso, con los demás y con el conocimiento, de todos los miembros del equipo de



investigación, y la decisión individual y grupal de participar con total libertad y respeto por el otro, a través del diálogo, el debate, la argumentación y la confrontación. Entendimos también que los investigadores que tienen mayor experiencia, son los que deben asumir el desafío de vigilarse, para dejar emerger los significados y sentidos de los demás integrantes.

Advertimos la importancia de que las decisiones que toma el investigador o el equipo de investigación, deben ser debidamente fundamentadas, discutidas y avaladas por todos los integrantes del equipo de investigación. El poder que tienen algunos miembros de la comunidad autocrítica, que no necesariamente recae solo en algunos, es un poder que se reconoce, se asume y se pone sobre la mesa, se reflexiona y se intenta controlar. Aparece una idea de poder dinámico más que estático (Ben- Ari & Enosh, 2012). Desde el momento que asumimos que existe indefectiblemente una relación de poder entre los miembros que integran un equipo de investigación-acción-participante, ya estamos exponiendo y transparentando esta relación. Des-ocultamos un poder que puede ejercerse veladamente, actuando desde una aparente neutralidad.

Esto nos posiciona como poseedores de un poder que buscamos vigilar, siempre pensando en el otro y en su contexto de significados. Buscamos achicar las distancias entre los participantes, reconociendo la imposibilidad de anularla y acallarla totalmente. Es por ello que como investigadoras constituidas en comunidad autocritica de investigación educativa vivimos esta práctica como una práctica fuertemente ética y nada sencilla de transitar.

Referencias bibliográficas

- Ben-Ari, A. & Enosh, G. (2010) Processes of reflectivity: Knowledge construction in qualitative research. *Qualitative Social Work*, 10, 152-171. DOI: 10.1177/1473325010369024
- Ben-Ari, A. & Enosh, G. (2012) Power relations and reciprocity: Dialectics of knowledge construction. *Qualitative Health Research*, 23 (3), 422-429. DOI: 0.1177/1049732312470030
- Berteley-Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y Enseñanza. México: Paidós
- Enosh, G. & Ben-Ari, A. (2009). Cooperation and conflict in qualitative research: a dialectical approach to knowledge production. *Qualitative Health Research*, 20 (1), 125-130. DOI: 10.1177/1049732309348503
- Foucault, M. (1999). Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales vol. III (A. Gabilondo,



trad.). Barcelona: Paidós. (Publicación original 1994).

Lim, M. (2012). Being a Korean studying Koreans in an American school: Reflections on culture, power and ideology. *The Qualitative Report*, 17 (Art.18), 1-15. Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssw/QR/QR17/lim.pdf>

Sirvent, M.T. (1998). El proceso de investigación y las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico Documento de Cátedra. FFyL. UBA. Bs. As.

Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa [92 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>.

Vorraber, M. (1997). Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación. En A. Veiga-Neto (ed.) *Crítica pos- estructuralista y educación*. Laertes: Barcelona.

Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas [63 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Recuperado de: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>



CAMINOS DE IDA Y VUELTA EN POS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL SECUNDARIO

Ana Catalina Chiappara

Clarisa Adriana Hernández

Claudia Marcela Gámez Moreno

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu.

clarisah@arnet.com.ar

Marcando el terreno...

Es nuestro propósito comunicar la investigación que comenzamos este año en una Escuela Técnica Provincial (ETP) de San Salvador de Jujuy, y para hacerlo creímos conveniente poner algunas “marcas” como quien delimita el terreno, (que) en este caso ese espacio es el del papel y el de la palabra en el encuentro. Se trata de preguntas que sirven como hoja de ruta para entender de dónde viene y hacia dónde va este proyecto, o los varios porqués y paraqués que lo delimitan, así como las razones y decisiones que el equipo ha tomado al emprenderlo.

Esas preguntas son ¿por qué la lectura comprensiva?, ¿Por qué con ese marco teórico?, ¿Para qué evaluar con esas pruebas? ¿Por qué en el nivel secundario? ¿Por qué esa escuela y por qué esos cursos? ¿Para qué



un diagnóstico?, ¿Por qué y para qué con los docentes? ¿Es una investigación, una intervención, o las dos cosas? Y finalmente: ¿cómo hacer todo esto?

Puestas las “marcas”, hacia esos mojones nos dirigimos.

¿Por qué la lectura comprensiva?

Desde el año 2012 venimos desarrollando investigaciones en el campo de la comprensión lectora, pues existe mucha preocupación en torno al tema, tanto a nivel de las escuelas como de la sociedad en general, por lo que consideramos que se trata de un área del conocimiento de relevancia pedagógica y social.

Entendemos que la falta de comprensión de textos constituye una dificultad para la escolaridad y para la vida en sociedad. Si nos circunscribimos a la escuela y a la vinculación entre comprensión lectora y éxito académico, se puede sostener que, en tanto la base de los aprendizajes escolares se apoya en textos escritos, un estudiante con dificultades en la lectura probablemente revele un nivel de aprendizaje deficitario, respecto de los buenos comprendedores.

Las dificultades de comprensión acontecen en los distintos niveles del sistema educativo, a juzgar por los estudios realizados por Cain y Oakhill (2006) en el nivel primario; Taraban, Rynearson y Kerr, (2000), en el nivel secundario; y Cornoldi, De Beni y ots., (2001), en el nivel universitario (citadas todas en Abusamra, Ferreres, Raiter, De Benni y Cornoldi 2010: Pag.57); así como por los informes internacionales como la prueba PISA (OECD, 2014).

A la luz de estas investigaciones, este déficit en la lectura impacta no sólo en la falta de acceso al significado del texto estudiado, sino que puede incidir en la motivación del sujeto para estudiar y aprender, marcar su trayectoria con abandono o con retraso, y hasta incidir en la elección de su futura carrera u ocupación.

¿Por qué con ese marco teórico?

En nuestras indagaciones optamos por los desarrollos de comprensión lectora (C.L.) provenientes de la psicolingüística y la psicología cognitiva, que proponen modelos interactivos entre el texto y el sujeto lector, como el propuesto por van Dijk y Kintsch (1983). Desde esa perspectiva sustentamos una noción de C.L. que supera ampliamente la idea de decodificación (que insume procesos cognitivos automáticos y de baja complejidad), y se basa más bien en una puesta en marcha de procesos cognitivos de alto nivel, por lo que, siguiendo a Abusamra y ots (2010: Pag.25), puede definírsela como: *“la capacidad de alcanzar un significado global de los mismos, a través de procesos lingüísticos de alto orden (elaboración sintáctica y semántica de oraciones, la integración de la información y la realización de inferencias)”*.



Al mismo tiempo, dentro de ese amplio marco cognitivo y psicolingüístico, optamos por el modelo multicomponencial, que tiene la virtud de considerar diferentes componentes del proceso lector, los cuales abarcan tanto los niveles del texto, como los de la elaboración del lector y sus procesos metacognitivos, permitiendo al mismo tiempo la identificación de diferentes áreas implicadas en la lectura. Este modelo reconoce once áreas, a saber: esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición del texto, jerarquía del texto, modelos mentales, flexibilidad y errores e incongruencias.

El enfoque teórico utilizado, aporta además instrumentos metodológicos para la evaluación del proceso de lectura - pruebas de screening que permiten identificar el nivel lector alcanzado por el sujeto, así como las áreas con dificultad -, y también un programa de intervención focalizado en dichas áreas; por lo que podemos decir que, la elección de este modelo nos nutre teórica y metodológicamente.

¿Para qué evaluar con esas pruebas?

Las pruebas de Screening de lectura que utilizamos son evaluaciones de barrido rápido (su traducción sería “pantallazo”); su objetivo es obtener una información menos exhaustiva pero en poco tiempo, y son del tipo “a papel y lápiz”.

Los autores de estos instrumentos, han elaborado en el marco del modelo multicomponencial que venimos comentando, pruebas para diferentes cursos de Nivel secundario con dos tipos de texto, informativo y narrativo (Abusamra y ots.; 2014).

Las mismas constan de un texto y 10 preguntas de opción múltiple con cinco opciones, en las que cada respuesta correcta vale 1 punto, de modo que el total de la prueba es 10. No tienen un tiempo establecido para la ejecución, porque se busca evaluar la capacidad de comprensión, independientemente del tiempo que esto requiera. Además, el texto está siempre presente, porque de no ser así, estaríamos evaluando también el recuerdo (o capacidad de memoria).¹

Como las pruebas están validadas, disponemos de estudios psicométricos y baremos, y además, por su diseño, se pueden aplicar en el aula en forma colectiva - bajo las normas de toma (tiempos y puntuación) correspondientes- de modo que resultan ideales para nuestra investigación. Además, el programa de intervención que acompaña las pruebas, sigue los mismos marcos teóricos y criterios de trabajo para las diferentes áreas involucradas en la lectura.

¹ Si bien excede este trabajo hablar de los procedimientos de toma, se los enumera sucintamente como dato referencial: 1) explicar al curso el objetivo de la Investigación y de la prueba, 2) aclarar que la misma es anónima y que la colocación de las iniciales del nombre son solo para identificar la hoja y clasificar después el resultado, 3) manifestar que el resultado no es vinculante con sus notas en la asignatura lengua, por lo que pueden elegir participar o no, 4) pedir que procuren contestar lo mejor posible, en pos del objetivo del proyecto y 5) explicar el modo de marcar las respuestas y que no hay límite de tiempo, aunque si se consignara el tiempo que tarda en resolverla.



Para evaluar primer y segundo año se utilizan las mismas pruebas: de texto informativo “*Disculpáme, me parece que te casé con el testigo*” y de texto narrativo “*La Aldovranda en el mercado*”.

Lo más importante de estas pruebas es que permiten no sólo evaluar y conocer los niveles de lectura de los alumnos, sino identificar también en qué áreas tienen mayor dificultad, sea en forma individual y o grupal/curso. En el caso particular de esta investigación, los resultados aportarán nuevos datos (al diagnóstico realizado en 2014) y permitirán tener en claro el panorama actual, para adecuar la intervención a las necesidades reales de esta escuela.

En resumen, se eligen estas pruebas porque nos permiten evaluar y conocer los niveles de lectura de los alumnos, identificar las áreas en las que tienen dificultad, sea en forma individual o como curso, y orientar el tipo de intervención de acuerdo a las necesidades puntuales.

¿Por qué en el nivel secundario?

En la primera investigación nos enfocamos en el nivel primario, y pudimos aproximar un diagnóstico de situación con la información y resultados de cuatro escuelas primarias públicas (con un N=185 sujetos). El estudio reveló ciertas dificultades y aportó datos acerca de las áreas con menor rendimiento.

Posteriormente, hicimos la investigación en el nivel secundario, donde se evaluaron 255 sujetos de 2do año pertenecientes a cinco escuelas: tres públicas (dos escuelas técnicas y un bachillerato) y dos privadas (de diferentes modalidades). La indagación reveló un nivel lector empobrecido para un importante porcentaje de la muestra, y mostró, respecto de las reas evaluadas, que:

- hay unas áreas mejor puntuadas que otras
- el rendimiento en un área no es homogéneo entre las escuelas
- tres áreas (semántica léxica, jerarquía del texto e inferencias) han revelado gran dificultad en todos los establecimientos estudiados.

Este diagnóstico nos llevó a definir un cambio de rumbo en nuestro programa inicial (y extenso) de investigación - que implicaba continuar con un relevamiento de la situación en Nivel superior y Universitario - para pensar en un diseño de investigación e intervención en una de las escuelas de bajo rendimiento de la muestra anterior.

En síntesis, nos replanteamos para qué seguir diagnosticando todos los niveles, siendo que los resultados obtenidos ya nos marcaban una tendencia deficitaria, en lugar de proponer acciones de mejora con los docentes y en el aula. Así entonces, el nuevo proyecto busca conocer más sobre la realidad pero a la vez transformarla junto con los docentes, facilitando la transferencia de la Universidad a la escuela en un camino de ida, y la construcción de nuevos conocimientos en un camino de vuelta.

¿Por qué esa escuela?



En el 2014, como ya se dijo, se llevó a cabo el proyecto “*Diagnóstico de las dificultades de comprensión lectora en el Nivel secundario en San Salvador de Jujuy, desde la Psicología cognitiva.*”, con el que se trabajó solo con los segundos años de cinco escuelas, entre las que se encontraba la ETP.

En aquella oportunidad, cuando fuimos a dicha escuela a proponer el estudio, el director se manifestó de acuerdo con el proyecto, e incluso nos hizo una contrapropuesta: pidió que evaluemos no sólo 2º año, sino toda la escuela. Su propuesta rebasaba nuestros objetivos y nuestras posibilidades reales de implementación. Lo discutimos en varias reuniones y al fin acordamos que una parte del equipo asumiera la responsabilidad de hacer el estudio -al margen del proyecto original- abarcando 1º, 2º y 3º año, en el intento de reflejar fenómeno en una mirada diacrónica de la escuela, tal como pedía el director, en tanto otro grupo se abocaría a la investigación inicialmente pautada (que suponía la evaluación de los 2dos. años, a manera de corte sincrónico de la realidad).

Los resultados de esa medición ad hoc, a nuestro juicio fueron preocupantes, porque por un lado el estudio evidenció que el 18 % de los alumnos de 1º, 2º y 3º, estaba *en o por debajo* del puntaje de alerta (de 4 puntos sobre 10, según el baremo), y por otro, en la determinación de los niveles de lectura arrojó un nivel de lectura *débil o muy débil* de 76 % para los primeros años, de 83 % para los segundos y de 85 % para los terceros.

Por otra parte, si nos atenemos a los resultados de la investigación de los 2dos años, entre las cinco escuelas evaluadas, la ETP no fue la del rendimiento más bajo. Hubo otra que reflejó un 43% de alumnos *en o debajo* del puntaje de alerta (mientras que en la ETP fue de 28%) y respecto de los niveles de lectura ambas obtuvieron un resultado similar (el 82% del total de alumnos evaluados en la ETP caían entre los niveles de lectura débil y muy débil, mientras que para la otra escuela este porcentaje ascendía al 86%).

Ante esos datos, inicialmente se ofreció la propuesta de intervención a la escuela con mayores dificultades, donde la directora se mostró muy interesada; sin embargo allí no se pudo trabajar porque los profesores no acordaron (temían una sobrecarga de ocupaciones entre clases, reuniones de áreas, curso “Nuestra Escuela”, etc.), por lo que finalmente se hizo el ofrecimiento a la ETP.

Comentamos esta situación, no solo por compartir el *porqué* esta escuela, sino como una manera de marcar que a veces, lo que el diseño prevé la realidad lo modifica, y debe apelarse a la flexibilidad para superar esas instancias.

¿Para qué un diagnóstico?

Si se piensa en la palabra diagnosticar, vemos que el diccionario de la Real Academia Española da dos significados: por un lado dice que se trata de un verbo transitivo, que significa: *recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza.*



Y eso es concretamente, lo que haremos en el primer tramo de nuestra investigación: recoger datos mediante las pruebas y analizarlos para diagnosticar (valga la redundancia) cuál es el estado del grupo clase respecto de la “comprensión lectora” al inicio del trabajo. Esta evaluación incluye: distribución de la población estudiada respecto del “puntaje de alerta”, determinación del nivel lector de cada alumno.

Recurriendo al segundo significado dado por el diccionario, se observa que alude a la terminología médica: *diagnosticar es determinar el carácter de una enfermedad mediante el examen de sus signos*.

En este sentido las pruebas que tomamos también nos permiten ampliar el diagnóstico llegando a las capas más profundas del problema, desde donde nos es posible señalar en qué áreas específicas de la “comprensión lectora” están fallando, cosa que por cierto será de suma utilidad para orientar nuestra intervención, así como la actividad propia del docente.

Por último, y retomando el interrogante decimos, nos proponemos diagnosticar los grupos con los que trabajaremos porque lo realizado en el 2014 hoy no tiene validez más que como referencia de un estado general de la institución con relación a la C.L. Además, para poder considerar la efectividad o no de la intervención que se implementará, necesitamos conocer el estado inicial y luego contrastar al cierre, con una evaluación final o post test.

¿Por qué esos cursos?

Al decidir trabajar con los primeros y segundos años tuvimos en cuenta que:

- las pruebas con las que se cuenta y el programa de intervención, están diseñados para 1º, 2º y 3º curso de escuelas secundarias.
- los resultados más bajos de las pruebas tomadas en 2014, señalan dificultad progresiva de 1ero a 3er año, hecho que ratifican los dichos de los docentes y directivos.
- el diseño prevé diagnóstico, intervención y evaluación posterior, con una duración de 2 años. De tal modo que, al trabajar con los cursos más bajos, (1º y 2º) sería posible evaluar los efectos del programa aplicado al finalizar (utilizando las mismas pruebas como Post-test).
- de alguna manera suponemos que esta decisión también sirve para acompañar a los alumnos en el proceso de adaptación al secundario.

¿Es una investigación, una intervención, o ambas cosas?



Según la clasificación de la SECTER² los “Proyectos C: suponen investigación y extensión”. Como entendemos que la extensión es, desde la función de docencia universitaria, una forma de intervención en la comunidad, decimos que lo que proponemos es “una investigación y una intervención”; hecho que supuso – más allá de ciertas reflexiones y explicitación de temores - un cambio del paradigma investigativo.

Por un lado, es un requisito de la investigación en el ámbito universitario que los resultados de los conocimientos y la producción científica, se vuelquen a la sociedad en su conjunto y muy especialmente en las instituciones donde se ha producido ese conocimiento (en nuestro caso actual, las escuelas secundarias). Así, entendemos que la transferencia de conocimientos es el conjunto de actividades dirigidas a la difusión de conocimientos, experiencias y habilidades con el fin de facilitar su uso, aplicación y explotación, fuera del ámbito académico, por otras instituciones y la sociedad en general; pero, nuestra propuesta va un poco más allá, supone un intento de franquear las barreras que aún quedan en materia de vinculación entre la universidad y la escuela media.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, nos pareció que después de varios años de diagnosticar, era oportuno proponer algún tipo de intervención que sirviera para mejorar las prácticas, sin por eso dejar de lado la investigación.. Y de esta manera, el nuevo proyecto encaja perfectamente con las condiciones de Proyecto C de SECTER.

Con tal motivo nuestra propuesta supone invitar a los docentes a integrar un equipo investigativo, por ello nuestro mayor desafío está en lograr que ellos acepten participar (además permitir ser observados) y que vivencien como propia la intención de desarrollar, seguir y evaluar las actividades del aula, diseñadas en conjunto. Creemos que la manera lograrlo es conformar un equipo desde el inicio y promover que los docentes se involucren y participen en los distintos momentos de la investigación: en el análisis de datos, en las reuniones de avance y en la toma de decisiones sobre el proceso investigativo.

En este sentido nuestra propuesta se centra en estimular en la docencia la revisión de la propia práctica, promoviendo la formación docente en los procesos de investigación (observación, registro, análisis, reflexión, sistematización y divulgación), con la finalidad de acercarlos a la generación de cambios en el aula, la escuela y la comunidad.

Entendemos asimismo, que si el docente forma parte del proyecto, el equipo atiende también a otra dimensión de la investigación universitaria, la que refiere a la formación de recursos humanos. Nos queda resolver la inquietud de beneficiar a los docentes con una certificación avalada por la universidad, que acredite su formación al mismo tiempo que le sirva para mejorar sus condiciones estructurales de trabajo.

² SECTER: Secretaria de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy; organismo que regula, promueve y financia los proyectos de investigación que se realizan desde las distintas Facultades de la Universidad Nacional de Jujuy.



La inclusión del docente como investigador participante en nuestro campo acción nos permite a la vez seguir produciendo conocimiento sobre cómo funcionan las escuelas que hacen investigación.

¿Cómo se hace todo esto?

La pregunta, con ese “*todo*” inserto allí, de alguna manera revela que el proyecto se nos aparece como “amplio”, o como de “mucho desafío”.... y así es. Debemos sincerar que lo estamos transitando, que estamos decididos a afrontar este cambio de paradigma investigativo que el diseño implica, al combinar, por ejemplo, algunas metodologías empírico analíticas por una parte, con una propuesta que aspira a ser participativa en otros aspectos. Esto, metodológicamente, no es menor.

Venimos trabajando en proyectos más estructurados, de tipo exploratorio y/o descriptivos, y ahora no solo pretendemos conocer más del nivel de lectura de los adolescentes escolarizados en Jujuy (apelando a esos mismos métodos), sino que al mismo tiempo aspiramos a promover algunos cambios en la enseñanza sistemática de la lectura en el aula. En este sentido, no podemos olvidar que quienes conocen a los alumnos y gestionan las clases son los profesores y por lo que necesitamos generar con ellos un grupo comprometido para la tarea.

Por eso es que, si bien avizoramos en esta investigación un potencial de transferencia de conocimiento y de formación de recursos humanos que nos entusiasma y nos potencia, somos conscientes de que ello implica la necesidad y el reto de pasar por un proceso de cambio en nuestra cultura investigativa - salir de nuestra área de confort, para adentrarnos en terrenos que se nos presentan aún inexplorados y pasibles de incomodidad –y esto supone los temores de los que hablábamos al principio. No obstante ello, contamos desde ya, y como antídoto, con el sustento cognitivo de las cátedras de anclaje cotidiano en nuestra Facultad y nuestras Unidades de Investigación.

Entonces... ¿cómo lo haremos? Por ahora el camino es solo un trazo, un boceto... Tenemos el director de la escuela comprometido en la propuesta, sabemos que los docentes están preocupados por el tema y que han aceptado la sugerencia del director para trabajar con nosotros. Al momento de esta escritura tenemos agendada una reunión con ellos para iniciar la tarea, pero a la hora de cierre de este trabajo, aún no tenemos avances para comentar.

Pero como en nuestro plan de ruta, al igual que en esta ponencia, hay *mojones* que esperamos encontrar, eso sí lo podemos compartir: reuniones de conocimiento y de presentación de la propuesta; etapas de recolección de datos para el diagnóstico solapadas con los espacios de intercambio de abordajes teóricos con los profesores; tramos de análisis compartido de los resultados (equipo de la Facultad-docentes de la escuela), momentos para la discusión y la construcción de acuerdos; enriquecimiento de las actividades de intervención; implementación de las actividades del programa de intervención, sesiones para revisar y reprogramar las acciones, y evaluar -durante y al final- todo lo actuado.



Por último, pretendemos hacer “*todo eso*” aprendiendo a *construir* con los profesores un equipo de investigación más amplio y más rico para ambas partes. Ahí está, entendemos, el verdadero desafío de la “ida y vuelta” a la que alude el título de esta ponencia.

Bibliografía

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Casajus, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni R. y Cornoldi, C. (2011). *Programa: Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Libro teórico. Ciudad de Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Abusamra, V., Casajus, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni R. y Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para comprender II. Para 1º, 2º y 3º curso de la escuela secundaria*. Libro teórico. Ciudad de Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Diccionario de la Real Academia Española online. Recuperado en abril 2016 en <http://dle.rae.es/?id=De7qNYD>
- OECD. (Abril de 2014). *OECD-Education GPS*. Recuperado en el 2015, de <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ARG&treshold=10&topic=PI>
- van Dijk, T y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, USA: Academic Press.



DEL TALLER DE EDUCADORES AL COLECTIVO DE EDUCADORES: PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DESDE LA ESCUELA

Autora: Silvana Mabel Corso - catosap@gmail.com

Institución: E.E.M. N°2 D.E.17 “Rumania”

RED GIA

Resumen

La E.E.M. N°2 – D.E.17 “Rumania” fue fundada en 1990, en el marco de un proyecto de creación de escuelas medias que dio cabida a los alumnos excluidos del sistema escolar. Desde su fundación se define como una escuela inclusiva, entendiendo que es la escuela la que se adapta a las necesidades de su población escolar. Ante una nueva realidad, una creciente población de alumnos en situación de discapacidad que tienen derecho y reclaman una educación común, la escuela debe redefinir sus principios y asumir la responsabilidad de dar respuestas.

Así iniciamos un proceso de reflexión y cambio orientado a mejorar la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad, tanto a nivel de la organización, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la cultura escolar. Basado en la revisión de las propias prácticas y capacitación para lograr una verdadera escuela inclusiva.

Palabras clave: inclusión, atención a la diversidad, comunidades profesionales de aprendizaje, planificación diversificada, diseño universal, humanizar el vínculo.



Introducción

“La enseñanza es, por encima de todo, una tarea ética y política. Mediante su trabajo el profesorado articula sus mayores esperanzas y sueños de futuro y expone sus valores a la vista de los demás. Dada la dinámica de su trabajo, los profesores necesitan redescubrir continuamente quiénes son y que defiende en el dialogo y la colaboración con los compañeros, a través de un estudio continuo y consistente y mediante una reflexión profunda, sobre el oficio...” (Nieto, 2007)

La Escuela de Educación Media N°2 D.E. 17 “Rumania” fue fundada en 1990, en el marco de un proyecto de creación de escuelas medias que dio cabida a los alumnos excluidos del sistema escolar, ya fuera por fracaso o por falta de oferta educativa en la zona. Está ubicada en un barrio de clase media, pero su cercanía a la provincia de Buenos Aires, principalmente con el Barrio Ejército de los Andes, más conocido como Fuerte Apache, hace que sea elegida como una alternativa a las escuelas provinciales. Muchos de sus alumnos son de familias migrantes de origen interno y de países limítrofes.

Así, nace como una Escuela Inclusiva, entendiendo que el mejoramiento de la capacidad de retención de las escuelas no se logra ni se expresa únicamente a través de acciones compensatorias dirigidas a quienes fracasan en sus estudios, sino a través de una propuesta pedagógica válida, adoptando una perspectiva integral y preventiva.

Ahora bien, las dificultades detectadas desde un principio fueron:

- Ingreso de alumnos con niveles heterogéneos, en lo que respecta a conocimientos y actividades intelectuales.
- Problemas psicológicos y sociales que afectan los procesos de aprendizaje, en lo cognoscitivo y socio-afectivo.
- Falta de hábitos de estudio.

Pero en los últimos años creció la demanda de un espacio por parte de familias con hijos con algún tipo de discapacidad: Mielomeningocoele, Espina Bífida e Hidrocefalia, TEA, Asperger, TGD, ADD, Esquizofrenia, Dislexia, Parálisis Cerebral, Síndrome de Noonan, Síndrome de Down, Hiperqueratosis Epidermolítica Severa, etc. ¿Cómo adaptarse a sus necesidades?

Fundamentación

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo...El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (UNESCO, 2005, p. 14).

Si queremos avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas, es necesario impulsar y sostener procesos de reflexión y cambio orientados a mejorar la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad, tanto a nivel de la organización, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la cultura escolar.

Marco Teórico



Autores como Booth y Ainscow (1998) definen la Inclusión Educativa como: “El proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”.

Los movimientos de eficacia y mejora escolar, coinciden en que la escuela es el centro del cambio para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos y, que para que los objetivos de mejora tengan impacto, deben orientarse a todos los niveles de la escuela e involucrar a todos sus actores: directivos, profesores, estudiantes, personal (Murillo y Duk, 2010).

Así “el profesorado es el elemento fundamental del cambio, ya que para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores; así de simple y así de complejo” Pero, para la mejora de la eficacia escolar, “...las iniciativas individuales de cada profesor no son suficientes. Incluso si los profesores logran cambios importantes en sus aulas, con grandes efectos en el rendimiento de los estudiantes, no se puede considerar como procesos de mejora de la eficacia escolar...” (Murillo, 2004).

Es más factible que la mejora se produzca y perdure en el tiempo, si las propuestas de cambio están directamente encaminadas a optimizar los resultados de participación y aprendizaje en un sentido amplio (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001). Para esto deben abarcar las tres dimensiones de la escuela inclusiva: la cultura escolar, las políticas y las prácticas.

El desarrollo de prácticas inclusivas significa enseñar con éxito a todos los alumnos en un aula diversa y heterogénea.

Objetivos de la experiencia:

“Para que la humanidad pueda sobrevivir, necesitamos una manera sustancialmente nueva de pensar y aprender” Albert Einstein

Entendemos que el mejoramiento de la capacidad de retención de las escuelas no se logra ni se expresa únicamente a través de acciones compensatorias dirigidas a quienes fracasan en sus estudios, sino a través de una propuesta pedagógica válida, adoptando una perspectiva integral y preventiva.

Decidimos promover acciones educativas tendientes a:

- Realizar acciones educativas que permitan desarrollar en los alumnos valores tales como: la solidaridad, el respeto, el compromiso con la comunidad, la forma de vida democrática y la recreación del concepto de “trabajo como medio de realización personal y social”.
- Fortalecer el compromiso de los docentes con el Proyecto Escuela, a través de su participación en la elaboración y desarrollo del mismo y en la creación de un clima favorable para el trabajo educativo.
- Formar Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Asumimos como desafío el problema de hacer real en las aulas la formación integral del ser humano, entendido éste como sujeto de derecho y a la educación como un bien personal y social. Decidimos diseñar, implementar y evaluar sistemáticamente propuestas áulicas que contemplen la atención a la diversidad y, a su vez, se basen en el respeto del:



- PRINCIPIO DE IGUALDAD por el cual se deben ofrecer las mismas oportunidades a todos.
- PRINCIPIO DE EQUIDAD que reconoce que cada persona tiene sus necesidades y el derecho a que se respeten sus características personales.

Experiencia:

Animamos a los profesores a ser flexibles y a proporcionar experiencias educativas centradas en una gran variedad de formas que permitan diversificar las tareas, de manera que todos los alumnos no tengan que realizar las mismas cosas de igual modo, en el mismo tiempo y como sus compañeros.

Pero llegar a esto no es fácil. Es importante reconocer que los procesos de exclusión social, externos a la escuela, tienen consecuencias en la subjetividad de los alumnos y en la producción de trayectorias educativas. Las investigaciones evidencian el hecho de que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 1992; 1997).

Las escuelas representan, a veces, un modo de confirmación o de reproducción de los limitantes externos que tiñen la experiencia social de los alumnos; en otros casos, la escuela abre un horizonte simbólico que tensa el punto de partida desigual con el que los niños y jóvenes habitan por el sistema escolar.

¿Cuáles son las condiciones institucionales bajo las cuales la escuela se presenta como una segunda oportunidad para los alumnos?

En los últimos años atravesamos una crisis que impacta en el aula directamente y a juzgar por las estadísticas de repitencia y abandono, la Escuela confirma aquello que les es negado a los alumnos por su base social desigual.

Analizando el Proyecto Escuela, las estrategias utilizadas, los proyectos áulicos, las propuestas alternativas, parecía que habíamos agotado todos los recursos.

Cada año se escuchaba decir: “Ya lo hicimos todo”; “Los chicos no pueden”; “los chicos no quieren”; “No contamos con las familias”.

Paradójicamente el proyecto con los alumnos integrados (con algún tipo de discapacidad) funcionaba muy bien. Los profesores sostenían que era porque contaban con el apoyo de las maestras integradoras.

Dos interrogantes: ¿son alumnos de las maestras integradoras?; ¿qué aportes recibían de ellas?

Largas jornadas de debate, sin acuerdos.

Una pieza clave para conseguir y mantener la eficacia y la inclusión es la dirección escolar; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela inclusiva eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada.

Con el equipo de conducción se decide encauzar el Proyecto Escuela, primero iniciando un proceso de capacitación permanente desde el año 2013 (continúa), descartando las afirmaciones (sin negarlas) e instalando otras a modo de interrogantes: Si ya lo hicimos todo, si los alumnos no pueden o no quieren y no contamos con las familias, ¿qué nos queda? ¿Cerramos la Escuela? ¿Qué hicimos? ¿Cómo lo hicimos?



¿Debemos revisar nuestras prácticas? ¿Cuál es nuestra responsabilidad? El fracaso escolar de nuestros alumnos ¿cómo impacta en nuestro trabajo cotidiano? ¿También somos responsables de estos fracasos?

La pregunta y desafío constante que tenemos, es pensar en cómo dar respuesta a lo que es común y diferente en el marco de estructuras y servicios únicos para todos, que no discriminan ni excluyen al ingreso, ni durante el proceso y aseguran que todos aprendan y alcancen el máximo desarrollo posible.

Se promueve un trabajo conjunto y coordinado del equipo docente que les permita unificar criterios, resolver problemas colaborativamente y trabajar en torno a prioridades establecidas de común acuerdo. La destinación de tiempo para la reflexión y búsqueda de alternativas de solución a los problemas detectados es un aspecto relevante para el éxito de los proyectos educativos inclusivos.

Es necesario que el profesorado cuente con herramientas y un repertorio amplio de estrategias para trabajar con la diversidad en los distintos niveles enseñanza, identificar y minimizar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, así como para generar una convivencia respetuosa de las diferencias y de los derechos de las personas.

Decidimos utilizar diversas estrategias para apoyar el desarrollo profesional de los profesores:

- Actividades de actualización y capacitación dirigidas a la escuela y que se basan en los problemas y necesidades de formación detectadas entre los propios docentes.
- Instancias sistemáticas de diálogo y reflexión sobre las prácticas educativas entre el cuerpo docente.
- Planificación y enseñanza colaborativa entre docentes y profesores de apoyo u otros especialistas.
- Dinámicas de observación y retroalimentación entre colegas de las propias prácticas en el aula.
- Apoyo y asesoramiento externo para impulsar y orientar los procesos de cambio y mejoramiento educativo.
- Trabajo en red como medio de enriquecer las prácticas. Generación de redes entre docentes y entre escuelas que facilitan el intercambio de conocimientos, experiencias y materiales educativos.

Conjuntamente, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes.

¿Cómo lo hicimos?

Primera Etapa

Capacitación de Coordinadores y Tutores

En este sentido, la propuesta fue trabajar con los coordinadores de área y los tutores, en dos grupos separados. Con la idea de capacitarlos para que asuman un rol pedagógico con sus pares (capacitación entre pares). Comenzando con la observación de clases. Si queremos lograr una verdadera comunidad que crece a través del trabajo colaborativo, ellos trabajarán con el equipo de conducción, logrando un liderazgo participativo. Aprovechamos el espacio de “Taller de Educadores” que tenemos por Profesor por Cargo y cada 15/20 días nos



reunimos para evaluar en conjunto a los docentes, estableciendo pautas de seguimiento y orientación. Todos los acuerdos se registran en un libro de actas, incluso los modelos de observación que utilizamos y los alcances de cada uno.

Pero para lograr esto, primero se realizó una capacitación y se anunció a toda la comunidad su implementación. En esta primera etapa, la observación de clases se utilizó como un diagnóstico.

En algunos encuentros se solicitó el apoyo de asistentes externos, para orientar el posicionamiento ideológico en el que se enmarca el proyecto. Con bibliografía específica comenzó la tarea de lectura e intercambio, luego llegó el tiempo de definiciones y comenzamos las observaciones de clases.

Jornadas Pedagógicas

Para hacer real la Red de Aprendizaje, se gestionaron Jornadas Pedagógicas abiertas a otras escuelas para profundizar temas de inclusión.

Segunda Etapa

La Comunidad Educativa se encuentra en permanente búsqueda de abordajes pedagógicos y psicoeducativos que permitan su lectura desde un discurso que no signifique las diferencias como un déficit y colabore en el desarrollo de estrategias educativas de real impacto democratizador en el acceso de los sectores populares.

Del Taller de Educadores al Colectivo de Educadores

El “taller de educadores” se convirtió en una verdadera Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Aquí participaron y participan capacitadores del CePA (que ofrece nuestra región), de INTEC, investigadores del CONICET, etc.

Entre otros capacitadores, están: Emiliano Naranjo, Ana Maria Borzone, Rebeca Anijovich, Paula Cerruti, Dora Niedzwiecki, Fernando Zingman, Camila Ríos Fernández, Equipos de Integración de Escuelas de Recuperación, de CISAM, etc.

También el Equipo de Conducción, ofreció diferentes talleres.

Algunos de los temas trabajados:

Integración Educativa, ESI, Estilos de Enseñanza y Aprendizaje, Evaluación, TIC y Educación, Inclusión, Tutorías, Diseño Universal y Planificaciones Diversificadas, Pensamiento Visual; Recreación, etc.

En este momento se desarrollan dos nuevos proyectos: la creación de un Espacio Virtual (para dar continuidad a los encuentros presenciales) y la transformación del Taller en un Colectivo, compartiendo Narrativas Escolares y documentando la Experiencia.

El registro de experiencias exitosas para compartir, permite analizar como los movimientos individuales no son suficientes. Se lleva adelante un proceso de revisión de narraciones escolares que los docentes van a ofrecer a la comunidad toda (a través de un libro que compartiré en el evento).

Algunas reflexiones de los docentes que se desprenden de este proyecto:

“...Se educa lo que un alumno tiene adentro, con lo que trae, con lo que les es propio. Con lo que le es PARTICULARMENTE PROPIO. Entonces se rompen las desigualdades o las asimetrías y se construyen otro tipo de legitimidades.

Participar implica cuestionar conocimientos, darles otra mirada, cuestionar valores.



Educación es buscar lo interno que tiene cada alumno, y que esto particular emane hacia afuera y nutra lo externo. El sujeto pasivo para ser sujeto activo, y este desde su particularidad enriquecerá lo externo.

Educación es humanizar... Prof. José Díaz

“...con él aprendí, que aun sosteniendo un MUNDO MAGICO DISTINTO en el pensamiento de un chico CON CAPACIDADES DIFERENTES, se puede ENSEÑAR y APRENDER, pero por sobre todas las cosas, se puede VOLAR..... algo que a veces los adultos nos olvidamos...

A veces, los adultos deberíamos actuar de manera más humana frente a los Agustines que se cruzan por nuestras vidas... Prof. Gloria Cagnoni

“...Y, de esta manera, logramos que cada chico tuviera en sus manos un libro. Y no es capricho. Es importante sentir el olor de las páginas, la inquietud que generan las imágenes de las tapas y las solapas, la intriga de los epígrafes, la extensión; en fin, es importante, sentir el libro en todas sus dimensiones. Y la población de nuestra escuela no puede comprar libros...” Prof. Carolina Bregy

“...pero innovar, si uno lo piensa desde la perspectiva de la búsqueda para la mejora de las prácticas (teniendo en cuenta al sujeto estudiante) es mejorar lo que tengo, maximizar recursos, ganas, no es idear algo inalcanzable, por lo tanto, es en gran medida, innovador. Romper el espacio áulico, abandonar la centralidad de lo expositivo, proponer la participación, juntar, integrar, unir distintos grupos, correr el lugar central del docente, dejar que los alumnos construyan un relato a partir de lo vivido, de su experiencia y su existencia entre muchas otras cosas, si bien quizá no sea totalmente innovador, creo, vamos por buen camino. Los invito.” Prof. Marcelo Albano

Conclusiones

La propuesta de construir sistemas educativos inclusivos debe ser vista como un paso más de nuestros sistemas educativos, para dar una respuesta satisfactoria al dilema de las diferencias individuales en la educación escolar.

Es necesario, profundizar en los factores y condiciones que hacen posible avanzar hacia prácticas inclusivas, transformando la cultura escolar en una cultura de colaboración y valorización de la diversidad, de respeto por las creencias y condición del otro y de mejoramiento de las expectativas de la comunidad escolar con respecto a las potencialidades de aprendizaje de todos el alumnado (Ainscow et al., 2001).

Cada escuela tiene que descubrir su propia senda, el camino para avanzar hacia mayores niveles de inclusión y aprendizaje.

Por último, no se puede dejar de subrayar que una transformación de esta naturaleza y magnitud no depende solo del compromiso y buena voluntad de las escuelas. Es de primera importancia, que las escuelas y sus docentes cuenten con ciertas condiciones y apoyo para impulsar y sostener la mejora. La inclusión debe ser una responsabilidad del conjunto del sistema educativo y, por lo tanto, el compromiso y decisión política del Estado para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo, es indispensable.

Bibliografía:

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Morata.



- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *The Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2nd ed). Bristol: Centre for studies in Inclusive Education.
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- González González, Mª T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 2, pp. 82-99.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 65-83.
- Parrilla, A. (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Molina, E. (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, pp. 235-250
- Murillo, F.J. y Duk, C. (2010). Escuelas inclusivas para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 11-14.
- UNESCO - OIE (2008). *Inclusión Educativa: El camino del Futuro, un desafío para compartir*. Documento de discusión de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación.



PENSANDO LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ARTÍSTICAS EN EL ALTIPLANO SUR ANDINO

FIGUEROA, Norma Cristina
UNJu / ISA
crisfigue1@hotmail.com

Aportes del pensamiento de Rodolfo Kusch a la pedagogía crítica



Nace en Buenos Aires (1922) y fallece en Maimará – Jujuy (1979), dato significativo que merece ser pensado desde el punto de vista geocultural. Buenos Aires es el centro geopolítico que conlleva la pérdida de la coherencia interna de la nacionalidad y produce distancia entre la clase dominante y la clase popular. A partir de esta escisión cabe pensar los fracasos, sostenidos en la dependencia que genera y sostiene la relación centro –



periferia, capital – interior, formal – no formal, titulado - idóneo. Para Kusch es Buenos Aires quien crea el concepto de “frontera” o de “desierto” que debe ser “conquistado”.

Es en la frontera - altiplano sur andino, donde este antropólogo y filósofo argentino – pensador latinoamericano, realiza estudios profundos sobre el pensamiento del indígena y mestizo americano como base de su reflexión filosófica; aunque es “silenciado y negado por los cenáculos de la cultura oficial”¹.

El panorama cultural de América, Argentina, Jujuy, se desarrolla entre la gran ciudad cosmopolita forzada y el resentimiento que lleva a un folclorismo extremo.

Las sociedades integradas por los contribuyentes prósperos, entre los que se encuentran los intelectuales y artistas exigen una educación eficiente occidentalizada, burocratizan el saber con influencia francesa de principios de siglo para fabricar sujetos estereotipados y desarraigados, que no saben cómo buscar su propia voz en la inmensidad de influencias y concluyen por no crear nada, o ser un pedagogo² con delirios interpretativos para no ver nada.

Acerca del pensamiento de Rodolfo Kusch y su potencial crítico - pedagógico

Su pensamiento filosófico latinoamericano es situado, propio, culturalmente arraigado a la tierra, para escapar al condicionamiento impuesto por el pensamiento occidental que encorseta nuestra realidad en esquemas ajenos.

En el mundo occidental predomina el comportamiento individual. Se caracteriza por un estilo centrífugo que se va radiando de su centro, y la decisión se basa en la minoría. Cultura oficial y burocrática para el consumo.

En el mundo andino, cultura marginada de occidente, el comportamiento cultural es coherente y enraizado en el pueblo. La comunidad está fuertemente cohesionada con un comportamiento ritual. Se caracteriza por un estilo centrípeto que busca un centro que no encuentra y se basa en la decisión popular. Cultura del sacrificio para crear.

Ambos mundos, con lógicas simétricamente opuestas, no tienen que ver entre ellos. Entonces, cómo armonizar la decisión con la voluntad popular. El pueblo da la base energética para las especulaciones; por eso fracasan los intelectuales y también la enseñanza. Kusch (2007: 27) afirma que “el problema argentino es un problema de coherencia interna”, como ocurre en sus instituciones sociales y es las prácticas que los sujetos generan y sostienen a pesar de esta falta de coherencia.

El comprender (*verstehen*), visto desde el estar, es el horizonte donde el ser se da en forma dependiente como un “estar siendo” (Kusch R., 2007: 234). El ser y el estar son posibilidades de existencia. El ser define la esencia de un ente. El estar señala la ubicación, dice de la condición de un ente, encontrarse. El estar caracteriza el vivir en América y explica la ausencia de un filosofar de ese estar: entre el “Ser alguien” y “Estar, no más”. Pues bien, hoy qué somos; qué significa dejarse estar. Son alguien, los que no se dejan estar, no conviene dejarse estar, es el misterio de dejarse “estar no más”. Hoy estamos trabajando para ser alguien mañana, y qué haremos mañana para ser alguien, un ser en proyecto. Existir implica ser posible. No puedo existir si no convierto mi existir en proyectos (Kusch, 2007: 551 T. II)

La cultura en América es algo exterior, abarca el quehacer intelectual y artístico. En esta sociedad de consumo cuya principal actividad es la económica, el hombre es

¹ http://es.wikipedia.org/wiki/Rodolfo_Kusch

² Kusch se refiere al antropólogo.



espectador y consumidor, el arte es armonía exterior a nivel decorativo y la cultura es algo secundario.

La visión interior de la cultura, supone un hombre que trasciende su cuerpo como unidad biológica y se prolonga en su cultura, con sus maneras de pensar, sentir y actuar. Se compromete con su cultura, no la ve de afuera. Es lo que conmueve, emociona e impulsa a ser parte.

La cultura se desplaza en un ámbito de cualidades, es dinámica, se detiene en rituales, es funcional antes que institucional. El arte es creación, sacrificio y no materia de consumo. En este sentido, la crisis cultural de América, exige compromiso y responsabilidad, porque americanizar la cultura es una transformación profunda.

En igual sentido, la perspectiva Geocultural propone profundizar el sentido de la educación popular y su crítica al planteo desarrollista; analizar lo popular desde el “mero estar” y su relación con los “oprimidos” (Freire), las “víctimas” (Dussel), “los domesticados” (McLaren) y los “recién llegados” (Arendt); y porque no nosotros mismos, en tanto intelectuales funcionales – adaptativos y no crítico transformadores.

Aproximación a los sentidos de la educación: Kusch - Freire

Según Paulo Freire una educación problematizadora y dialógica sirve a la liberación. Se trata de una educación auténtica, humanización en proceso, praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Es problematizadora en su relación con el mundo. Es un quehacer permanente por la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

La realidad es entendida como mediatizadora de los sujetos de la educación, de la incidencia de la acción transformadora de los hombres resulta su humanización. El hombre está con el mundo y con los Otros, desmitifica la realidad mediante el pensamiento crítico y auténtico. Es recreador, auténtico, histórico, inacabado, inconcluso, está siendo.

En este marco, educador – educando están mediatizados por la realidad y la intercomunicación. El educador en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa, ambos son sujetos del proceso en que crecen juntos. “Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie educa a sí mismo, los hombres se educan en comunicación, y el mundo es el mediador”. Mediadores son los objetos cognoscibles. El educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se repara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

Educandos son investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez también es un investigador crítico. En la situación gnoseológica, el objeto cognoscible es el mediatizador de sujetos cognoscentes. El saber existe en la invención, la praxis, la creatividad, la transformación, la búsqueda inquieta, impaciente, permanente y esperanzada.

Kusch cuestiona a Freire promover el desarrollo³ mediante la educación liberadora, considera que el pedagogo brasileiro propone una mutación de códigos pasando de una cultura a otra. Freire olvida que la educación tiene un hondo sentido local y cultural, en el

³ “Movimiento que parte de un estado de cosas y procura llegar a otro” (Kusch, 2007:112)



que imperan criterios perfectamente conscientes, críticos y regidos según otro tipo de apreciación.

Se modeliza la subjetividad del educando, a través de las instituciones de la infancia y la escuela que aparecen en la modernidad. Se usa lo disciplinar como disciplina para dividir las áreas del saber, aunque también cabe considerar que disciplina viene de discípulo; de hecho las cargas semánticas son culturales.

Kusch considera que la educación como práctica es acción de una praxis y no solo movimiento natural, acción comunicativa y liberadora y no meramente instrumental reproductora. No es desarrollo individual, imposición social, ni mero encuentro casual; exige saber lo que se hace en el sentido ético político de la educación (fuerte preocupación de Cullen)

La educación se hace “popular”, no suprime el estar con el ser alguien. La educación para la libertad, denuncia y anuncia. Desde la comunidad de las víctimas busca la praxis liberadora y resiste a la domesticación opresora. Para R. Kusch la educación es una cultura que define a su sujeto, busca su subjetividad, su forma de libertad y su voluntad de poder.

Es importante poner el acento en la propia subjetividad. Poder acentuar el carácter de sujeto de los actores educativos, las instituciones y quienes generan las políticas. Es necesario insistir en la subjetividad de los actores para no caer en el congelamiento de los roles y la crisis de la subjetividad. Darse una forma, y no ser formado.

A modo de reflexión...

Las instituciones de nuestra sociedad y en particular las educativas, presentan formas sin contenidos genuinos, relegando los productos culturales y las relaciones de producción nacidos del pueblo, culturas populares, pueblos originarios. Estas manifestaciones se tornan exóticas y hasta primitivas a pesar de la creciente popularización de temas referidos a la diversidad cultural en educación. La diversidad cultural no es algo nuevo, y en las instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades del sistema, se manifiesta en las diferencias de género, clase social, etnias, medio urbano / rural, centro / periferia, público / privado, pedagógico / disciplinar, variantes regionales y lingüísticas.

El concepto de diversidad y la interculturalidad como enfoque ha comenzado a formar parte del discurso pedagógico, aún hoy más como teoría que como práctica concreta. Los sistemas educativos, las instituciones, los sujetos y sus prácticas, no parecen reconocer la necesidad de un cambio que contemple la cultura vivida y transmitida en diferentes ámbitos. Se trata de generar y sostener espacios de intercambios y reflexión sobre la responsabilidad que cabe a las instituciones educativas en relación a las diferencias culturales, derechos de igualdad, equidad, participación y construcción de la propia identidad cultural.

En este marco, me refiero particularmente a las instituciones educativas artísticas, donde unos músicos locales que enseñan a ejecutar instrumentos autóctonos como actos consecuentes que se van transmitiendo a través de relatos y prácticas de generación en generación. Sus alumnos los llaman “maestros” mientras el sistema los denomina idóneos o no titulados. Ellos desarrollan su formación en los espacios sociales de la vida comunal de manera desinteresada. Recupero esta experiencia que interpela los sentidos de la educación en crisis, con la intención de reflexionar con algunos aportes del pensamiento latinoamericano de Rodolfo Kusch a la pedagogía crítica; profundizar en la comprensión de diversos modos de vida y categorías locales, en las que inevitablemente estoy implicada



como nativa. Tarea compleja y profunda, estar y permanecer en el mundo andino con modelos educativos del ser para parecer de la cultura occidental.

La institución de la educación, de la que formo parte y me constituye, se concreta y materializa en las organizaciones. Por un lado la escuela como modelo hegemónico de la modernidad que promueve el llegar a ser alguien, a costa de sacrificio y mutaciones. Por otro lado, las prácticas educativas, artísticas y culturales ancestrales que forman parte del patrimonio jujeño, valoran lo propio y genuino en un contexto de triple frontera lejos del centro geocultural. Estas últimas manifiestan sentido comunitario al compartir, solidaridad, hospitalidad al estar disponible al Otro, responsabilidad o capacidad de dar respuesta, gratuidad o generosidad, trueque - intercambio o mutuo aprendizaje, lo que sintetizo como Pedagogía del buen trato. Ahora bien, qué hace la pedagogía oficial con estas prácticas genuinas, qué repercusión tiene la realidad y cultura andina en “nuestra escuela”, hasta dónde reconoce las diferentes formas de subjetividad o no...

Creo en producir, reconociendo lo que somos, y no en reproducir como si fuéramos lo que no somos. De allí mi interés en descubrir los sentidos y significados de la educación en experiencias educativo artística extraescolares. Estudiantes, en su mayoría púberes y adolescentes, de diversas escuelas formales se encuentran en el Museo Taller “Aquí Amaranto” para aprender a ejecutar instrumentos autóctonos y formar conjuntos folclóricos locales. Los padres y los estudiantes movilizaron para la continuidad de esta obra educativa artística cultural, luego de fallecido (2013) el maestro Amaranto. Los padres acompañan a sus hijos en las presentaciones de los conjuntos en peñas o festivales locales, regionales y nacionales. Ante este hecho, emergen preguntas tales como: cuál es la relación entre identidad institucional y educación artística en el museo taller; cuál es la relación entre la escuela formal y la educación informal del museo taller; qué concepciones de educación artística y rasgos singulares forman parte del proceso de institucionalización del museo taller; cuáles son los rasgos propios que identifican al museo taller como institución educativa artística y cultural; qué encuentran los chicos “Aquí” que se convocan de manera voluntaria y sostienen su continuidad; qué concepciones de educación artística subyacen en las acciones que sostienen y proyectan al museo taller; cuál es el perfil del educador en el Museo Taller.

Se trata de poner en valor el patrimonio histórico, cultural y natural jujeño que fortalece la identidad y autoestima, a través de una de las experiencias que consiste en la ejecución de instrumentos autóctonos, que despierta sentimientos y emociones, además del intelecto. Es un tema de importancia para América Latina con incidencia de resultados en el ámbito político, producción de conocimiento crítico en temas de particular relevancia social para la región. Construir una pedagogía de las resistencias con base en la diversidad cultural y preocupada por la desigualdad, supone abordar categorías tales como identidad, alteridad, diferencias, discursos, multiculturalismo, diversidad socio cultural, pedagogía intercultural.

Esto invita a poner en diálogo a la Identidad Institucional y la Educación Artística en un caso paradigmático como unidad de análisis. Las sociedades del siglo XXI exigen sujetos creativos, flexibles, adaptables e innovadores; y la educación artística constituye un medio potente para desarrollar industrias e iniciativas culturales, creativas y sostenibles. Para ello, es clave responder qué sabemos nosotros de nosotros mismos, visión desgarrada de nosotros mismos como andinos, sudamericanos. La transformación / revolución cultural deriva en creaciones de las que hay que hacerse cargo. La cultura está arraigada al suelo como el cultivo, hay que cultivar la semilla que está en nosotros.



Bibliografía

- ARENDT, H. (1996): Entre el pasado y el futuro. Barcelona, Península, 1996
- CULLEN, Carlos (1978): Fenomenología de la crisis moral. Sabiduría de la experiencia de los pueblos, San Antonio de Padua, Castañeda.
- (1997): Crítica de las razones de educar, Buenos Aires, Paidós.
- (2010): La América Profunda busca su sujeto. De cómo entiende Rodolfo Kusch la Filosofía, Revista Espacios (Fac.FYL UBA) N° 43. pp.88-97 -----
- (2004): Perfiles ético-políticos de la educación, Buenos Aires, Paidós.
- (1986-1987): Reflexiones desde América, tres tomos, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- (2007): Resistir con inteligencia: reflexiones éticas sobre educación, México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano-Editorial Pueblo Nuevo.
- DUSSEL, E. (1998): Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión, Madrid, Trotta.
- FREIRE Paulo (1999): Pedagogía de la Esperanza. Buenos Aires. Siglo XXI editores. Argentina. 4ª edición. México.
- FREIRE Paulo (2002): Pedagogía del oprimido. 1ª re-impresión argentina. Buenos Aires. Siglo XXI editores Argentina. Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo (2002): Cartas a quien quiere enseñar. 1ª edición argentina. Buenos Aires Siglo XXI Editores Argentina. 2002
- FREIRE, Paulo. Hacia una Pedagogía de la pregunta. 1ª edición en castellano. Ediciones Aurora. Buenos Aires. 1986.
- GIROUX, H. –McLAREN P. (1998): Sociedad, cultura y educación, Madrid-Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KUSCH, R. (1998-2003): Obras Completas, cuatro tomos, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- : América Profunda, Libro III. Fagocitación, (o.c. T.II pp.179-215)
- : Esbozo de una antropología filosófica americana, 6. ¿Qué pasa con el estar? (o.c., T III, pp.353-371)
- : Geocultura del hombre americano. II Aproximación a una geocultura (o.c. T III, pp.87-134)
- : La negación en el pensamiento popular. 1 El pensamiento popular, 2.El anti-discurso (o.c., T. II pp.573-592)



PROYECTO INNOVADOR DE INTERVENCIÓN “CRECIENDO Y CREANDO EN LA DIVERSIDAD”

declarado de interés según Resoluc. N° 3429/14, CIRCUITO III.

DIRECTORA DEL PROYECTO: LIC. SRTA. CATALINA JURE

SUB DIRECTORA: DUARTE MIRIAN BEATRIZ.

DOCENTE ASESOR: FLEITAS LORENA ITATI

lorena_28_27@hotmail.com

ALUMNOS DE 5TO GRADO: BENITEZ ANA CLARA, PEREIRA LUZ VIRGINIA Y



VEPPO ESTEBAN



RESUMEN:

Este proyecto innovador se realiza después de observar el barrio, sus calles, espacios de esparcimiento, escuela. Observamos que los niños, en su mayoría, y sus familiares no toman conciencia del cuidado y protección del medio ambiente que los rodea.

Surge entonces la necesidad de involucrar y comprometer a los alumnos y a la comunidad en toda la realización de distintas actividades que reviertan esta situación que en definitiva afecta la salud de ellos.

Algunos chicos provienen de hogares no tradicionales, y cuyas familias son sostenidas por madres que reciben planes y/o trabajan como empleadas domesticas, vendedoras ambulantes, por ello a veces no poseen la costumbre de reciclar la basura y al desconocer las técnicas con los distintos procesos, tampoco pueden transmitir a sus hijos.

Proponemos a nuestros niños de 5to grado formarse en técnicas de reciclado y profundizar ese conocimiento día a día; visitando lugares donde puedan recaudar información certera.

Practicar para lograr ornamentar la escuela en las fechas patrias y/o fechas del calendario escolar utilizando botellas plásticas, tapitas, CD, limpiando sus viviendas y su barrio.

Promover la actitud de mejorar sus ambientes y de reutilizar elementos que muchas veces no son desechados correctamente, al mismo tiempo socializar la información con sus pares, familias y vecinos.

DIAGNOSTICO DE LA SITUACION PROBLEMÁTICA

Transitando diariamente por las calles del barrio A 3-2, donde habita la mayoría de nuestra comunidad educativa nos percatamos del estado de abandono y descuido de los espacios verdes, veredas, patios y los alrededores de la misma escuela, donde en reiteradas oportunidades los mismos vecinos armaron un mini basural, que la propia municipalidad se encargo de recolectar con camiones y personal especializado.



No están cuidando el entorno, lugares de juegos, canchas y se desconoce el posterior tratamiento y/o procedimiento que se realiza para eliminar la basura domiciliaria de nuestros alumnos.

Se pretende motivar a estos niños desarrollando un taller de reciclado con el fin de enseñarles sobre los diferentes tipos de desechos, clasificarlos, verificar dónde se los tira y cuáles son reciclables obteniendo un nuevo producto, por ejemplo: flores para ornamentar la escuela en época de primavera y otros tantos adornos reciclados con el propósito de adornar la institución para las efemérides.

Nuestros niños no concurren a clubes ni academias, centralizan toda su vida en la escuela por ello los impulsamos a que sean agentes multiplicadores y puedan transmitir sus conocimientos y habilidades adquirida a sus familiares, vecinos y amigos.

JUSTIFICACION:

Mediante este proyecto se desea desarrollar la toma de conciencia de las ventajas de la reutilización de ciertos elementos que se desechan junto con la basura, como por ejemplo: vidrios, papel, metales, plásticos, etc.

Invitar a las familias a acercarse y participar de actividades y talleres de reciclaje junto con sus hijos, esto contribuirá a concientizar y valorar la importancia del cuidado del medio ambiente y la preservación de los recursos natural en el establecimiento escolar y en el barrio que ellos viven.

Los niños desde que nacen forman parte del ambiente social y natural, a partir de sus experiencias en él, van construyendo un conjunto de conocimientos. Algunos niños saben que un camión recoge la basura que se deja en la puerta de la casa y también saben que muchas basuras se amontonan en algunas esquinas, por ejemplo: cuando los vecinos de la escuela tiran sin permiso gajos de arboles en las veredas de la institución y hasta animales sin vida.

Los niños de 5to año han realizado un trabajo de recolección de datos anteriormente sobre el recorrido de la basura desde sus casas hasta el relleno sanitario, también trabajaron en clases con los contenidos conceptuales sobre tipos de materiales: naturales y artificiales.

Alumnos de otros grados colaboraron realizando tareas de recolección de basuras, plantaron árboles en los patio de la escuela, armaron cestos de basura.

Esto sirvió de motivación para trabajar en este proyecto innovador fomentando la cultura del reciclaje como una herramienta para el desarrollo de la creatividad expresada en el uso que cada persona le atribuye al material reciclado, reconociendo al mismo tiempo, la importancia que tiene el cuidado del medio ambiente y el sentido de pertenencia en la tarea de preservar su entorno.



Utilizamos el método fenomenológico en este proyecto, porque analiza y describe las vivencias y actitudes de los niños.

OBJETIVOS GENERALES:

- Reciclar y transformar materiales que son desechados en ornamentaciones para la escuela.
- Concientizar a la comunidad educativa sobre el cuidado, higiene, protección y mejoramiento del ambiente en general.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Resaltar la importancia del reciclado como estrategia para promover el arte destacando la creatividad, sensibilidad artística y sentido de pertenencia con el medio ambiente.
- Promover la participación de los alumnos a fin de darles significado al trabajo realizado, enriqueciendo los canales de comunicación.
- Promover actividades que tiendan a fortalecer la formación ético-social de nuestros niños.
- Incluir a todos los alumnos de la institución en los trabajos de intervención del medio ambiente para lograr llegar a todos los hogares, cambiando sus conciencias hacia un futuro saludable.
- Trabajar con las efemérides patrias y festivales de la escuela.
- Lograr que los tutores y vecinos colaboren con la limpieza, cuidado, confección de carteles, etc. Y el cambio de actitud del barrio.

ACTIVIDADES:

- Lluvia de ideas de conocimientos previos en relación con el tratamiento de la basura, su clasificación, etc.
- Trabajo de recolección de datos realizado por ellos para la feria de ciencias.
- Dialogarán sobre la labor del recolector de basura.
- Bucearán en distintos libros e internet sobre el problema de la contaminación ambiental.
- Elaborarán ideas para evitar contaminar y las volcarán en afiches instructivos para los más pequeños.



- Sacarán fotos o buscarán recortes con fotos de lugares contaminados y de ambientes saludables para compararlos.
- Conceptualizarán sobre: reciclar, reducir, reutilizar.
- Recolectarán y traerán de sus casas productos vacíos reciclables: papeles, metales, vidrios o plásticos.
- Agruparán y clasificarán los materiales reutilizables.
- Reutilizarán cada producto seleccionado para armar figuras, adornos, suvenires, colgantes para ornamentar nuestra escuela en todas las fechas patrias o fiesta escolares.

CRITES DE EVALUACION:

CUANTITATIVO:

- Participar en clases diariamente buscando material de investigación y de trabajo.
- Realizar en forma responsable y entusiasta los trabajos manuales.
- Trabajos terminados y expuesto en la presentación del proyecto.

CUALITATIVO:

- Reciclado escolar para la ornamentación realizado por los propios niños, incentivados por docentes y padres, es sin duda un proceso de enseñanza y aprendizaje valioso.
- Desde que nace el hombre existe la basura, pero cuanto más avanza el hombre también va dejando sus residuos en la naturaleza, en la actualidad la gran cantidad de basuras ha incrementado y con ello la capacidad de resolver los daños que se hace a la naturaleza. La escuela tiene un mandato social, que es educar al soberano y éste debe ser útil a la sociedad. Estamos educando a un nuevo ciudadano, más libre, más creativo y responsable, esto se observa en este proyecto innovador.
- Demostrar conciencia ambiental y visitar instituciones como: INTA, Ministerio de Ecología, Municipalidad de Posadas, seguir informándose y conociendo nuevas técnicas de preservación del medio ambiente.
- Trabajar en armonía con sus pares y docentes.
- Despertar curiosidad por la consulta y entrevista.



RECURSOS:

- Informáticos.
- Materiales: botellas plásticas, tijeras, cúter, pinturas en aerosol, acrílicas y témpera, plasticola, goma eva, cartones, cartulinas, hojas de papel, cintas, telas.
- Humanos: alumnos, padres, vecinos, docentes y directivos.

BIBLIOGRAFIA:

- Material de la Carrera de Especialización Docente Universitario, Provincia de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNAM), Modelo de Proyecto de Intervención (Innovador) utilizado por la Lic. Srta. Catalina Jure.
- Libro del niño: Posadas mi ciudad, Posadas, La Impresión 2006.
- Libro de 5to grado, áreas integradas, ED. KAPELUSZ
- Jornada de capacitación y actualización en metodologías d la investigación, autora: Lic. Srta. Catalina Jure.



EXPERIENCIA AÚLICA

Escuela Primaria N° 44 “José Ignacio Gorriti” – León- Jujuy

Grado: Primer Año

Responsable: GALIAN Isabel Noemí DNI 14.811.585- galianoscar@yahoo.com.ar

En este relato pedagógico acerca de una experiencia áulica en primer grado en una escuela con modalidad de Albergue Anexo, es conveniente realizar un análisis del contexto durante su desarrollo.

En primer lugar debo señalar que hasta ese momento llevaba trabajando unos doce años, en los que prevaleció mi desempeño en el tercer ciclo, 6to y 7mo grado, en tres escuelas diferentes modalidad al igual que su contexto social; actuando también en 3ro y 4to grado, al mismo tiempo recibí capacitación estatal y privada, para esos últimos años de la escuela primaria, experiencias que fueron conformando eslabones importantes en mi trayectoria personal y profesional.

Transcurrió el año 2000 con la finalización del término lectivo feliz por el egreso de los alumnos de esa promoción, también con la seguridad de que en los próximos años, mi desempeño sería otra vez en 7mo grado. Recuerdo el último día de clases, una conversación con la Directora de la escuela acerca de todo lo fructífero que fue el trabajo concluido en el aspecto pedagógico, en el rendimiento escolar de los alumnos, en la posibilidad de articulación con el nivel medio y sobre todo por el grupo de compañeros que se logró conformar entre los alumnos que venían de zonas rurales muy dispersas.

Al momento de organización de la planta funcional de maestros para el próximo período escolar, con preocupación la Directora me comunica que no hay docente titular en primer grado. Fue entonces que me propuso que tomara ese grado; le dije, no tuve capacitación específica para el primer ciclo, menos en 1er grado; me contestó, no te preocupes, puedes empezar leyendo estos libros, me alcanzó dos y luego continuó



diciendo, tuve una hermosa experiencia con niños de Tilcara, vas a ver que te va a gustar trabajar con niños tan pequeños. Acepté con dudas. Desde ese momento empecé a programar mis vacaciones para el descanso y para el estudio, pensaba cómo iba a lograr que los niños lean y escriban, era todo un desafío. Comencé por organizar en mi mente diferentes propósitos: lectura, estudio, material de trabajo, visitas a bibliotecas, librerías, entrevistas a colegas para conocer sus experiencias, el tiempo resultaría corto para todo lo que tenía que aprender, refrescar aquello que vimos de manera somera en el profesorado, metodología generadora, nada clarificador.

Otros métodos habían surgido, el enfoque de la psicogénesis, método alemán, constructivismo, método italiano, etc., comentarios positivos y negativos de los mismos, comentarios sobre el impacto logrado en las escuelas públicas y privadas de renombre. Por otro lado la experiencia de los sobrinos, una verdadera ensalada.

Entonces tomé un tiempo para leer los libros que me había dado la Directora, Emilia Ferreiro- Ana Teberosky, y otros textos de apoyo docente, de cómo trabajar desde el primer día de clases, algunos de estos no guardaban relación con el enfoque de enseñanza que se estaba trabajando en la escuela de León.

Decidí tomar como guía los libros que me facilitara la Directora, sabía que con estos textos de nuevos enfoques de alfabetización, a la Directora le fue bien con los niños de Tilcara, esperaba que tuviera buenos resultados en León también.

El inicio de clases estaba cada vez más próximo y mi ansiedad era cada vez mayor y sentía añoranzas por el espacio ya conocido de trabajo de los años anteriores con los niños mayores de la escuela primaria. Pero a su vez mi mente se preparaba para la experiencia en Primer grado. Recordaba que muchos niños egresados de jardín de infantes una vez en 1er grado tendían a volver al jardín en cada recreo y se los veía pegados a la puerta, tratando de observar a los niños y a la maestra. Pensé entonces que debía recrear un espacio agradable en 1er grado, con carteles, dibujos, rincones, mesas, sillas dispuestas en grupos, muchos fibrones, afiches, cartulinas, letreros listos para escribir los nombres de los niños, hasta me animé a diseñar dos muñecos grandes un nene y una nena con guardapolvos blancos que esperaran a mi lado a los niños de 1er grado. Para ese primer momento era importante que el niño/a se sienta a gusto y que percibieran que el 1er grado iba a ser una experiencia agradable, que su tarea sería aprender a leer y escribir, comunicarse de otra manera y que para nada tendría que resultar difícil o aburrido.

Ese fue uno de los propósitos más importantes de mi desempeño como docente en este grado, tenía en claro que debía propiciar desde el principio de clases, que todos los niños sientan que tanto leer como escribir es una necesidad y que lo aprenderían con alegría y no con sufrimiento. Mi responsabilidad era favorecer que cada uno de ellos desarrollen esas capacidades aún no del todo potenciadas en el Nivel Inicial.

Llegó por fin ese gran día tanto para los niños como para mí fue un 1ro de marzo, lo cito porque tiene que ver con el proceso, ese día concurrieron cinco niños, la segunda semana sumaban doce niños, la tercera semana veinte niños y terminamos el mes de marzo con veintiséis; pero aún faltaban por llegar, los niños de parajes lejos como El Chañi 16 hs de camino de herradura a 4.000 m.s.n.m., niños de Punta Corral, paraje a 9



hs de camino, también de Termas de Reyes. Estos niños llamados Marcelo de 11 años, Margarita de 7 años, Francisco de 9 años y Ramón de 7 años. Estos niños **por primera vez** venían a la escuela, quiero ilustrar que la tarea sería ardua en todos los sentidos dada la diversidad del grupo de los niños, esa era una de las características más notables de la Escuela de León. Por aquellos tiempos, la sobre edad y la repitencia eran muy comunes, en este grado tuve dos niños que repetían el grado.

Debo señalar que particularmente considero la repitencia como una falta de oportunidad para ciertos niños en particular, no como fracaso del niño de no poder aprender, sino más bien quien no puede con el niño muchas veces somos los docentes.

La diversidad en esta escuela era todo un tema a considerar, niños de parajes lejanos sin posibilidades en su corta edad de socialización con su pares, niños sin jardín de infantes, niños repitentes, niños con ingreso tardío, niños con problema severo de tartamudez, niños con temor, ya que debían permanecer en la escuela el tiempo completo, esto significa de lunes a viernes en unos casos, de lunes durante un mes, en otros casos; y aún desde el inicio de clases hasta terminar un cuatrimestre en otros casos, fecha de regreso de sus padres de zonas muy alejadas; también habían casos de niños que a diario regresan a sus hogares (los de los alrededores del pueblo). Respecto de las habilidades motrices, algunos con buena estimulación, dignos de entrenar en algún club deportivo.

En las primeras jornadas, la planificación era más que importante para mí, me brindaría seguridad y también que la Directora monitoree el aula para observar lo acertado o no de las intervenciones pedagógicas a lo largo de la jornada o semana escolar.

Cuando empezamos la primera jornada escribimos (entre docentes y alumnos) los nombres de los niños, vieron escribir y pronunciar cada nombre de ellos y colocarlos en un lugar donde todos los podían observar. Así, observando, relacionando, aprendían cómo se escribe, cómo se lee, el propio nombre y el de los compañeros.

Cada día se tomaba la asistencia entre todos, trasladando los letreros a la columna de los presentes- ausentes- podía ser el propio o de un compañero, con esto se trataba de fomentar la participación incluso de los más tímidos. Cada vez las situaciones que se presentaban al respecto eran de mayor complejidad, juegos de relación de nombres empiezan con Mí con LU, relaciones simbólicas de comienzo- final- medio de una palabra. Esta discriminación silábica-fonética- era espontánea y ocupaban 10 minutos al comienzo de la jornada de trabajo colectivo.

Al cabo de un tiempo todos los niños conocían los nombres y agregaban otros por asociación, ya todos los objetos del aula estaban con sus nombres, todo era motivo de escritura y lectura. Otra estrategia fue la hora del cuento, era un momento muy agradable para los niños, luego de escucharlo se comentaba sobre el mismo, los personajes, las acciones, pensar si hubo conflicto, de qué otra manera se podía haber resuelto. Escribir los nombres de los personajes era una actividad que les gustaba a los niños, era sumamente importante tener como estrategia seleccionar un cuento que sea capaz de despertar el interés, despertar emociones positivas, llegar a su corazón, manifestar buenos sentimientos.



Recuerdo aquella ocasión, cuando los niños se encontraban en pleno proceso de adquisición de la lectoescritura, la Directora me proporcionó un hermoso cuento: Choco en busca de una Mamá- a los niños les llenó de emoción el contenido del cuento, luego tuvieron el interés de escribir los nombres de los animales, el trabajo de escritura realizado era espontáneo, sin presiones por que escriban con todas las letras, los niños se sentían libres ,posteriormente se hacía la reflexión de algunas escrituras. Este trabajo como otros eran motivos de análisis de los procesos de lectura y escritura que cada niño evidenciaba; en qué etapa se hallaba (según el marco que brindaba la psicogénesis); esta información era esencial para avanzar con cada uno de ellos, algunos se encontraban avanzados otros al comienzo del proceso.

La correspondencia de grafema-fonema, avanzaba de manera distinta en cada uno. Las escrituras eran realizadas de manera libre en hojas con dibujos de los personajes, dibujos atrayentes y expresivos esto facilitaba mucho la tarea de escribir, cada uno de ellos le daba una terminación particular que se podía analizar además de lo propio de la escritura, los estados de ánimo. Otras actividades que surgían de la hora de lectura, que no eran solo cuentos, sino también otros tipos de textos como coplas, poesías, relatos, textos informativos, de ciencia; surgían dramatizaciones, juegos, experimentos.

Les agradaba mucho los cuentos y con ellos se avanzaba en los cuadros de lectura de frases, oraciones y cuadros de imágenes, los niños debían realizar correspondencia de textos-imagen, una variedad de posibilidades con cuentos, relatos, relatos personales que surgían de los intercambios, siempre dirigiendo la tarea de los niños. Lo fructífero de cada actividad es que los niños pedían al principio que yo escriba, con el tiempo ellos escribían solos. Una de las estrategias era también hacer que los niños nunca callen sus emociones, sus pensamientos, sus sentimientos. Otra estrategia consistía en realizar paseos, algunos solicitados por ellos mismos como la visita a una granja cercana; posteriormente aprendieron a planificar un viaje de estudio. Toda esa motivación se volcaba en pedidos, solicitudes, mensajes, pequeñas esquelas a la Directora, ellos mismos llegaban con sus petitorios al escritorio de la Directora, la que les respondía por escrito sus permisos para que fuera una ocasión de lectura.

Luego de cada salida, los niños contaban sus experiencias vividas a través de sus dibujos y pequeños textos, la mayoría ya habían alcanzado la etapa alfabética de alfabetización. Recuerdo que visitamos un centro de Rehabilitación de fauna silvestre, animales que se encontraban bajo el cuidado de la Municipalidad, rescatados de cazadores furtivos. Los niños tomaron contacto con los animales que no es común verlos, como osos hormigueros, tucanes, monos, loros, vicuñas, yacarés, muchos de ellos en recuperación y se los veía muy saludables y bien cuidados, fue una experiencia maravillosa para los niños ya que fueron capaces de realizar dibujos y textos individuales donde expresaban sus emociones, sentimientos y todo lo que pudieron aprender de esos animales. Los niños tienen una capacidad de observación que asombra. La salida sin dudas fue un hermoso disparador para escribir y expresar a través de hermosos trabajos que fueron expuestos dentro y fuera del aula.

Una de las formas de trabajar, en la lectoescritura, era flexibilizar los tiempos de acuerdo a las posibilidades de los niños, algunos escribían rápido y fluido otros un poco más lento con asistencia del docente. Para escribir no interesaba el tipo de letra, lo



importante era **comunicar**, en esta etapa algunos escribían con mayúscula de imprenta, otros con minúscula de imprenta, otros con letra de carta, era importante decidir qué comunicar, cómo comunicar, los niños debían seleccionar las palabras y decidir ellos mismos si las expresiones eran las correctas ¿Era lo mismo comunicar o solicitar algo a la Directora que a un compañero?

Con la lectura, los niños en sus exploraciones textuales elegían qué leer, a cada uno se los escuchaba una y otra vez; cada tarde de primavera bajo los ceibos de la escuela los niños leían cuentos, poesías manuales, libros de ciencia. Algunos solicitaban los libros para llevárselos a la casa, se brindaba esta posibilidad no sólo con los libros proporcionados por la escuela, sino con una pequeña biblioteca de pequeños libros rescatados de las familias de las librerías.

También sucedió algo interesante en el proceso de adquisición de la escritura-lectura a niños, la matemática no les costaba, era parte de la lengua, se presentaba situaciones a resolver, con libertad de pensamiento los niños planteaban soluciones, con las ciencias naturales y sociales pasaba algo similar, la lengua atravesaba transversalmente todas las asignaturas, como parte de un todo.

Así transcurrió un año hermoso, compartiendo desafíos pedagógicos con la Directora y con una colega con la que pude integrar varias acciones, la docente de segundo y tercer grados. Con ella compartimos paseos, viajes de estudio, trabajos de exploración de ciencias naturales. Nuestros alumnos disfrutaban aprender juntos, se ampliaban las posibilidades de aprendizaje era sumamente motivador compartir experiencias. Pero también hubo quienes opinaban que no estaba bueno, la forma, la manera que los niños interactuaban, aprendían; las secretarías no estaban de acuerdo con la metodología. No hubo problemas mientras estaba con los niños, pero cuando debía ausentarme por enfermedad, fueron al grado y vi las tareas en los cuadernos, algunas como estas:

M+a- ma

M+e- me

M+i- mi

M+o- mo

M+u- mu

Sumas de letra algo que no realizamos porque el enfoque adoptado era totalmente opuesto. También debían escribir toda la hoja:

Ma- me- mi- mo- mu

Mama- memo- mumi- amo

Los niños estaban habituados en sus primeras fases de intento de escritura palabras completas con significado, como nombres de personas, objetos, animales, etc., todo dentro de un contexto donde la motivación o el disparador era esencial. Claramente eran dos procesos, dos propuestas contrapuestas, diferentes, dos sentidos: la lengua para descifrar, escrituras con vacíos de contenidos; o, la lengua para expresar, comunicar,



nombrar, pedir, solicitar, operar, escrituras con contenido y sentido. En síntesis era escribir derecho o derecho a escribir.

Los planteos de la Sra. Secretaria tenían este fundamento: “trabajé como maestra recuperadora siete años, los niños si o si aprenden repitiendo una y otra vez”. “La metodología que la Directora te dice es un fracaso en algunas escuelas, los niños no aprenden”. Por supuesto que mis argumentos no fueron escuchados era joven y sin experiencia. Pude entender entonces por qué los niños repetidores tenían esa tendencia de repetir hasta el final de la hoja las letras o sílabas. Esto fue difícil de deshacer en esos niños.

Al final del proceso de alfabetización los niños leían y escribían con propiedad. Un pequeño grupo lo logró rápidamente, a los 45 días de inicio leían todo, por asociación y establecimiento de relaciones espontáneas iban descubriendo palabras y más palabras. Otro grupo logró a dos y tres meses, y a otros les llevó un poquito más de tiempo. Cada niño con su propio ritmo, con sus saberes, con sus esfuerzos, se respetaban los mismos pero siempre estimulando y acompañando en sus procesos.

Por fin llego el último día de clases, a todos les regale una carpeta hermosa, donde atesoraba en su interior todos sus trabajos, el proceso de cada niño estaba reflejado en esa carpeta, dibujos con pequeños textos. A principio los dibujos ocupaban gran parte del espacio de la hoja, al final dibujos más diminutos y expresiones escritas más extensas. De escritura incompletas a pequeños relatos, aprendizajes vividos, canciones, coplas, versos, adivinanzas,¹ etc. En la despedida una gran sorpresa, cada uno de ellos me dedicó una pequeña esquila cada una con sus expresiones, emociones, sentimientos propios. Como no podía ser de otra manera, arrancaron de mi alma, de mi corazón una lágrima y una sensación de felicidad que jamás olvidaré.

Como conclusión: Rescato de esta experiencia lo importante que resulta la **preparación** docente, que requiere fundamentalmente poner lo mejor en favor del niño, **no improvisar**, tener en claro el camino a recorrer con los mismos. Realizar un proceso de **evaluación**, con revisión permanente. Potenciar el **protagonismo** del niño escuchándolo siempre y tener un sincero deseo de realizar un buen servicio, conocer el objetivo institucional y aprovechar el acompañamiento de la Directora y otros pares que compartan el trabajo docente desde una perspectiva y enfoque que uno a elegido.

Aprendí también a ser tolerante con los que no comparten mi mirada sobre la enseñanza y que todo niño es un sujeto de derecho que puede aprender independientemente de su condición y de su entorno social, sólo hay que conocerlo y comprenderlo.

Noemí Galián

31 de julio del 2016

BIBLIOGRAFÍA

FERREIRO, Emilia. 1988 La construcción de la escritura en el niño. París.

TEBEROVSKY, Ana. 1.990 Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. Monográfico

¹ Algunas producciones se presentarán en la fecha del encuentro.



ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA INICIAL: SUS ENFOQUES Y ESTRATEGIAS EN DOS ESCUELAS ESPECIALES URBANAS DE POSADAS, MISIONES (R.A)

CÓDIGO: 16H428.SINVYP. FHYCS. UNAM

EJE TEMÁTICO 1	Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
CODIGO 54 1 007	

Autores: GILARDONI Fabiana, TARELLI María victoria SCLEICH Lucía

gilarfabiana08@gmail.com,

mariavictoriatarelli@gmail.com,

luciasch21@yahoo.com.ar

REDINE

TÍTULO DEL PROYECTO:

“Enseñanza de lectoescritura inicial: sus enfoques y estrategias en dos escuelas especiales urbanas de Posadas, Misiones (R.A)”. Código: 16H428.SInvyP. FHyCS. UNaM

CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE SE LLEVA A CABO

La investigación surge de los interrogantes planteados en el marco de la Cátedra *Didáctica de la lengua* del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones; y las conversaciones sostenidas con docentes y directivos de dos escuelas especiales de la ciudad de Posadas (Escuela especial N° 43, y Escuela especial N° 45 Casita de Belén) referidas a la problemática de la enseñanza de la escritura / producción de textos en dichos ámbitos

PRESENTACIÓN DEL TEMA Y /O PROBLEMA

Desde la investigación educativa, en el campo de la didáctica específica (didáctica de la lengua) se busca indagar los enfoques y estrategias de enseñanza inicial de la lengua



española escrita que planifican y asumen los docentes de primer y segundo grado de dos escuelas especiales de la Ciudad de Posadas.

Siguiendo a Poggi (1991), se trata de indagar los conocimientos que (articulados o no) conforman esa compleja trama que interjuega en el procesamiento de la información durante la planificación y la efectivización de los procesos de la enseñanza y de los aprendizajes, que remiten a los saberes de sentido común o preconceptos, los institucionales, los contextuales, los disciplinares, los didáctico – pedagógicos, y los filosófico – psico– sociales.

Entendemos al aula como espacio privilegiado de intervención y centralización de actividades de enseñanza aprendizaje, y coincidimos con Llobera (1995:19) en que: “... *el aula, en su sentido literal y en su sentido más metafórico, aparece como un entorno comunicativo, que construyen con su actividad profesores y alumnos y que es, al mismo tiempo, contexto y contenido de la docencia*”.

Este entorno singular, dinámicamente construido por docentes y alumnos, se halla inmerso en un contexto socio-educativo curricular e institucional, que determina la modalidad de apropiación de los contenidos de aprendizaje; y subsumido en un marco normativo regulador (la Ley de Educación Nacional 26.206), instrumento que pone en tensión la enseñanza tradicional y los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje, lo habitual, los nuevos modos de diseñar estrategias que posibiliten la inclusión educativa, entendida, como educación de calidad.

Por lo tanto nuestra indagación priorizará el **análisis de los saberes disciplinares acerca del sistema de representación lengua escrita y de los saberes didáctico pedagógicos** relacionados con ella, puestos de manifiesto por los docentes en su práctica, la congruencia entre el discurso y la praxis y el o los fundamentos de esta selecciones y las implicancias didáctico pedagógicas en el proceso de aprendizaje de los alumnos que asisten a dos escuelas especiales urbanas.

QUIÉNES FUERON LOS PROTAGONISTAS

Director: Mgter. Luis Le Gall

Co-Directora: Prof. Esp. Alicia De La Reta



Investigadores: Prof. Esp. Lucía Schleich, Prof. Esp. Fabiana Gilardoni, Prof. Esp. LeliaSchewe, Prof. Ramón Henrichson, Alumna Gabriela Maciel, Mgter.VictoriaTarelli (desde 2016)

Escuela Especial N° 43: Director: Prof. Ramón Martínez. Docentes: Ángeles María Reyes y Raquel García.

Escuela Especial N° 45: Directora: Stela Marís Berón. Docentes: Leticia Ferreyra y Romina Constante

OBJETIVOS

General

Conocer los enfoques y las estrategias de la enseñanza inicial en el Área Lengua en las Escuelas Especiales N° 43 y 45 de la Ciudad de Posadas, Misiones (R.A.)

Objetivos Específicos

1. Identificar los enfoques y las estrategias para la enseñanza de la lengua escrita que aplican los profesores de Educación Especial en el primer y segundo grado de educación primaria en las escuelas especiales de referencia.
2. Describir los discursos y prácticas docentes en relación a los enfoques utilizados para la enseñanza de la lengua en los primeros años de la enseñanza primaria de las escuelas especiales seleccionadas
3. Inferir la congruencia entre el discurso y la praxis como también los fundamentos de la elección.
4. Analizar e interpretar la información relevada para generar conocimiento y formular orientaciones didácticas para una enseñanza situada.
5. Divulgar los conocimientos generados en la investigación educativa como aporte al mejoramiento o innovación de las prácticas de la enseñanza en el campo de intervención y en la formación del Profesorado de Educación Especial.

FUNDAMENTACIÓN Y REFERENCIAS CONCEPTUALES / ANTECEDENTES



Nos proponemos conocer enfoques y estrategias de enseñanza inicial de la lengua española escrita, desde las prácticas educativas de los docentes en primer y segundo años de educación primaria, en dos escuelas especiales de la Ciudad de Posadas, Misiones, Argentina.

Para ello identificaremos saberes profesionales en la enseñanza que se ponen de manifiesto cuando se desarrolla el Área Lengua del Diseño Curricular Jurisdiccional de Misiones o los Núcleos de Aprendizaje Prioritario.

Analizaremos e interpretaremos - a partir de documentos escolares, observaciones y entrevistas semi estructuradas - la manera en que los docentes ponen en relación los contenidos disciplinares y la forma que adopta la transposición didáctica en el aula.

Pretendemos dar cuenta de cómo se implementa la Ley Nacional de Educación, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y las Resoluciones complementarias del Consejo Federal Educación en relación a *“Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”*. (LEN 26.206).

Como resultados conoceremos los enfoques y las estrategias de enseñanza de la lengua española escrita, analizaremos la congruencia entre el discurso y la praxis desde las justificaciones que hacen los docentes de primer y segundo grado de dos escuelas especiales. Formularemos orientaciones generales para mejorar la enseñanza en el campo de intervención y en la asignatura Didáctica de la Lengua del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNaM.

Los **antecedentes** iniciales del proyecto de investigación están constituidos por:

-Plan de desarrollo Departamental 2014- 2015 Profesorado en Educación Especial que, en su Proyecto principal de desarrollo pretende la participación activa del Profesorado en Educación Especial FHYCS en la implementación de las políticas para una Educación Inclusiva en todos los niveles del Sistema Educativo de nuestra región y por ende tiende hacia la optimización y reorientación de la oferta educativa, así como de los aportes de la investigación y los servicios de transferencia tecnológica, para apoyar a las instituciones



educativas de la región y sus comunidades locales en el desarrollo de un modelo de educación inclusiva, entre los cuales mencionamos:

-El Plan de Estudios del Profesorado en Educación Especial (Resolución C.S. N° 059/96) cuyas principales finalidades citamos:

Formar profesionales aptos para ejercer la docencia, conducir y asesorar en todos los aspectos relacionados con el abordaje pedagógico-terapéutico de las personas con necesidades educativas especiales con o sin trastornos del desarrollo, desde el nacimiento hasta la adultez, tanto en su etapa de formación como de capacitación y perfeccionamiento.

- Ejercer la docencia especializada, tanto en establecimientos oficiales como privados, que atiendan a personas con necesidades educativas especiales con o sin trastorno del desarrollo, o en establecimientos comunes, asumiendo el rol de maestro integrador.

- Preparar profesionales docentes capaces de sostener un marco conceptual, referencial y operativo integral para el abordaje pedagógico-terapéutico de las personas con necesidades educativas especiales con o sin trastorno del desarrollo.

- Formar profesionales capaces de reflexionar crítica e interdisciplinariamente sobre la práctica-teórica que sostiene y fundamenta su accionar cotidiano a fin de promover cambios e innovaciones.

- Integrar equipos interdisciplinarios que se ocupen de la atención integral de las personas con necesidades educativas especiales con o sin trastornos del desarrollo.

- Intervenir en investigaciones acerca de su objeto de estudio a fin de reflexionar y modificar su praxis.

-Proyecto “La formación en Educación Especial en la UNAM, Conceptualizaciones y paradigmas” (16H-157).

-Proyecto “La Formación de docentes reflexivos en el Profesorado de Educación Especial: análisis crítico desde la mirada de egresados y estudiantes” – Cód.16H188 –

-Anteproyecto de investigación para tesis de Licenciatura de la Profesora María Alicia de la Reta “Enfoques y métodos de la enseñanza de la lengua en escuelas comunes y especiales de Posadas...”



-Proyecto “Educación y diversidad cultural en contextos de pobreza. Aportes antropológicos para el rescate de los procesos pedagógicos familiares entre alumnos de escuelas de la EGB en Misiones”. Gorosito Ana María, Seró Liliana, Schleich Lucía, Nelli, Luis Ángel. Código 16H104.

-Proyecto: “Atención de las diferencias individuales y grupales en el aula: Intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común”. Años 2006 y 2007. Proyecto aprobado en el marco del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Código 16H208. Directora Mgter. Curtino, Beatriz/ Investigador Mgter. Luis J. Le Gall.

-Anteproyecto de Investigación para tesis de Maestría en Lengua y Enseñanza de la Lengua de la Prof. Lucía Schleich en la Universidad Nacional de Rosario “Métodos y Estrategias de enseñanza de la Lengua escrita en Escuelas Especiales de la Ciudad de Posadas”

-Proyecto: “Las buenas prácticas de enseñanza que apoyan el ingreso y la permanencia de los estudiantes en los profesorados de la FHyCS – UNaM”. Código de identificación 16H330. Proyecto aprobado en el marco del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Duración tres (3) Años: 2011, 2012 y 2013. Director Mgter. Luis J. Le Gall.

Cabe destacar que si bien existe abundante investigación en relación a la enseñanza de la lengua en los primeros años, no abundan investigaciones en relación a la temática de la enseñanza de la lengua en la Educación Especial, por lo que, éste será uno de los aspectos a trabajar de manera exhaustiva.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

Los instrumentos que nos permitieron acceder empíricamente al campo fueron principalmente entrevistas, observaciones participantes, análisis de documentos.

Las fuentes primarias que aportarían a este trabajo se utilizaron para:



- a) dar cuenta de la mayor cantidad posible de variables existentes en nuestro campo de trabajo (Primero y Segundo Grado de las Escuelas Espaciales N° 45 y 43 de la ciudad de Posadas); y ser lo suficientemente diversas como para dar cuenta del proceso de enseñanza, recogiendo información específica de los diferentes aspectos del mismo.
- b) Para durante el año 2016 triangular/interrogar los datos obtenidos (en proceso de realización).
- c) Utilizamos un corte en la organización del Sistema Educativo que estratifica las escuelas primarias en: comunes, especiales y de adultos. Nuestro foco estaría puesto en escuelas Especiales. Esta decisión nos permitió resolver el problema del criterio para realizar dicho recorte.

En cuanto a los instrumentos de recolección: consideramos que debían dar cuenta de los diferentes aspectos del proceso de enseñanza de la lengua, y se propuso aislar lo que ocurría en las aulas mediante la **observación participante** como el modo de registro adecuado, y las **entrevistas semi-estructuradas** que tiene la ventaja de permitirnos diseñar una secuencia lo suficientemente cerrada y, al mismo tiempo, dinámica, para adecuar nuestra selección al tema en estudio.

A los efectos de proveer a la triangulación se realizaría una recolección de documentos que el sistema educativo debe producir (planificaciones de ciclo y planificaciones áulicas), los que el docente utiliza en su tarea cotidiana (actividades y libros utilizados) y los que producen los alumnos (cuadernos de aula y/o cuadernos únicos).

Dado que determinamos indagar el estado de la cuestión en Primero y Segundo Grado de la Educación primaria en Escuelas Especiales del Sistema Educativo en la ciudad de Posadas, consideramos pertinente realizar una selección de los Establecimientos de acuerdo con la modalidad y ubicación de los mismos, puesto que nos brindaría representatividad de la heterogeneidad de la población atendida.

Este criterio está basado en la hipótesis de que la organización establecida por el Sistema para cada una de estas modalidades incide tanto en la selección de las estrategias como en la práctica de la enseñanza de la lengua escrita. Teniendo en cuenta la cantidad de escuelas



por modalidad decidimos tomar dos escuelas de la modalidad especial urbanas en la ciudad de Posadas, Misiones y en cada una de ellas dos docentes, una por cada turno, lo que nos brindaría una representatividad dentro de la modalidad.

Desde la investigación para abordar el currículum y el desarrollo del presente informe establecimos las Dimensiones Macro (Sistema Educativo, Documentos Oficiales Nacionales y Provinciales Nap - área Lengua-), Meso (Proyecto Educativo Institucional - PEI- Proyecto Curricular Institucional -PCI- y Micro (Proyecto de Aula -PA-, clases, cuadernos de los alumnos/as etc.)

RELATO DE LA EXPERIENCIA

- ✓ Del plan de Trabajo presentado en el año 2015 hemos desarrollado las siguientes actividades
- ✓ Presentación el Proyecto de Investigación ante la Secretaria de Investigación y Posgrado de la FHYECS UNaM, el que fue aprobado en todos sus aspectos y calificado con observaciones positivas.
- ✓ Reuniones varias de planificación para el diseño de un plan de trabajo.
- ✓ En el año 2015 el Equipo de investigación ha elaborado conjuntamente los instrumentos para la recolección de datos.
- ✓ Gestionado ante las autoridades educativas las autorizaciones para la realización del trabajo de campo en las Escuelas, Especial N° 45 del Barrio A 4; en la Escuela Especial 43 del Barrio Itaembé Miní, en la Escuela “San Isidro Olero” del barrio San Isidro, En la Escuela Especial 52 de “Villa Cabello”.
- ✓ Implementación de los instrumentos de acopio de datos materializados en entrevistas y observaciones de clases como también análisis de Proyectos Educativos Institucionales, Proyectos Curriculares y Planes de Docentes de las Instituciones seleccionadas.
- ✓ Realización del trabajo de campo consistente en observaciones, acopio de documentos curriculares y entrevistas a docentes.
- ✓ Documentos, Observaciones y entrevistas obtenidas:



- ✓ Hemos leído y analizado el material recogido en campo y socializado con los colegas participantes para que cada uno de ellos proceda a realizar la tarea asignada por los directores.

TESTIMONIOS / IMÁGENES

1. Planilla Registros de Observaciones de Clases
2. Guía de Entrevistas Semi-estructuradas

REGISTRO DE OBSERVACIONES DE CLASES

Día/Fecha:.....Hora de Inicio:..... Fin:

Institución:

Ubicación:.....

Director/ra.....ViceDirector/a.....

Docente/s:

Alumnos/as:.....

Observador/a:.....

Intervenciones del docente	Intervenciones de los/as alumnos/as	Comentarios del Observador/a

COMENTARIOS FINALES: (Apreciación general sobre el desarrollo de la clase- Accesibilidad- Adecuaciones Curriculares – Dinámica Grupal – Secuencia Didáctica – Enfoques y estrategias del Área Curricular Lengua)

.....

BIBLIOGRAFÍA/DOCUMENTOS:



.....

FIRMA DEL/LA OBSERVADOR/A

GUÍA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Día/Fecha:.....Hora de Inicio:..... Fin:

Institución:.....Ubicación:.....

Director/ra.....ViceDirector/a.....

Docente Entrevistado/a:.....

Antigüedad Docente..... Grado/Sección Actual.....

Entrevistador/a:

Instrumentos de Registros (lápiz y papel, grabación, filmaciones etc.).....

▪ **PREGUNTAS ORIENTADORAS DEL DIÁLOGO**

- 
 *¿Quiénes son los alumnos/as que asisten al aula donde desarrollas tus actividades actualmente?*
-  *¿Qué características tienen?; ¿Qué es la lengua escrita para vos?*
-  *¿Qué contenidos enseñas en el espacio curricular Lengua?*
-  *¿Cómo anualmente inicias tu propuesta de enseñanza en el aula?*
-  *¿Cómo y cuándo planificas tus propuestas de enseñanza?*
-  *¿Cómo seleccionas los contenidos mencionados? ¿Por qué seleccionaste esos y no otros contenidos?*
-  *¿Cuál es el enfoque para la enseñanza de la lengua que adhieres? ¿Por qué consideras ese enfoque el adecuado para este grupo de alumnos/as?*
-  *¿Qué estrategias ó métodos de enseñanza utilizas para la enseñanza de la lengua escrita?*
-  *¿Enseñas alguna otra lengua aparte de la escrita?*
-  *¿Quiénes colaboran en la escuela con la enseñanza de la lengua?*
-  *¿Realizas alguna adaptación curricular? ¿Por qué es necesario realizar las adaptaciones mencionadas?*
-  *¿Qué competencias deben desarrollar los alumnos/as para ser promovidos al grado superior al que se encuentran?*
-  *¿Qué libros/textos seleccionas para los/as alumnos/as del aula?*



- 📖 ¿Los textos/libros los traen los alumnos/as o los dispone la escuela/maestro?
- 📖 ¿Qué evalúas en Lengua en este grado?; ¿Cuándo lo haces?; ¿Cómo y con qué instrumento?

- RELATO

- ---
- *Serías tan amable de contarme ¿Cómo usualmente desarrollas las clases de lectoescritura inicial?*

REFLEXIONES QUE GENERA EL TRABAJO

A partir del análisis de la propuesta de actividades y de las acciones desarrolladas en el transcurso de la clase es posible denotar la siguiente caracterización:

- Ausencia de texto en formato escrito.
 - Las prácticas de escritura se remiten a la decodificación de palabras, descomponiéndolas en sílabas, y estas a su vez en letras. Lo escrito en el pizarrón se copia en el cuaderno. Como apoyo a la práctica de escritura también se recurre a al alfabeto, disponible en una cartelera próxima a la pizarra.
 - Las prácticas de lectura se circunscriben a la identificación de palabras - letras, útiles para la escritura de otras palabras.
 - En el transcurso de la clase los alumnos manifiestan una actitud pasiva ante el saber. Sin embargo en el espacio del recreo se muestran interesados en el intercambio comunicativo así como en las tareas de lectura y escritura mediante la realización de preguntas y solicitando la lectura de los materiales por parte de la observadora.
- Teniendo en cuenta las características enunciadas con anterioridad, es posible inferir que la propuesta de enseñanza de la lecto – escritura se encuentra enmarcada en el método sintético – silábico con predominio de los modelos: fonético, silábico y alfabético.

Atendiendo al clima del aula se observa la realización de adecuaciones curriculares de contexto; cuando docente A trabaja de manera individualizada con la alumna (R), a fin de



evitar que se disperse. Las docentes coordinan y guían mediante la oralidad las actividades de escritura de cada alumno, en la elaboración de un cuadro de manera conjunta.

De acuerdo a lo expresado por Galera Noguera (2000, 212):

En el modelo comunicativo la actividad didáctica, como relación inter - personal intencional, se realiza a través de un proceso de comunicación, que desde una perspectiva estructural se podía conceptualizar como un intercambio de mensajes significativos entre un conjunto de personas que actúan como emisores o receptores y utilizan diversos lenguajes, contenido, contexto psicosocial, nivel y lenguaje... Requiere destacar los aspectos de instrumentalidad, enfoque holístico, propósito, elección expresiva e interacción, que confieren el carácter comunicativo del diseño de una unidad que pretenda recrear en el aula la realidad de las situaciones y necesidades comunicativas.

En el tipo de esquema proveniente de la comunicación didáctica unidireccional se fomenta la pasividad e indiferencia del alumno. Con este estilo sobresale en el proceso el alumno callado y aplicado, capaz de retener y memorizar los datos aportados por el profesor, aunque no llegase a comprenderlos.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

BÁRCENA, F. Y MÉLICH, J. C. (2000), La educación como acontecimiento ético, Barcelona, Paidós.

BORZONE, A. M. ET AL. (2004), Niños y maestros por el camino de la alfabetización, Buenos Aires, Etis y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

BRASLAVSKY, B. (2003), ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

GALERA NOGUERA (2000) “El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua” Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Almería

PÉREZ Y GALLARDO (2014). *Educación Especial y Alteridad: en busca de lo común. Revista Latinoamericana de educación inclusiva. Volumen 8, Número 1. Chile.*



SKLIAR, C. (1997) La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC

VAIN, P. (2005) Educación y diversidad. Espejismos y realidades... EN: ROSATO, A. y VAIN, P. (coord.) La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad Buenos Aires: Novedades Educativas.

Documentos

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ley Nacional de Educación N° 26206. Buenos Aires. 2006

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Documento Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Buenos Aires. 2006

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Documento Orientaciones. Educación especial: una modalidad del Sistema Educativo en Argentina Buenos Aires. 2006

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 155. Buenos Aires. 2011

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 174. Buenos Aires. 2012

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 103. Buenos Aires. 2011

Proyecto Educativo Institucional. Escuela Especial N° 43. Posadas, Misiones. 2015

Proyecto Educativo Institucional. Escuela Especial N° 45. Posadas, Misiones. 2015



METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS RECURSOS SINÉRGICOS EN ACTIVIDADES ARTÍSTICAS COLECTIVAS

AUTORES: Haydar, Mónica Soledad; Romero, María Alejandra, Wall, Nélica Lastenia.

DIRECCIONES: monichaydar23@gmail.com - marialejandra570@gmail.com
wallnel@yahoo.com.ar

RED: REDINE

INSTITUCIÓN: Secretaría de Investigación APOAVA, Facultad de Arte y Diseño. UNaM.

RESUMEN

Habiendo finalizado el proyecto “Análisis De Los Recursos Sinérgicos En Actividades Artísticas Colectivas. Estudio de tres casos incorporados a las experiencias graduales de la Cátedra Abierta “Interacción Comunidad – Universidad”, nos parece oportuno, compartir la metodología elaborada para lograr los objetivos del mismo, fuertemente impregnada del propósito de hacer visible los saberes de los participantes. En primer lugar se exponen aspectos generales del proyecto y luego se desarrolla la metodología.

PALABRAS CLAVE: Investigación cualitativa – Metodología – Recursos Sinérgicos-Actividades Artísticas Colectivas

INTRODUCCION

Las formas de cultura y experiencias del mundo actual, ponen de manifiesto la necesidad de replantear la relación de la universidad con la sociedad respecto a la circulación y producción del conocimiento. Nos desafían a pensar en el marco de una teoría cuyo desarrollo esté ligado a una idea de emancipación social, como condición de



crítica. Momento de repensar los límites entre prácticas políticas, prácticas artísticas y la circulación y producción del conocimiento.

El estudio de esta relación, encarada en el marco del Programa Simbiosis Educativa, a medida que avanza ponía en evidencia su complejidad, e impulsó la realización de varios proyectos de investigación.

Ante la propuesta de este encuentro, de retomar el debate y la reflexión sobre nuestras concepciones y prácticas relacionadas a la investigación educativa, advertimos la oportunidad para compartir la metodología elaborada en el último proyecto denominado “Análisis De Los Recursos Sinérgicos En Actividades Artísticas Colectivas. Estudio de tres casos incorporados a las experiencias graduales de la Cátedra Abierta “Interacción Comunidad – Universidad”, UNaM, 2010-2012” (finalizado en diciembre de 2015).

Este proyecto se planteó con el objetivo general de analizar la presencia de recursos sinérgicos durante el desarrollo de actividades artísticas colectivas, realizadas en interacción comunitaria – en la que está involucrada la universidad- diseñadas con el objetivo de favorecer la circulación y producción del conocimiento colectivo.

Los objetivos específicos que orientaron este trayecto de investigación fueron:

- Establecer la vigencia de la temática por medio de la revisión del marco teórico sobre las actividades artísticas colectivas en espacios de circulación y producción del conocimiento y los recursos sinérgicos en dichas circunstancias.
- Analizar el material elaborado en el proyecto de investigación anterior, consistente en los registros escritos y audiovisuales obtenidos en los tres encuentros de Interacción Comunidad-Universidad realizados en los años 2010-2011-2012.
- Catalogar las producciones artísticas colectivas logradas en los encuentros consistentes en la Red de la Participación, Murales de la Interacción y Suelagrafía de la Comunicación.
- Analizar la incidencia de los recursos sinérgicos en las actividades artísticas colectivas.
- Analizar las experiencias significativas de los participantes obtenidas por medio de entrevistas ad-hoc.
- Elaborar un documento que dé cuenta del proceso, los resultados y las conclusiones del proyecto.

El informe final se presentó en marzo de 2016, a la Secretaría de Investigación APOAVA, Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Y lo retomamos para reverlo a la luz de este **VIII Encuentro Iberoamericano de Educadores 2017**, que nos convoca a “Tejer sentido y realidad: visibilizar prácticas y saberes pedagógicos construido desde las redes de maestros(as) / educadores(as) que hacen escuela y comunidad”.



LA METODOLOGIA

*“...la diferencia entre saberes sobre un mismo objeto
no puede sostenerse sin conflicto.”
(Samaja, J: 2004, p. 02).*

La investigación cualitativa es un recorrido adecuado para realizar el estudio de situaciones humanas y sociales complejas, como es el que encaramos en esta investigación. Así también para generar conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven, y – por lo tanto - hacer visibles los saberes de los participantes en estos procesos.

El Contexto De Recolección De La Información

Para explorar la dinámica de los RRSS en espacios de circulación y producción del conocimiento colectivo se seleccionaron las actividades organizadas desde el proyecto de extensión universitaria “Hacia una Cátedra Abierta Sobre Interacción Comunidad y Universidad”. **Cátedra abierta** pensada como un espacio de circulación y producción del conocimiento, destinado a los actores de proyectos socio-comunitarios, en los que participan las diversas comunidades de la Provincia de Misiones y la Universidad Nacional de Misiones. Estas actividades consistieron en tres “Encuentro de Interacción Comunidad - Universidad” y un taller de “Formulación de Proyectos Socio-comunitario”.

La planificación de los encuentros se basó en los resultados de investigaciones anteriores, entre ellas “Sinergia en Cátedra Abierta” (Wall y otros, 2010). Cada encuentro tenía un tema convocante: el 1º la Participación; el 2º la Interacción y el 3º la Comunicación, siempre en relación a proyectos socio-comunitarios. En cada uno de estos se realizó una actividad artística colectiva (AAC) diferente, relacionada al tema: en el 1º la Red de la Participación, en el 2º los Murales de la Interacción y en el 3º la Suelagrafía de la Comunicación.

Al inicio de este proyecto de investigación ya se disponía de:

- Marco teórico sobre aprendizaje recíproco, circulación y producción de conocimiento colectivo, sinergia social y recursos sinérgicos.



- Registro escrito y visual de las observaciones realizadas durante los tres encuentros Interacción Comunidad-Universidad, en los que se concretaron los tres casos de AAC que motivan este proyecto.

A partir del material existente, el equipo dio continuidad a la investigación.

1. ACTUALIZACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

A los fines de concretar la investigación en los términos planteados en el proyecto, se amplía el marco conceptual existente en el programa Simbiosis Educativa, teniendo en cuenta que cada uno de los conceptos involucrados es, por sí mismo, objeto de investigación.

La actualización refiere a: actividades artísticas colectivas, estética y política, especialmente sobre actividades artísticas colectivas en relación a la circulación y producción del conocimiento; observables de los recursos sinérgicos. Dicha actualización se realizó por medio de nuevas búsquedas bibliográficas, y de intercambio con investigadores en jornadas y congresos. El avance en la investigación orientó la revisión permanente del marco teórico existente.

2. MATERIAL VISUAL EXISTENTE

De acuerdo con los objetivos de este proyecto, inicialmente se organizó material visual obtenido en investigaciones anteriores. El registro fotográfico realizado durante el desarrollo de las AAC en los Encuentros Interacción Comunidad-Universidad, fue captado tanto por el equipo de investigación, como por el equipo de extensión que organizó los encuentros. Permitió, por un lado realizar un registro técnico de las AAC y, por otro, identificar los observables de los RRSS en situaciones y acciones.

2. a. Registro técnico de las producciones artísticas colectivas

El registro técnico implicó la elaboración de una ficha técnica que contempló las características de la producción colectiva en relación a los objetivos y la circunstancia. Esta inquietud nos motivó a participar en el 1º Congreso Internacional de las Artes “Revueltas del Arte”, realizado en la Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, del 18 al 21 de Noviembre de 2014. Allí pudimos contactar a colegas que desde el intercambio de ideas nos han realizado aportes en este sentido.

Para el análisis de las mismas se siguen los tres pasos básicos propuestos por Cristòfol-A. Trepà i Carbonell: Catalogación y primera descripción; Análisis de los elementos formales; Interpretación (análisis del contenido y explicación).

2. b. Identificación de los observables de los RRSS durante la AAC.



El material fotográfico se organizó de acuerdo a los observables de los siete recursos sinérgicos en cuestión, que fueron agrupados de la siguiente manera:

- Foco en la interacción: autonomía, empatía, identidad grupal y memoria colectiva.
- Foco en la circulación de la información: creatividad, información y saber (ver ANEXO N° I: Observables seleccionados).

3. LAS ENTREVISTAS

3. a. Planificación y elaboración de entrevistas:

Las entrevistas se realizaron con el objetivo de profundizar en aspectos que emergieron de las observaciones y del análisis de los registros visuales, y para relevar aquellas cuestiones que resultaron significativas para los participantes. Se elaboró un guión orientativo para el entrevistador.

El tipo de entrevista realizada es semi-estructurada, dado que contó con preguntas orientadoras, pero a su vez, permitió al entrevistado contar su propia experiencia cuando así lo deseara. Se seleccionó este tipo de entrevista, porque se buscó tanto justificar como descubrir.

Los entrevistados son considerados transmisores de experiencias. La selección de los mismos se realizó a partir de un listado general de participantes a las diferentes instancias de interacción observadas. Se tuvo en cuenta la pertenencia al sector social (ONG, institución, empresa) y la asistencia a las diferentes instancias de interacción.

3. b. Planificación del desarrollo de la entrevista

Las Preguntas: Las entrevistas se centran en el reconocimiento de los recursos sinérgicos en la circulación y producción de conocimiento en situación de interacción. Se redactan preguntas comparativas y evocativas (hechos, comportamientos y reacciones afectivas).

El guion: Considerando que se trata de una investigación en equipo, se elabora una Guía de entrevista, para asegurar que en todas se exploren las mismas áreas generales y queden cubiertos los temas clave con cierto número de transmisores, siguiendo los criterios de Taylor y Bogdan (1987). Ver Anexo III: Guion de la entrevista

Concreción de las entrevistas: Se logra concretar las entrevistas con la mayoría de los participantes seleccionados inicialmente, teniendo en cuenta la pertenencia al sector social (ONG, institución, empresa) y la asistencia a las diferentes instancias de interacción.



Además de acordar fecha y horario, se tomaron otras previsiones en conjunto con los entrevistados:

- Forma de registro de la información: grabado y/o filmado.
- Explicitación del propósito de la entrevista, motivos de la selección del entrevistado y recaudos de anonimato y confidencialidad.
- Registro de los datos del entrevistado: actividad a la que se dedica, localidad, procedencia (comunidad o universidad), edad y sexo.

Las preguntas del guion se hicieron en el orden que marcaba el entrevistado. En general se recurrió al recuerdo espontáneo, y posteriormente se preguntó sobre los temas que no fueron mencionados.

3. c. Tratamiento Datos De Las Entrevistas

Para las entrevistas se utilizó registro escrito y de audio, que posteriormente se transcribió. A partir de este material, se seleccionaron los segmentos de las diferentes entrevistas de acuerdo con los recursos sinérgicos.

4. Análisis De Los Datos Obtenidos

Para realizar el análisis de los recursos sinérgicos durante las producciones AAC, se empleó la ficha elaborada en la investigación anterior, enriquecida con los aportes de la dinámica de la investigación actual, mencionada con antelación. Es oportuno aclarar que, de las AAC, interesan tanto el proceso como el resultado obtenido.

PARA FINALIZAR

Este camino recorrido, nos permitió reconocer la sinergia social y los recursos que la generan, durante el desarrollo de actividades artísticas colectivas realizadas entre personas de diferentes edades, localidades, ocupación, niveles de educación sistemática, entre otras. Reconocimiento que se logra con el análisis de situaciones por medio del registro fotográfico, y con la mirada de los participantes sobre las actividades mencionadas obtenidas por medio de las entrevistas.

La investigación cualitativa permite a los sujetos de una comunidad participar tanto de la circulación como de la producción del conocimiento colectivo, en un ambiente democrático que favorece el ejercicio de la ciudadanía. Son precisamente éstas prácticas las que posibilitan que los espacios sociales transformen los límites que separan, en fronteras que



acercan. Esto es, en el sentido más profundo, el modo en que concebimos la construcción de una sociedad más democrática, más igualitaria y más creativa.

BIBLIOGRAFIA sobre Metodología.

De Sousa Santos Boaventura (2005): *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Emancipación Social*. Buenos Aires, UBA, CLACSON.

Taylor SJ; Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.

Torres Carrillo, A. (2001) *Conocer desde las márgenes: alcances, limitaciones y potencialidades de la investigación socioeducativa*. En: V ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES. (2001: Medellín). *Reflexividad en procesos de investigación social*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Valles, M. (1999): *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid, Síntesis.

Samaja, J. (2004). *Proceso, diseño y proyecto*, en *Investigación Científica*. JVC ediciones.



ANEXO

OBSERVABLES SELECCIONADOS

FOCO	RECURSO	OBSERVABLES
INTERACCION	Autonomía	Optar, debatir, arriesgar, asumir, proponer.
	Empatía	Apreciar, responder, continuar las ideas de otro, sugerir, asentir con frases y gestos, ayudar al que necesita (ver, advertir, estar atento).
	Identificación Grupal	Acordar. Expresar sentimientos. Mostrar satisfacción.
	Memoria Colectiva	Informar (sobre sus proyectos de origen), narrar (relatar incorporando visión personal), analizar (desde la memoria de sus propios proyectos).
CIRCULACION de la INFORMACION	Creatividad	Resolución de situaciones, experimentación, establecer nuevas relaciones. Componer.
	Información	Presencia o ausencia de información: dar, recibir información.
	Saber	Decir y mostrar cómo hacer. Analizar. Reflexionar.



HACIA EL FINAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA, UN NUEVO COMIENZO: ALGUNAS RESPUESTAS Y NUEVOS INTERROGANTES

**HERNANDEZ, Clarisa,
FERNÁNDEZ MIRANDA, Micaela y
CÓRDOBA, Laura¹**

clarisah@arnet.com.ar, micaelafernandezm@hotmail.com

1. De la ponencia

En este trabajo se presenta una Investigación exploratoria realizada durante los años 2014 y 2015 en San Salvador de Jujuy, en la que se indagó acerca de los niveles de lectura de estudiantes de 2do año de nivel secundario, y se buscó identificar sus dificultades específicas.

Más allá de exponer sucintamente los marcos teóricos y metodológicos, el trabajo de campo, los resultados y sus análisis, se pretende fundamentalmente compartir las respuestas provisionarias y las nuevas preguntas y desafíos fascinantes que se abren como otras oportunidades de indagación. Esos interrogantes son los que en parte dieron pie a la presentación de un nuevo proyecto ante la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales de la UNJu., que se presenta en otra ponencia en este Encuentro.

¹ FHyCS- UNJu. Mail de contacto: clarisah@arnet.com.ar



2. De la Investigación

2.1 Justificación del estudio

Las preocupaciones acerca de distintos aspectos de las prácticas lectoras han cobrado mucha fuerza actualmente en el campo de la investigación educativa. Asistimos a fuertes debates y preocupaciones acerca de los crecientes problemas de comprensión lectora en los estudiantes, y, a los diagnósticos formales que circulan al respecto, se suma la percepción informal de docentes de diversos niveles que advierten las dificultades de sus alumnos en torno a la lectura comprensiva y el impacto de ello en el rendimiento escolar.

Por otra parte, temas tales como los procesos de alfabetización, como la importancia de la lectura en la escolarización, y la preocupación sobre cómo mejorar estas competencias son parte de la agenda educativa a nivel mundial. El Documento Metas Educativas 2021 de la OEI, incluye diferentes metas tendientes a generar comunidades lectoras, con énfasis en una lectura que supere la mera decodificación, y promueva la verdadera inclusión social en el marco de una Alfabetización funcional. (OEI; 2010).

No obstante esta inquietud generalizada en torno a las dificultades en la comprensión lectora de niños y jóvenes, es posible advertir en nuestro medio una vacancia en indagaciones sobre comprensión lectora, y más aún, *con enfoques cognitivos*. De modo que en el año 2012 se decidió comenzar a investigar en esta dirección con el propósito de generar conocimiento validado a nivel local acerca del tema, siguiendo un diseño empírico analítico. Esto posibilitó el desarrollo de un programa de Investigación que se dividió en dos Proyectos, el primero denominado “*Los procesos de comprensión lectora que se promueven a través de las prácticas docentes en 7mo grado, desde el enfoque de la psicología cognitiva*”, centrado en Nivel primario, y el segundo “*Diagnóstico de las dificultades de comprensión lectora en alumnos de Nivel secundario de San Salvador de Jujuy desde la Psicología cognitiva*”, focalizado en el Nivel secundario, ambos con el objetivo de :

- relevar el nivel de comprensión lectora
- analizar las dificultades específicas en las áreas que comprenden el proceso de comprensión de textos
- elaborar un diagnóstico de la situación local.

El estudio realizado entre 2014 y 2015 en Nivel secundario, es el que se comunica aquí, aunque los resultados del realizado en nivel primario también complementan las reflexiones y las nuevas interpelaciones del equipo en torno a los niveles de lectura de nuestros jóvenes. De alguna



manera, conforme se fue avanzando en el trabajo en terreno, fueron surgiendo nuevas preocupaciones, en la dirección de cuestionar el impacto real de la investigación que se estaba desarrollando, y de plantearse sobre una *ineludible* (¿?) responsabilidad de dar respuesta a nuevas preguntas, a través de actividades más ligadas a la mejora de la lectura que a su diagnóstico.

2.2 Marco teórico

El estudio acerca de la comprensión lectora se enmarcó en teorías provenientes del campo de la psicología cognitiva y la psicolingüística, específicamente en el modelo Multicomponencial (Abusamra V., Cartoceti R., Raiter A., Ferreres A., 2008); (Abusamra, V; Cartoceti, R.; Ferreres, A.; De Beni, R. y Cornoldi; C, 2009). Este modelo, desarrollado por investigadores italianos y nacionales, tiene en cuenta los diferentes componentes intervinientes en el proceso lector de comprensión, que incluyen factores del texto (o lingüísticos) y del lector (psicolingüísticos y culturales), que permiten identificar once áreas, a saber:

1. Esquema básico del texto.
2. Hechos y secuencias.
3. Semántica léxica.
4. Estructura sintáctica.
5. Cohesión textual.
6. Inferencias.
7. Intuición del texto.
8. Jerarquía del texto.
9. Modelos mentales.
10. Flexibilidad.
11. Errores e incongruencias.

Cada una de estas áreas involucra una gama amplia de cuestiones, por lo que hay diferentes tareas implicadas; solo a modo de ejemplo, el área de hechos y secuencias supone que identificar los hechos, reconocer su importancia, comprender el orden en que suceden, saber qué personajes están involucrados y a su vez si lo hacen como agente (ejecutores de la acción) o como receptores de la acción, entre otros aspectos. Esto se vuelve importante cuando se adoptan estrategias metodológicas para evaluar la capacidad lectora o bien para promoverla.

Se puede sostener que la pertinencia de este marco teórico para estos estudios, radica en primer lugar, en que hace una distinción entre decodificación y comprensión; se sabe que aunque decodificar es sustancial y base para la comprensión, comprender un texto es muy diferente a decodificarlo. Por ello, se entiende por *decodificación* la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto, mientras que *comprensión lectora* o *comprensión de textos* refiere a “la capacidad de alcanzar un significado global de los mismos, a



través de procesos lingüísticos de alto orden (elaboración sintáctica y semántica de oraciones, la integración de la información y la realización de inferencias)” (Abusamra, et. Al. 2009. Op Cit)

En segundo lugar, se lo adopta porque permite identificar diferentes procesos intervinientes al focalizar en áreas que componen la lectura, lo cual tiene implicancias metodológicas: desde este marco multicomponencial se desprenden estrategias de evaluación de la lectura (Pruebas de screening y Test exhaustivos), que permiten identificar Niveles de lectura y dificultades específicas, y además se prevén programas de intervención.

2.3. Metodología e instrumentos

Para llevar a cabo el trabajo de campo se establecieron acuerdos con directivos y docentes de cinco escuelas medias estatales y privadas, con planes de formación variados: tres escuelas estatales (dos técnicas y una de bachillerato), y dos privadas con diferentes orientaciones. Se incluyeron dos 2dos años en cada caso, conformando de esta manera una *muestra intencional*, si bien no representativa, al menos suficientemente amplia y variada por la oferta educativa y por la conformación de la matrícula en las instituciones participantes del estudio.

La prueba que se eligió para evaluar los niveles de lectura y las dificultades específicas, fue el Screening de texto informativo “*Disculpáme, me parece que te casé con el testigo*”, que es una evaluación de barrido rápido, o sea que es de fácil aplicación colectiva, aunque de menor profundidad, desarrollada por los autores ya mencionados. Es del tipo a lápiz y papel, y presenta un texto con diez preguntas de opción múltiple, en las que involucran una o más áreas de las que define el enfoque multicomponencial ya referido; se puntúa de 0 a 10 puntos (un punto por cada respuesta correcta).

Esta prueba cuenta con baremos validados a nivel nacional, y permite hacer una evaluación rápida sobre las habilidades de lectura de textos a muestras amplias por su aplicación grupal, obteniendo datos discriminados en cada área comprometida en la lectura. Cabe aclarar que se toman recaudos metodológicos, como: explicarles el objetivo del estudio, aclarar que no incidirá en su nota de la materia Lengua, darle libertad al estudiante de participar o no, hacerla en forma anónima (solo se piden iniciales del nombre, género y edad en años y meses cumplidos), y además, se excluyen luego de los análisis a los alumnos con sobreedad por repitencia, estudiantes que tengan alteraciones neurológicas o que estén en tratamiento psicopedagógico.

En relación a la validez interna (Cea D’Ancona: 1996), es preciso exponer una aclaración de tipo metodológico en cuanto a la elección del instrumento: es probable que la amplitud de toma y la revisión superficial atentaran contra la profundidad del estudio, la que se lograría



óptimamente con aplicación de variadas pruebas individuales como es el Test TLC II de Abusamra y ots. (2014) o bien con la aplicación de dos pruebas de Screening, una de texto informativo y otra de texto narrativo². Sin embargo, por las características limitadas del estudio que se llevaba a cabo en aquel momento, se consideró la metodología más apropiada y más ajustada a las condiciones de ejecución de la tarea de campo.

3. De los resultados obtenidos

Una vez aplicadas las pruebas, se obtuvieron un total de 260 sujetos evaluados, pertenecientes a los 2dos años de las cinco escuelas. La cantidad fue determinada por el mismo contexto de trabajo de campo, ya que fueron esos los alumnos presentes en los momentos de la toma; aunque de todos modos, en el diseño se pretendía no menos de 250 unidades de análisis.

Ya tabulados los datos, los puntajes obtenidos se trataron estadísticamente, lo que permitió encontrar diferentes valores para el análisis. Además, el tratamiento estadístico previsto permitió establecer - por comparación con el baremo del test-

- a) qué alumnos se encuentra por encima y por debajo del “puntaje de alerta”
- b) clasificar a los sujetos según su nivel de lectura en las categorías: Óptimo, Suficiente, Débil o Muy débil (según su ubicación en cuartiles)
- c) determinar las áreas con probable déficit

Estos datos permitirían al docente focalizar más aún en el estudiante que presenta dificultad severa, y los subprocesos de la lectura que se encontrarían más afectados. Luego, y con los insumos que la propia tarea evaluativa le brinda, tendrá elementos para re pensar las actividades en el aula, incrementando las tareas en las áreas más deprimidas en el grupo o indicando actividades puntuales a cada alumno según su probable déficit. Si bien el objetivo de la indagación no era inicialmente el de incidir en la práctica del docente o involucrarnos en algún proceso de mejora se sabía, de suyo, que esto podía llegar a ser posible si la escuela analizaba los datos que se le aportaban.

3.1. Niveles de lectura

Las tablas siguientes reflejan los resultados de esta en cuanto a Niveles de lectura:

² En el nuevo proyecto de investigación se decidió justamente fortalecer la validez del diagnóstico

Nivel lector	Porcentaje
Niveles preocupantes	74%
Niveles aceptables	26%

	Cantidad	Porcentaje
Muy débil	144	57
Débil	44	17
Suficiente	46	18
Óptimo	21	8

Vemos, a la luz de esta prueba, que un 74% de los alumnos estarían en niveles de lectura preocupantes. Más allá de las limitaciones de este diagnóstico inicial, se considera que hay elementos a revisar en cada escuela, y suficientes como para requerir nuevas indagaciones.

3.2. Áreas comprometidas o con dificultades

En este estudio se consideró que un 25% de respuestas incorrectas en una pregunta, sería índice de preocupación, y más del 30% ya supondría un déficit. Se adoptó este criterio por considerar que si un cuarto de los sujetos de la muestra no puede contestar o resolver el ítem podría estar reflejando algún problema con el área evaluada, y ya si un tercio del grupo no lo resuelve, estaríamos frente a un índice bastante alto (se puede presentar de este modo: tres o más de cada diez alumnos no contesta bien la pregunta).

En cuanto a los resultados por áreas, el siguiente cuadro refleja los datos de la muestra total, en base a la cantidad de respuestas incorrectas que tuvieron las diferentes preguntas (que pueden estar evaluando una o más áreas:

ÁREA EVALUADA ³	% de respuestas INCORRECTAS
1- Hechos y secuencias	28
2-Esquema básico	31
3- Hechos y secuencias / Jerarquía del texto	22
4- Cohesión / Esquema básico	20
5- Semántica léxica	63
6- Hechos y secuencias	29
7- Semántica léxica	37

³ Se han coloreado las áreas que, por su nivel de error (superior al 25%) requerirían mayor atención o profundización del diagnóstico y además en negrita están las de porcentajes más alarmantes.



8- Cohesión	24
9- Inferencias	76
10- Jerarquía del texto	63

Por lo que se puede apreciar, solo tres preguntas (y sus áreas evaluadas) quedaron fuera de la clasificación de “*probable déficit*”: Cohesión/Esquema Básico del Texto (20%), Hechos y Secuencias/Jerarquía del Texto (22%) y Cohesión (24 %) aunque esta última se acerca casi al punto tomado como indicador de preocupación. Estos resultados no llaman la atención puesto que implican actividades de base en la comprensión lectora, aprendidas desde los primeros años de escolaridad y que en 2do año no deberían problematizar a los estudiantes.

Las mayores dificultades se han presentado en las preguntas que testean las áreas de Semántica Léxica y Jerarquía del Texto con 63% e Inferencias 76 %; es necesario aclarar que, aunque Jerarquía del texto da un rendimiento aceptable en la pregunta 3, probablemente la diferencia se deba al tipo de pregunta y al aspecto específico evaluado dentro de la amplitud del área.

Podemos agregar, sucintamente, que si bien los resultados en cada área, entre las escuelas, fueron variados, lo interesante es que en todas hubo coincidencia al mostrar menores puntuaciones en las mismos subprocesos. Esta coherencia permite suponer la validez de la evaluación efectuada; no obstante desde el equipo se toma como aproximación diagnóstica.

4. De los nuevos interrogantes: un final que no cierra

Al finalizar el estudio y efectuados los análisis, se ofreció a cada escuela en forma particular un informe que contenía las planillas por curso, con el puntaje de cada sujeto y los porcentajes generales de resultados según el área; todo eso, para que sea socializada y analizada por el docente y los directivos. Además, se realizaron talleres de devolución de los resultados en los que también se conversó e indagó respecto de las concepciones de lectura que sustentan las prácticas.

Es justamente en el marco de estos encuentros, y a partir de las respuestas, demandas y aportes de los asistentes, en donde surgieron las preguntas: ¿para qué las investigaciones educativas?... ¿alcanza con explorar y describir? ... ¿se trata solo de explicar los resultados a la luz de los marcos teóricos?... ¿puede una investigación producir un conocimiento que impacte en las prácticas más allá de su objetivo inicial de describirlas? Si en la investigación se ilumina la evidencia empírica desde un marco conceptual, ¿podría invertirse la ecuación, y el marco teórico



y el conocimiento generado por una investigación contribuir a la revisión de las prácticas concretas cuando se comunican los resultados? Y, finalmente, ¿es posible involucrarse en la tarea de generar mejoras en las prácticas educativas, en base a resultados obtenidos, aunque esto no sea la finalidad del enfoque paradigmático adoptado y no haya sido pensado como objetivo inicial?

Al respecto es importante lo que señala Catalina Wainerman (2004, p. 28) respecto a algunos errores comunes en la formulación de proyectos de investigación, como por ejemplo el de confundir “...producción de conocimientos sobre la realidad y elaboración de planes de acción para operar sobre ella”. Advierte que aunque siempre se desprenda un propósito de mejora a largo plazo, esto no constituye en sí el objetivo de un estudio investigativo (menos desde la perspectiva empírico-analítica.) No se trata de que la investigación social no pueda tener un propósito de mejora a largo plazo sino de no confundir esta posibilidad con la producción de conocimiento válido sobre algún sector o problema social. De hecho, en la investigación que se comparte aquí, los objetivos no incluían la intervención, de modo que no se cayó en este error que Wainerman apunta; no obstante, la voluntad de que algo mejorara, estaba siempre latente.

Se sabe que al hablar de mejorar en las prácticas a través de los procesos de investigación, hace referencia a modelos paradigmáticos como el de investigación-acción, cuyos criterios de validez (ampliamente discutidos) difieren de los de la perspectiva empírico analítica. En tanto se trata de investigaciones que surgen con la intención de resolver un problema planteado, su validez refiere en gran medida, a los cambios que han logrado producirse en relación a esa situación inicial planteada como problema.(Anderson y Herr: 2007). Otro punto importante aquí, refiere al grado de colaboración del investigador con todos los participantes afectados por el problema bajo análisis, ya que la investigación debe ser colaborativa para poder tener en cuenta las múltiples perspectivas e intereses de los involucrados, incluso desde el momento de la formulación o focalización (Sirvent; 2015) del problema. Esta validez democrática (Anderson y Herr. op cit), requiere la exclusividad como asunto de ética y justicia.

Como podrá observarse, lo ocurrido en ocasión de la investigación presentada en este escrito, no implicó un corrimiento hacia prácticas investigativas de este tipo, ya que el diseño y los objetivos iniciales fueron respetados y no se modificaron; no existió una participación real (Sirvent,2015. Op Cit) de los actores “investigados”, la metodología fue rigurosa y la transferencia de datos se realizó incluso luego del análisis de los mismos.

Lo que sí ocurrió, es que luego de realizada la investigación y, en los encuentros con los docentes, se vislumbraron otras posibilidades a partir de los aportes y demandas de los mismos. Entonces, si bien los objetivos no se corrieron de su curso, quizás se fueron configurando otros,



que quedaron para una instancia posterior, para un nuevo proyecto que apuntara a que los docentes *tomen las riendas* del asunto y se aventuren al estudio y mejora de sus prácticas.

De acuerdo con Achilli (2000), existe una tendencia a que los docentes se posicionen solo como ejecutores y transmisores de información, debido a una errada creencia de que solo puede producirse conocimiento desde la academia, o desde los países desarrollados que cuentan con los recursos para ello, creándose una suerte de círculo vicioso difícil de superar. Tal vez el aporte de estas investigaciones sobre C. L., junto con la difusión de los marcos teóricos y los resultados obtenidos puedan ser significativos para el sistema educativo en general como conocimiento producido en el medio local, además de ofrecerle a los docentes de las escuelas participantes un material que promueva su reflexión. Pero en el equipo, la intención de que los docentes no queden como ejecutores permaneció, y las preguntas, también.

Por eso los nuevos interrogantes cobraron especial importancia y encontraron cauce cuando se debía decidir el curso de una siguiente investigación, abriendo la posibilidad de focalizar el nuevo estudio en una de las instituciones que formaban parte de la muestra inicial e invitando a sus docentes a formar parte del equipo. Este será un proyecto que, aunque no pueda definirse estrictamente como de Investigación-acción ni tampoco como investigación-acción participativa, al menos pretende encaminarse en procesos participativos con los docentes, en producción de conocimiento y producción de mejoras en las prácticas. De ahí que hacia el final de una investigación se haya producido un nuevo comienzo.

BIBLIOGRAFIA

- Abusamra V., Cartoceti R., Raiter A., Ferreres A. . Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. Revista Neuropsicología Latinoamericana. ISSN 2075-9479 Vol. 1. No. 1. 2009, 41-56.
- Abusamra V., Cartoceti R., Raiter A., Ferreres A. 2008. Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. Psico (San Pablo) 39, 250-259
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). Test Leer para comprender. Evaluación de la comprensión de textos. Buenos Aires: Paidós.
- Achilli, E.: "Investigación y Formación docente". Laborde editor. Rosario, 2000 (Capítulo 1)
- Anderson, G. y Herr, K. (2007) "El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdllick, I. (Comp) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Bs. As. Noveduc.



- Cea D' Anonta, M. (1996) Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid. Síntesis.
- Najmias, C. y Rodríguez, S. (2007) "Problemas de validez en investigaciones que utilizan metodologías cualitativas. En Sautu, R. (Comp): Practica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre teoría, los métodos y las técnicas." Buenos Aires. Lumiere.
- OEI http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=111. Consultado en mayo 2015.
- Sirvent, M.: (2015) "Perspectiva Socio crítica En La Investigación Educativa: La Investigación Acción Participativa" Universidad Nacional de Jujuy
- Valles, M. (1997) Técnicas cualitativas de Investigación Social. Madrid. Síntesis.
- Wainerman C. (2004) Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales en Wainerman C. Sautu R. La Trastienda de la Investigación. 3° ed. Buenos Aires; Lumiere.



LA NARRATIVA PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO DE RECONSTRUCCIÓN Y ACTIVACIÓN DE LA MEMORIA DOCENTE EN LOS PROCESOS FORMATIVOS POSIBILITAN PRÁCTICAS EMANCIPADORAS

Prof. Nilda Lozano

Prof. Silvina Saquilan

Prof. Marlene Figueroa

nildalozano617@hotmail.com

Introducción:

El presente trabajo se inscribe en el marco del Colectivo de docentes MUNAY (que en quechua significa AMAR), de la Provincia de Jujuy-Argentina quienes desde el año 2006 nos encontramos trabajando en la construcción de Colectivos docentes, que a la fecha nuclea más de 200 docentes de diferentes regiones que conforman nuestra Provincia. Transitamos diversos momentos con mayor énfasis en los años 2008 y 2010 con docentes del Nivel de Educación Superior No Universitario (Formación Docente) a la que en los últimos 3 años se sumaron docentes de Nivel de educación Secundario y Primario, enriqueciendo notoriamente nuestro trabajo y el sentido Colectivo.

Los Colectivos de docentes Narradores pasaron por diversas etapas de trabajo se conformaron en principio en carácter voluntario en tanto a través del tiempo instalaron nuevas prácticas y configuraciones se acuerdo a los niveles educativos en los que se desempeñan y adquiriendo autonomía al paso de ateneos de Colectivos de Docentes



Narradores, y necesidades que dieron lugar a nuevas conformaciones, incidiendo en prácticas pedagógicas colectivas y en proyectos específicos al interior de las instituciones.

El sentido de los Colectivos transita diversos estadios según las configuraciones y representaciones que el colectivo decide, muchas veces esta incidencia involucra a los propios directivos, reposicionando y resignificando los saberes y el hacer Docente “reflejando en una visión una postura ante lo educativo pero enmarcándolo frente a la vida, a la historia y los deseos, esto es un contexto histórico social actual donde se plasman situaciones de enseñanza-aprendizaje, escolar y no escolar en una práctica social cotidiana” (1).

Fundamentación:

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de investigación cualitativa-interpretativa que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando hablan, escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. Inspirada en los aportes teórico-metodológicos del enfoque etnográfico, la documentación narrativa se orienta a dar cuenta de las comprensiones de los educadores acerca de sus mundos, prácticas y relaciones escolares, y de los sujetos que los habitan.

En este trabajo se pretende visibilizar experiencias realizadas con colectivos de docentes conformados por Escuelas, e indagar acerca de las “potencialidades y límites de este particular modo de abordaje para dar cuenta de las imágenes escolares que ponen a jugar los docentes”-EN COLECTIVO- cuando documentan narrativamente sus experiencias pedagógicas (2)

A partir de desarrollar un dispositivo para la producción de relatos de experiencia –por parte de los docentes que las protagonizaron desde los colectivos conformados en el marco del Proyecto del Colectivo MUNAY-(Un Colectivo conformado en el año 2006, en el marco del Proyecto CAIES que luego continuo desde una perspectiva informal con mayor énfasis en los dos últimos años).En principio se plantearon dificultades de orden geográfico, trabajamos en escuelas rurales a diferentes regiones por lo que se organizaron nodos (norte-capital y valles), acordando una reunión mensual , que con el paso del tiempo fueron incorporándose colectivos Institucionales , es decir más de tres docentes que pertenecían a las mismas instituciones.

Lo que se intento, por un lado, fue describir en profundidad y analizar las características singulares que adoptan las prácticas educativas en contextos Interculturales. Este dispositivo de reconstrucción e interpretación de las experiencias pedagógicas de docentes responde metodológicamente en la tradición etnográfica y la investigación (auto) biográfica y narrativa en educación y la investigación-acción participativa (3), subsidiarias de la investigación cualitativa e interpretativa en ciencias sociales, y está adquiriendo un grado de interés y relevancia creciente en el marco de la investigación en educación en América Latina.

-
- 1-Quintar, Estela: “La Enseñanza como puente de Vida”-Instituto Politécnico Nacional 2006-ISBN-10: 9703603017
 - 2- Larrosa, Jorge: La Alfabetización va más allá de leer la letra impresa
 - 3-Suarez-Daniel-Algunas de las ideas aquí presentadas fueron expuestas y debatidas en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires, 2006



Lo que transitamos....haciendo , fue reflexionando desde donde , con quienes, cuales son los espacios de opción política en la formación, las concepciones que se derivan de ello....cuales son los espacios que se transitan en la vida Institucional, como eso incide en la vida social, como recuperamos el sentido de lo que se hace en aula, cuales son los sentidos que se escenifican , como se leen?, fue en el marco de la Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas. Como Colectivos docentes , como concebimos estos espacios? Cuáles fueron los procesos y lo que quedo en el tintero? Que nos moviliza a seguir?

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos.

Si bien se trata de una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa (Clandinin y Connelly, 2000)-Narrativizar la vida en un autorelato es –como dicen Bruner o Ricoeur– un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999).

La narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988), es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología. En primer lugar, la individualidad no puede explicarse únicamente por referentes extraterritoriales, por emplear los términos de Julia Kristeva. La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. A este respecto, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer ha sido quien mejor ha contribuido a fundamentar la nueva ontología que subyace a la epistemología. Así, en unas reflexiones sobre su gran obra Verdad y método (Gadamer, 1992), afirmaba que “la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad. [...] No hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada”. El sentido de filiación, desde lo que hacemos, desde lo que conocemos, desde esta perspectiva organizamos ateneos en la búsqueda de sentidos



Del Proyecto

Objetivos :

Objetivo General:

- ✚ Reflexionar-analizar y comprender la incidencia político- pedagógico de la Narrativa Pedagógica, como práctica que interpela el pensar y el hacer en la Formación Docente, desde el Colectivo de Docentes Narradores Munay

Objetivos Específicos:

- ✚ Analizar las representaciones que poseen los docentes que conforman el colectivo de docentes Munay, sobre el proceso de participación de los ateneos de docentes narradores
- ✚ Conocer-si las hay- las implicancias ideológicas del proceso de participación del colectivo docente Munay, en su práctica social y pedagógica.
- ✚ Promover una mirada crítica en el campo teórico metodológico de los procesos de construcción del saber escolar
- ✚ Indagar acerca del proceso de conformación de colectivo de Docentes ,y en la generación de las condiciones para la conformación de un *sujeto político y colectivo* .

3-De la Experiencia:

Los docentes-directivos que conforman y conformaron los colectivos transitamos diferentes momentos, muchos de ellos son por lo general escuelas rurales-urbanas o suburbanas.

Más de 200 docentes participamos de los ateneos, es notable el interés en la dinámica de trabajo tanto como la ausencia de espacios de interés que sean institucionalizados.

La no conformación de espacios de acreditación constituyo una debilidad en principio, situación que fue superada en tanto se articularon acciones en el marco de la Red Nacional- más allá de esto- los ateneos que transitamos los colegas enriquecen el sentido para el cual trabajamos-como lo planteaba Estela Quintar-DARSE CUENTA, donde el otro en central en la mirada-en la lectura y en la ESCUCHA.

Actualmente trabajamos en siete colectivos el único criterio planteado para la conformación del mismos es asistir a los ateneos en forma continuada y no superar un número adecuado.

El tránsito por los ateneos conforman el eje central de la tarea y si bien el pedido de grupos e instituciones crece, el colectivo no se conforma sino hasta un tiempo de transitado,y al comprometernos en la escucha interesada y el aprendizaje a partir de la pregunta del otro, el otro que me interpelaque en definitiva” mira” desde otro lugar pero con quien nos une el sentido de filiación y este es en si el principio de la constitución del colectivo.

Los docentes descubrimos en nuestras propias prácticas, a partir de la mirada del “otro” y ese descubrimiento conlleva el sentido desde, **lo ontológico- epistémico- político - dialectico** , y se constituyen en espacios significativos donde la tarea de coordinar es enriquecida por la existencia de ese colectivo , muchas veces nos sentimos desbordados por



la intensidad que representan para los docentes estos espacios, sin embargo a lo largo de las conformación de los colectivos tanto en la Provincia de Jujuy como de Salta, lo significativo es la incidencia política que tiene la conformación de los Colectivos de Docentes Narradores

En este sentido, la consolidación de un sujeto activo y fundador propicia la búsqueda de nuevas significaciones y requiere para esto de un lenguaje abierto y nuevo, lenguaje que se conjuga en el campo de los ateneos y a su vez, la construcción de subjetividad se propone recuperar la historia a través del sujeto, es decir, que este conjugué la conciencia de su historicidad y su colocación desde lo utópico, asumiendo la conciencia como necesidad de prácticas. Esto hace que el conocimiento social se movilice sobre los ámbitos de la subjetividad social y la articulación de formas discursivas, generando de este modo, una construcción de sentidos, es a nuestro entender desde donde se manifiesta el proceso emancipatorio, como elemento central y clave del hacer colectivo.

3-Metodología/Abordaje Metodológico

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005). Inspirada e informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa en ciencias sociales, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes, esta estrategia de indagación-acción pedagógica pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos. Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas.

Precisamente centrada en la acción de los colectivos, estos conforman espacios significativos por cuanto como plantea Zemelman(4) reivindica al sujeto contra la homogenización de la vida social. En lo epistemológico el sujeto es esencial para lograr una mejor captación de la realidad histórica debido que involucra diversos planos de lo social. En cuanto a lo político, el rescate del sujeto evita -tanto en individuos como en colectivos- la condena a un eterno presente, a un discurso único y el conformismo frente al orden imperante.

Los procesos que implican el tránsito por los ateneos implican, comprometen al sujeto “docente”, es precisamente esta implicancia el eje de la construcción de los colectivos por los que transitan particularidades propias de los contextos sociales, culturales históricos en los que trabajamos, espacio en los que el conocimiento se presenta como construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas.



Entendemos que el aporte que representa el transcurrir de los colectivos de docentes narradores nos otorga horizontes de posibilidades y transformaciones que como sujetos implicados recorreremos juntos, en donde parecen nuevos puntos de partida y un transcurrir crítico y vivir el conocimiento como un constante búsqueda de sentidos y significados, desde la reflexibilidad de lo que hacemos cotidianamente, de esta manera entendemos “La Narrativa Pedagógica como dispositivo de reconstrucción y activación de la memoria docente en los procesos formativos- posibilitan practicas emancipadoras”

Bibliografía:

- ✓ Anderson, Gary y Herr, Kathryn (2007), “El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos”. En: Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ✓ Batallán, Graciela (1998), “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”. En: Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA.
- ✓ Bolívar, Antonio (2002), “¿De nobisipsissilemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, 1.
- ✓ Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En: Larrosa, J. y otros *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- ✓ Eisner, Elliot (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Geertz, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- ✓ Gudmundsdottir, Sirgun (1998) “La naturaleza narrativa del saber pedagógico” En: McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- ✓ Kincheloe, Joe (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- ✓ McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- ✓ Suárez, Daniel H. (2008), “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes”, en AAVV, VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente. Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires: Red Estrado, FFyL-UBA, CTERA, CCC.
- ✓ Suárez, Daniel H. (2007), “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.



- ✓ Suárez, Daniel H. (2006), “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares”, en Entre Maestros, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.
- ✓ Suárez, Daniel H. (2005), Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente. Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del Noroeste argentino. Informe del Proyecto UBACyT (F099) “El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes”. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- ✓ Suárez, Daniel, Dávila, Paula y Ochoa, Liliana (2009), “La indagación de los mundos escolares a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Un aporte teórico y metodológico”. En: Cuadernos de Educación N° 7. Año VII, N° 7. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, mayo de 2009.
- ✓ Quintar, Estela (2006) Didáctica No Parametral-Porta Linguaum-Junio 2012 ISSN: 1697-7467.
- ✓ Quintar, Estela: “La Enseñanza como puente de Vida”-Instituto Politécnico Nacional 2006-ISBN-10: 9703603017.
- ✓ Zemelman, Hugo: Conocimiento y Sujeto Social-CIPEAL-México(2006).



PEDAGOGÍA DE LA EMOCIONALIDAD EN LOS VÍNCULOS

Autores: Equipo de Investigación e Intervención en la comunidad educativa del Departamento de Investigación de IUSAM e integrante de la Secretaría de Psicoanálisis y Comunidad de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires en red con educadores de Instituciones terciarias de la Provincia de Bs As.

MANSIONE Isabel, VIOLA Marta, ZAC Diana, TEMELINI Juan Pablo, CARBALLO Santiago, ATTADIA Lidia, ROIZMAN Gabriel, SAYAR Leticia, MAAG María Gabriela

isabel.mansione@speedy.com.ar

Título: Pedagogía de la emocionalidad en los vínculos

Como todo producto colectivo, este tuvo un comienzo impreciso en una encuesta que una profesora de una escuela técnica en Lanús realizara hace mas de 15 años y donde obtuvimos los primeros datos que nos llevaron a pensar proyectos de extensión, y reformularlos, pues ya veníamos trabajando desde algunas investigaciones locales sobre la violencia en la clínica del aula

Haremos referencia en parte a los marcos teóricos y técnicos utilizados en las intervenciones realizadas en contextos escolares. Los dispositivos son construidos en función de las consultas. Se trabaja en dos tiempos: primero se incorpora una investigación para entender de qué se trata y en segundo tiempo y luego desde una mirada interdisciplinaria se prepara un proyecto, cuando la situación de aprendizaje en el aula se



interrumpe por estados emocionales que no permiten el devenir y sostén de un grupo de trabajo. El proyecto tiende a brindar una red de sostén tanto al docente como al grupo.

Aun hoy en ciertos contextos ver un docente de enseñanza inicial, primaria o secundaria con 30 o 40 alumnos nos parece una situación poco favorable al desarrollo tanto del docente como del estudiante. Esto requiere revisión, no se puede homogeneizar desde una reglamentación pensando que todas las escuelas precisan lo mismo. Tanto se ha criticado la homogeneización desde la lógica de la enseñanza que hoy introducimos esta idea de la homogeneización desde la lógica de los reglamentos de designación de docentes, que indica en general uno por grupo, salvo en los grados superiores que se designan dos pero por especialidad, difícilmente un maestro de primaria o un profesor de secundaria cuente con algún otro docente de sostén.

Si queremos prevenir las adicciones, los embarazos tempranos, los trastornos de la conducta social, la instalación de conflictos de difícil resolución, esa vieja estructura de designación de docentes necesita de cambios urgentes parano llegar tarde a la subjetividad en construcción.

El proceso de aprendizaje se desarrolla en un vínculo de una especial intimidad y provoca en los actores distintas reacciones emocionales, generalmente no registradas por los protagonistas. En ese espacio de intimidad en el que se da el vínculo docente-alumno, circulan creencias sobre el otro y prejuicios, las más de las veces entorpecedores de toda comunicación y que afectan la subjetividad de los participantes. Los docentes recogen en el cotidiano del aula ideas, hechos o experiencias que los alumnos expresan y que están por ejemplo asociadas al tema de las clases, pero ellos no lo saben, nadie se los ha enseñado, porque se ha visto la historia, la geografía, la matemática como un objeto de estudio que no atraviesa la subjetividad, y esto es otro punto de urgencia a atender desde la formación del docente.

Que el docente sepa que sumar es agregar y agregar en los vínculos cotidianos puede remitir a experiencias familiares de suma de hermanos, padres, etc., que dividir es repartir, es decir compartir, o que la historia muestra relaciones de antecedente consecuente y una línea del tiempo donde se incorpora la muerte, no es de menor importancia. Así como la geografía plantea un cuerpo de la tierra que inconscientemente puede asociarse al desarrollo del propio cuerpo.

En ocasiones los docentes quedan impactados por actitudes inesperadas para su marco de pensamiento y actúan impulsivamente al responder, porque se sienten sobre cargados y no lo han registrado. Algunas de estas intervenciones de los alumnos provocan, casi inmediatamente, malestar en el docente o en los compañeros que se puede manifestar de diversos modos: ansiedad, angustia, bronca, miedo. Ocurridas esas situaciones y sin psicoterapia o conocimientos sensibles acerca de la alfabetización emocional queda el



maestro librado a los recursos espontáneos de su personalidad, con el peligro del desgaste en la función, por estar expuesto mucho tiempo y de manera sistemática a estímulos nocivos.

¿Cómo puede lidiar con esas emociones?

El libro que hemos escrito bajo la forma de manual capítulo a capítulo plantea la base empírica y teórica de la que se ha partido para pensar que la mejor protección para el docente y los estudiantes es la que deviene de proyectos del colectivo escolar con una gestión que tenga como prioridad el cuidado de los vínculos y el ejercicio de una sana autoridad, donde Amar es con mayúscula, porque implica cuidado, que tiene puntos de contacto con el cuidado físico, pero que se extiende al cuidado de la vida psíquica y social, enseñanza de la tolerancia a la espera y a la frustración, función esta que desarrolla inteligencia pensamiento y comunicación....

Parte de la tarea que desarrolla el equipo, que incorpora profesores y estudiantes de posgrado y de grado tiende a proveer herramientas (como lo hace desde el libro publicado y titulado Caja de herramientas para la educación emocional) para promover la captación sensible y reflexiva de las comunicaciones, revalorizando y rescatando el pensamiento intuitivo, la alfabetización emocional, el autoconocimiento y la auto-aceptación, así como la narración de las experiencias pedagógicas.

Pensamos al docente como un maestro intérprete y, en tal sentido, como un intermediario entre lo que un alumno o grupo expresa y la comprensión de esa comunicación en el contexto del aula. Consideramos intérprete al maestro que puede leer los estados de ánimo del grupo o a algún estudiante en particular integrando información proveniente del otro y de sí mismo. Para convertirse en intérprete hay que desarrollar algunas condiciones personales y sociales. La reflexión y comunicación de los registros subjetivos de las experiencias se constituyen en imprescindibles para sostenerse en la función de intérprete, lo que permite devolver al otro lo que ha depositado fuera de sí, pero en dosis que lo pueda soportar, esto se puede llamar también *función reverie del docente* (Bion).

El maestro intérprete puede favorecer un espacio y clima emocional que permita al alumno la posibilidad de dar un lugar a aquellos aspectos de la persona que debido a fallas ambientales quedaron trabados. En tal caso la escuela actúa como una segunda familia preparada para intervenir adecuadamente.

Para esto es importante el sostén que ejerza la dirección conteniendo a su vez a los docentes de modo que estos puedan erigirse en intérpretes y favorecer la incorporación de experiencias y emociones no pensadas antes. Si esto no ocurrió en la familia, entonces la escuela puede ser la segunda oportunidad para este desarrollo.



Esa función desplegada por el docente puede ser internalizada por un grupo en la medida que sea una actitud docente que se sostenga durante el ciclo lectivo. De esa manera el grupo puede llegar a incorporar un modo de pensar de sentir y de hacer que amplía el continente mental.

Cuando un padre llega a la escuela porque es citado por una problemática con el hijo, las autoridades pueden sancionar o pueden ayudar a ese padre a entender las necesidades del hijo.

Esto será posible si los docentes y directivos cuentan ellos mismos con la comprensión de lo sucedido desde la emocionalidad propia y del alumno y desde la visión del alumno como un ser humano con necesidades que devienen de su historia personal que está ligada a su historia familiar y social. Para ello es fundamental estar a cargo de una cantidad reducida de jóvenes o de niños, pues cuando las aulas tienen 30 o 40 alumnos, se convierte, en estos días, en la caldera de afectos no procesados y en la base del grito del docente, un grito de dolor porque no se puede con todo. Esto es lo mejor para el desarrollo y es prevención en el cuidado de la sociedad.

La escuela necesita de un fuerte *deber ser* cuando las condiciones son poco propicias para el cumplimiento de cada didáctica, pues el bullicio o factores diversos interrumpen un vínculo de aprendizaje y sobre todo las ganas de enseñar y de aprender.

Para evitar la mirada exclusiva desde el deber ser que obstaculiza la evolución del ser, es que nuestro equipo realiza una tarea que llamamos de *alfabetización emocional* donde se ayuda a docentes y directivos a conectarse con sus emociones y a través de esta conexión poder tener una mirada empática con el otro, aun dentro del sistema de atender muchos estudiantes, porque en esos casos se le propone a la escuela uno de los programas que pueden encontrar en el libro y que se llama *Muchos para pocos*, que requiere de la colaboración de los institutos formadores de docentes.

Las turbulencias del vínculo y en el vínculo

Aun hoy se mantiene cierta tensión entre el pedido de algunas familias y alumnos que depositan en la escuela una necesidad afectiva y, por otro lado, ciertos mandatos vinculados a la función fundadora (social) de la transmisión de conocimientos. Las intervenciones del equipo son diversas y dependen de la evaluación realizada por el mismo acerca de los motivos que provocaron y sostienen la interferencia en los vínculos en el proceso de aprendizaje y desarrollo. En general, hemos visto que las experiencias más "exitosas" son aquellas en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se sostiene sobre la base de un vínculo afectivo.

El vínculo afectivo no se refiere al contacto con una emocionalidad indiscriminada donde se permite todo sino a una verdadera relación afectiva que tenga en cuenta las necesidades



emocionales del otro y desde esta comprensión lo ayude a evolucionar necesidades muy primarias que podrían, si se les da lugar, llevarlo a situaciones más agradables y de menor sufrimiento psíquico y social.

Si pueden procesarse estas necesidades se podrá establecer un contacto con la realidad desde una unión emocionalidad-realidad que permita un desarrollo positivo donde el aprendizaje pueda tener lugar.

Uno de nuestras investigaciones nos llevaron a desarrollar el proyecto “*Muchos para pocos*”, ya mencionado. Allí ante situaciones de climas muy conflictivos cuando el aprendizaje se torna imposible se recurre a la técnica de armar un equipo de trabajo donde varias parejas de futuros profesores y formadores de los mismos trabajan en el aula intentando entender, contener y poner palabras a los desbordes a través del contacto personal con los alumnos y con la docente a cargo del curso.

Esta tarea lleva a poder pasar de la imposibilidad a la posibilidad de desarrollar el proceso de aprendizaje y a dar un “pasito” en el desarrollo personal de los integrantes del grupo ya que pasan por una experiencia personal donde se encuentran con alguien que no los rechaza ni los considera inadaptados, que los escucha y les ofrece herramientas para pensar lo que les está pasando.

Podemos pensar esta situación, con todas las diferencias que existen, como un momento de lo que sucede en la relación terapéutica, donde la contención y comprensión que se da en el vínculo posibilita la conexión con el sí mismo.

En función de investigaciones y proyectos de extensión pudimos apreciar que el espacio de intimidad docente-alumno puede obstaculizarse o interrumpirse si las turbulencias emocionales aparecen en forma disruptiva y nadie logra moderarlas, es necesario crear una terceridad que desarrolle imaginación y pensamiento. Y la terceridad no es necesariamente un otro, pero puede serlo como en *Muchos para pocos*. También es importante formar interiormente esa terceridad, en la medida que un docente puede aprender a mediar ante sí mismo cuando está desbordado.

La escuela misma puede brindar una segunda oportunidad al desarrollo interrumpido o bien obstaculizado, ya que permite acceder a la triangularidad y con ello el ingreso a la cultura y a la exogamia.

La normativa de la escuela permite nuevas estructuraciones psíquicas y sociales si deviene del ejercicio de una sana autoridad. Esto se puede observar desde la representación social donde se ubica a la escuela como “la segunda familia”. Muchas veces cuando lo primero que se pregunta a un sujeto en estado de vulnerabilidad (niño, joven o adulto) es si estuvo o está escolarizado, se debe a que la escuela es pensada como un lugar de contención y tramitación para los problemas sociales. Respecto de esto el equipo interviene con



dispositivos psicoanalíticos en la reconstrucción de la noción de sana autoridad, conciencia moral e ideales.

Por otro lado, la escuela llega a la mesa familiar y produce efectos beneficiosos para el grupo conviviente. Aprovechando este efecto multiplicador el equipo trabaja para promover mayor confort en los vínculos y difundir una cosmovisión psicoanalítica para el abordaje de los problemas de la vida diaria.

Una viñeta

La pareja de la madre de una alumna concurre a la escuela porque fue citada la familia por una situación administrativa. Este hombre funciona como padre de la alumna ya que su padre biológico desapareció de la vida de la niña. La directora le dice que como no es el padre de la alumna no puede realizar el trámite administrativo.

El señor se pone violento y se desencadena una situación muy desagradable. Finalmente se retira de la escuela.

La directora considera que el señor fue el que se comportó indebidamente.

Pensemos. ¿Quién desencadenó la situación de violencia?

La directora se manejó desde lo formal y no se conectó con la situación familiar de esa familia. Es verdad, al no ser el padre biológico no podía realizar el trámite. Pero fue el que concurrió al pedido de la escuela. Si la directora no se hubiera quedado adherida a la “norma” y hubiera actuado desde la conexión emocional podía haber encontrado una forma de decir que necesitaba que fuera la madre sin descalificar a la función de ese padre que no lo era desde lo biológico pero que estaba presente ocupándose.

En muchos trabajos de investigación acción se encontraron las siguientes características de los vínculos en la escuela y en el aula sobre todo, que vale para cualquier nivel de la enseñanza, y es muy interesante porque se incluye lo corporal, un factor tan disociado en la sociedad en general.

- **Infantilización del vínculo:** Es común que el grupo calle y se coloque en una posición de dependencia con el coordinador, el cual se hace cargo y se coloca en el rol de ser el que tiene el saber, factor idealizado y tensionante por la exigencia que acompaña este rol.
- **Rigidización:** Los docentes suelen protegerse de los malestares emocionales cumpliendo obsesivamente la planificación curricular. Esto hace que se sitúen en un lugar que no da espacio para el registro del otro ni de sí mismo. En esos casos se procede como si no hubiera un encuentro o un desencuentro entre varios y como si



los cuerpos no existieran, es algo que temporariamente podríamos llamar “olvido/represión colectivo del cuerpo de los presentes”.

- **Miedo al futuro:** La presencia de un otro promueve ansiedades no solo por lo que cada uno porta de su pasado y busca inconscientemente reeditar con el docente a la manera de transferencias, sino también porque hay que tolerar la dimensión de futuro. En otras palabras el que mañana volveremos a encontrarnos hará que algo nuevamente será ambiguo e impreciso, con la sensación de volver a empezar. En toda relación grupal las manifestaciones de confort o discomfort varían de un día a otro
- **Miedo a la soledad y a la persecución:** Los docentes generalmente están solos frente al grupo y allí debe resolver idealizaciones y acusaciones, que según su personalidad podrán o no modular brindando devoluciones como por ejemplo mensajes realistas al grupo cambiando el clima del encuentro porque lo puede procesar “abuenandose” en su mirada. Es difícil aprender a tolerar la persecución sin perseguirse y la idealización sin creérsela.

A modo de conclusión

Desde nuestras prácticas y desde el libro que las recoge construimos un “camino para poder mirar” tratando de desnaturalizar prejuicios que subrepticamente se introducen en los campos disciplinares y distorsionan la comprensión de los sujetos en vínculos. Privilegiamos las voces de los sujetos, de tal manera que el maestro intérprete esté abierto al asombro y la sorpresa, productores de rupturas epistemológicas en la comprensión de los síntomas y de los signos.

Hacemos un trabajo de cuatro tiempos: *investigar* “con” los docentes, estudiantes y padres, *analizar* reiteradas veces esa información que se construye, *diseñar* proyectos locales que superen los obstáculos administrativos y burocráticos de las instituciones y simultáneamente *reflexionar y revisar* posturas subjetivas e intersubjetivas que emergen en cada instancia de trabajo en parte producto de transferencias y contratransferencias en el campo psicosocial.

Ese trabajo incluye estrategias para

1. **Fortalecer la GESTIÓN escolar** desde una concepción de sana autoridad y de trabajo en equipo. El objetivo es enseñar a leer los problemas con una mirada *abuenada* disminuyendo proyecciones
2. **Diseñar PROYECTOS COLECTIVOS** para problemas colectivos desde una ética de la participación y de la subjetivación respetuosa del self.



3. **Instalar el DEBATE ante los desacuerdos** basado en la escucha, la reflexión y el respeto por el otro como sujeto, de tal modo que cada uno se sienta cómodo, en confianza y con la tranquilidad de que no será juzgado.
4. **DIFUNDIR conclusiones, estrategias y herramientas EN ÁMBITOS DECISIVOS DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS** para no desertar de pensar a los estudiantes y para desactivar situaciones de riesgo para el desarrollo del niño y del adolescente.

BIBLIOGRAFÍA

- BION W.:Atención e Interpretación. Paidós. 1974.
- BION. W.:Aprendiendo de la experiencia, Paidós. 1975.
- BION.W.:Experiencias en grupo. Paidós. 1974.
- BION W. Transformaciones del aprendizaje al crecimiento. Centro Editor de América Latina. 1972.
- BOURDIEUX Y OTROS: El oficio del sociólogo, principios metodológicos, Editorial siglo XXI, 1975
- BLEGER, José. Psicología de la conducta. Eudeba. 1965.
- LAPASSADE Georges , Grupos, Organizaciones e Instituciones. Gedisa. 1985.
- LEDERMAN, Alberto y KLIMOVSKY, Gregorio, Seminario interdisciplinario. Obstáculos al ejercicio eficaz del poder, 20 de octubre de 1985. Auditorio Argenfé.
- MANSIONE Las tensiones entre la formación docente y la práctica, Homo sapiens, 2004
- MANSIONE, I. , Tettmanti L., Viola, M., Zac, D. : La esperanza de los niños, Revista SIRPIDI Roma, 2011
- MANSIONE, I. Viola, M. Zac, D. Revista Funzione Gamma, Roma, 2012
- MANSIONE, Tettamanti, Viola, Zac: Informe final de investigaciones elevados a la Dirección de Enseñanza Superior sobre “Violencia en y de la escuela”, 2008
- MANSIONE, Viola, Zac, Temelini, Liñetzky, Equisito, Sikora, Maag, Destito: Informe final de “Adolescencia y proyecto de vida en conurbano bonaerense”, 2011
- MANSIONE, Viola, Zac, Temelini, Suffi, Equisito, Sikora, Maag: Informe final de investigacion “Interacciones violentadoras”, INFOD,2013
- PALLMA S., Mansione I. y otros: Embarazo, maternidad y paternidad adolescentes, Ciccus, 2012
- PUGET, Janine. Violencia Social y Psicoanálisis. Lo Impensable y lo Impensado.1986.
- SOR DARIO y SENET de GAZZANO, María Rosa. "Y en medio de una isla". Una aproximación al conocimiento del uso fanático. APdeBA. 27-5-86.
- TETTAMANTI L, D. Zac, I. Mansione y M. Viola: Informe final de investigación “Violencia que estalla en las escuelas”, IPA, 2007



ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS EN EL ÁREA MATEMÁTICA EN LOS SÉPTIMOS AÑOS DE LA ESCUELA PROVINCIAL N° 11 Y LA ESCUELA DE COMERCIO N° 10 DE SANTA ANA

René Alfredo Massena

ramriver2005@yahoo.com.ar

Escuela Provincial de Comercio N° 10

Niveles donde trabaja: Secundario y Superior



**Red de Maestros Investigadores: REDINE
Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales
Universidad Nacional de Misiones
República Argentina**



RESUMEN

En el año 2002, cuando comenzamos a trabajar en la Escuela de Comercio N° 10 de Santa Ana, Misiones, Argentina, los alumnos de sexto año, llegaban a nuestros séptimos años, con grandes inconvenientes en el Área Matemática. El porcentaje de alumnos que desaprobaban el área superaba el 60%.

A partir del año 2003 decidimos visitar a las escuelas primarias para comprender cuál era la verdadera causa sobre la situación imperante. Realizamos infinidad de encuentros, que significaron tratar teorías de aprendizajes, buscar bibliografía, trabajar con planificaciones, adecuar contenidos, entre otras cosas. Las reuniones que teníamos las llamamos Encuentros Para Tratar Los Contenidos en el Área Matemática Entre Las Escuelas Primarias y Secundarias. El trabajo realizado entre las Escuelas Primarias y Secundarias lo reflejamos entre la Escuela N° 11 y la Escuela de Comercio N° 10, con 6 docentes involucrados y más de 100 alumnos.

La problemática a la que nos enfrentamos es saber si realmente se realiza una articulación de contenidos del área matemática entre la primaria y la secundaria, si incide en la producción de los educandos y si existen producciones en conjunto entre docentes del área de las instituciones involucradas como ser planificaciones, proyectos, etc.

El trabajo mancomunado de los profesores de la Escuela Provincial de Comercio n° 10 con las maestras de Matemática de la Escuela Provincial N° 11 de la localidad fue muy provechoso. Luego decidimos trabajar solos los docentes y con los alumnos de 6° y 7° años. Esto fue muy productivo porque nos permitió ver que las técnicas y métodos de enseñanza son distintos, que deberíamos planificar en forma conjunta, teniendo en cuenta las actividades de cada tema y que tendríamos que comunicarnos más fluidamente de aquí en más.

Participaron 102 alumnos de los séptimos años de la Escuela de Comercio N° 10 y un total de 67 alumnos de los sextos años de la Escuela Provincial 11, separados en cuatro grupos atendidos en forma rotativa por los docentes. Los promedios de los alumnos de los séptimos años han mejorado notablemente a partir del trabajo de articulación.

Palabras claves: articulación, planificación, contenidos, encuentros, acuerdos, evaluación.



INTRODUCCIÓN

El recorrido de esta investigación ha sido influido por las conexiones que se dieron en diferentes contextos, personas, comentarios, etc. Por ello, Articulación de Contenidos en el Área Matemática en los Séptimos años de la Escuela Provincial N° 11 y la Escuela de Comercio N° 10 de Santa Ana a partir de 2003, es un producto eminentemente compartido.

En el año 2002, cuando comenzamos a trabajar en la Escuela de Comercio N° 10 de Santa Ana, Misiones, Argentina, llegaban alumnos, desde los sextos años de las escuelas primarias, con grandes inconvenientes en el Área Matemática. El porcentaje de alumnos que desaprobaban el área superaba el 60%. Otros porcentajes a tener en cuenta son: de 152 alumnos el 42% de los mismos no sabían dividir, el 68% no podían realizar operaciones entre números fraccionarios. Otros problemas se encontraban cuando se les pedía que realicen operaciones con números decimales, mcm y dc, entre otros.

A partir del año 2003 decidimos visitar a las escuelas primarias para comprender cuál era la verdadera causa sobre la situación imperante. Realizamos infinidad de encuentros, que significaron tratar teorías de aprendizajes, buscar bibliografía, trabajar con planificaciones, adecuar contenidos, entre otras cosas. Las reuniones que teníamos las llamamos Encuentros Para Tratar Los Contenidos en el Área Matemática Entre Las Escuelas Primarias y Secundarias. El trabajo realizado entre las Escuelas Primarias y Secundarias lo reflejamos entre la Escuela N° 11 y la Escuela de Comercio N° 10, con 6 docentes involucrados y más de 100 alumnos.

La problemática a la que nos enfrentamos es saber si realmente se realiza una articulación de contenidos del área matemática entre la primaria y la secundaria, si incide en la producción de los educandos y si existen producciones en conjunto entre docentes del área de las instituciones involucradas como ser planificaciones, proyectos, etc.

El propósito del estudio es analizar la articulación en el área matemática entre los séptimos años de la educación primaria (escuela n° 11) y los primeros años de educación secundaria (comercio n° 10) y además identificar qué producciones en conjunto podemos realizar.

Para cumplir nuestro empresa, debíamos elaborar un diagnóstico sobre los principales obstáculos al realizarse la articulación y un conjunto de indicadores que permitan valorar a lo largo del proceso, los logros; diseñar estrategias para la enseñanza entre ciclos y un desarrollo curricular que tome en cuenta los principales beneficios de la articulación; identificar factores



que contribuyan y obstaculicen el desarrollo de la experiencia e intercambiar experiencias de los docentes a través del diálogo y de una experiencia de trabajo compartida.

El enfoque actual de la enseñanza de la matemática debe contemplar, en sus contenidos las demandas sociales a la escuela, fundadas en los avances científicos, tecnológicos y comunicacionales, como así también tener en cuenta la realidad socio cultural económica de la población escolar, intentando su adecuación, buscando contemplar en las propuestas pedagógico didácticas que los contenidos contextualizados en las realidades sociales adquieran un sentido real y faciliten aprendizajes significativos, propiciando una *“...educación matemática significativa y dinámica para los alumnos, a la que puedan acceder con un movimiento continuo y multidireccional, desde sus conocimientos previos”*. (Dispositivo Jurisdiccional de la Pcia. de Misiones Pág.79).

Por tanto, una educación matemática satisfactoria debe proporcionar a los alumnos conocimientos que les permitan dar respuesta a las situaciones que deban enfrentar. Sin embargo es común que los alumnos no puedan hacer uso de conceptos con los que trabajaron a veces por varios años, fracasando en el logro de competencias exigidas. Entre muchas otras, esta situación contribuye a la repitencia, al ausentismo reiterado y al abandono escolar en el corto o mediano plazo.

“Por múltiples motivos, las instancias de pasaje de un nivel a otro potencian estos fenómenos...”, *“...concentrándose la deserción en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria o en los primeros años de la EGB3, y alrededor de una etapa vital: la adolescencia temprana.”* (Escuelas en Transformación 100 experiencias pedagógicas innovadoras, Min. De Cultura y Educación de la Nación 1998. Pág.140 y 149).

“Con la entrada en la adolescencia, la tendencia a perder el interés por los aprendizajes escolares se intensifica y se va profundizando la ruptura entre los intereses de los alumnos y las propuestas escolares” (Carretero, 2002).

“No pocas investigaciones sobre el tema observan que muchos problemas de repitencia y deserción tienen como una de sus causas más significativas la ausencia de conexión entre instituciones, prácticas y modos de enseñar” (Escuelas en Transformación 100 experiencias pedagógicas innovadoras, Min. De Cultura y Educación de la Nación 1998, Pág. 47).

El pasaje de la escuela primaria a la media y las características del primer ciclo de la enseñanza secundaria fueron y continúan siendo objeto de preocupación para alumnos, padres, docentes y especialistas. *“Los efectos de la desarticulación del sistema y la falta de adecuación*



de la oferta pedagógica se hacen sentir particularmente durante esa transición.” (Escuelas en Transformación 100 experiencias pedagógicas innovadoras, Min. De Cultura y Educación de la Nación 1998).

La incorporación a otro nivel o ciclo, significa, para el alumno tener que adaptarse a otro modelo pedagógico e institucional. La disciplina, la exigencia, la fragmentación de los contenidos, multiplicidad de profesores, los nuevos códigos, etc. significan factores que para muchos alumnos son de difícil adaptación.

En particular el aprendizaje de la matemática exige de parte del alumno, el poseer adecuados conocimientos previos para avanzar en ellos, además de comportamientos y/o actitudes inherentes al estudio de la materia, tales como paciencia, constancia y perseverancia.

La implementación de contenidos por ciclos no significa que cada uno actúe separadamente.

La Reforma Educativa, desde una concepción constructivista del aprendizaje, propone un proyecto curricular global en el cual se fortalezcan los espacios de articulación e integración, *“...a partir de la programación constructiva, coherencia y continuidad entre los saberes de los diversos niveles educativos del sistema”* y contempla en la organización de los contenidos del área que *“... los contenidos de un ciclo presuponen la adquisición de los del ciclo anterior, los cuales continúan siendo trabajados, incluidos en otros contenidos de mayor complejidad”* (Dispositivo Jurisdiccional de la Pcia. De Misiones Pág. 9 y CBC Pág. 69).

Es importante, por tanto, que cada ciclo funcione en forma articulada con los otros, pertenezcan o no a la misma institución escolar. Se trata de una doble tarea, por un lado debe articularse el trabajo entre los años de cada ciclo (dimensión institucional) y por otro lado debe articularse el trabajo entre ciclos (dimensión institucional – si los ciclos pertenecen al mismo establecimiento educativo- o dimensión interinstitucional – si los ciclos pertenecen a distintos establecimientos). *“Para concretar instancias de articulación, es necesario que las escuelas adopten las características propias de una gestión abierta”*, generando instancias de intercambio para la búsqueda de acuerdos entre ciclos e interciclos. Se trata de un trabajo compartido que exige compromiso y participación en equipos de trabajo. (Articulación del segundo y tercer ciclos, art. Zona Dirección suplemento de Zona Educativa N° 22)

La articulación de contenidos es un proceso. No es una reunión, un acuerdo y ya está todo hecho. Tiene un carácter continuo, dialéctico, se va ajustando con los datos evaluados, implica revisiones, ajustes, profundizaciones en contenidos, incorporación en otros, etc. Y esto



requiere **Acuerdos**. Que sólo son posibles con trabajo en equipo, colaborativo entre docentes no sólo de una misma escuela sino de distintas instituciones y niveles, dentro de un marco de mutuo respeto, y en donde no hay culpables, sino un esfuerzo común.

“La idea del trabajo verdadero es que juntos vamos a hacerlo mejor de lo que puede hacerlo el mejor del grupo”. (Francisco Tonucci, reportaje Zona Educativa Nro.22).

El abordaje metodológico de esta Investigación participativa consta de: Análisis de los contenidos del Área Matemática en los dos niveles (lectura y análisis de los documentos), Análisis de los acuerdos Institucionales entre los directivos de las instituciones (Entrevista a directores y análisis de documentos), Indagación de los acuerdos sobre articulación entre colegas del área Matemática (entrevistas y encuentros con colegas y análisis de escritos), Descripción de las estrategias de articulación entre los docentes del área Matemática (planificaciones) y Descripción de las estrategias pedagógicas con los alumnos (observación de clases).

La investigación consta de una introducción donde daremos a conocer el problema, la fundamentación, el propósito, los objetivos, el marco teórico. El desarrollo está dado en capítulos, los cuales se dividen de la siguiente manera: el capítulo 1 trata sobre un cambio educativo posible y deseable en las primeras reuniones entre pares, donde destacaremos la importancia de los encuentros y de los temas tratados, entre los cuales están los aportes de Piaget, Ausubel, Vigostky, entre otros. En el capítulo 2 trataremos el concepto planificar, la importancia de los conocimientos previos. El capítulo 3 trata sobre el análisis de los contenidos entre docentes de la escuela primaria y secundaria, incluyéndose a los alumnos en el último tramo. Después de las conclusiones y bibliografía hay un apartado de anexos, donde se encuentran las actividades realizadas y las fotos.



CAPÍTULO I: UN CAMBIO EDUCATIVO POSIBLE Y DESEABLE EN LAS PRIMERAS REUNIONES ENTRE PARES

El cambio educativo al que llamamos posible y deseable, no lo vamos a lograr si no trabajamos en equipo. Y debe significar que el alumno pueda tener una mejor producción. Y esto requiere **Acuerdos**. Que sólo son posibles con trabajo en equipo, colaborativo entre docentes no sólo de una misma escuela sino de distintas instituciones y niveles, dentro de un marco de mutuo respeto, y en donde no hay culpables, sino un esfuerzo común.

“La idea del trabajo verdadero es que juntos vamos a hacerlo mejor de lo que puede hacerlo el mejor del grupo” (Francisco Tonucci, reportaje Zona Educativa n° 22)

En el trabajo participativo que tuvimos en conjunto desde el año 2003, hubo una primera etapa que significaron reuniones entre colegas para tratar temas importantes, donde conocimos o recordamos distintas teorías de aprendizaje, para poder entender algunas cuestiones a tener en cuenta cuando enseñamos, y ver si con ello podíamos enfrentar la problemática que tenían los colegas de nivel medio, principalmente en los séptimos años, donde más del sesenta por ciento no aprobaba la asignatura matemática.

A partir de aquí realizamos reuniones para tratar diversos temas, leíamos ciertas teorías de aprendizajes, nos reuníamos en grupos, realizábamos mapas conceptuales y luego comparábamos y producíamos uno solo en gran grupo, para adjuntarlos en nuestro cuaderno de investigación. En esta primera parte hablamos sobre el concepto articular, el significado de articulación de contenidos, la importancia del constructivismo, el significado de la triada didáctica, el aporte de Jean Piaget, el conflicto cognitivo, lo que nos dejó David Ausubel, y el trabajo de Lev Vigotsky.

1.1- ARTICULAR

Que significa articular?

Según el Diccionario de la Real Academia Española¹:

articular¹.

(Del lat. *articulāris*, de *articūlus*, artejo, nudo).

1. adj. Perteneciente o relativo a la articulación o a las articulaciones.

¹ Bajado de INTERNET: [http://buscon.rae.es/draeI/ \(14/05/07\)](http://buscon.rae.es/draeI/ (14/05/07)).



articular2.

(Del lat. *articulāre*, de *articŭlus*, juntura).

1. tr. Unir dos o más piezas de modo que mantengan entre sí alguna libertad de movimiento. U. t. c. prnl.

2. tr. Organizar diversos elementos para lograr un conjunto coherente y eficaz.

Articular proyectos políticos regionales. U. t. c. prnl.

3. tr. Pronunciar las palabras clara y distintamente.

4. tr. Colocar los órganos de la voz en la forma que requiere la pronunciación de cada sonido.

5. tr. *Der.* Proponer medios de prueba o preguntas para los litigantes o los testigos.

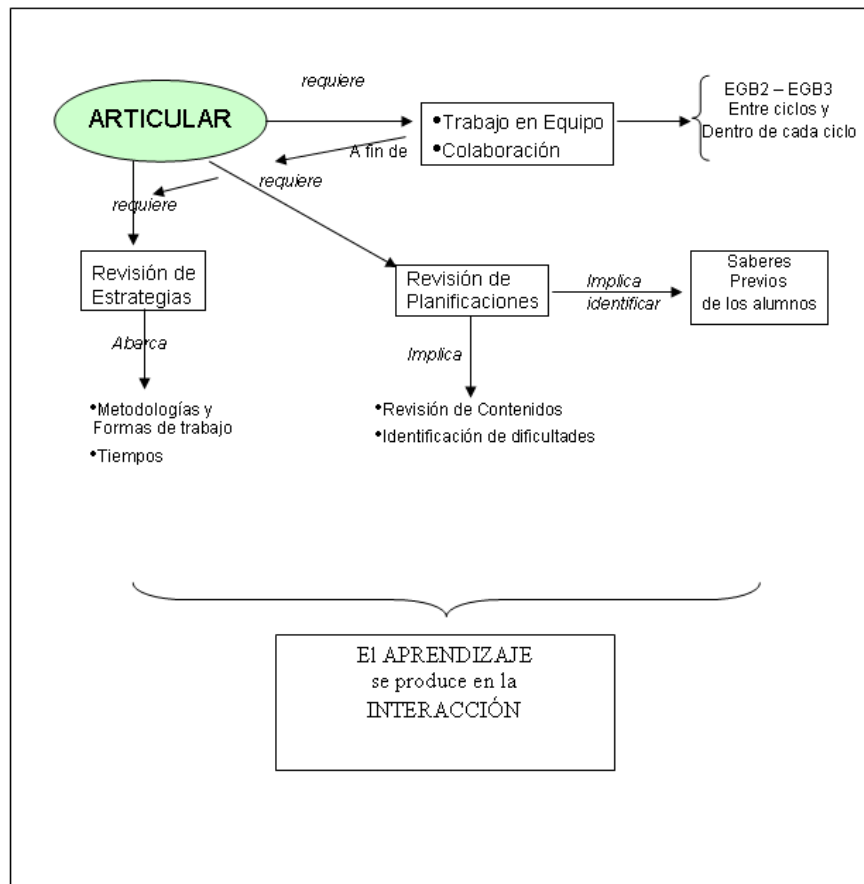
Una pregunta que nos hicimos en esta reunión fue: ¿Cuál de estas definiciones tienen relación con nuestra tarea docente?

Y obviamente surgieron opciones, algunos simplemente dijeron la opción 1, otros señalaron que ninguna, después trabajamos entre todos para conseguir una definición para nuestra tarea de articulación. Y decidimos quedarnos con los que sigue (que ya escribimos en nuestra introducción): La articulación de contenidos es un proceso. No es una reunión, un acuerdo y ya está todo hecho. Tiene un carácter continuo, dialéctico, se va ajustando con los datos evaluados, implica revisiones, ajustes, profundizaciones en contenidos, incorporación en otros, etc.

1.2.- ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS

Entendimos a partir de distintas lecturas que ARTICULAR requiere Trabajo en Equipo, Colaboración, para poder mejorar la comunicación entre ciclos. Además requiere la Revisión de Estrategias y de Planificaciones. Las Estrategias que tienen que ver Metodologías y Formas de Trabajo y Tiempos; y las Planificaciones donde se tratan Contenidos y se ven dificultades, siempre teniendo en cuenta los Saberes Previos de los Alumnos. Entendiendo, al final, que todo tiene que ver con la Interacción. El cuadro consensuado quedó así:





1.3.- CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo y las concepciones sobre el enseñar y aprender, colocan al docente como facilitador, guía de aprendizajes; al alumno como constructor de los mismos y al proceso de enseñanza – aprendizaje sostenido en la interacción entre docente-alumno, adquiriendo una nueva dimensión la relación vincular entre ellos y planteando nuevas demandas a la profesionalización docente.

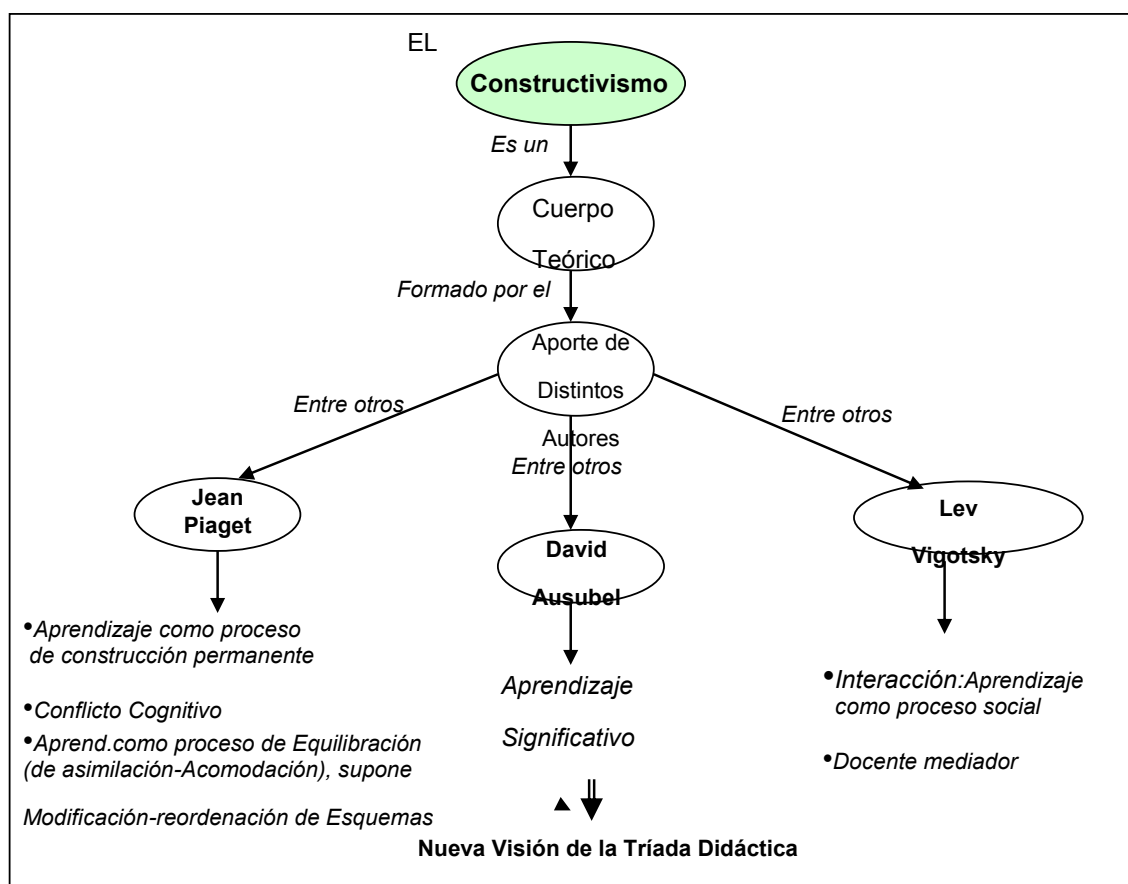
La didáctica que se sustenta en este marco toma en cuenta al alumno en su diversidad, tiene en cuenta sus rasgos evolutivos y sus conocimientos previos y lo considera sujeto, que construye su aprendizaje en una situación social, en un proceso en el que la motivación será fundamental para despertar su interés por hacerlo.

En este sentido D. Ausubel entiende al aprendizaje como un proceso de reconstrucción personal de cada uno de los nuevos aprendizajes y de cada nuevo contenido, a partir de los aprendizajes previos. El docente debe garantizar que el contenido sea claro, coherente y no arbitrario, que pueda integrarse a las estructuras cognitivas del alumno para que el aprendizaje sea significativo.

Una enseñanza efectiva, en el sentido de cumplir de la mejor manera posible su función, requiere del docente además de un amplio dominio de los contenidos que quiere transmitir, saber organizarlos y relacionarlos y comprender cómo se realizan los aprendizajes para saber cómo y cuando enseñar.

Una de los primeros encuentros que tuvimos con las docentes de las escuelas primarias, tratamos algunos textos (que se reflejan en la bibliografía) un tema realmente importante, que es el Constructivismo. Constructivismo como un Cuerpo Teórico, que fue formado o producido por Distintos autores entre los que se encuentran Jean Piaget, quien no refirió sobre el Aprendizaje como proceso de Construcción permanente, sobre el significado de Conflicto Cognitivo y Aprendizaje como proceso de Equilibración; David Ausubel que nos trajo su Aprendizaje Significativo; y Lev Vigotsky y su Interacción: Aprendizaje como proceso social y Docente Mediador. El cuadro consensuado quedó así:

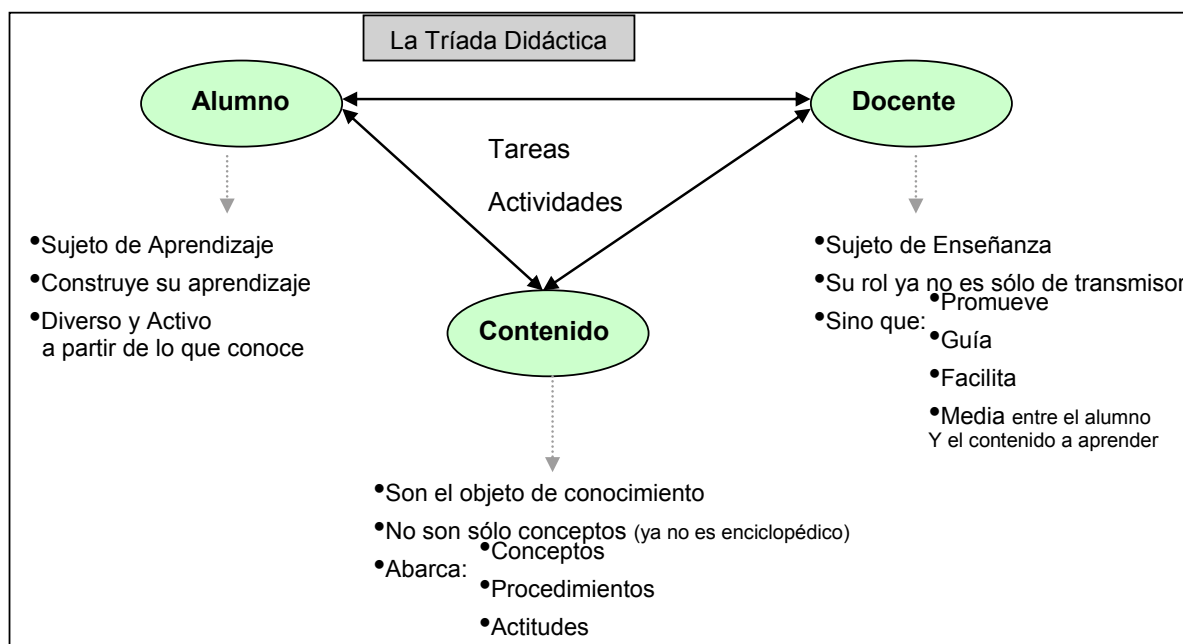




1.4.- LA TRIADA DIDÁCTICA

A partir de los aportes que realizaron los autores antes mencionados, aparece lo que se dio en llamar “LA TRIADA DIDÁCTICA”. En un nuevo encuentro tratamos este concepto y entendimos que hay una conexión importante entre alumno, docente y contenidos al realizar las tareas y actividades. El alumno es el sujeto de aprendizaje, es el que construye su aprendizaje y es diverso y activo a partir de lo que conoce. El docente es sujeto de enseñanza, su rol ya no es solo transmitir, sino que promueve, guía, media. Y las actividades son el objeto de conocimiento, no solo de conceptos, sino también de procedimientos y actitudes. El cuadro que produjimos entre todos quedó así:

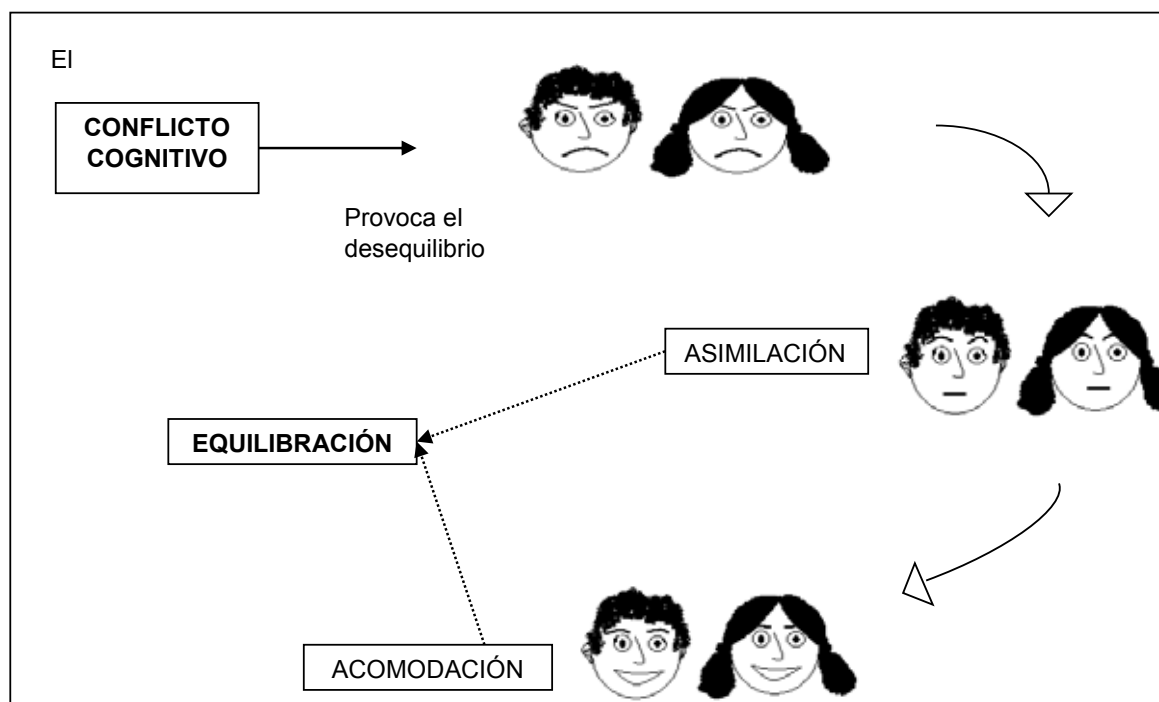
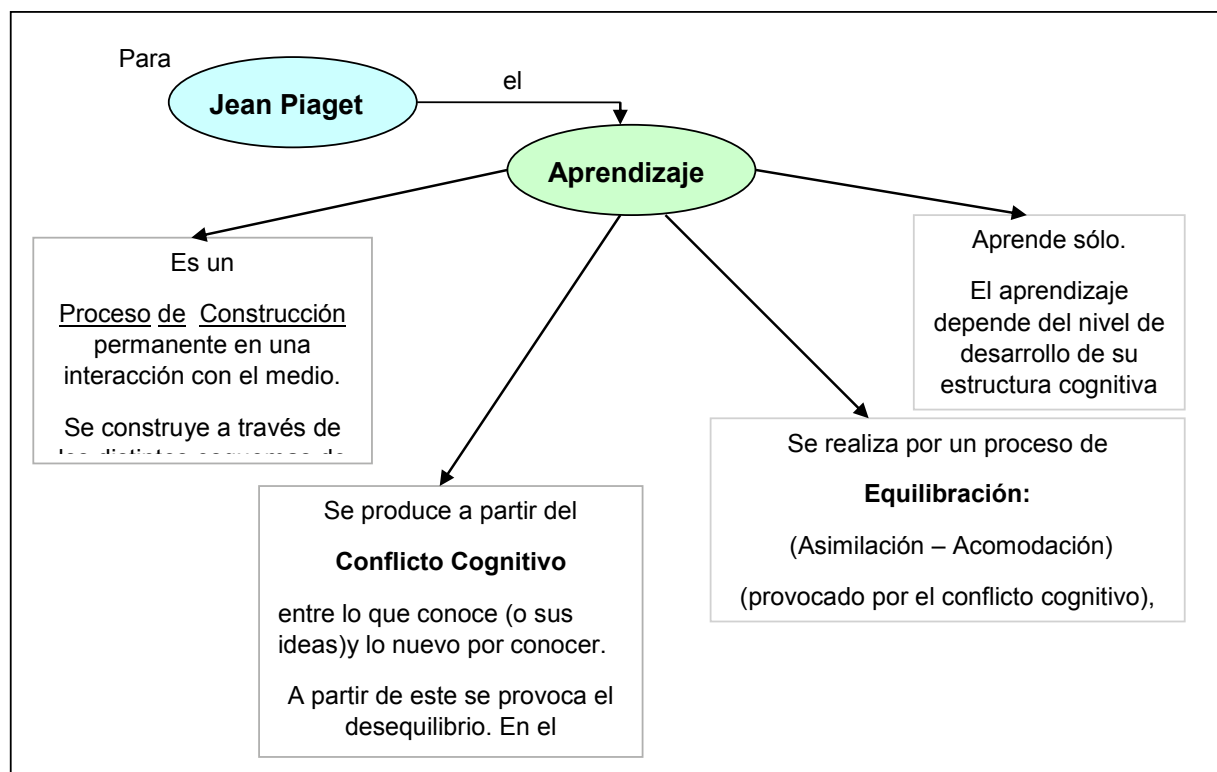




1.5.- APOORTE DE JEAN PIAGET

Para Jean Piaget el aprendizaje tiene que ver con un Proceso de Construcción en todo momento, que se construye a través de los esquemas de conocimiento. Dice este autor que el alumno aprende solo y que el aprendizaje depende del nivel de desarrollo de su estructura cognitiva. De repente aparece el Conflicto Cognitivo entre lo que conoce y lo nuevo que debe conocer, hay un desequilibrio y debe producirse, por ende, la equilibración (asimilación y acomodación).





1.6.- APOORTE DE DAVID AUSUBEL

David Ausubel decía que el alumno aprende desde sus conocimientos previos, para que el nuevo conocimiento tenga un significado verdadero para este sujeto, en su estructura cognitiva. Para ello el docente debe saber lo que el alumno sabe, para lo cual debe realizar una indagación de los saberes previos del mismo. Y aunque eso es difícil, se debe buscar la forma de implicar a los alumnos en su propio aprendizaje. En realidad la idea que tiene este autor es hacer que el alumno aprenda sin arbitrariedades y con sentido y darle realmente importancia verdadera a los conocimientos previos que posean los alumnos.

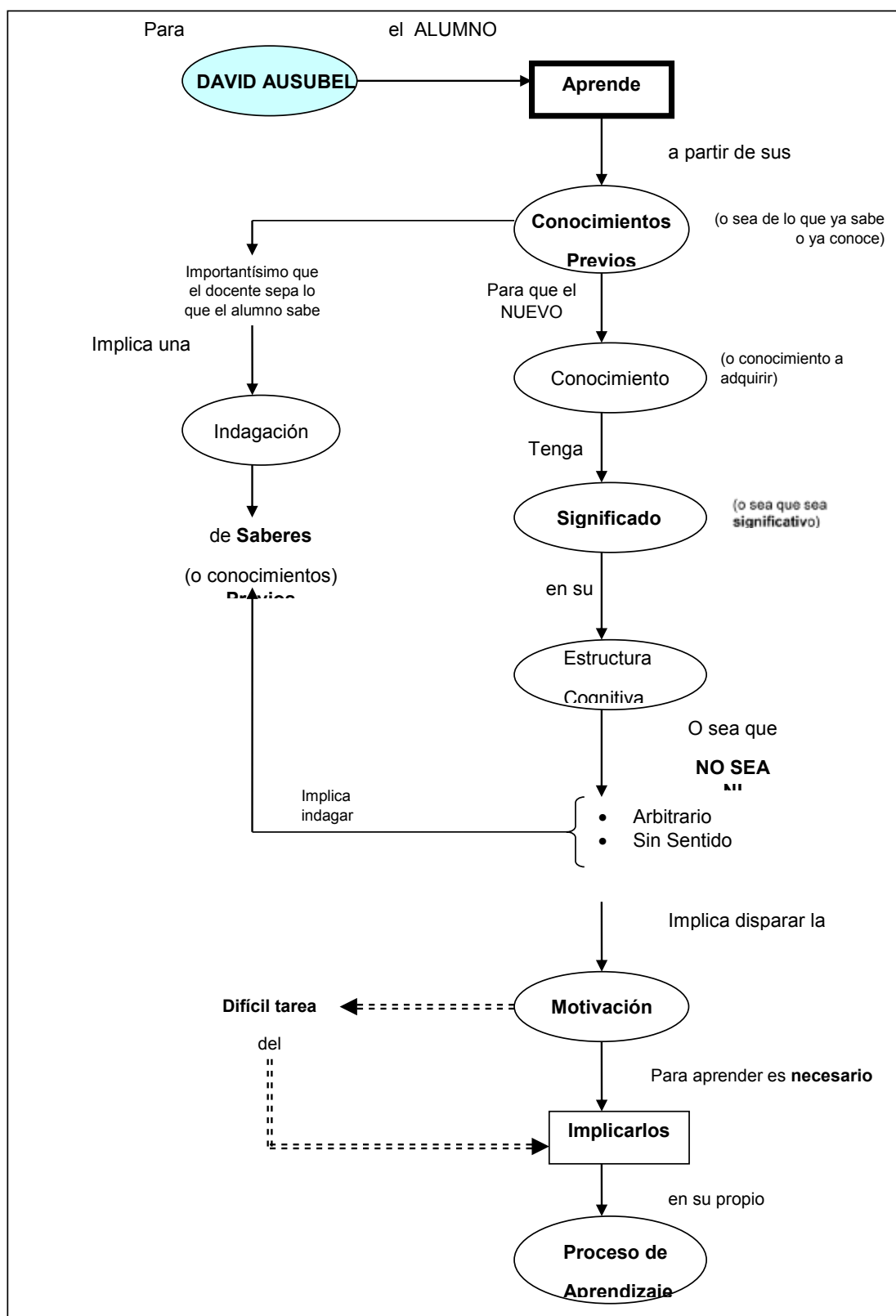
1.7.- APOORTE DE LEV VIGOTSKY

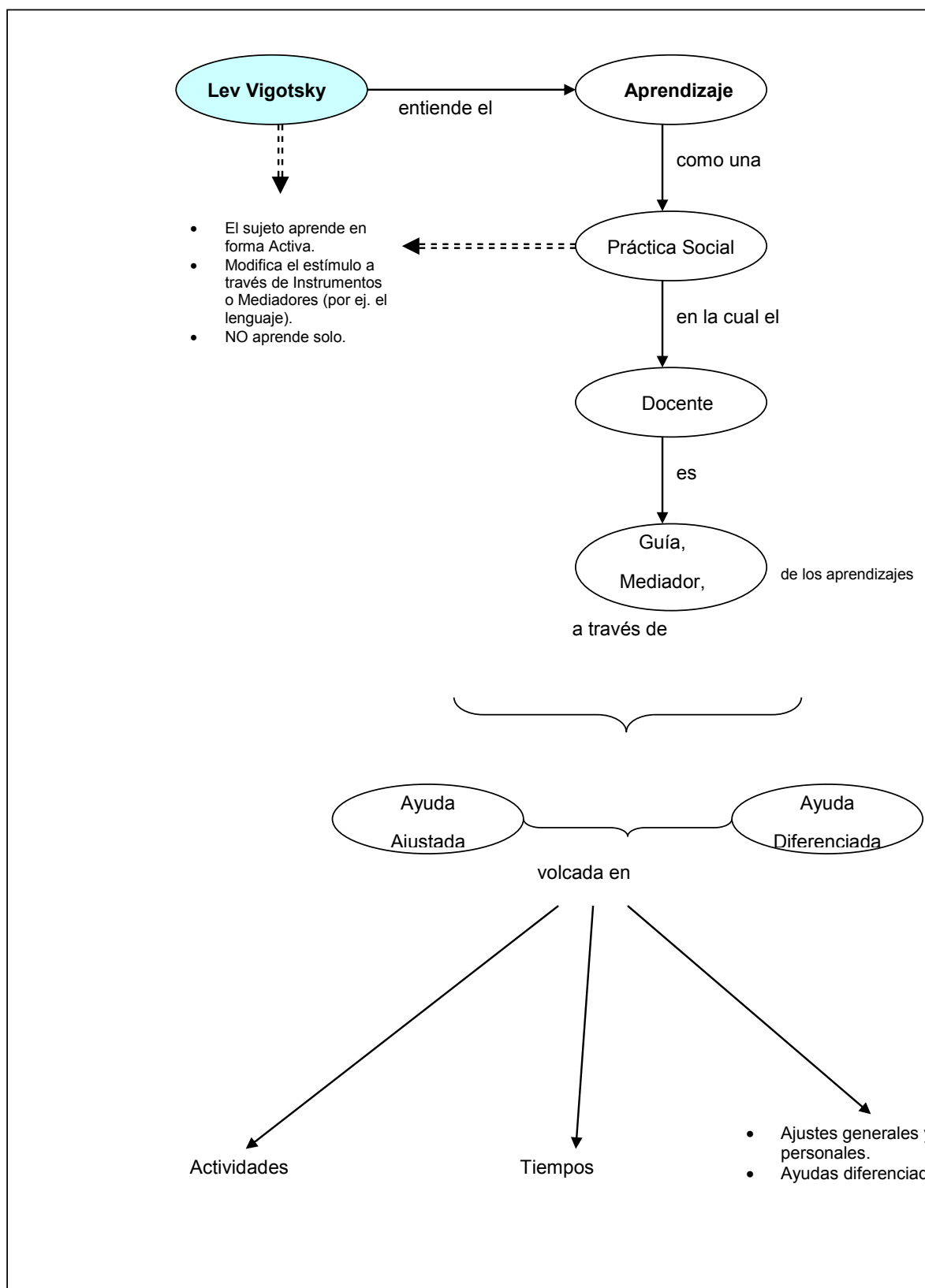
Lev Vigotsky dice que el aprendizaje es una Práctica Social, en la que el docente es un guía, mediador, facilitador mediante una ayuda ajustada y otra diferenciada, cuando es necesario. Esta ayuda debe darse a través de actividades, tiempos y ajustes generales y personales. Este autor señala que el sujeto aprende activamente, que modifica el estímulo a través de instrumentos y que no aprende solo.

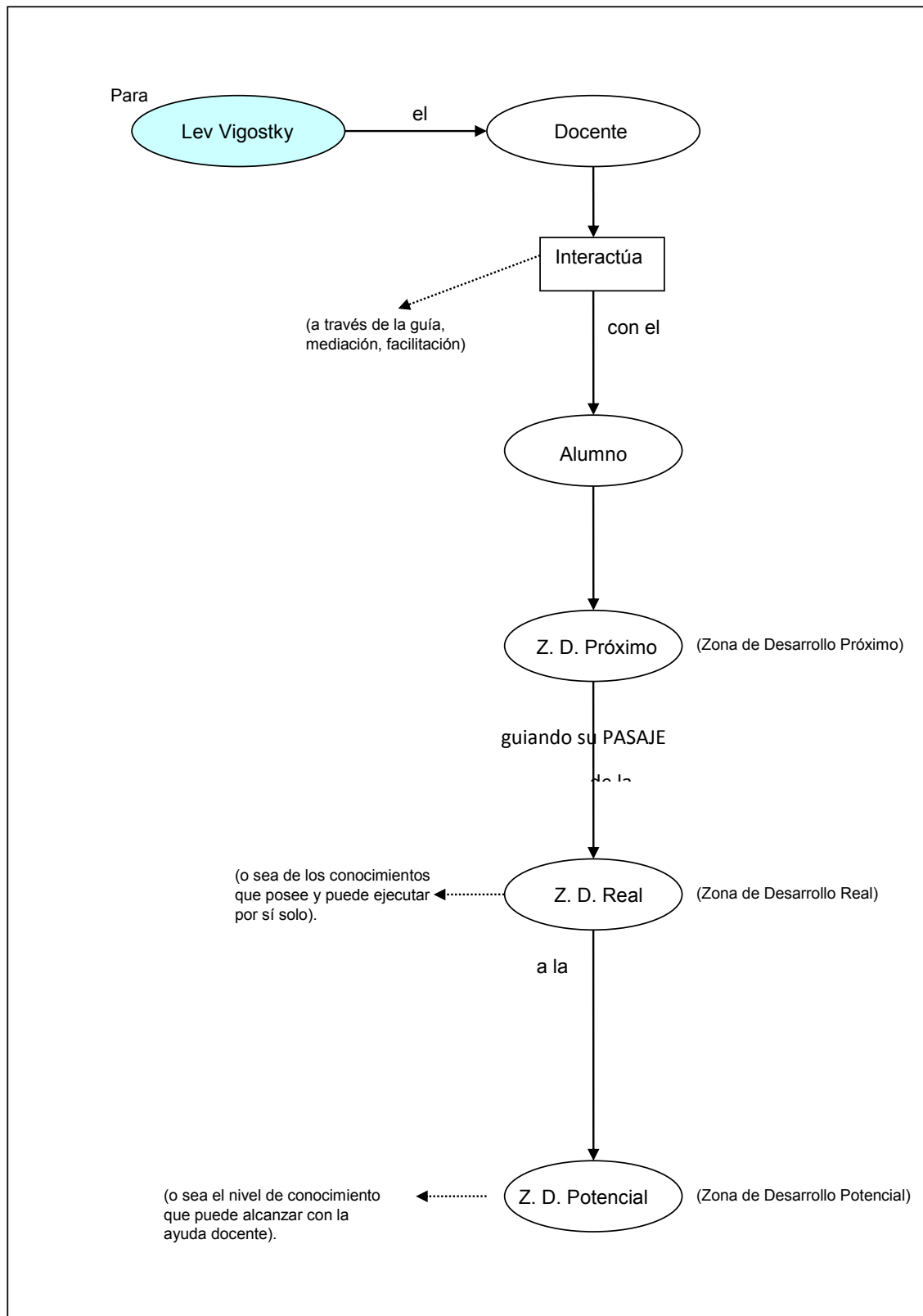
El docente, para Vigotsky, es el que interactúa con el alumno, teniendo en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo, guiando su pasaje de la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Potencial.

Los cuadros que produjimos entre todos, tanto sobre Ausubel como Vigotsky se ven seguidamente:









CAPÍTULO II: LAS INTERVENCIONES DE LOS DOCENTES DE LAS DISTINTAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES.

Indudablemente que nosotros, docentes debemos planificar nuestra tarea. ¿Por qué? ¿Cómo? Cada grupo de docentes se encargó de buscar el significado de la palabra planificación, contenidos; selección y secuenciación de Contenidos, Conocimientos previos, ¿Cómo realiza el aprendizaje?, ¿Qué necesitamos saber los docentes? Cada grupo realizó un mapa conceptual y lo hablábamos en los encuentros.

2.1.- PLANIFICAR

Perecería una mala palabra. Pero, ¿lo es?.

Recurrimos nuevamente al Diccionario de la Real Academia Española y encontramos²:
Planificar.

1. tr. Trazar los planos para la ejecución de una obra.
2. tr. Hacer plan o proyecto de una acción.
3. tr. Someter a planificación.

planificación.

1. f. Acción y efecto de planificar.
2. f. Plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo armónico de una ciudad, el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etc.

2.2.- ¿QUÉ ES UNA PLANIFICACIÓN?

Una planificación es un plan de trabajo, tiene coherencia vertical y horizontal, supone prever o anticipar como se van a desarrollar las situaciones, sirve para organizar los tiempos de los aprendizajes, prevé estrategias, supone la posibilidad de hacer modificaciones o cambios sobre la marcha, prevé o anticipa dificultades, implica tener una clara idea y de cómo se realizará la presentación de contenidos. Por todo esto entendemos que la planificación se debe hacer entre docentes de los ciclos involucrados, para que la articulación sea verdadera.

² Bajado de INTERNET: [http://buscon.rae.es/draef/ \(02/08/07\)](http://buscon.rae.es/draef/ (02/08/07)). También podés, si no conoces la dirección de sitio web entrar en un buscador, anotar Diccionario Real Academia Española, clickear en buscar. Una vez abierta el sitio web anotas Articular y clickeas en buscar.



2.3.- LOS CONTENIDOS

Así como la planificación, los contenidos también se deben tratar entre colegas que cumplen tareas en ambos ciclos. Tratamos entre colegas la importancia de tratar el significado de los contenidos. Entendíamos todos que existen Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. Sabíamos todos los docentes que nos encontramos que los conceptuales son hechos, conceptos, datos, principios y teorías; que los procedimentales son estrategias, procesos y tareas; y los actitudinales son valores y normas. Que los conceptuales constituyen el saber, los procedimentales el hacer y los actitudinales el orientar. Y que los conceptuales tienen que ver con el ámbito científico, los procedimentales, con el ámbito técnico y los actitudinales, técnico. Y también que se organizan y estructuran en redes relacionadas en un triple orden: Áreas, Bloques de Contenidos y Relaciones Inter áreas.

También los docentes sabemos que los contenidos deben tener lógica interna y coherencia, secuenciación, claridad y sencillez y funcionales y transferibles.

2.4.- LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Entendimos todos los colegas en esta cruzada de articulación que los saberes o conocimientos previos los debíamos tener en cuenta en este trabajo, porque eso no ayudará a continuar sin inconvenientes en nuestra tarea ya planificada. Sabemos que las mentes no son pizarras en blanco, que aprender es atribuir significados y que el alumno construye su aprendizaje sobre los significados que ya posee. Por ello, entendemos los del ciclo inmediato superior que es importante el estado inicial de los alumnos, es decir, los conocimientos que posee, las capacidades, instrumentos, estrategias, habilidades y sobre todo la disposición.

2.5.- ¿CÓMO SE REALIZA EL APRENDIZAJE?

Estudiamos en una reunión textos que reflejamos en la bibliografía, sobre cómo aprenden los alumnos o cómo realizan su aprendizaje. Y entendimos que lo hacen a través de sus esquemas de conocimiento. Ese esquema incluye una variedad de conocimientos, hechos, sucesos, conceptos, procedimientos, normas, actitudes y provienen del medio ambiente familiar, entorno, grupo de amigos, escuela, de la propia experiencia de lecturas. Y se caracterizan por el nivel de organización interna, cantidad de conocimientos y validez.

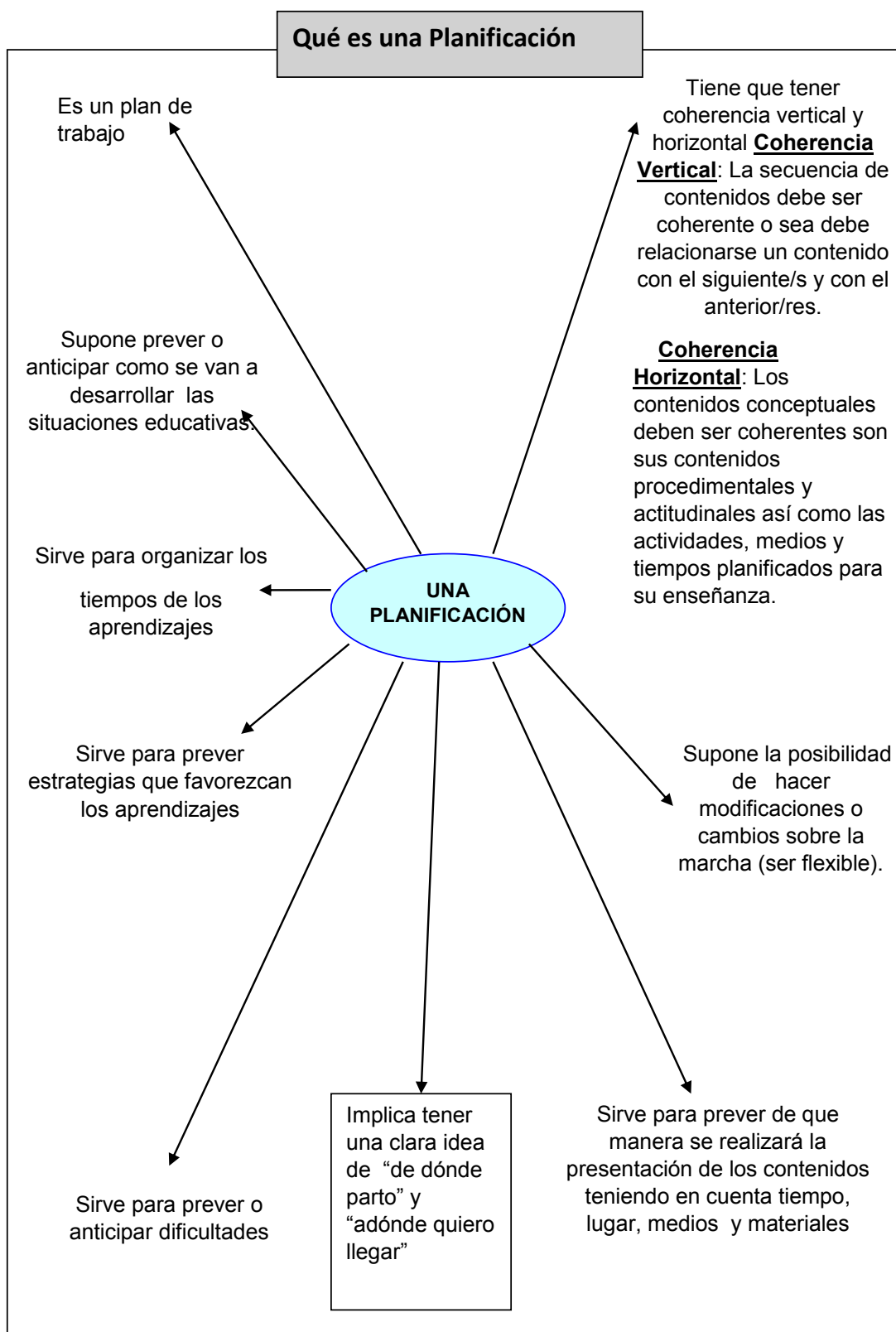
2.6.- ¿QUÉ NECESITAMOS SABER?

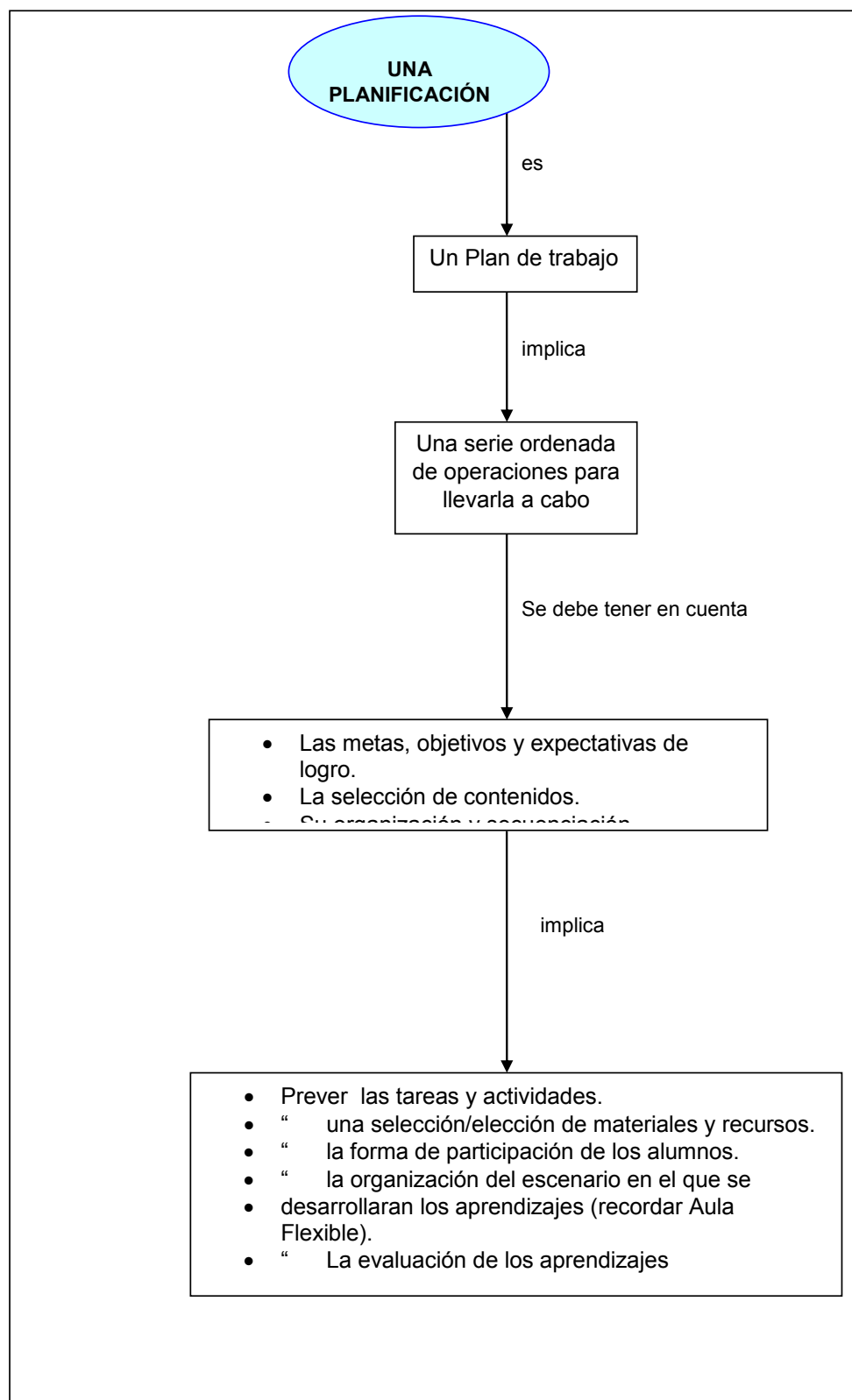


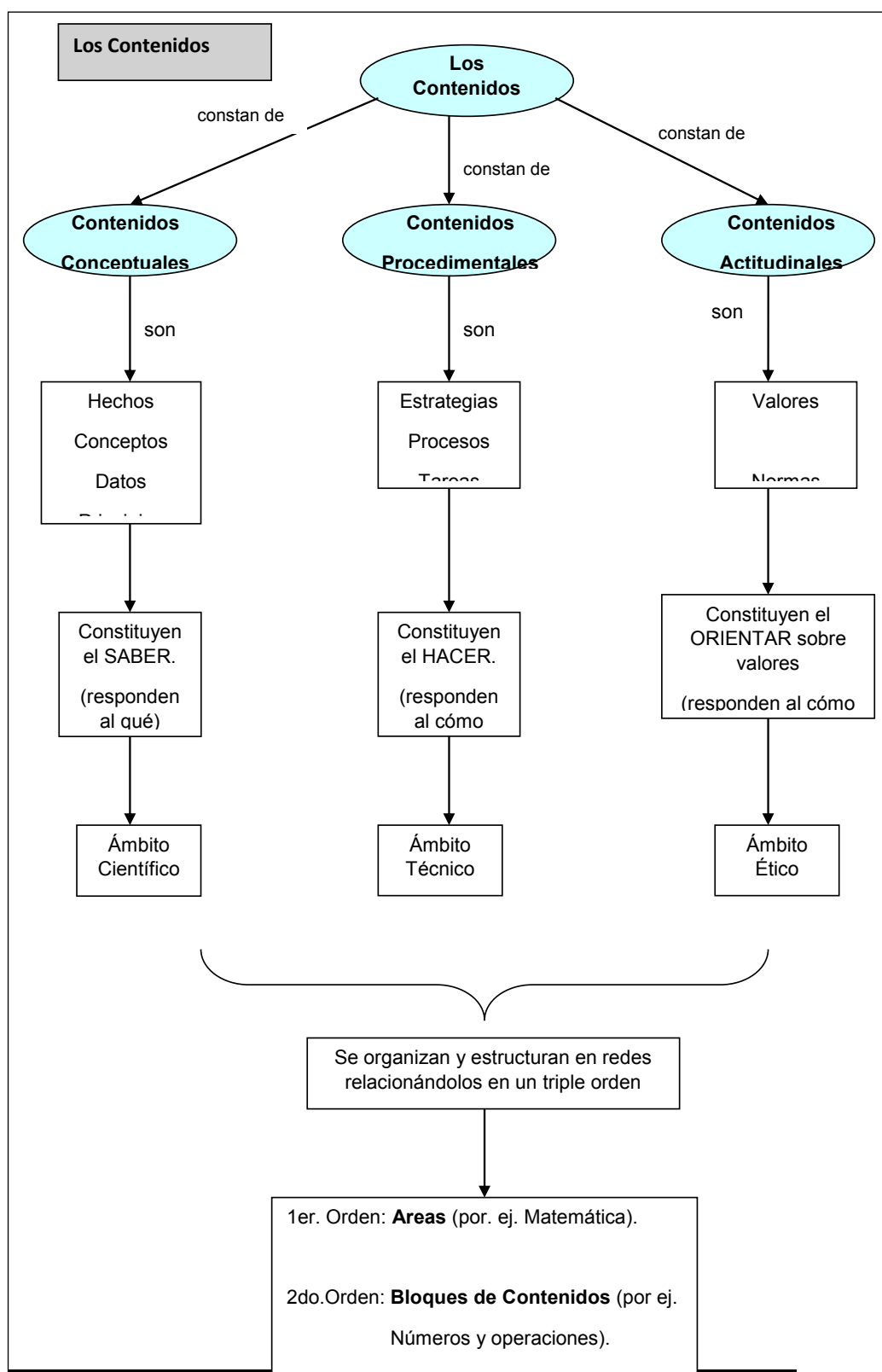
Como los docentes no podemos olvidarnos de nosotros mismos, pensamos en este título para trabajar sobre lo que necesitamos conocer para organizar y planificar nuestra enseñanza. Y eso tiene que ver con explorar el contenido básico sobre el cual se centraría el proceso de enseñanza y el de aprendizaje; identificar objetivos concretos que perseguimos y aprendizaje que pretendemos que alcancen. Es decir, los docentes que nos involucramos con nuestra tarea y más aún en realizar una adecuada articulación de contenidos debemos saber qué pretendemos que los alumnos aprenden y cómo pretendemos que aprendan. Si no cumplimos con estos preceptos, lo que enseñamos será insuficiente, pobre, erróneo y desorganizado, por lo que debemos revisar nuevamente nuestra tarea y rever, porque sino los aprendizajes no serán significativos.

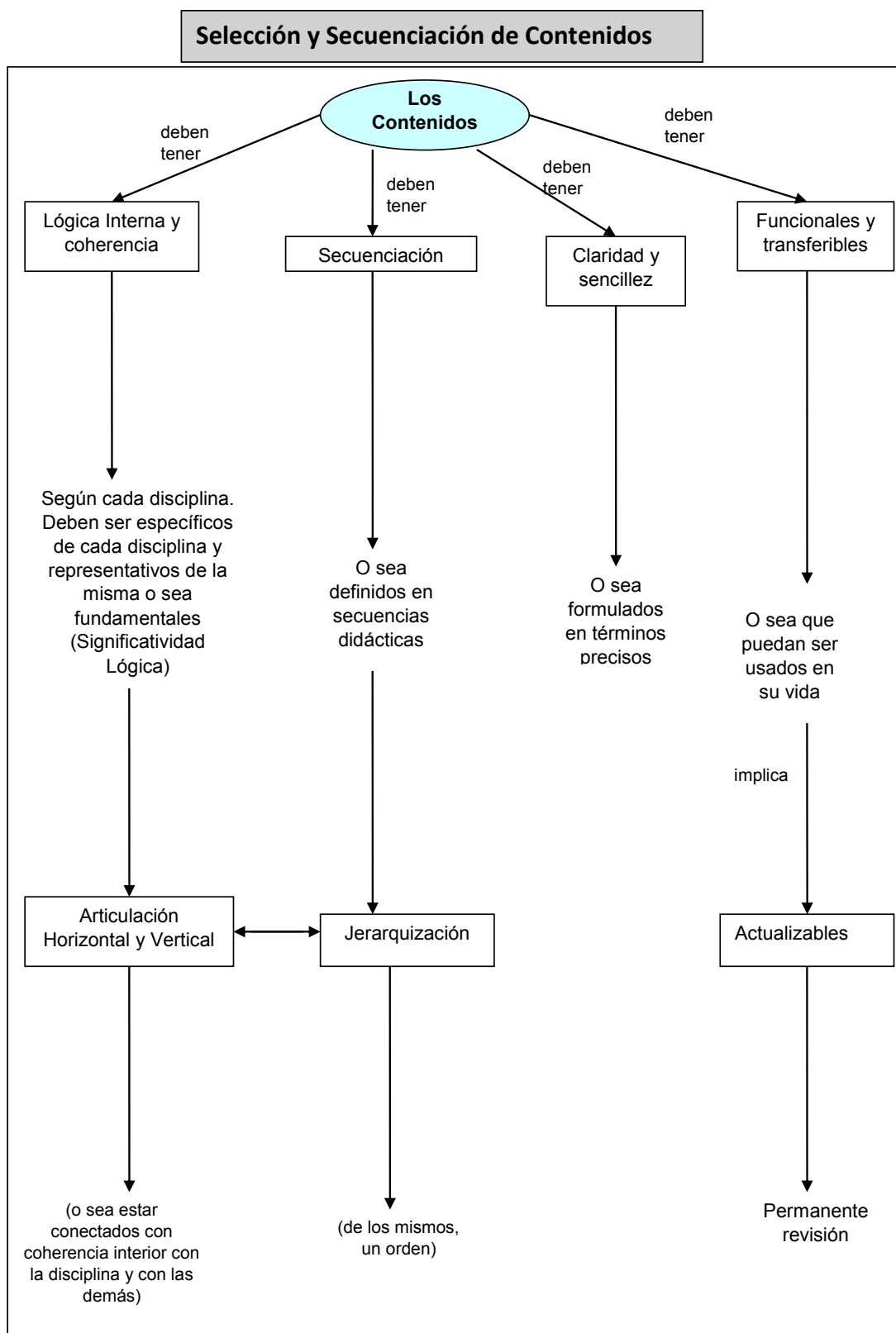
Los esquemas o mapas conceptuales sobre 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 y 2.6 que fueron concensuados son los que siguen a continuación.

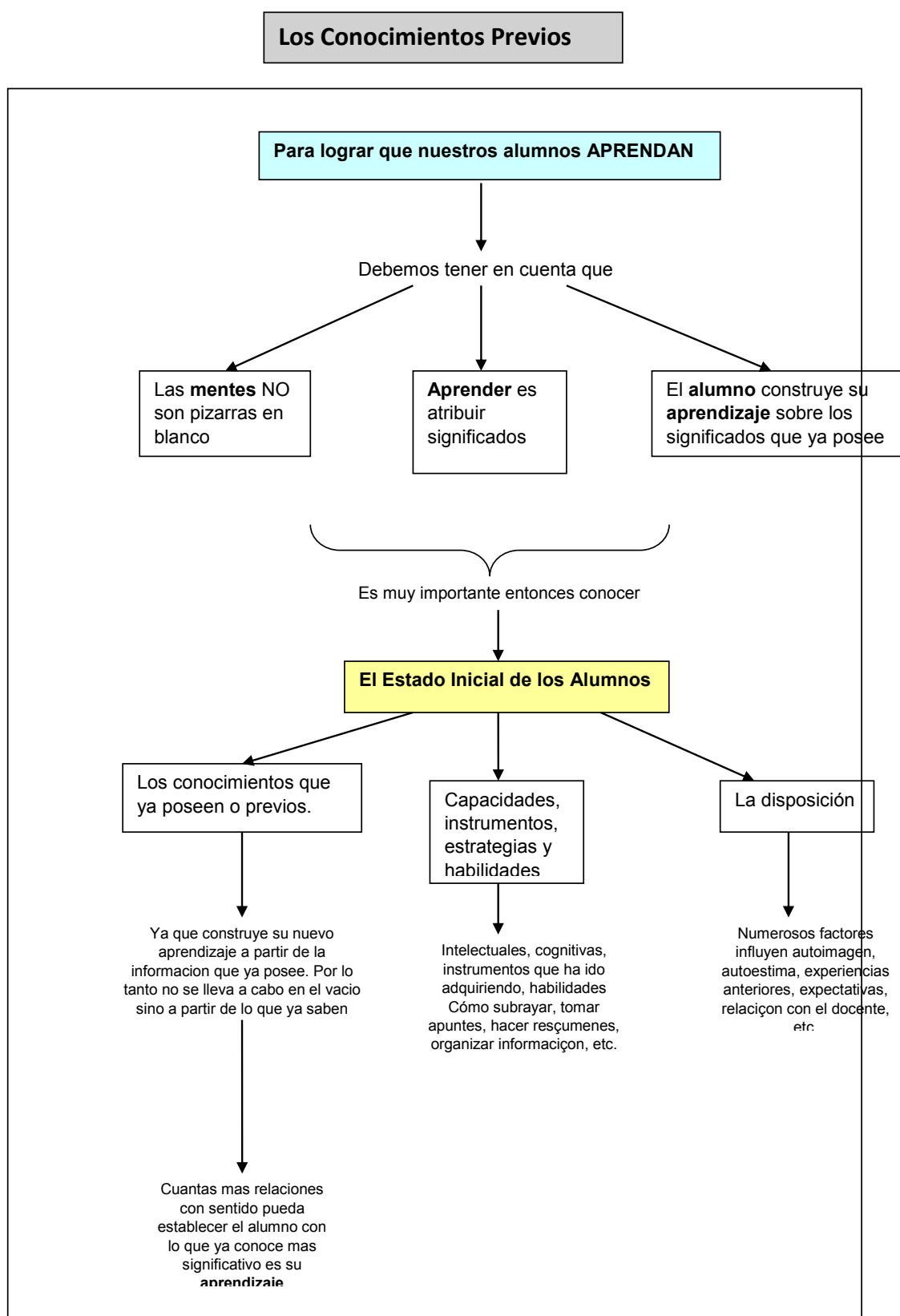


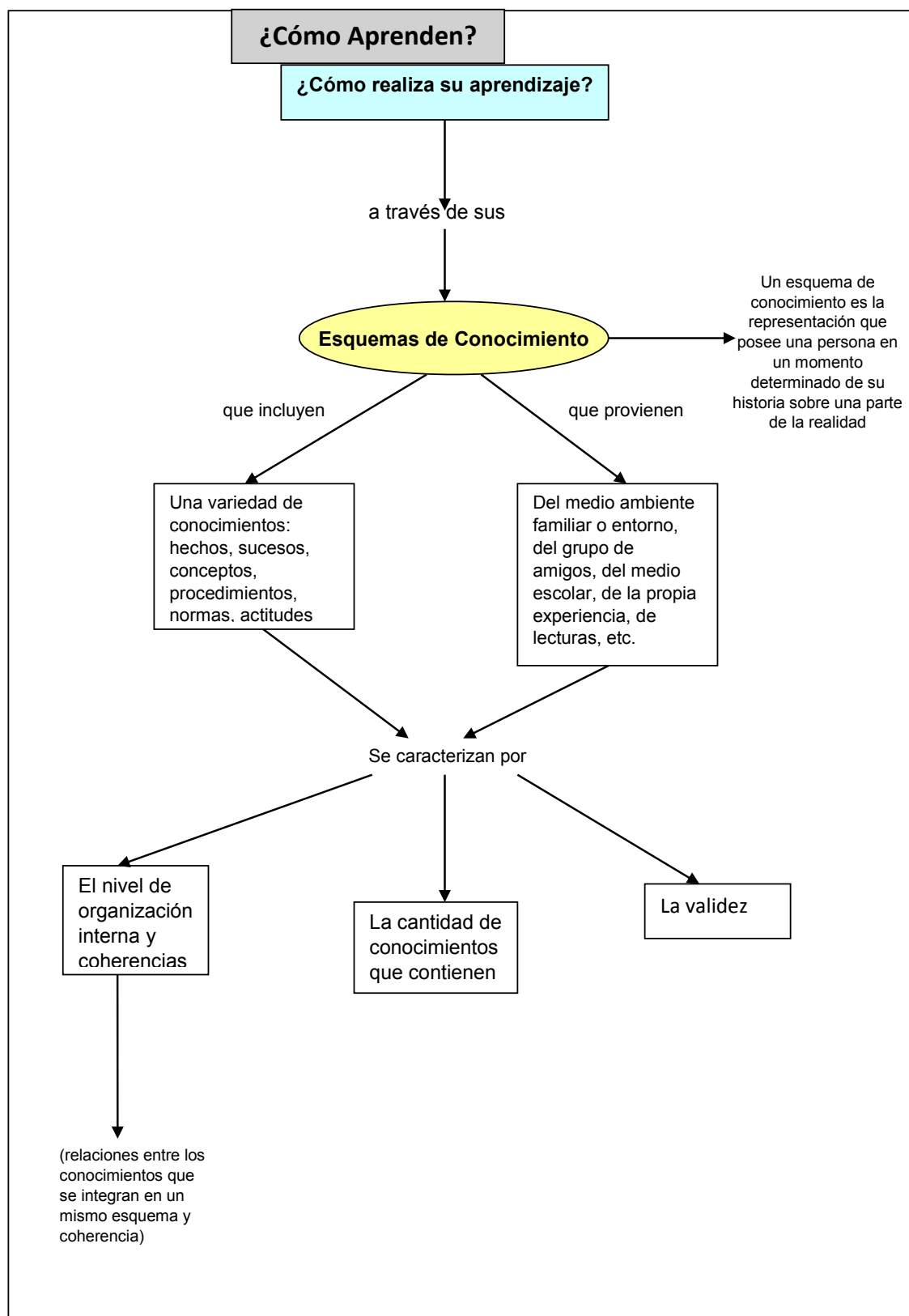


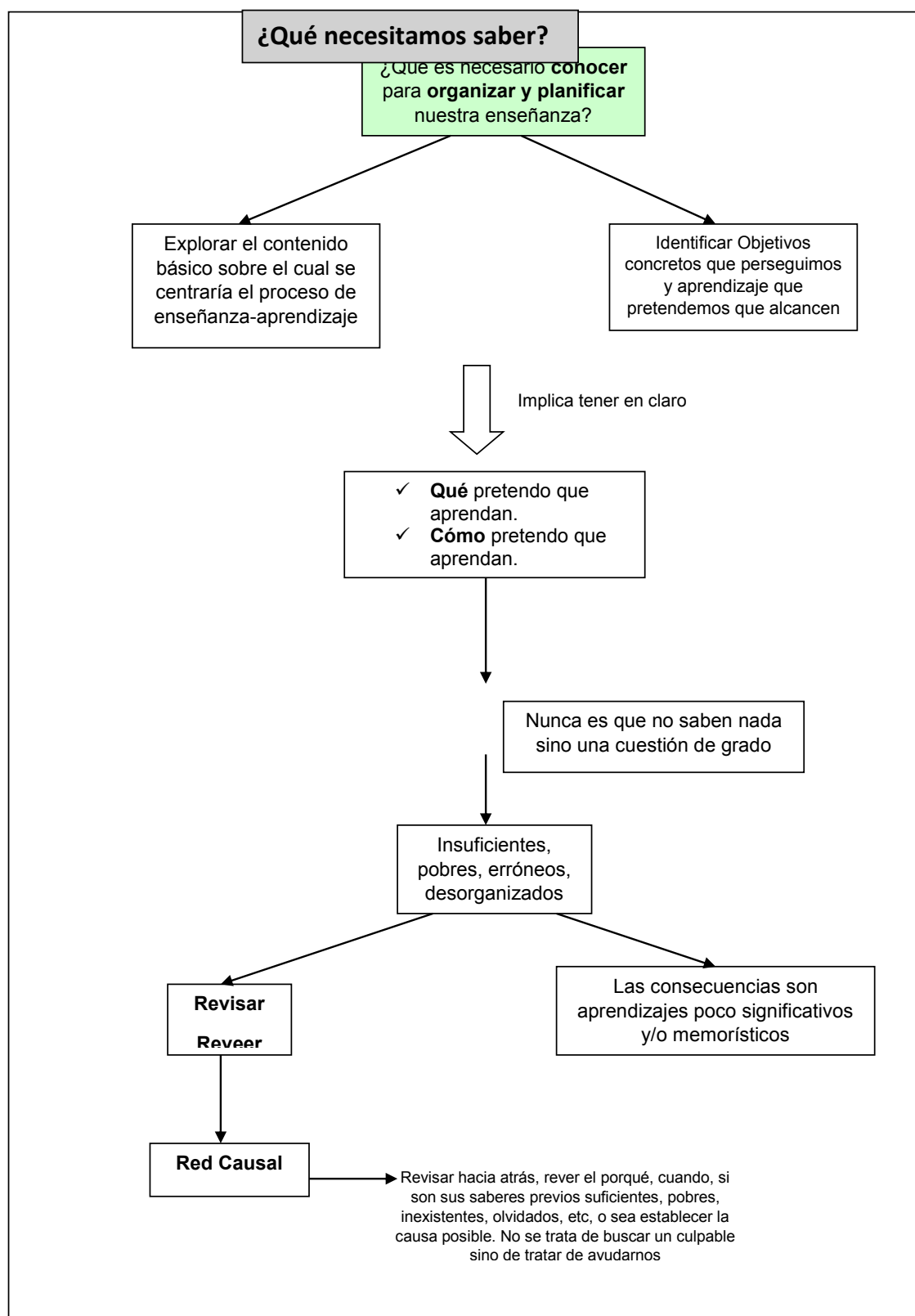












CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE ALGUNOS CONTENIDOS ENTRE DOCENTES Y ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS.

El conocimiento formal, el saber sabio, general, que se produce en el campo de la Matemática no se enseña en la escuela tal cual se presenta en este ámbito. Ives Chevallard, matemático contemporáneo francés, introduce en el lenguaje docente (en la década del setenta del siglo pasado) el término **Transposición Didáctica** con el que denomina al proceso de transformaciones, el trabajo, que va sufriendo o que se realiza en un conocimiento para ser abordado como objeto de estudio, en este caso el escolar. Este concepto también se aplica en otras ciencias o campos de estudio.

Para que un alumno, sujeto de aprendizaje, pueda apropiarse de un conocimiento matemático, nosotros como docentes debemos **contextualizarlo**, o sea, debemos elegir situaciones particulares en las que ese conocimiento le sirva como herramienta de resolución de algo.

Lo que enseñamos debe tener sentido y significatividad (lógica y psicológica) para que sea significativo, debe poder usarse y reutilizarse en diversas situaciones, debe tener significado.

En general en el campo de la matemática NO existe un único procedimiento válido para resolver algún problema o situación problemática (entendiendo que es una situación que debe generar una respuesta), sino que hay por lo menos dos procedimientos válidos. SIEMPRE que sean respetadas las reglas y propiedades debemos observar y tener en cuenta en el aula formas de resolución que nos puedan plantear nuestros alumnos, aunque difieran de la presentada por nosotros. Nos servirán, además, para confrontar entre ellos distintas formas de resolución a un mismo problema.

Es importante entonces permitir que usen el conocimiento que poseen para resolver cálculos con números más grandes o de un nivel más profundo de complejidad. Estimular estas resoluciones distintas o alternativas puede generar situaciones muy ricas para el aprendizaje.

Memorizar ciertos cálculos (como las tablas de multiplicar) y resultados (de sumas y/o restas) sencillos les permitirá (además de ser un buen ejercicio para la memoria, una de las habilidades de nuestro pensamiento) resolver cálculos de un orden más complejo.



La observación de las producciones de nuestros alumnos, lo que hacen en nuestras clases puede ser muy relevante para nosotros como docentes: un error realizado sistemáticamente por un grupo de alumnos pone de manifiesto la distancia que puede haber al saber o la presencia de un saber diferente o pobre o insuficiente, y también la ausencia de un saber necesario para que puedan adquirir otro.

Es importante la frecuencia y coherencia de errores, en la insistencia en repetir procedimientos que deberían haberse superado dentro de un grupo de alumnos y/o en sucesivos años. Sólo prestándoles atención podremos solucionarlo: cambiando nuestra propuesta, adaptándola, modificando nuestras estrategias de enseñanza y también repitiéndola en aquellos saberes que sea necesario profundizar, ver y/o rever aunque no pertenezcan a nuestro año y/o ciclo.

La observación de las producciones de nuestros alumnos no debe ser sólo un resultado final, sino que deben servirnos para contemplar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de ellos, y también de nuestro propio proceso.

Es indispensable que pensemos propuestas de trabajo que tengan distintas naturaleza y función, que sirvan para aprender cosas nuevas, nuevas nociones y/o resignificar otras ya conocidas y usadas por ellos, que también, por qué no, sirvan para ejercitar y practicar así como para analizar su etapa de construcción de conocimientos.

El diagnóstico cierto sobre las concepciones o saberes previos de nuestros alumnos es fundamental para el desarrollo de nuestra propuesta de trabajo del año lectivo y del ciclo.

3.1.- ÚLTIMOS ENCUENTROS DEL AÑO ENTRE DOCENTES DE LA ESCUELA DE COMERCIO N° 10, LA ESCUELA PROVINCIAL N° 11

Los últimos encuentros que tuvimos en el año fueron para tratar básicamente la puesta en práctica de distintas actividades que involucraban contenidos que podríamos llamarlos problemáticos o donde se presentan las mayores dificultades para nuestros alumnos y ellos son:

- Operaciones de división y multiplicación con números naturales.
- Factorización de un número y obtención de mcm y dcm entre números naturales y su utilización en situaciones problemáticas.
- Operaciones básicas con fracciones y su utilización en situaciones problemáticas.
- Operaciones básicas con expresiones decimales y su utilización en situaciones problemáticas.



Los docentes involucrados trabajamos las actividades y luego señalamos qué contenido trataba, cuál era la operación requerida, cuál era la dificultad que se podría presentar para los alumnos y qué propósito tenía la actividad. Así trabajamos en cuatro actividades que se repartió en dos reuniones. El trabajo fue grupal y la tarea se coronó con una puesta en común bastante interesante. En el anexo adjuntamos las actividades señaladas.

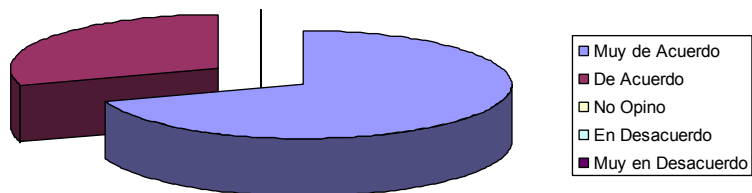
3.2.- LAS INTERVENCIONES DE LOS ALUMNOS DE LAS DISTINTAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES

Las intervenciones de los alumnos fueron básicamente visitar las escuelas, es decir los alumnos de 6° de la Escuela N° 11 debían ir a la Escuela de Comercio N° 10 y viceversa. Las actividades tuvieron que ver con operaciones con fracciones y su utilización en situaciones problemáticas, Operaciones con expresiones decimales y su utilización en situaciones problemáticas. Tanto el encuentro en la escuela secundaria, como en la primaria, los grupos de alumnos mezclados de 6° y 7°, trabajaron con actividades de fracciones y su utilización, expresiones decimales y su utilización en situaciones problemáticas, entre otros.

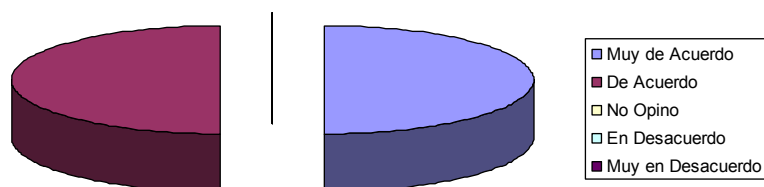
3.3.- EVALUACIÓN SOBRE LA ARTICULACIÓN REALIZADA



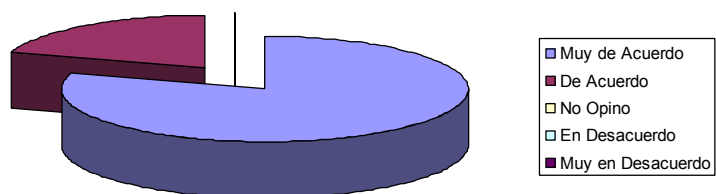
**Creo que puedo modificar la forma de comunicarme con
demás docentes de mi escuela y de otras**



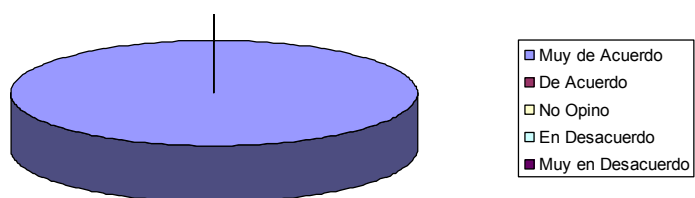
**Me siento más capacitado para enfrentar una conversación de
articulación**



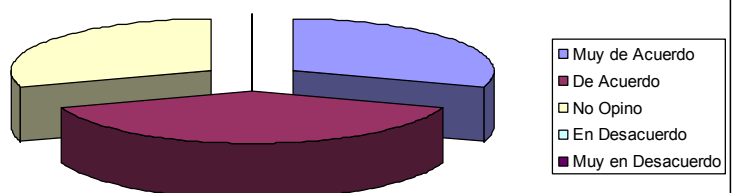
**Creo que el proyecto me dio ciertas pautas para realizar mi
planificación pensando en los demás colegas**

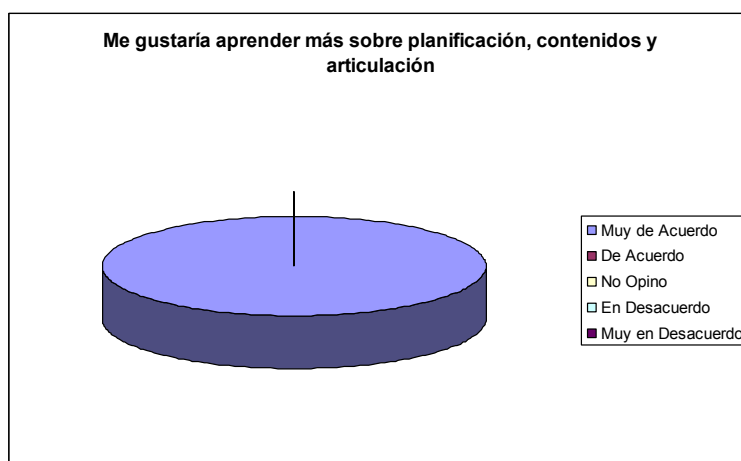


Podría decir que este proyecto fue positivo



**Pienso que todo el tiempo deberíamos realizar articulación no
solo entre ciclos, sino también entre niveles**





De acuerdo a los gráficos notamos que el 60% de los docentes está de acuerdo en revisar su práctica docente y el 40% restante está muy de acuerdo. Entendemos que una de las cuestiones a mejorar es la articulación. También el 60% cree que puede modificar la forma de comunicarse con los demás colegas, tanto de su escuela como de otras. Y el 40% restante indica que está de acuerdo con esa aseveración. Por otra parte el 50% de los colegas indican que se sienten capaces de enfrentar una conversación de articulación y el otro 50% está de acuerdo. Un 80% indica que el proyecto o investigación colaborativa les dio ciertas pautas para realizar su planificación pensando en los demás colegas; el resto (20%) señala estar de acuerdo. El 100% indica que el proyecto o investigación colaborativa fue y seguirá siendo positiva. Por otra parte cuando se les pregunta si todo el tiempo deberíamos realizar articulación entre ciclos y niveles los docentes señalan en un 30% estar muy de acuerdo, en un 40% estar de acuerdo y en un 30% no opina. Cuando se les pregunta si el proyecto les ha ayudado a darse cuenta de que para planificar debo



realizar una articulación adecuada el 55% indicó que estaba de acuerdo, el 40% de acuerdo y un 5% no opina. Por último el 100% señaló que le gustaría aprender más sobre planificación, contenidos y articulación.

Con respecto a la apreciación general del trabajo los docentes señalaron la importancia que tiene el simple hecho de encontrarnos para tratar temas que tienen que ver con el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo bueno que significa que la escuela secundaria busque la forma de trabajar mancomunadamente con los docentes de la primaria. Y también se destacó la predisposición de las maestras que no se acercaron con el fin de que los profesores de matemática les enseñen algo nuevo, sino que se integraron con el fin de llegar a conclusiones que nos sirvan a todos. También nos fijamos como meta para que a partir de 2011 trabajar con las redes sociales como Tweeter, Facebook, Blogger, etc.

CONCLUSIONES

Las dificultades que tenían los docentes con los alumnos que llegaban a Séptimo Año, son varias. Entre ellas podemos citar: Problemas para realizar una multiplicación y una división, aunque sea sencilla; dificultad al operar con fracciones; falta de interpretación de un enunciado para resolverlo; pasaje de expresiones decimales a fracciones y viceversa.

Ante estos problemas evidenciables, nos vimos en la necesidad de realizar este trabajo de investigación participativa.

El trabajo mancomunado de los profesores de la Escuela Provincial de Comercio n° 10 con las maestras de Matemática de la Escuela Provincial N° 11 de la localidad fue muy provechoso. Luego decidimos trabajar solos los docentes y con los alumnos de 6° y 7° años. Esto fue muy productivo porque nos permitió ver que las técnicas y métodos de enseñanza son distintos, que deberíamos planificar en forma conjunta, teniendo en cuenta las actividades de cada tema y que tendríamos que comunicarnos más fluidamente de aquí en más.

Participaron 102 alumnos de los séptimos años de la Escuela de Comercio N° 10 y un total de 67 alumnos de los sextos años de la Escuela Provincial 11, separados en cuatro grupos atendidos en forma rotativa por los docentes. Los promedios de los alumnos de los séptimos años han mejorado notablemente a partir del trabajo de articulación.

A partir de año próximo se quiere hacer la articulación utilizando las redes sociales como Facebook, Blogger, entre otras.

Destacamos algunas cuestiones:



- En cuanto a la primera actividad, se debía realizar un Mapa Conceptual en el cual los docentes ya sea en forma individual o grupal lo realizamos bien y en los debates señalábamos que algunos mapas giraron en torno al PEI y a las Planificaciones y no a la Articulación propiamente dicha, estos docentes le daban mayor importancia a esos conceptos donde la implicancia era la articulación. Y pedíamos que el título principal tenga mayor protagonismo. Decíamos que se podían agregar textos entre los cuadros para que se puedan entender mejor.

- En la segunda actividad de los siguientes encuentros, los docentes contestaron unas preguntas que tenían como protagonistas a las planificaciones. En general fueron coherentes las respuestas. Decíamos que podíamos mejorarlas más que nada dándole a la geometría un mayor protagonismo.

- La tercera actividad correspondiente al tercer encuentro tenía como eje la ejercitación, se presentaron problemas y ejercicios donde los docentes teníamos que solucionarlos y completar un cuadro. Lo que señalábamos en el debate es que los docentes se pusieron como protagonistas y en realidad se solicitaba que el docente se ponga en lugar del alumno, es decir señalar cuales serían a su entender los problemas que tendrían los alumnos ante cada actividad.

- Se consiguió en estos años (2003 – 2007) que los alumnos accedan al primer año de la EGB3 (7mo. Año), con un mínimo inconveniente en el Área, ya que gracias a los encuentros con los docentes de los 6tos años, ellos mismos entendieron la necesidad de fortalecer ciertos contenidos importantes.

- Mediante el trabajo conjunto entre docentes y alumnos de los 6to y 7mo años se pudo mejorar la calidad de los aprendizajes y lograr un mejor rendimiento en matemática.

- Se logró fortalecer la articulación del Sistema Educativo en lo que a Matemática se refiere, realizando planificaciones en conjunto.

- Se aceptó en toda la comunidad de docentes y alumnos, y además directivos que lo realizado fueron prácticas pedagógicas innovadoras.

- Se logró diálogo entre docentes de distintas instituciones y niveles, los cuales dieron a conocer sus ricas experiencias al respecto y se consiguió fortalecer las competencias del trabajo en equipo.



- Después de realizar un diagnóstico sobre los obstáculos que se tenían para el aprendizaje significativo de la matemática, se elaboró una serie de indicadores que permitieron valorar los logros alcanzados.
- Se propuso estrategias para enfrentar los obstáculos que se detectaron para mejorar el aprendizaje y se buscaron alternativas nuevas. A partir de allí se intercambiaron experiencias con los docentes de todas las escuelas participantes primando el diálogo y la experiencia de trabajo compartida, entendiendo así que la articulación era preponderante en el trabajo de todos los días.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Ander-Egg, Ezequiel, “El Constructivismo como modelo pedagógico” en “La planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores”, Magisterio del Río de La Plata. Bs. As., 1993, Páginas Varias.
- ✓ Carretero, Mario, “¿Qué es el constructivismo?” en “Constructivismo y educación”, Edit. Aique. Bs. As., 2002, Páginas Varias.
- ✓ Guirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano, “Aprendizaje y Enseñanza” en “El ABC de la tarea docente, Currículum y Enseñanza”, Edit. Aique, 1998.
- ✓ Revista Zona Educativa N° 22, “Articulación del segundo y tercer Ciclos”, Suplemento Zona Dirección, Abril 1998.
- ✓ Coll, Cesar; Martín, Elena; Mauri, Teresa y otros, “Los profesores y la concepción constructivista”, Cap.1 en “El Constructivismo en el aula”, Edit. Graó. Barcelona, 1994.
- ✓ Moreira, Marco, “Aprendizaje significativo”, Revista Ida y vuelta N° 4, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Plan Social Educativo, 1995.
- ✓ Chercasky, Susana, “Los contenidos de la Educación”, desde pág. 54 en cuadernillo Módulo 4: Contenidos Educativos e Instrumentación Didáctica, Material del Post grado en Formación y Actualización docente- UTN, Facultad Regional Resistencia, Chaco, 2000.
- ✓ Sánchez Iniesta, Tomás, “El Enfoque globalizador y Los Contenidos”, cap II en “La construcción del Aprendizaje en el Aula”, Edit. Magisterio del Río de La Plata, 1995, Páginas Varias.



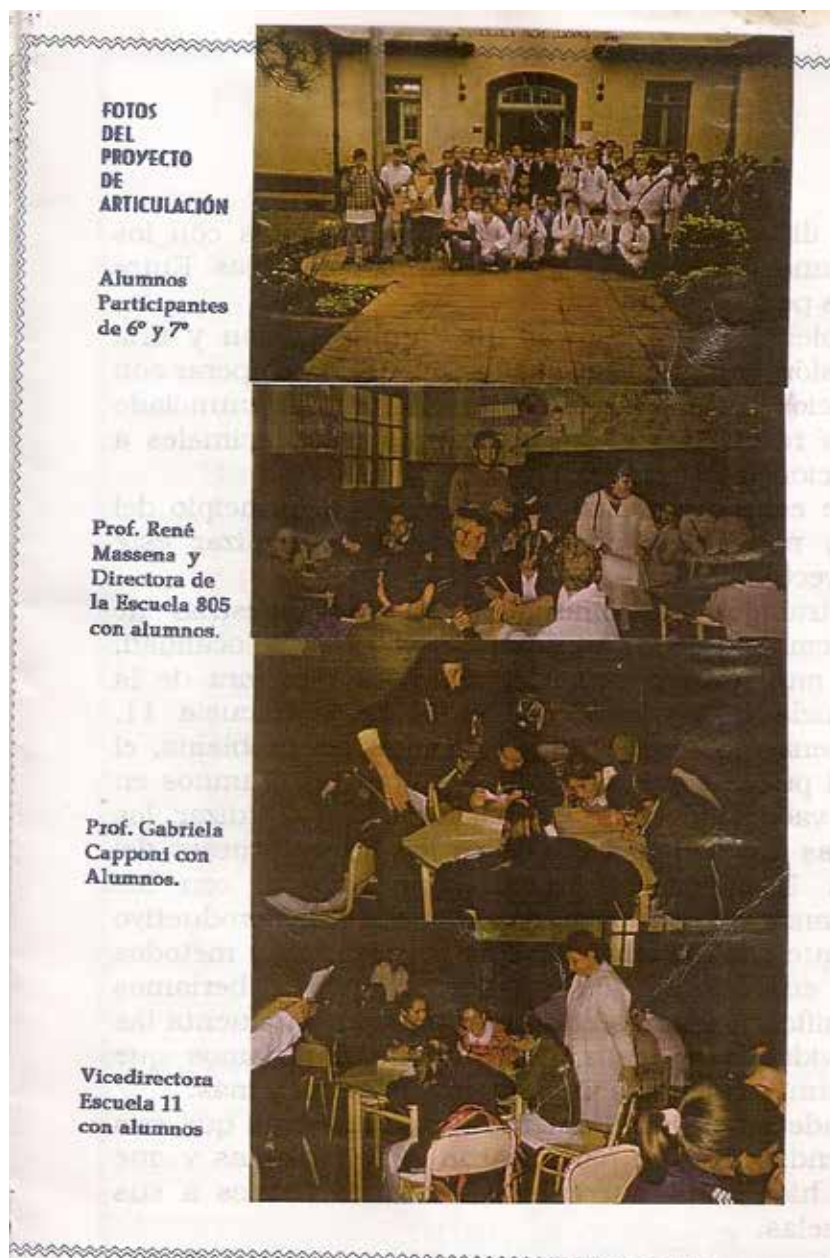
✓ Coll, Cesar; Martín Elena; Mauri, Teresa, “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos” cap. 3 y 4 en “El Constructivismo en el aula”, Edit. Graó Barcelona, 1995, Páginas Varias.

✓ Coll, Cesar; Martín Elena; Mauri, Teresa y otros, “Enseñar: Crear zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”, cap. 5 en “El Constructivismo en el Aula”, Edit. Graó, Barcelona, 1995, Páginas Varias.

✓ Artículos Varios de la Revista Zona Educativa.



FOTOS AÑO 2003: ESCUELA 11 (GRUPO DE LA MAÑANA: 64 ALUMNOS)







Lamentablemente las fotos de los encuentros realizados en la Escuela de Comercio N° 10 se arruinaron, así como también la de los encuentros entre docentes.



ACTIVIDADES PARA LOS PRIMEROS ENCUENTROS: Leemos el siguiente

texto, extraer conceptos generales y confeccionar un mapa conceptual en un papel afiche para exponerlo ante los demás participantes.

“ARTICULACIÓN DEL SEGUNDO Y TERCER CICLOS”

de Suplemento Zona Dirección, Revista Zona Educativa N° 22. Abril 1998.

Uno de los elementos con mayor potencial de transformación que contiene la Ley Federal de Educación es la implementación de la Educación General Básica, dividida en tres ciclos. Para los directivos, estos cambios implican una serie de desafíos: la articulación entre ciclos es uno de ellos.

En estos últimos años, se ha modificado no sólo la forma de pensar, sino también importantes prácticas educativas. La transformación educativa conlleva nuevos roles y funciones, y también nuevas oportunidades para directivos y docentes. Las escuelas se transforman y con ello hace falta atender cuestiones y aspectos no contemplados anteriormente. En este artículo se habla de la articulación entre ciclos, específicamente entre el segundo y tercero de la EGB.

Un Proyecto Común

El Proyecto Educativo Institucional es el instrumento que da sentido a la gestión de cada escuela. El PEI es el producto del trabajo de toda la institución, y a este principio básico debe responder la división por ciclos. Si bien cada ciclo contempla objetivos, acciones y compromisos propios, no deben por ello perder de vista los principios generales postulados en el PEI. En este sentido, es imposible pensar en una escuela como una unidad pedagógica integral si sus partes trabajan en forma aislada. Por ende, la implementación de los ciclos no significa que cada uno actúe separadamente: los alumnos, los docentes, los directivos, siguen perteneciendo a la institución en conjunto. En este último punto radica la importancia de lograr una buena articulación entre ciclos.

Relación entre ciclos

Para concretar instancias de articulación, es necesario que las escuelas adopten las características propias de una gestión abierta, no cerrada. Como vimos, es importante que cada ciclo funcione en forma articulada con los otros, como parte de un todo que es la institución misma. ¿De qué forma articular entonces los proyectos y acciones que se originan en cada ciclo? ¿Cómo generar espacios comunes sin que por ello pierdan su identidad específica? ¿De qué manera enriquecer la tarea de cada uno para que no se conviertan en “islas” que funcionen de manera aislada? En síntesis, se trata de establecer un doble contrato institucional: por un lado, concentrarse en el interior de los ciclos, pero manteniendo a la vez una gestión global que los interrelacione de manera articulada y coherente. Este doble vínculo interior – exterior, se verá favorecido

si se fortalece la relación entre ambos ciclos. Algunas claves al respecto:

- detenerse en el PEI general de la Institución: ¿sus objetivos se vinculan con los proyectos que se llevan a cabo en los ciclos?, ¿avanzan hacia metas comunes?, ¿hace falta revisar o reajustar algunos principios de acuerdo con las situaciones que se dan en la práctica?;
- detenerse en los proyectos y acciones que se realizan en cada ciclo: ¿fomentan la articulación y el pasaje del alumnado del segundo ciclo al tercero?, ¿qué relación existe entre los contenidos y las metodologías que se aplican?, ¿los alumnos desarrollan las competencias necesarias para el pasaje?, ¿cuáles son las fortalezas y las debilidades de cada uno?, ¿qué demanda el segundo ciclo del tercero y viceversa?, ¿y qué “se agradecen”?;
- detenerse en los vínculos entre las personas: ¿cómo generar instancias de intercambio?, ¿es posible establecer espacios para la planificación, la evaluación y la capacitación compartida?, ¿de qué manera se pueden conformar equipos de trabajo que funcionen permanentemente y no sólo para eventos específicos?.

Una tarea de todos

Es evidente que para lograr buenos resultados en la articulación hace falta un alto grado de compromiso. Y mucho trabajo, además. Pero como ya se anticipó, se trata de una tarea compartida: ¿entre quiénes? Entre todos. Principalmente, ocupa un papel fundamental el rol de los directivos, en tanto responsables por la marcha del proceso. Pero el directivo no está solo: las interrelaciones que establezca con los otros servirán de mucho para obtener resultados positivos. No hay que olvidarse que está en juego la educación de los alumnos, que a partir de la Ley Federal contempla la obligatoriedad hasta el tercer ciclo inclusive.

Una de las particularidades a tener en cuenta es la “localización”: la ubicación del tercer ciclo –su lugar de funcionamiento– condicionará las características de la articulación con los dos ciclos anteriores. En caso de funcionar en otro establecimiento –

como ha sido decisión en algunas provincias– hará falta una interrelación mayor entre los directivos de ambas escuelas. Que cambie el ámbito físico no significa que se deba perder la unidad de la EGB, ni que e trabaje en función de proyectos diferentes. Por el contrario: se trata de una organización más compleja que implica llegar a acuerdos para que los proyectos puedan articularse de manera complementaria y coherente. En todos los casos, es primordial que las estrategias de gestión que se lleven a cabo, permitan acompañar al alumno en la adaptación del pasaje de un ciclo a otro. Y para ello, los equipos de conducción deberán establecer mecanismos permanentes de articulación (encuentros de intercambio, reuniones de docentes, planificaciones y evaluaciones compartidas, etc.).

El rol del coordinador

Otra de las figuras que cobra relevancia en este proceso es la del “coordinador de ciclo”, cuya misión esencial es velar por la identidad del ciclo. La función de los directivos será entonces la de acompañar y encaminar el trabajo que realizan los coordinadores en el interior de cada ciclo, con una mirada global que garantice la unidad de la EGB. A su vez, para guiar el trabajo de los coordinadores, y de éstos con los docentes, los directivos necesitan:

- información y datos sobre la realidad concreta que atraviesa cada ciclo, y a la vez sobre la normativa vigente en la zona;
- poner a punto canales de comunicación y una planificación estratégica acordes a un proceso de toma de decisiones que favorezca la articulación;
- indagar sobre qué se espera de su propio rol y del de los coordinadores, a fin de facilitar la tarea de los docentes en las aulas.



ACTIVIDADES PARA LOS SIGUIENTES ENCUENTROS: Formar grupos, revisar las planificaciones que han traído de sus escuelas y discutiremos puntos que en ella se incluyen teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Cree que las planificaciones son acordes a los temas que tratamos en el encuentro, es decir, cree que contempla la articulación?

.....

.....

.....

.....

- ¿Mediante estas planificaciones se dan todos los contenidos necesarios en los cursos tratados o piensa que se deben quitar o agregar otros? ¿Cuáles?

.....

.....

.....

.....

- ¿Encuentra que estas planificaciones contemplan todos los ítems que son necesarios tener en cuenta cuando se planifica? Si le faltan algunos señalarlos.

.....

.....

.....

.....

.....

- ¿Qué autorreflexión harías con respecto a tu planificación anual?

.....

.....

.....

.....

.....

- ¿Por qué es tan importante la planificación de la tarea y que función cumpliría la articulación en este caso?

.....

.....

.....

.....

.....

.....



ACTIVIDADES QUE TRABAJAMOS LOS DOCENTES EN DOS REUNIONES Y DE LA CUAL OBTUVIMOS INTERESANTES CONCLUSIONES

ACTIVIDAD N° 1

OPERACIONES DE MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN ENTRE NÚMEROS NATURALES:

1) Resolver las siguientes multiplicaciones y plantear una situación problemática donde las utilizaría.

a)
$$\begin{array}{r} 4698 \\ \times 96 \\ \hline \end{array}$$

b)
$$\begin{array}{r} 1935 \\ \times 78 \\ \hline \end{array}$$

a)

.....

.....

b)

.....

2) Resolver las siguientes divisiones y plantear una situación problemática donde las utilizaría.

a) $3946 : 95$

b) $1458 : 87$

a)

.....

.....

b)

.....

Completar el cuadro con respecto a la ACTIVIDAD N° 1

ITEM	CONTENIDO	OPERACIÓN REQUERIDA	DIFICULTAD QUE SE PODRÍA PRESENTAR	CUÁL ES EL PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD ?
1				
2				



ACTIVIDAD N° 2:

FACTORIZACIÓN DE UN NÚMERO Y OBTENCIÓN DE MCM Y DCM ENTRE NÚMEROS NATURALES Y SU UTILIZACIÓN EN SITUACIONES PROBLEMÁTICAS.

1) Factorizar y hallar el mcm y dcm de los siguientes números:

100 80 40

.....

.....

2)

.....
Se desea armar equipos de fútbol para un campeonato donde se enfrentarán 32 varones y 48 mujeres. Si no se pueden mezclar sexos y los equipos deben tener la mayor cantidad posible de integrantes

a) ¿Cuántos equipos se podrán formar?

b) ¿Cuántas mujeres y cuántos varones habrán en cada equipo?

¿Y si son 33 mujeres y 27 varones?

¿Y si son 17 mujeres y 15 varones?

.....

.....

.....

.....

.....

Completar el cuadro con respecto a la ACTIVIDAD N° 2

ITEM	CONTENIDO	OPERACIÓN REQUERIDA	DIFICULTAD QUE SE PODRÍA PRESENTAR	CUÁL ES EL PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD ?
1				
2				



ACTIVIDAD N° 3

OPERACIONES BÁSICAS CON FRACCIONES Y SU UTILIZACIÓN EN SITUACIONES PROBLEMÁTICAS.

1) La suma de $\frac{1}{2} + \frac{2}{5}$ es

- a) $\frac{4}{7}$ b) $\frac{9}{10}$ c) $\frac{11}{10}$ d) $\frac{5}{6}$

2) En una caja hay papeles rojos y blancos. Si sabemos que la cuarta parte de ellos son rojos. ¿Cuál será el planteo que nos indica la parte de los papeles que son blancos ? Encontrar luego la solución.

.....
.....
.....

3) A Juan le pagaron la quinta parte de su sueldo que es \$600 ¿Cuánto cobró y cuánto le quedaron debiendo?

.....
.....
.....
.....

4) Resolver :

a) $\frac{4}{3} - \frac{1}{2} =$

b) $\frac{1}{6} \cdot \frac{1}{5} =$

c) $\frac{9}{5} \div \frac{3}{2} =$



Completar el cuadro con respecto a la ACTIVIDAD N° 3

ITEM	CONTENIDO	OPERACIÓN REQUERIDA	DIFICULTAD QUE SE PODRÍA PRESENTAR	CUÁL ES EL PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD ?
1				
2				
3				
4				

ACTIVIDAD N° 4

OPERACIONES BÁSICAS CON EXPRESIONES DECIMALES Y SU UTILIZACIÓN
EN SITUACIONES PROBLEMÁTICAS.

1) a) Pasar las siguientes fracciones decimales a expresiones decimales

a) $\frac{48}{100}$ b) $\frac{3}{10}$ c) $\frac{542}{1000}$

.....
.....
.....



b) Pasar las siguientes expresiones decimales a fracciones decimales

4,68

0,6

1,161

.....

.....

.....

2) En un supermercado se ve la siguiente oferta :

ARROZ: \$1,50 el kg

TOMATE: \$1,80 el kg

EN CARNES: CHULETA: \$3,20 el kg.

María compró 3 kg de arroz, 2 kg de tomate y $\frac{1}{2}$ kg de chuleta.

a) ¿Cuánto gastó en total ?

b) Si pagó con \$10 ¿Cuánto le sobró ?

Completar el cuadro con respecto a la ACTIVIDAD N° 4

ITEM	CONTENIDO	OPERACIÓN REQUERIDA	DIFICULTAD QUE SE PODRÍA PRESENTAR	CUÁL ES EL PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD ?
1				
2				

ACTIVIDADES QUE TRABAJAMOS LOS DOCENTES CON LOS ALUMNOS EN DOS REUNIONES Y DE LA CUAL OBTUVIMOS INTERESANTES CONCLUSIONES

ACTIVIDAD N° 1

OPERACIONES BÁSICAS CON FRACCIONES Y SU UTILIZACIÓN EN SITUACIONES PROBLEMÁTICAS.

2) La suma de $\frac{1}{2} + \frac{2}{5}$ es



b) $\frac{4}{7}$ b) $\frac{9}{10}$ c) $\frac{11}{10}$ d) $\frac{5}{6}$

- 3) En una caja hay papeles rojos y blancos. Si sabemos que la cuarta parte de ellos son rojos. ¿Cuál será el planteo que nos indica la parte de los papeles que son blancos ? Encontrar luego la solución.

.....

- 4) A Juan le pagaron la quinta parte de su sueldo que es \$600 ¿Cuánto cobró y cuánto le quedaron debiendo?

.....

- 5) Resolver :

a) $\frac{4}{3} - \frac{1}{2} =$

b) $\frac{1}{6} \cdot \frac{1}{5} =$

c) $\frac{9}{5} \div \frac{3}{2} =$

ACTIVIDAD N° 4

OPERACIONES BÁSICAS CON EXPRESIONES DECIMALES Y SU UTILIZACIÓN EN SITUACIONES PROBLEMÁTICAS.

- 2) a) Pasar las siguientes fracciones decimales a expresiones decimales

a) $\frac{48}{100}$ b) $\frac{3}{10}$ c) $\frac{542}{1000}$

.....

- c) Pasar las siguientes expresiones decimales a fracciones decimales
 4,68 0,6 1,161



.....

3) En un supermercado se ve la siguiente oferta :

ARROZ: \$1,50 el kg

TOMATE: \$1,80 el kg

EN CARNES: CHULETA: \$3,20 el kg.

María compró 3 kg de arroz, 2 kg de tomate y $\frac{1}{2}$ kg de chuleta.

c) ¿Cuánto gastó en total ?

d) Si pagó con \$10 ¿Cuánto le sobró ?

EVALUACIÓN FINAL:

Encuestas para los docentes participantes: Marque con una X su opción

Después de realizar los encuentros del proyecto de articulación	Muy de acuerdo	De acuerdo	No opino	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.- Siento que debo revisar mi práctica docente.					
2.- Creo que puedo modificar la forma de comunicarme con demás docentes de mi escuela y de otras.					
3.- Me siento más capacitado para enfrentar una conversación de articulación.					
4.- Creo que el proyecto me dio ciertas pautas para realizar mi planificación pensando en los demás colegas.					
5.- Podría decir que este proyecto fue muy positivo.					
6.- Pienso que todo el tiempo deberíamos realizar articulación no solo entre ciclos, sino también entre niveles.					
7.- El proyecto me ha ayudado a darme cuenta de que para planificar debo realizar una articulación adecuada.					
8.- Me gustaría aprender más sobre planificación, contenidos y articulación.					



SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EL ATENEO DE CIENCIAS SOCIALES

VIAJE PEDAGOGICO CAMPIÑAS 2015

OBJETIVOS

- 1- ORGANIZAR EL VIAJE PEDAGOGICO EN LA ESCUELA PROVINCIAL N° 131 FRAGATA LIBERTAD Y SU AULA SATELITE YVOTY OKARA, DE LA ALDEA MBYA GUARANI DE CAMPIÑAS BONPLAND.
- 2- CONOCER LAS REALIDADES DE LA ESCUELA RURAL CON PLURIGRADOS A LOS EFECTOS DE LA REFLEXION PEDAGOGICA.
- 3- COMPRENDER LA COMPEJIDAD DEL CONTEXTO RURAL A FIN REFLEXIONAR Y FAVORECER LA METACOGNICION.
- 4- DESMITIFICAR ALGUNOS POSICIONAMIENTOS Y PRACTICAS SOCIALES PARA CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO DE LAS SOCIEDADES QUE SE BASAN EN LOS DERECHOS DE UNA CIUDADANIA PLENA.
- 5- CONOCER EL SENTIDO DE LA FORMACION EN TEMATICAS RELEVANTES DE LA HISTORIA Y LA GEOG
- 6- PROMOVER INSTANCIAS DE REFLEXION COLECTIVAS A PARTIR DE LAS VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS VIVIDAS EN LA VISITA DE LA ESCUELA.
- 7- FAVORECER LA TRAYECTORIA COMO FUTUROS PROFESIONALES PARA TOMAR DECISIONES A PARTIR DE LOS MARCOS TEORICOS PROVENIENTES DE LAS DIVERSAS AREAS.
- 8- COMPARTIR VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS EN EL PROCESO DE FORMACION.

DESARROLLO



UNO DE LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE ES CREAR LAS CONDICIONES PARA QUE SE GENEREN EN LOS ESTUDIANTES LA NECESIDAD Y EL INTERÉS POR APROPIARSE DE LAS HERRAMIENTAS PROVISTAS POR LAS CIENCIAS SOCIALES PARA PENSAR LAS SOCIEDADES Y SER PARTE PROTAGONISTA DE ELLA. EN NUESTRO CASO LA VISITA A LA ESCUELA RURAL Y EN ESPECIAL A UNA ALDEA MBYA GUARANI, ES SIGNIFICATIVA, IMPORTANTE PUESTO QUE SALIR AL MUNDO ES MÁS FÁCIL Y MÁS VIVIDO QUE TRAER EL MUNDO SOCIAL AL AULA.

ESTA RELACIÓN CON EL AFUERA NO ES UNA MERA INMERSIÓN EN LAS REALIDADES SINO QUE EL FRUTO DE UN CUIDADOSO Y SELECTIVO TRABAJO DE PLANIFICACIÓN Y TOMA DE DECISIONES POR PARTE DEL DOCENTE PARA ENCONTRAR LAS POSIBILIDADES MÁS ADECUADAS EN CADA CASO.

POR OTRA PARTE EL HECHO DE VIVENCIAR EL AFUERA Y A PARTIR DE ELLA LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA POSIBILITA EL ASOMBRO E INCURSIONAR EN LA AVENTURA DE APRENDER Y DISFRUTAR DEL APRENDIZAJE, A DESARROLLAR EL PLACER POR APRENDER, A DIVERSIFICAR LOS MEDIOS PARA HACERLO Y DE ESTA FORMA EVITAR LA RUTINA PROPIA DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL.

RELATO DE LA EXPERIENCIA 2014.

ANTES: En el año 2014, nos aventuramos a pasar de la Escuela situada dentro del microcentro de la Ciudad de Posadas, a visitar una Escuela primaria en contexto rural y que no fuera tan distante, cosa que podamos ir y venir en el día, así comenzamos a preparar y organizar la visita a la escuela rural con grados acoplados o plurigrados y con un aula satélite en la comunidad Mbya Guarani.

Realizamos los contactos con el director de la escuela 131 Fragata Libertad de la Colonia Campiñas en la localidad de Bonpland, ubicada a unos 60 km. Por pavimento y luego unos 10 km. de camino terrado. La fecha del encuentro sería para el 1^a de Octubre, cuando la



escuela hace actividades relacionadas con el Acara-i octubre. Esto movilizo al grupo con múltiples expectativas, teníamos que conseguir el medio de movilidad, preparar, ordenar y cronometrar los juegos con el taller de lectura, mientras otro grupo se encarga de la comida para compartir ya que en la escuela ese día se cocina el yopará, comida típica de la región que se prepara con poroto, locro y mandioca.

Realizamos el encuentro con 10 estudiantes de los cuales solo cuatro pudieron ir al aula satélite Yvoti Okara que funciona por la tarde, aclaramos que el número de estudiantes esta meramente vinculado a la cantidad de alumnos con que cuenta esta aula satélite.

De esta experiencia podemos rescatar: * la emoción del encuentro, tanto para los estudiantes del IFD como de la comunidad educativa de la escuela 131 de Campiñas.

*Interés de los estudiantes por conocer las prácticas educativas en grados acoplados.

*Conocer la convivencia de los alumnos de diferentes culturas y las formas de los procedimientos de la enseñanza aprendizaje.

* Otra característica que se observo es la presencia de la comunidad a la hora de la merienda y el acompañamiento en los juegos que se realizó.

*El asombro de la adaptación de los niños con los estudiantes, expresando su sencillez con canticos.

*El esperado encuentro se manifestó de diversas formas con los niños, ejemplo la alegría con que fuimos recibidos contagio a los estudiantes, la predisposición y entusiasmo para realizar las actividades que se les proponía.

*La partida fue una expresión de tristeza de ambas partes, con la promesa de un reencuentro en la Ciudad de Posadas.

*Esta visita se cristalizó el 30 de noviembre, donde compartimos un almuerzo a la canasta en el patio del IFD.

Durante el año 2015 hemos organizados nuevamente el encuentro con la escuela 131 Fragata Libertad, para ello ya contábamos con las experiencias del 2014, así que



vivenciamos el mismo entusiasmo por compartir con estos chicos la experiencia. Este encuentro estaba previsto para el 10 de noviembre día en que se conmemora el día de la Tradición. El director nos sugirió esta fecha para compartir en la escuela sede Fragata Libertad, el encuentro entre los estudiantes del IFD y los del aula satélite Yvoti Okara.

A continuación transcribo uno de los relatos de los estudiantes que participo de todo el proceso de organización del encuentro.

RELATO DE UNA ESTUDIANTE QUE PARTICIPO DE LA EXPERIENCIA 2015.

9- Viaje educativo a La Esc. 131 Fragata Libertad, Colonia Campiña, Bonpland.

10-

11- El día 19 de noviembre del año 2015, realizamos la tan ansiada visita a la escuela 131 colonia campiña Bonpland, previamente habíamos realizado los preparativos para tal fin por lo que preparamos, juegos, títeres, canciones, sorpresitas. Además se compraron libros, cuadernos, lápices y ventiladores para donar. El viaje estaba pactado en un primer momento para el día 10 de noviembre, pero debido al mal tiempo, no se pudo ir en esa fecha y decidimos postergarlo hasta el 19 del mismo mes, gracias a Dios ese día pudimos concretarlo. Llego el día y nos concentramos frente a la esc. ISFD Estados Unidos Del Brasil, la profesora del ateneo de Ciencias Sociales Sra. Rosalía Neris, la preceptora, 5 compañeros del curso incluyéndome, esperamos una combi del ministerio que nos llevaría en nuestra aventura. Todo estaba preparado salimos a las 7 en punto de la mañana, el día asomaba unas nubes negras, llegamos a destino a las 8 y 20 aproximadamente. ¡Qué alegría sentimos! al bajar del vehículo nos esperaban los anfitriones de la esc. El director Néstor, fue el encargado de darnos una calurosa bienvenida, y un heterogéneo y animado grupo de alumnos nos saludaban con una enorme sonrisa. Enseguida el maestro organizó todo para izar las banderas, acompañe a los alumnos abanderados y todos juntos cantamos la canción aurora. Luego nos organizamos en dos grupos para jugar con



los niños y para ayudar en la cocina. El primer juego fue quitarle la cola al zorro, jugamos y a los ganadores le dábamos las tucas que habíamos llevado. Enseguida todos ganaron, Luego fuimos al salón a leer cuentos y cantar canciones. Le pregunte a los chicos si se animaban a leer una niña realizo la lectura del cuento de Aladino y se le premio con una tutuca, luego cantamos, como yo no sabía el primer baile que propuso mi compañero, me enrede un poco, pero después lo entendí y seguimos cantando, los niños sabían canciones muy lindas de su iglesia y cantaron con entusiasmo, nosotros le cantamos algunas como la de pinocho, con gestos y música a los chicos les gustó. En ese momento nos vinieron a buscar para el desayuno un rico plato de reviro. Cuando entramos a la cocina me sorprendí mucho al ver quien hacia el reviro, una niña de 11 años, me quede impresionada, luego otra niña estaba amasando la masa para hacer chipita caburé, en ese momento la esposa del maestro me comento que todos los alumnos de la escuela estaban realizando los platos típicos para compartir en el almuerzo.

- 12- Cuando proyectamos el viaje un montón de supuestos se plantearon en mi mente ¿Cómo serían los chicos, si tímidos o traviesos? ¿Alegres o tristes? ¿Cómo nos recibirían? ¿Cómo nos tratarían? ¿Cómo se sentirían ellos con nosotros?... Gracias a Dios todo lo que al principio me planteé con un montón de dudas, miedos ansias y alegrías se vieron altamente superadas en ese hermoso y cálido ambiente que se formó, parecía que nos conocíamos todos hace años. Los chicos se veían felices con nuestra presencia más de lo que pudimos ofrecerles nosotros el aprecio la gracia y la generosidad de la escuela fueron altamente gratificantes.
- 13- Luego del desayuno volvimos al patio a jugar a la mancha y una niña se cayó, me angustie mucho...la profesora me sugirió llevarla al cap. Afortunadamente el doctor estaba atendiendo la reviso y me dijo que no le paso nada más que el susto de la caída. Se había raspado la muñeca y la rodilla por lo que regresamos a la esc. Y le coloque un vendita. Seguimos jugando unos minutos más, luego entramos a la escuela y el maestro nos comentó que los niños tenían un número para presentarnos y tenían que ensayar. Enseguida buscaron sus vestimentas y se pusieron a ensayar .bailaron el carnavalito y una hermosa zamba. Además otros niños prepararon dos



temas musicales los varones cantaron un chotis y las niñas un chámame llorón. Estaban bien sincronizados y todo lo que hacían lo realizaron con mucho entusiasmo y alegría, fue muy lindos verlos actuar en sus números.

14- Luego del ensayo vino el almuerzo, el maestro organizó las mesas y colocó las comidas típicas, echas con tanto esmero por los alumnos y por compañeros del profesorado que colaboraron. Cuando todo estuvo listo vinieron los regalos, antes del almuerzo, nuestra profesora del ateneo de Ciencias Sociales, pasó a entregar con la ayuda de todos los compañeros residentes, los obsequios que se habían llevado. Fue un momento muy emotivo para todos, creo que la alegría era inmensa tanto para ellos los anfitriones como para nosotros.

15- “A comer”...todos juntos cantamos una canción para bendecir los alimentos, que consistía en un menú variado riquísimo de asado a la estaca, empanadas, chipitas de almidón, Chipitas caburé, Tortita frita o chipa amasada y un succulento reviro. Para acompañar la comida los chicos nos regalaron las canciones que habían preparado. Desafortunadamente enseguida tuvimos que correr y subir todas nuestras cosas a la trafe para regresarnos, ya que se aproximaba una tormenta y caían las primeras gotas de agua.

16- Saludamos a todos con una gran confusión de sentimientos sentíamos tener que regresar tan pronto pero la tormenta ya se largaba y no teníamos más tiempo.

17- El viaje a Campiña Bonpland fue una de las experiencias más ricas a lo largo de mi carrera, trabajar con los niños de la esc. 131 tuvo mucho significado para mí ya que nunca antes había tenido la oportunidad de interactuar con los niños de una esc. rural, ellos tienen otro carisma, un caudal inmenso de talentos y mucha energía y ganas de aprender. A pesar del corto tiempo que compartimos juntos me traje muchos recuerdos y mucho aprendizaje, porque lo bueno es que, siempre que se da se obtiene.

EXPEDICION PEDAGOGICA A CAMPIÑAS- BONPLAND.2015-2016.



Durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2015 se trabajó desde distintas cátedras, en el cuarto año del profesorado, con el fin de llevar a cabo la experiencia pedagógica en el mes de noviembre. Mas precisamente para el día de la Tradición, que tiene como objetivo recuperar, valorar y poner en escena los diversos juegos, vestimentas, comidas y canciones de nuestro país. Cabe aclarar que esta propuesta es uno de los objetivos del PEI, de la escuela acogedora de la experiencia, junto con su aula satélite inserta en la comunidad Mbya Guaraní. Para ello nos dividimos el trabajo en grupos, cada uno con un responsable de efectivizar y optimizar los tiempos y los recursos disponibles. Detallamos a continuación los grupos:

- 1- Grupo a cargo de preparar los diversos juegos relacionados con el día de la tradición, 10 de noviembre, vinculado al área de Ciencias Sociales.
- 2- Grupo a cargo de realizar los talleres de lectura, secuencia de contenidos y materiales didácticos desde el ateneo de Lengua para trabajar en la escuela sede y el aula satélite Yvoty Okara.
- 3- Grupo a cargo de realizar las compras de los materiales necesarios (materiales didácticos, elementos para la elaboración de los diversos juegos, ingredientes a utilizar para la elaboración de la comida a compartir en el encuentro, etc.) antes y después de la jornada del 10 de noviembre.
- 4- Grupo a cargo de la recopilación de fuentes, registros y narrativa de clases, antes, durante y después de la experiencia del viaje, para facilitar la sistematización del proyecto.

A continuación detallamos el trabajo de cada grupo sus logros, resultados y obstáculos que se presentaron.

Grupo responsable de los juegos a desarrollar en el encuentro, hicieron un listado de juegos tradicionales de la Argentina. Mediante este listado se dieron en cuenta que por la extensión del territorio, tendrán que seleccionar los más cercanos a la región del litoral, donde se encuentra nuestra provincia. De ese largo listado de juegos quedaron



los siguientes; el gallito ciego, la carrera de la sortija, el huevo podrido, embocar el aro en la lata, a reventar el globo.

Para el buen desarrollo de los distintos juegos, se pensó en realizar la misma a modo de una kermes, para ello se nombró a un coordinador, encargado de controlar el tiempo y la rotación de los grupos, para garantizar que todos hayan visitado los stand de los juegos. Esta responsabilidad recae en una de las estudiantes que cumplirá el rol de directora de la jornada.

El grupo a cargo del taller de lectura, nos cuentan que ya están listos los susurradores ya que los han preparado en el transcurso de la residencia escolar. En cuanto a la selección de los cuentos, en el marco del Ateneo de Lengua, se buscó una variada lectura acorde al contexto y otros imaginarios para la población de niños tanto de la escuela sede, como la del aula satélite.

A los encargados de las compras para proveer de materiales, están abocados a la búsqueda de mejores precios de mercaderías varias y elementos de librerías. A este grupo se le dio la responsabilidad de elegir los ventiladores de pie, que se obsequiaran a la escuela sede. También apelaron al saber de sus compañeros que trabajan, acerca de las fracciones para la comida a compartir. Este grupo se encontró con más de un obstáculo, a saber; La conservación de los elementos no perecederos, antes y durante el viaje, debido a las altas temperaturas de la época. En segundo lugar, la compra de los ventiladores a obsequiar no se encuadra dentro del proyecto. El argumento más aceptable son las condiciones en que dan clases los chicos de los plurigrados en la escuela N° 131. Además se compró quince libros de cuentos a donar a la biblioteca de la escuela, y se compraron golosinas para distribuir a los chicos durante la estadía (alfajores, turrónes y chupetines).

El grupo número cuatro, está trabajando con la lectura de las narraciones de la experiencia del año anterior, y es aquí donde detectamos la necesidad de proveer a la escuela acogedora de nuestra visita, con ventiladores en las dos aulas para mejorar el proceso aprendizaje y las condiciones pedagógicas y del ambiente al interior la escuela



Nº 131. Esta inquietud es avalada por el rector, profesores y bedeles que ya conocen el lugar de la expedición.

Además toman registros de las distintas reuniones preparatorias a la experiencia.

El día 10 de noviembre, desde la madrugada está lloviendo de manera torrencial en la zona de la escuela Fragata Libertad. Esto hace que debamos suspender el viaje. Vía comunicación telefónica con el director de la escuela, profesor Néstor H. Gazano, quedamos en reprogramar la visita para el día 19 de noviembre.

Una vez socializada esta decisión, nos enfrentamos a los siguientes obstáculos: * A esta fecha ya se termina el dictado clases en el IFD, dando inicio a la fecha de los exámenes finales. * Apelamos a los voluntarios que puedan ir y comprometerse con el trabajo preparado por todo el grupo de estudiantes de cuarto año, ya que la mayoría trabaja o les coincide con las mesas de exámenes a presentarse para obtener su título.

El día 19 de noviembre, emprendemos el viaje con cinco estudiantes, la profesora de Ciencias Sociales y la Bedel de IFD. Partimos con una consigna clara: entregar todo lo preparado en ese tiempo por el cuarto año y otros docentes de la casa.

A pesar de la distancia a la escuela Nº 131, los caminos terrados ya están en condiciones transitables, la hora programada de llegada es a las ocho hs. cosa de estar presente para el izamiento de la bandera y acompañar al canto de Aurora. La bienvenida nos da el director, los chicos, la cocinera y un puñado de padres, que se acercaron a la escuela para colaborar con la preparación de las comidas típicas. Aquí las tareas se distribuyen en mujeres en la cocina, mientras que los hombres son los encargados de proveer la leña para el asado a la estaca y la cocina.

Los estudiantes a su vez se dividieron en dos grupos, uno para la lectura de los cuentos y otro para los juegos, que se realizó una vez finalizada la lectura, de esta manera se aseguraron la participación de todos los chicos de los distintos niveles. El segundo grupo fuè designado a la cocina a preparar las empanadas criollas para compartir en el almuerzo.



LOGROS OBTENIDOS:

- 1- Se cumplió con la primera etapa de la experiencia que es la visita a la escuela Fragata Libertad N° 131 de Bonpland Campiñas.
- 2- Se arribó a la hora programada para el izamiento de la bandera.
- 3- Los estudiantes pusieron a prueba su capacidad de interacción en contextos de plurigrados en zonas rurales.
- 4- Comprobaron que poseen manejo de grupos.
- 5- Pusieron a prueba los trabajos preparados y también su capacidad para integrarse instantáneamente al ambiente.
- 6- Comprobaron in situ los resultados del esfuerzo que demandó la preparación de los diversos talleres de juegos y lecturas.
- 7- Se reflejó en el grupo la capacidad de asombro ante la participación e interés de los chicos a las propuestas de juego y trabajos de lecturas.
- 8- Afianzaron sus trayectorias en vinculación con el conocimiento en sus múltiples manifestaciones culturales.
- 9- Se logró en tan poco tiempo (mes de octubre y noviembre) el rediseño de agrupamientos, espacios y tiempos institucionales.

DIFICULTADES INESPERADAS.

- a) Uno de los mayores obstáculos a sortear ajena a nuestra capacidad humana, fueron las condiciones climáticas que afectaron a la provincia durante el mes de octubre y noviembre, las copiosas lluvias dejaron incomunicada a la escuela N° 131 sede de nuestra experiencia.



- b) Estas condiciones el día 19 de noviembre se volvieron a repetir impidiendo la visita al aula satélite ubicada en la comunidad Yvoty Okara, distante unos cinco kilómetros de la sede. Esta circunstancia provocó la no concreción plena de las metas fijadas en el proyecto original. Así todo el material previsto para la utilización de la visita pedagógica al aula satélite, queda pendiente para la continuidad del mismo en el ciclo lectivo 2016.
- c) Por otra parte, no se concretó los talleres de reflexión pedagógica entre pares en que se analizan las estrategias de enseñanza.
- d) No se realizó la socialización de la experiencia, ni los resultados de las diversas actividades que se expusieron en la escuela Fragata Libertad.
- e) No se logró el registro de experiencias curriculares para recuperar las voces de todos los protagonistas, las estrategias y producciones.

Quedan pendientes:

- 1) La concreción de las actividades programadas para el aula satélite inserta en la comunidad Mbya Guaraní.
- 2) Tenemos previsto la finalización y concreción de las actividades pendientes en el segundo cuatrimestre una vez finalizada la residencia de los estudiantes de cuarto año del ciclo lectivo 2016.



UNIVERSIDAD Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA ESTUDIANTEL. LAS REPRESENTACIONES DE LOS ACTORES DE LAS PRIMERAS AGRUPACIONES ESTUDIANTILES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY-ARGENTINA-

Autores. Clemencia E. Postigo Caffé

Patricia Mónica Mendoza

Unidad de Investigación Educación, Actores Sociales y Contexto Regional.

Unidad de Psicología

FHyCS. UNJu

cpcaffe@hotmail.com

naturaleza_yala@hotmail.com

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Palabras Clave: Participación Política, Agrupación estudiantil

Resumen

El equipo de la Cátedra de Psicología Social de la FHYCS se encuentra desarrollando el Proyecto de Investigación “Procesos identificatorios que favorecen la continuidad de los estudiantes en sus carreras universitarias. Un enfoque interdisciplinario”.

El objetivo general del Proyecto es comprender desde un abordaje interdisciplinario los procesos identitarios de los estudiantes universitarios, a fin de conocer e interpretar aquellos que favorecen la continuidad en sus carreras universitarias.

Metodológicamente la presente investigación se encuadra en los estudios de naturaleza cualitativa cuya finalidad apunta a poder desentramar los aspectos complejos de la realidad socioeducativa. Este abordaje cualitativo nos permite por una parte, captar una realidad compleja y superar concepciones dicotómicas en el proceso de investigación.



El contexto en el que se realiza el estudio es la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJU, de este modo definimos el dónde trabajar. Las unidades de análisis son los estudiantes de las carreras de la FHyCSUNJu.

Para analizar el fenómeno en su complejidad se eligieron cinco sub-líneas a saber: representaciones sobre continuidad en los estudios, perspectiva de género, modelos de aprendizaje, desarraigo cultural, y participación política estudiantil.

Este trabajo analiza la participación política estudiantil de las primeras agrupaciones e intenta comprender las significaciones que para los actores tiene esta participación en el ámbito de la facultad y la universidad. Tratamos de captar “la perspectiva del actor” a partir de sus evocaciones y relatos para descubrir a través de sus percepciones los motivos que llevaron y llevan a participar políticamente en la institución.

Introducción ¿Qué se entiende por participación?

“Sirvent (2008) considera que la participación en las decisiones que afectan la vida cotidiana, es una necesidad humana que puede no ser reconocida como tal por los grupos involucrados.

Sostiene que la participación es un **derecho** de cuyo ejercicio depende el crecimiento de los seres humanos ya que a diferencia con la naturaleza animal, es su capacidad de transformar el medio ambiente, de hacer cultura.

Por otra parte, refiere a que la participación como necesidad humana, supone la satisfacción de otras necesidades asociadas tales como el desarrollo de la capacidad de pensamiento reflexivo y de creación y recreación, no sólo de objetos materiales sino fundamentalmente de nuevas formas de vida y convivencia social; supone además la valoración de la potencialidad de sí y del grupo de pertenencia. La no satisfacción de estas necesidades genera situaciones de pobreza, pobreza política, pobreza de protección, pobreza de entendimiento.

Nos señala esta autora que es **preciso diferenciar entre formas reales y formas aparentes de participación. La participación real** ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones, inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto implica ejercer una influencia real, ejercer el poder: a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción. b) en la implementación de las decisiones y c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Significa un cambio no sólo en quiénes deciden sino en qué se decide y a quiénes se beneficia, es decir, una modificación en la estructura del poder.

Asimismo, Sirvent (2008), nos advierte que la **participación simbólica** se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo, y genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente, son un “como si”. En esta diferencia lo que está en juego es el poder institucional: la participación real implica modificaciones profundas en la estructura de



poder caracterizada por la concentración de las decisiones en unos pocos” (Mendoza, P y Postigo Caffé, C. 2014 ,3)

Los '80 y la lucha por el espacio propio.

Si el espacio es uno de los componentes de la identidad. Una de las grandes luchas de este período de participación política estudiantil en la facultad, tuvo que ver con la lucha por el edificio propio, como espacio físico de pertenencia, representativo de lugar que alberga y otorga identidad a los actores sociales que asisten a ella.

La voz de uno de los entrevistados da cuenta del momento de iniciación de las actividades de participación estudiantil y nos dice:

*“Antes se peleaba por un edificio propio, mayor presupuesto. Antes era conciencia o franja morada [agrupaciones estudiantiles] Las dos surgieron primero [refiriéndose a la cercanía temporal en el origen de las mismas]. Era la época de F. D. [Primer Rector elegido por votación]. Primero estaba Franja en el 86 [Agrupación existente en otras unidades académicas]. Nuestra facultad es un proyecto de Z. La facultad era como una familia éramos poquitos y nos conocíamos todos (...) La mayoría trabajaba y estudiaba al mismo tiempo, algunos ya habían cursado una carrera universitaria (...) La primera clase la hicieron en el anfiteatro de Agraria. Fue todo un boom y el problema era que no teníamos edificio. Allí se organizó una comisión un Pro-centro de Antropología y Ciencias de la Educación. Eran gente grande, [refiriendo a la edad de los participantes] bien polenta, se cortaban calles en el 84, después en los '90 el **bar** pasa a tener un rol fundamental*

La realidad universitaria de los '80 era emergente del acontecer histórico social, recordemos que la creación de la Facultad de Humanidades, fue en el año 1984 fecha en que llega el advenimiento de la democracia y junto a ella la apertura a la participación política estudiantil como claustro de co-gobierno; posibilidad que había sido negada y silenciada en la década de los 70.

Acorde al relato de este entrevistado el objetivo común que nucleaba la participación de los estudiantes en ese tiempo era la búsqueda de un lugar para el edificio *“porque estábamos cansados de andar rebotando. Nos daban clases en el ateneo del Hospital de Niños, en la Escuela de Minas por nombrarte algunos de los lugares dónde teníamos clase. Nadie sabía quiénes éramos y que hacíamos (...) peleábamos y así conseguimos el edificio del correo viejo y empezamos a tener identidad como grupo de lucha política en la UNJu”.*

La década de los '90 y el Bar como espacio de contención, participación y lucha política

El bar como espacio físico y simbólico se transformaba, en la década de los '90, en el lugar de contención de los miembros de la agrupación y de las acciones que allí se generaban.

El bar como “punto de encuentro” e interacción cotidiana expresaba la cultura del centro estudiantil y de los participantes internalizada como un habitusⁱⁱ. Un habitus, que como sistema de disposiciones duraderas y transferibles funciona como principio organizador de



las prácticas de participación de los miembros de la primera agrupación estudiantil. Con relación al espacio bar y a las posiciones que ocupaban los dirigentes estudiantiles en el mismo, se generaron en ese momento formas de percibir e interpretar la participación.

La voz de un entrevistado da cuenta de los vínculos, las vicisitudes y conflictos que se entramaban en ese particular espacio:

“Estaba Daniel G. de Decano y se hizo la licitación del bar. Así empezamos a trabajar. Yo era amigo del que licitaba y estaba estudiando. Hasta había libreta en el bar. El bar era un espacio de encuentro crucial, es un lugar de política, de realidades. En franja estaba... si bien había diferencias cuando había que salir para afuera se unían todos juntos. Hacia adentro se sacaban los ojos, para afuera pechaban todos para un mismo lado. Peleando de esa manera se logró el edificio de la Facu.

Hacíamos los viernes culturales, guitarreadas, Yo dejo de trabajar en “el bar de Nacho”, cuando nos trasladan a económica. Teníamos un teléfono al cual los llamaban a los profesores porque no había celular.”

El espacio del bar lo convoca el Centro de estudiantes. Punto de encuentro y de aglutinación de experiencia de vida, eran momentos super alegres. Nos hicimos de muchos amigos (...) En la parte de atrás se definía hasta el Decano. No solo era [la agrupación estudiantil] conciencia, estaba abierto para todos. Nunca se cerraba la puerta a nadie. Eran otras épocas.”

La perspectiva de quien relata, expresa algunos rasgos identitarios de quienes componían las agrupaciones estudiantiles en los inicios. Los integrantes como participantes de actividades políticas, estaban contenidos desde sus imaginarios en una *matriz grupal* “el bar”.

El devenir en la participación política de la primera agrupación de la FH y CS.

En sus inicios la participación política tenía un objetivo claro y puntual “*conseguir el edificiopropio*”. Las necesidades aparecen en dicho momento como comunes a los estudiantes integrantes de la primera agrupación, todas convergían en esta urgencia, la tarea se planificaba en función a ese objetivo que se concretó. Una vez obtenido el propósito que los unía, por ese entonces, la lista Conciencia llegó a la cúspide, y lentamente comenzó a segmentarse y disgregarse. Las contradicciones internas agudizaron los cambios, de allí el surgimiento de otras listas o agrupaciones que expresaban el conflicto y la lucha al interior de la supuesta homogeneización de Conciencia.

Las contradicciones al interior de la primera agrupación y a partir de escritos de algunos de sus participantes, conservados en una carpeta por nuestro entrevistado, estuvieron referidas a las diferentes posiciones ideológicas que detentaban los miembros pertenecientes a las diferentes corrientes congregadas en la agrupación Conciencia.

De este hecho da cuenta el relato de uno de los actores de ese momento cuando afirma: “*Se debatía mucho, largas horas de discusión allí se conjugaban peronistas, radicales y los de izquierda, en su momento estuvo en todo su apogeo, pero a la larga comenzó a disolverse. Las diferencias se generaron dentro de Conciencia y se abrieron, otras agrupaciones, tal como el AJI 20. Siempre nos preguntamos (...)*” [refiriéndose al nombre de la agrupación



Consciencia] y tenía que ver con ser consciente del compromiso, el bien común (...) Antes había más participación hoy más clientelismo. Ahora los chicos no estudian”.

En la voz de quien relata se vislumbra la nostalgia que tienen que ver con “todo pasado fue mejor” En el discurso emerge el imaginario del interlocutor cuando afirma “Antes había más participación hoy más clientelismo. Ahora los chicos no estudian”.

Es interesante analizar estas representaciones, del entrevistado, respecto de la acción de estudiar y de participar en la política universitaria de los estudiantes en la actualidad. Según el relato, en la actualidad se generan tensiones para conciliar las dos funciones “estudiar y participar en política”, puesto que en la expresión “Antes había más participación hoy, más clientelismo” se evidencia la representación acerca de que en la actualidad la participación en la política universitaria esta permeada por acciones más ligadas al partidismo político que a la política universitaria, así lo expresa el entrevistado al utilizar la palabra *clientelismo*.

En relación a esta forma de participación clientelista, Vittadini Andrés, S (2009)ⁱⁱⁱ citando a Piatoni, sostiene que el clientelismo remite al comercio de votos y de otras formas de apoyo partidario a cambio de decisiones públicas con beneficios divididos. Si se toma el término desde esta definición, el entrevistado percibe las formas de participación actual como unidas a intereses políticos partidistas más que a participaciones desde una perspectiva de políticas académicas o universitarias.

Mario Sandoval M. (2000,153) en su texto *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, expresa “Se afirma que lejos de la experiencia de politización de los años ochenta (los jóvenes de la dictadura), los jóvenes actuales perciben la política en términos prácticos, más asociada con las posibilidades de logros individuales que con ideales o identificaciones colectivos. (Sandoval 2000, 153)

A modo de cierre

Las representaciones de los actores de las primeras agrupaciones estudiantiles de la FHyCS en relación a la participación en decisiones de la política universitaria están ligadas a proyectos, ideales y utopías. Ejemplo de ello es que uno de los proyectos de la primera agrupación “Conciencia”, fue el haber obtenido a partir de la lucha por el espacio propio en el año 1985, el edificio en el que funciona la actual sede central de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Acorde al imaginario de los participantes de la primera agrupación estudiantil de la FHyCS, los jóvenes de los ‘80 y los ‘90 ponían más énfasis en la política universitaria como vía para la realización y concreción de sus ideales, más que en el carácter instrumental, que acorde a sus representaciones, perciben en la participación de los estudiantes en la actualidad.

Para los actores de estas primeras agrupaciones la clave para la participación social y política entre los jóvenes estaba en la educación, y en la posibilidad de construir formas de participación más plurales y democráticas.

A partir del análisis de sus discursos nuestra hipótesis es que estos actores, antiguos estudiantes y actuales docentes, percibían y perciben que los modos de participación



estudiantil tiene por objetivo: fomentar valores de solidaridad, justicia, compromiso, libertad y tolerancia entre otros. Pensaban y piensan que las instituciones educativas y públicas son espacios privilegiados para fomentar la participación de las personas en pro de conformar proyectos comunes y democráticos.

NOTAS

ⁱ Texto del trabajo *Apuntes para pensar la participación y la participación política de los estudiantes universitarios*. Presentado por las autoras en las V Jornadas de Diversidad Sociocultural y Educación en Contexto Regionales 13 y 14 de noviembre 2014. San Salvador de Jujuy FHyCS- UNJu

ⁱⁱPara Bourdieu “el habitus es un sistema de disposiciones e inclinaciones para percibir, sentir, hacer y pensar, interiorizadas y duraderas adquirido por el individuo en el transcurso del proceso de socialización”.

El sentido práctico. Bourdieu, .pp 88-89.

ⁱⁱⁱVittadini Andrés, S (2009) en su escrito acerca de Clientelismo político, Viejas Técnicas y Nuevas realidades cita a Piattoni, Simona, entre otros autores para referirse a la expresión clientelismo político

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E A (2004) Metodología y Técnicas de Investigación. En Módulo III del Programa de Formación Docente e Investigación del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba

BAEZA CORREA, J. (2006). *Demandas y organización de los estudiantes secundarios: una lectura sociológica más allá de fronteras y análisis coyunturales*. Revista Temas Sociológicos, 11, 263–298.

BASUALDO, E. M. (2001). *Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, FLACSO. Argentina e IDEP.

BOURDIEU, P. (2001). *Contrafuegos 2: por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama.

ESCALANTE RODRIGUEZ, J (2007) *Seminario de interdisciplinar en América Latina desde la historia de las ideas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. México. Colegio de estudios Latinoamericanos.

FREIRE, P. (2003). *El Grito Manso*. Buenos. Aires. Siglo Veintiuno Editores.

GIMÉNEZ C. (s/d) *Breve reflexión: jóvenes y la apropiación de la política* Disponible en www.juvwntudconvoy.org

PICHON-RIVIÈRE, E (1985) *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social I*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.



SANDOVAL M. (2000,153) La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo, en Balardini, S. Comp (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

SIRVENT, M. T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Miño Dávila Editores. Buenos Aires.

TOPF, J. (2012) La memoria arrasada en Romero, B. Comp. (2012) *La salud mental como construcción colectiva. Aportes de la Psicología Social*. Bs. As. Ediciones Cinco.

UNESCO (2002): *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional, La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre 2002.



CONOCIENDO EL PASADO PARA TRANSITAR EL PRESENTE Y MEJORAR EL FUTURO

EJE N° 1-PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIONES

Autores: Steruli, Silvia Margarita DNI 17.775.949 silvia_streuli@hotmail.com Arias, Rene Ester DNI 11.570.337 rene58@live.com.ar

Baez, Leonardo Carlos DNI 22.727.481 coleba@hotmail.com.ar

Arias, Ricardo Daniel DNI 24.507.935 ricardodanielarias@yahoo.com.ar

Montero Mario Gabriel DNI 26.487.057 maritogm@live.com.ar

Diaz Carina Lucia DNI 23.491.326 cariludiaz@hotmail.es

Olivera Eugenia Carmela DNI 29.378.403 carmelaolivera@yahoo.com.ar

Barrio Lorena DNI 23.503.310 loli_obera@live.com.ar

Resumen

Este proyecto se presenta en el marco de las propuestas pedagógicas para el ciclo lectivo 2016-2018 en la escuela 258 de educación primaria (jornada simple) Campo Ramón Misiones Rep. Argentina. Desde hace algunos años el equipo institucional promueve el desarrollo de proyecto interdisciplinarios entre actores de la comunidad educativa y otras instituciones que participan en diferentes actividades con el fin de mejorar la calidad educativa suponiendo su centro en las realidades de la escuela y en la producción de



saberes vinculados a la tarea que se desarrolla, originando espacio de intercambio e intervención en las propuestas didácticas generadas (que nos llevan a reflexionar y considerar revisiones en las distintas secuencias de trabajos). Atendiendo al desempeño y fortalecimiento de las practicas pedagógicas con vistas al trabajo en grupo con el convencimiento de promover y asegurar actividades que conduzcan al desempeño e integración de otros alumnos y de los actores pertenecientes al entorno inmediato de nuestra comunidad.

El establecimiento educativo se encuentra inmerso en un ámbito poblado por una espesa selva más que por una población con carácter comprometido en función del desarrollo integral de los alumnos.

Es pues la esencia de los conflictos intrínsecos a la institución o a sus circunstancias a lo que nos desafía a multiplicar y sostener la multidisciplinariedad pedagógica, que tienda en su fin al logro de la permanencia extensiva dentro de la institución escolar.

Se ha observado y evaluado que el trabajo en equipo (docentes, estudiantes, padres, comunidad) es muy beneficioso para el desarrollo íntegro de los niños, por lo que se hace necesario hacer partícipe a más actores que pertenecen al entorno inmediato de los mismos.

Palabras Claves: Inclusión- Reflexión- Innovación- Creatividad- Permanencia- Continuidad- acción.

Análisis de la realidad:

La población actual del establecimiento al inicio del año 2016 es de 50 estudiantes que concurren de manera fluctuante y sigue siendo tema de debate y preocupación entre docentes y directivo, que nos desafía a pensar propuestas que tiendan al logro de su permanencia por tiempo completo en el ciclo lectivo dentro de la institución escolar. Las aulas divididas en secciones con grados acoplados, asisten en dos turnos, uno por la



mañana: 1°, 2° y 3° grado juntos y otro por la tarde 4°, 5° y 6° grado juntos y 7° grado solo. Chicos que comienzan y luego abandonan por diferentes motivos ya sea de salud, trabajos de sus padres o casos tales que ellos deben quedar a cargo de sus hermanos pequeños, luego de un tiempo regresan y se los acepta nuevamente para incluirlos en el sistema y se trata por todos los medios posibles de que ese alumno avance.

La planta funcional es de 4 docentes, 4 profesores especiales, 1 directivo y 1 personal de servicio contratado. Es una escuela de segunda categoría zona B implantada en zona rural.

Las viviendas son distantes entre si y los caminos son de tierra con poco mantenimiento y empeorados por la concurrencia de camiones pesados, debido a que a poco metros se halla un secadero de yerba mate.

Los padres de los niños participan en forma activa en las actividades que se proponen desde la escuela, aunque no en todas con el mismo compromiso. Sobre todo con las que se proponen como tareas de aprendizaje extra escolar, delegando en nosotros los docentes toda la responsabilidad.

La escuela desde hace años trabaja en propuestas que permitan mejorar el rendimiento académico de nuestros estudiantes, redoblando esfuerzos y compromiso, con el único objetivo de beneficiar a los niños.

Una necesidad constante es lograr el sentido de pertenencia en los estudiantes que desarrolle en ellos el compromiso de asistir y de responsabilizarse con la comunidad educativa, entendiendo que ellos son la razón del existir de la escuela, por lo que trabajamos incansablemente en pos de lograrlo.

Otra tarea incansable es el trabajo de lecto-escritura como uno de los objetivos permanentes en nuestros proyectos, reforzándolas con la lectura de textos acordes a su nivel y a su



elección, resignificando los materiales bibliográficos con que cuenta la escuela. La lectura es una fuente de riqueza inagotable de saber y de sentir, desarrolla muchas actitudes,

curiosidad, sensibilidad, imaginación, permitiendo a los que lo hacen viajar a lugares inimaginables y adquiriendo conocimientos.

Otro objetivo presente es fomentar hábitos de higiene que propicien el cuidado de la salud. Con el fin de concientizar a los más vulnerables de la responsabilidad para con su propio cuerpo y cuidado. Sin olvidar la responsabilidad que como habitantes del planeta tierra tenemos con respecto al cuidado del medio ambiente, solo cuando podamos pensar la tierra como nuestra casa, nuestro cuerpo como único e insustituible podremos dimensionar la gran tarea que se nos asigna, solo por ser un ser vivo.

El camino a recorrer:

El equipo docente involucrado desde las diferentes áreas curriculares como ser lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, ética, tecnología, informática, música, educación física, se compromete a trabajar articulando las propuestas con el fin de lograr el mayor rendimiento sin la sobre carga de tarea extra escolar.-

La articulación con proyectos inter institucionales son una propuesta de trabajo intensivo y superador con miradas externas y con aportes innovadores, siendo de importancia y relevancia la mención de la participación de estudiantes del profesorado para la enseñanza primaria de la escuela Normal Superior N° 6 de la localidad de A del Valle y los estudiantes del profesorado en Educación Tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones. Que intervienen con proyectos y talleres.

Para que del camino:

Valorar la identidad de la escuela como espacio de formación válido para el crecimiento íntegro y promotor del espíritu crítica implica.



- * Fomentar la identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa.
- * Promover pautas de normas sociales para una mejor convivencia.
- * Generar el placer por la lectura tanto en soledad como en compañía. fortaleciendo las capacidades de lecto-escritura en forma paulatina y permanente.
- * Propiciar la conformación de unidades de lectores y escritores en el marco de la cual los estudiantes puedan participar de experiencias sociales vinculadas con la literatura.
- * Proponer situaciones de lectura, escritura e intercambio oral que permitan a los alumnos/as desenvolverse de manera autónoma y reflexiva y usar el lenguaje para aprender, organizar el pensamiento y elaborar su discurso.
- * Generar conciencia de la importancia que tiene la salud en todos los ámbitos de nuestra vida. (E.S.I.)
- * Promover los conocimientos, actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva.
- * Favorecer el aprendizaje de los valores para la convivencia y la construcción de la paz en los niños

Con que haremos el recorrido:

Nuestros recursos son muchos y variados, la escuela cuenta con docentes abiertos a innovar y a participar. Los estudiantes están ávidos por formarse, conocer y aprender.

Las instituciones que participan propician espacios de retro alimentación entre pares y con los docentes de mayor experiencia que favorecen la generación de actividades multidisciplinares.



Cómo lo haremos:

La principal expectativa que buscamos desarrollar para generar la asistencia asidua de nuestros estudiantes es la innovación de proyectos tales como el de lectura que pretende a través de ella interactuar constantemente con todas las áreas, con la intención de potenciar aprendizajes significativos junto con el desarrollo de todos los alumnos en diferentes planos (cognitivos, social y afectivo), tratando de convertirlos en verdaderos protagonistas animándolos a leer desarrollando actividades de búsqueda de descubrimiento y de reflexión que permitirá un acercamiento placentero.

Debido a la búsqueda de vinculación escolar y familiar se comenzará a adoptar a lo largo del corriente ciclo lectivo el uso de la “valija viajera” de recetas y anécdotas familiares que posibilitará a partir de la comunicación significativa y fluida que se vuelquen en sus hojas, en conjunto con las experiencias sentimentales amenas, el logro de una verdadera integración y articulación en que los ámbitos “escuela-familia”, “familia-escuela” se vinculen y cooperen posibilitando ensamble de desafíos y procesos que desarrollen una ambientación institucional comunicativa y constructora de convivencias y proyectos comunes.

Otro de los proyectos es construir de manera conjunta un cuaderno “cancionero patrio” individual para que el alumno se desarrolle histórico y culturalmente pudiendo así continuar trabajándolo en su casa, al practicar cantarlas lo que conduciría una lectura acorde y creciente conformando una valorada formación ciudadana además del aspecto que constituye a la práctica del oral-escrito que conlleva a una ampliación en el vocabulario. Este cuaderno permanecerá a lo largo de todo el año escolar, transmitiendo y practicando las canciones que incluirá también poemas y pasos de baile de nuestro folklore, a partir de soportes gráficos y textuales. Queremos establecer y privilegiar la importancia de una reflexión significativa, desarrollando una imagen social amplia y con basamento histórico.



En lo metodológico el equipo acuerda realizar un proceso de REFLEXIÓN- ACCIÓN que se sustenta en experiencias anteriores y sugerencias del equipo de REDINE 2013 y que en esta comunidad educativa nos resulto muy fructífera.

Se propone realizaran talleres para planificar en forma articulada.

Talleres que permitan la reflexión de la tarea que se realiza y la nueva propuesta mejorada para la posterior acción.

Talleres con los padres de la comunidad.

Encuentros y jornadas con las instituciones adherentes al proyecto. Clases compartidas.-

Que se espera como resultado del camino:

La ambición por superar la mirada de nuestra realidad como un obstáculo, nos pone en el desafío de pensar que en el término de estos tres años, nuestros estudiantes desarrollen el sentido de pertenencia como herramienta que permita a cada uno de ellos formar parte de contextos futuros que la vida les presentara en su largo devenir.

Herramientas adquiridas en los hábitos de lectura y escritura que les permitan inter actuar en la complejidad de la realidad circundante en el siglo XXI, y los ponga en igualdad de condiciones en cualquier contexto que surja.

Afianzar la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad como una alternativa superadora de la práctica cotidiana.-

Se realizaron: * Charla de ESI (Educación sexual integral) en conjunto co el colegio secundario CEP N° 63.

- Charla sobre el dengue: a cargo de la UNAM. (Universidad Nacional de Misiones).
- Taller: Salud bucal, a cargo del municipio.



Se están realizando varias actividades con muy buena aceptación de los niños tales como: masitas de amoníaco, bizcochuelo de mandarina: aprovechando las frutas de estación.

Prácticas de las futuras docentes con charlas sobre estrategias pedagógicas y reflexión sobre las mismas. Se trabaja todo el tiempo sobre los valores.

COLABORADORES que harán posible que lo propuesto se ejecute en un proceso espiralado y reflexivo

Facultad de arte U.N.A.M de Oberá.

Escuela Normal N°6 de A. del Valle.

Municipalidad de Campo Ramón.

Grupo de ecología.

Vecinos de la comunidad.

Docentes- Directivo

Estudiantes

TIEMPO DE EJECUCIÓN

Ciclos lectivos 2016 a 2018

Herramientas: computadoras, impresora, pinceles, cintas métricas, escuadras, reglas, transportadores, abrochadoras, agujas, tijeras, pinzas, pistolita, CD, radiograbador, proyector, micrófonos, prolongador, adaptadores, pendrive, cámara fotográfica, celulares, pelotas de fútbol, vóley boll, redes, pinzas, alicate, etc.



CONCLUSIÓN: EXPERIENCIAS VIVIDAS EN ENCUENTRO REDINE 2016, fueron muy enriquecedoras ya que se compartió experiencias de diferentes lugares de la Pcia. de Misiones, de Argentina toda y de otros países como así también diferentes contextos donde pudimos ver y apreciar que las problemáticas educativas son muy similares.



PARA ROMPER EL SILENCIO. VOCES QUE SE ESCUCHAN 17 AÑOS DESPUÉS.

Autores:

Colectivo docente del Departamento de Aplicación, Escuela Normal Superior N° 2, Montecarlo, Misiones.

Regente: Norma Ramos

Sub-regente: Teresa Nuccio

Nivel Inicial A: Silvana Benítez. Nivel Inicial B: Laura Cavero

1° A y B: Yvonn Ehling yvonnehling@yahoo.com

2° A y 2° B: Gladys Suárez. Milton Elgert

3° A y 3° B: Angélica Mayer. Gladys Aguilera

4° A y 4° B: Claudia Meinecke. Verónica Aguirre

5° A y 5° B: María Adelaida Barreto. Claudia Meinecke

6° A y 6° B: Adriana Viollaz

7° A y 7° B: Celeste Viollaz

Elba Auzmendi

Norma Ranger norma.ranger@gmail.com

Educación Artística: Nancy Rohte

Educación Física: Paola Delgado y Javier Widmann

Tecnología: Ricardo Sánchez

Educación Musical: Bernilda Bernhardt

Auxiliares: Griselda Brítez y Nadia Brítez



Eje temático: Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógico

Resumen: Se trata de un proyecto institucional que surgió hace 17 años en la escuela a raíz de una capacitación en el área de Lengua enfocada a las dificultades tanto en la expresión oral como escrita de los alumnos, en la que participaron docentes del Departamento de Aplicación, y docentes del Área de Lengua y Literatura del Nivel Medio de la Escuela Normal N° 2 “Manuel Belgrano”. Algunas de las actividades se institucionalizaron y otras se fueron incorporando con el paso del tiempo. Las experiencias trascienden lo áulico, tienen la participación activa de la comunidad de alumnos, padres y docentes. Se basan en diferentes formas de expresar opiniones, ideas, sentimientos, promoviendo el intercambio y la retroalimentación de conocimientos entre los mismos.

Entre las actividades que seleccionamos para compartir están: la resignificación de las efemérides culturales, la semana de turno, los actos escolares; la participación en el desfile inaugural de la Fiesta Nacional de la Orquídea y provincial de la Flor y Niños Protagonistas (en sexto y séptimo grados).

Palabras Claves: Temas musicales. Participación. Creatividad. Valores. Comunidad. Efemérides. Tradiciones. Cultura familiar, regional. Saber popular. Conocimiento.

PARA EMPEZAR A CONTAR.

La Escuela Normal Superior N° 2 se encuentra ubicada en la ciudad de Montecarlo, Provincia de Misiones.

El Departamento de Aplicación nació hace 50 años, y su objetivo fundamental era construir el espacio de práctica de la enseñanza, que la formación de maestros, necesitaba.

Ha sido partícipe de la historia reciente de nuestro país durante este medio siglo, resistiendo, luchando y soñando con una sociedad más justa e igualitaria, respetuosa de la diversidad cultural, integrada en el conjunto de pueblos latinoamericanos, y, promotora de sujetos plenos en su ciudadanía.

El Departamento de Aplicación trabaja en dos turnos, mañana y tarde, y, además de los salones de clase, cuenta con salas especiales de Educación Artística y Musical, la que también se transforma en sala de proyección, y un playón para Educación Física. Posee una biblioteca que es nuestro orgullo, pues está altamente dotada con libros para los



aprendizajes curriculares y de literatura infanto-juvenil. Cuenta con equipamiento para laboratorio, Aula Digital Móvil y recursos tecnológicos varios.

Como colectivo docente de nuestra institución, queremos compartir algunas experiencias pedagógicas no áulicas, que los maestros y maestras del nivel primario gestamos a partir del proyecto de capacitación docente autogestivo que desarrollamos durante los años 1998 y 1999, y, que perduran 17 años después.

La necesidad de revisar nuestras prácticas pedagógicas y propuestas didácticas actuales, a partir del marco teórico explicitado en *Para Romper el Silencio*, surgió como una demanda grupal promovida en las jornadas del Proyecto Educativo Institucional y las del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, realizadas durante el año 2015.

Más allá del tiempo transcurrido, y, de los cambios en el sistema educativo y la propia institución, asumimos que existe una impronta ideológica y pedagógica en nuestra escuela que permanece a través del tiempo, y, que coincide con el marco teórico planteado en *Para Romper el Silencio*.

Este proyecto fue realizado en un momento histórico de la Escuela Normal N° 2, donde se consideraba a la misma una unidad pedagógica que se iniciaba en el preescolar y culminaba con la Formación Docente. Esa concepción fue transformándose en el tiempo, y hoy no existe un proyecto institucional aglutinante, sino que conviven varias instituciones fragmentadas en un mismo edificio.

Por eso, cabe aclarar, que este trabajo de revisión de nuestra práctica, responde actualmente a la iniciativa de los niveles Inicial y Primario.

Esta necesidad de pensar nuestra acción cotidiana a partir de un marco referencial que decimos sostener, nos ha llevado a repensar toda nuestra labor pedagógica, pero, en el presente trabajo, queremos compartir algunas experiencias que trascienden lo cotidiano y áulico, convocando a la comunidad educativa en su conjunto, en la toma de la palabra para expresar ideas, construir sentidos y sobre todo, hacernos escuchar, rompiendo el silencio.

Hemos seleccionado tres acciones institucionales donde a partir de la diversidad de actores, se expresan contenidos curriculares y culturales, más allá del salón de clases:

1.-La resignificación de las efemérides culturales.

2.- La participación en el desfile inaugural de la Fiesta Nacional de la Orquídea y Provincial de la Flor.

3.- “Niños Protagonistas”.



Pero antes de compartir las mismas, vamos a presentar algunos contenidos teóricos, metodológicos y de identificación del problema del proyecto de capacitación que promovió el cambio en nuestro enfoque, hace 17 años.

PARA ROMPER EL SILENCIO.

MEJORAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.

De la formulación y ejecución de este proyecto, participaron el Departamento de Aplicación y docentes del área de Lengua y Literatura del Nivel Medio de la Escuela Normal N° 2 “Manuel Belgrano”. Sus autores fueron: Adriana Jorgelina Viollaz,, Elsa Norma Ramos, Elba Noemí Auzmendi, Norma T. Meili, Luz Bella Santa Cruz y Mirna Martens.

Este fue un proyecto de capacitación docente, que inicialmente, durante la implementación de la reforma educativa que incluía la E,G,B. 3, buscaba el logro de mejores competencias comunicativas en los alumnos que transitaban el 7º, 8º y 9º de EGB 3.

Se inicia en el año 1998. Luego de su formulación se extendió a todo el Departamento de Aplicación. Del grupo de docentes que llevó adelante el proyecto en sus orígenes, tanto del nivel medio como del primario, solo unos pocos permanecen en la escuela, ya que licencias, traslados y jubilaciones, fueron transformando la planta funcional.

Su objetivo era promover un abordaje integral de la enseñanza de la lengua por parte de los docentes de diferentes áreas curriculares, con el fin de mejorar las competencias comunicativas de sus alumnos desde el Nivel Inicial hasta el 9º de la entonces EGB 3.

En el diagnóstico institucional que dio pie a la propuesta (año 1995) se registraba que:

- las dificultades comunicativas de los alumnos constituían un problema en el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas;
- estas dificultades no eran abordadas por el conjunto de los docentes que atendían la población escolar en cuestión, en tanto que persistía en la institución la concepción de que su abordaje era disciplinar;
- la incorporación de recursos tecnológicos y bibliográficos no era suficientemente capitalizada a favor de la resolución de este problema debido a la ausencia de una política sostenida de capacitación docente en este sentido;
- se evidenciaba una discontinuidad en la aplicación de modelos pedagógico-didácticos con los que se trabajaba en los distintos ciclos del nivel y entre



niveles, lo cual provocaba rupturas importantes en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Se diferenciaron dos tipos de destinatarios: los docentes de la institución y docentes de otras instituciones que participaron como beneficiarios directos, y, los indirectos, los alumnos receptores de las nuevas propuestas didácticas.

Se planteó un cambio en el enfoque de la enseñanza de la lengua, sobre la base del debate pedagógico de aquellos años.

Se pudo identificar que los alumnos presentaban marcadas dificultades en la elección de un discurso apropiado para expresarse. Sobre esto se desarrolló la capacitación.

Esta situación era en gran medida consecuencia de un contexto socio-cultural donde existían escasas oportunidades de acceso a los bienes de la cultura y donde niños y jóvenes carecían de espacios institucionales para el intercambio y la producción de creaciones culturales. Es por eso que la escuela se constituyó en el ámbito privilegiado para la promoción de las personas hacia formas cada vez más plenas de realización. En este sentido, la capacidad de comunicarse es sin lugar a dudas, la condición básica para la construcción del colectivo social y por lo tanto de la ciudadanía. De modo tal que el trabajo sobre esta problemática se construye en una tarea indelegable de la escuela.

Abordar la Lengua desde esa perspectiva, implica la generación de concepciones distintas del trabajo pedagógico, del uso de los espacios y de los recursos existentes en el desarrollo de actividades lectoras y productoras para favorecer la resolución de los problemas pedagógico-sociales anteriormente planteados.

En esa oportunidad se plantearon como metas;

- 1- Desarrollo de un Programa de Capacitación docente para el abordaje de la problemática de la comunicación en los alumnos Nivel Inicial hasta 9º año de EGB 3, (octubre de 1988 y septiembre de 1999).
- 2- Reformulación de los Programas anuales de los profesores y maestros involucrados, (abril de 1999).
- 3- Implementación de estrategias didácticas en las secciones comprometidas en el proyecto y en otros ámbitos de la institución que resulten de la apropiación de los conceptos trabajados en las jornadas de capacitación (marzo a septiembre de 1999).
- 4- Construcción de un modelo de evaluación de las competencias lingüísticas para los alumnos, (en marzo de 1999)
- 5- Implementación del sistema de evaluación construido (durante 1999)



6- Optimización de los recursos tecnológicos, bibliográficos, edilicios, mobiliarios, etc, disponibles (durante el desarrollo del proyecto). Planificación de estrategias didácticas para la producción de discursos sociales significativos comunitariamente, en el ámbito escolar y extraescolar.

Se priorizó el trabajo desde una perspectiva metodológica cualitativa (observación, entrevistas, registros, etc.) y se adoptó la metodología participativa de talleres para garantizar que, mediante una constante retroalimentación a partir de la producción colectiva de saberes, el proyecto pudiera evolucionar y actualizarse.

El proyecto implicaba la evaluación permanente del proceso, con producción de informes de avance cada tres meses, sistematización de datos construidos a partir de las evaluaciones para su divulgación en el ámbito escolar y extraescolar.

Las técnicas de evaluación del proyecto fueron la observación directa y el registro de las clases e instancias de análisis que servirían de base para la revisión de la planificación de las sucesivas jornadas.

La concreción de la capacitación fortaleció el trabajo entre equipos docentes, se adecuaron las planificaciones de lengua y se incorporaron a todas las áreas participantes un enfoque comunicacional en el abordaje de los textos disciplinares.

Con el tiempo, los cambios curriculares y organizativos promovidos desde las instancias gubernamentales, afectaron a la escuela Normal, rompiéndose los equipos entre niveles, se dismantelaron las coordinaciones departamentales, se perdieron las exclusivas y semi-exclusivas que garantizaban la permanencia de docentes mucho tiempo en una sola institución, se fragmentaron los niveles, sobre todo el superior, y, la continuidad del proyecto, se limitó al Departamento de Aplicación, y, se perdieron algunas construcciones teórico- prácticas que se habían afianzado.

VOCES QUE SE ESCUCHAN 17 AÑOS DESPUÉS.

Sin dudas, el tiempo ha pasado, pero aún podemos reconocer a muchas de nuestras acciones pedagógicas, como producto de esa capacitación y la vocación de trabajo en equipos docentes.

Las experiencias que hemos seleccionado para compartir, trascienden lo áulico y la planificación curricular de cada grado. Son propuestas institucionales que han surgido con el objeto de construir sentidos colectivos a partir de diversas formas de comunicar y expresar ideas, aprendizajes y sentimientos, integrando a diferentes actores de la



comunidad educativa, promoviendo el intercambio y la retroalimentación entre los mismos:

1.-La resignificación de las efemérides culturales.

La construcción de sentidos significativos a partir de la participación activa de múltiples actores en acontecimientos incluidos en las efemérides culturales argentinas, americanas y mundiales, nos ha llevado a desarrollar una propuesta diferente para su abordaje.

Con esta modalidad impulsamos que los docentes, alumnos y familia, no tengan un rol pasivo ante acontecimientos pasados o actuales, sino, por el contrario que sean capaces de tomar la palabra, y, a través de múltiples lenguajes, expresar sus opiniones, interrogantes o sentimientos.

Partimos de la idea que todos aprendemos con todos, que la diversidad no es un discurso, sino la realidad. Sobre un mismo hecho puede haber múltiples interpretaciones, tras las que subyace una impronta cultural e ideológica.

En la escuela pública participamos personas que llevamos un bagaje cultural, una realidad familiar, y, que sobre todo somos sujetos históricos diferentes. Los niños y sus familias no son libros en blanco a llenar, sino por el contrario, traen a la escuela sus saberes, su interpretación de la vida, de la creación, de la salud y las relaciones humanas, entre otros.

La construcción de una ciudadanía participante, crítica, respetuosa de valores, y activa en la solución y abordaje de la realidad con criterios sustentables, requiere de competencias cognitivas y lingüísticas para interpretar y actuar en relación con los otros, y, sobre todo en lo que nos une con nuestra comunidad, como seres sociales, lo que nos identifica como colectivo humano.

Comprender desde que lugar se está expresando determinado hecho, identificar variables de pensamiento que actúan en esa construcción, es un proceso gradual.

Por eso, como forma de aportar a ese desarrollo, y estimular a la reflexión hemos puesto en práctica estas estrategias:

1. a.- La semana de turno:

Cada semana un maestro y su grupo de alumnos realizan el turno. Controlan los horarios de trabajo y recreo, tocan los timbres que indican los mismos y se hacen cargo de la apertura de la jornada. Además de dar las recomendaciones propias de la convivencia escolar, se trabaja en torno a efemérides culturales o hechos actuales que influyen en la comunidad.



Casi con una o dos semanas de antelación, el maestro realiza una selección de cuáles serán los ejes para su semana de turno. En el grado, con los alumnos se planifica su participación, y, de ser necesario, la de su familia. Se selecciona la forma de comunicar. Puede ser diversa: espontánea, lectura de producciones propias o de otros autores, dramatización, expresión corporal, danza, láminas.

Al inicio de la jornada, se iza la bandera. Esta ceremonia se realiza escuchando una melodía o canción vinculada con el tema que desea desarrollar, y, que el maestro ha seleccionado. Los temas musicales no son sólo los tradicionales escolares, sino, se busca incorporar un variado repertorio de música nacional, étnica, latinoamericana, mundial, con el objeto de acrecentar sus gustos musicales, y, reflexionar sobre letras y melodías, promoviendo la comprensión de universos simbólicos diferentes.

El docente contextualiza previamente, promoviendo la aproximación y anticipación de lo que se va a escuchar. Luego indaga a los niños, pregunta qué han interpretado, qué han sentido, por qué creen que se ha seleccionado esa música,

En algunas ocasiones el maestro da una breve explicación, encuadre, en otras realiza una presentación que con su grupo ha ensayado. Por último, se propone al resto de los alumnos que durante la semana traigan elementos (objetos, láminas, dibujos, escritos, relatos, noticias, etc) para construir, entre todos, la representación y significancia del hecho. Para la realización de esta experiencia, contamos con un equipo de sonido y un micrófono, para que docentes, niños y padres puedan tomarlo y hacer escuchar sus voces.

1. b- El acto escolar.

Otra de las instancias para expresar emociones y puntos de vista, es la celebración de los actos escolares.

Generalmente, propiciamos la participación de los niños y sus familias en la conmemoración. Hemos optado por dos modalidades según la ocasión.

Generalmente, definimos en el colectivo docente cuáles son los valores históricos y sociales sobre los que proponemos reflexionar.

En el caso de que la celebración sea solamente para nuestro nivel, lo hacemos durante una jornada de clase previa o posterior a la fecha. Los maestros trabajamos con nuestros alumnos lo que vamos a representar o expresar. Fomentamos la participación de todos los alumnos del grado, para ello se distribuyen roles y funciones. La familia acompaña, ya sea actuando en la presentación, o colaborando con la confección de vestuario y utilería.



Para realizar la presentación llevamos todas las sillas al patio y entre todos armamos de manera informal, una gran clase participativa, articulando la presentación de cada grupo. Al finalizar consultamos si alguien tiene algo más que decir e invitamos a alumnos, padres y maestros a expresar lo que desean sobre lo que hemos compartido.

En otras ocasiones, y cuando participamos de actos en el marco de todos los niveles de la escuela o en un acto central del municipio, realizamos una puesta en escena donde participa gran parte de la comunidad educativa de ambos turnos. Esta instancia de puesta en escena colectiva, requiere de la selección de múltiple lenguajes para comunicar hechos y valores. El grupo docente selecciona datos, hechos y valores que desea poner a consideración de la comunidad.

El equipo de maestros se distribuye las tareas, se confecciona un guión, se selecciona la música, se definen momentos, actuaciones, coreografías, utilería, vestuario y escenografía. Posteriormente se distribuyen roles y tareas entre docentes, padres y chicos. Mucha de la preparación se lleva a cabo en horario de clases, trabajando con alumnos y padres en lo que el grupo desea transmitir. Otras actividades requieren tiempo extra para concretarse.

Los ensayos generales, son nuevos momentos de creatividad y reformulación de la puesta en escena, donde todos aportas ideas para enriquecerla. Y así llegamos a la representación ante el público.

El día posterior a la actuación, en cada turno, se realiza en el horario de entrada la evaluación libre de lo realizado, dando la palabra a docentes, alumnos y padres para que puedan opinar sobre lo vivido.

2.- La participación en el desfile inaugural de la Fiesta Nacional de la Orquídea y Provincial de la Flor.

Docentes, alumnos y familia participamos junto a diferentes organizaciones educativas, sociales, religiosas, deportivas y otras agrupaciones, del desfile de apertura de la fiesta más importante de la comunidad.

La misma se realiza en el parque Vörtich, siendo valiosa para el desarrollo económico (turismo, floricultura, artesanías, organizaciones de bien público etc.) y cultural de Montecarlo. La realización del evento es en el mes de octubre, esto requiere una previa preparación.

Primero seleccionamos la temática y qué valores queremos transmitir, generalmente vinculada al cuidado y preservación de nuestro ambiente natural o a las actividades económicas que de manera sustentable se realizan.



Luego se definen los elementos que referenciarán al mensaje.

En la creación y confección de los mismos participan los alumnos, docentes y familia. Esta actividad es coordinada desde el área de Expresión Artística.

Se acompaña con trabajos de reflexión, ya sea durante las clases o al inicio de la jornada. Se enriquece y se adapta la propuesta durante el periodo de preparación.

Del desfile participan voluntariamente las familias que así lo decidan, ya que es en horario vespertino, portando los objetos contruidos colectivamente. Generalmente la concurrencia es masiva.

El día posterior al evento, durante el inicio del día escolar, se procede a la evaluación de nuestra participación, abriendo el micrófono a niños, docentes y familia que quieran expresar ideas y vivencias, logros y dificultades y nuevas propuestas.

3.- Niños Protagonistas.

Esta experiencia, es desarrollada en el aula como contenido curricular por la docente Adriana Jorgelina Viollaz., en el Área Lengua en 6° y 7° grado. De nuestro Departamento de Aplicación.

Adriana, ha realizado un diagnóstico de las competencias lingüísticas de sus alumnos a lo largo de su trayectoria escolar y viendo que la mayoría de los actos de lecto-escritura se hacen en situaciones ficticias de comunicación y alejados de los medios tecnológicos disponibles, es que comenzó a reflexionar sobre la necesidad de generar espacios más reales, más concretos, más vinculados a la tecnología que usan cotidianamente en el hogar y, con un doble propósito: que los padres que habitualmente se acercan a la escuela convocados por los docentes y a fin de dar informe del rendimiento académico, pueden ser testigos directos del crecimiento de los niños en los distintos aspectos cultural, social, intelectual y que los actores del proyecto crean sus propias capacidades al sentirse protagonistas del proyecto.

También entiende que las asignaturas propuestas hoy, como organizativas de la tarea escolar, no son la única manera de aprender. Por lo que la tarea, muchas veces se hace con el aporte de otras disciplinas y la colaboración de otros actores: maestros de otras áreas de aprendizaje, como artística, música u otras ciencias; padres, invitados especiales.

Sabiendo que los alumnos que están finalizando el sexto y séptimo grados de las distintas instituciones, son los modelos de los más pequeños, es que se realizan trabajos que luego son expuestos a los más pequeños, los que visitan las distintas muestras en compañía de sus maestros, al igual que los padres, quienes al observar las realizaciones



comprenden y valoran de otra manera los aprendizajes escolares. Todos escuchan las exposiciones que efectúan los niños del último ciclo de escolaridad primaria.

Para que las actividades no sean ni tediosas ni repetitivas se afrontan diferentes tramas y tipologías textuales como así también se abordan temas diversos presentados en portadores que pueden ser libros, videos, videos y documentales, CD de canciones, videoclips, diarios, revistas, afiches, cartas, y otros. Además se utilizan estrategias diversas para lograr la atención.

En los tres últimos años, se realizaron exposiciones anuales con afiches, maquetas, modelado en plastilinas, murales, cuadros, modelado en jabón, enciclopedias tipeadas en las computadoras y encuadradas, mapas, líneas de tiempo y otras, que se utilizaron en el aula y que a fin de año se manejaron para una gran muestra anual y exposición de trabajos donde los alumnos deben narrar o exponer los contenidos abordados por grupos y a distintos invitados durante la jornada escolar.

Este año, se llevarán a cabo muestras periódicas, bimestrales, de las distintas producciones áulicas y además se comenzará a sumar a los padres y otros visitantes, como protagonistas del proyecto, quienes concurrirán a la escuelas en fechas programadas y convenidas con ellos a fin de enseñar a los niños los que saben hacer o sus experiencias vitales, con el propósito de incluirlos en la función formadora, valorar los conocimientos no escolares y que forman parte de la matriz cultural de nuestros alumnos y vincularlos de manera más comprometida en la formación de sus hijos. Por su parte, los alumnos, deberán realizar informes de los relatos de los visitantes de acuerdo a características de cada uno que el docente brindará: objetivos, subjetivos, expositivos, narrativos, etc.; para registrar las visitas que se programarán con alternancia de una por semana, aproximadamente. Las temáticas son variadas: trasplante de órganos, una joven trasplantada de corazón es la primera invitada; refugiados, una abuela dará testimonio viviente de su experiencia; alumnos que están en situación de intercambio darán entrevistas sobre su cultura, su realidad, sus vivencia y así , se incorporarán otras temáticas.

También el área Ética se aborda todo el año y articuladamente en 6to y 7mo grados, en ambos turnos, la Educación Emocional, con el objeto que aprendan a canalizar, expresar, equilibrar emociones. Se trabajan diferentes temáticas y distintas disciplinas: yoga, control mental, teatro, expresión corporal y con variados recursos que les permiten evocar situaciones, traerlas a flote, expresarlas.



PALABRAS FINALES

Como colectivo docente, entendemos que este trabajo no está acabado, sino, por el contrario, pretende ser un nuevo punto de partida, para seguir promoviendo la reflexión teórica, sobre nuestra práctica.

Que nuestros alumnos y sus familias puedan comprender, interpretar, comunicar, construir sentidos, a través de la educación pública, constituye sin lugar a dudas, una parte importante, de nuestro saber ser como maestros.

.....



PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS MEDIANTE EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN CIENCIAS EMPRESARIALES

Autor: Cristina Noemí Villagra

villagracristina_pos@ucp.edu.ar - cristinavillagra@gmail.com

EJE TEMÁTICO 1 CODIGO 54 1 020 Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red de Investigación Educativa (REDINE) UNaM Argentina.

Nivel Educativo donde se labora:

UNIVERSIDAD DE LA CUENCA DEL PLATA. Autorizada Definitivamente por Decreto 091/2006 del Poder Ejecutivo Nacional - Argentina. Carrera: Contador público. Facultad de Ciencias Empresariales. 4º Año –2º Cuatrimestre. Materia: Contabilidad Gerencial. Comisión: Única Sede: Posadas.

Palabras Claves: Habilidades investigativas, Pedagogías emancipatorias, investigación en la universidad.



Tabla de Contenido

1. RESUMEN.....	2
2. INTRODUCCION	2
3. MARCO TEORICO.....	3
3.1 Pedagogías Emancipatorias.....	3
3.2 Habilidades Investigativas.....	3
3.3 Las Ciencias Empresariales.....	4
4. METODO.....	4
5. RESULTADOS	6
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	7
7. REFERENCIAS	8
8. AGRADECIMIENTOS	9
ANEXOS.....	10

1. RESUMEN

El Presente trabajo presenta una propuesta para la construcción de pedagogías emancipatorias mediante el desarrollo de habilidades investigativas en ciencias empresariales. Enfatizar en la pedagogía crítica, puntualizando en que el conocimiento es un proceso constante en el que el estudiante puede ser protagonista.

Se plantea el análisis de una investigación realizada por estudiantes de la Carrera de Contador Público, Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Cuenca del Plata sobre el Liderazgo en PYMEs de la Ciudad de Posadas Misiones Argentina. Y se brinda como propuesta a la Matriz PAR para el desarrollo de clases, que colabora en el saber crítico, en el preguntarse constantemente sobre la realidad, relativa y asociativa con el medio aplicando el método científico. Hacer que la pregunta prime ante la respuesta y que esas respuestas sean relativizadas en medio de un entorno y en la persona que la da.

2. INTRODUCCION

La presente investigación posee como primera fuente para su formulación el modelo pedagógico de la Universidad de la Cuenca del Plata, la cual define líneas de acción desde una filosofía pluralista, que pretende ser comprometida con los valores democráticos, promoviendo el espíritu crítico y reflexivo, donde prime el saber del estudiante sobre la realidad de su entorno, y los desafíos del mundo globalizado, enfatizando la formación ética crítica, en vistas a profesionales reflexivos que aporten al bienestar general, mediante pedagogías que recuperan al sujeto en su individualidad, complementariedad con el otro y pensar colectivo, tal como lo expresa la propuesta de este eje temático propuesto.

A su vez enfatizar en la pedagogía crítica, puntualizando en que el conocimiento es un proceso constante en el que el estudiante puede ser protagonista.



Objetivo de la Investigación:

Realizar una Propuesta para la construcción de pedagogías emancipatorias mediante el desarrollo de habilidades investigativas en ciencias empresariales

3. MARCO TEORICO

3.1 Pedagogías Emancipatorias

Según Diccionario de la Real Academia Española se detalla por Emancipar: Del lat. emancipāre. 1. tr. Libertar de la patria potestad, de la tutela o de la servidumbre. U. t. c. prnl. 2. prnl. Liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia.

Por lo que surgen preguntas obligadas tales como: ¿Estamos subordinados? ¿de qué dependemos? ¿bajo la tutela de quien o quienes estamos?, ¿A quién respondemos? ¿Subordinados a que o a quienes estamos? ¿De qué o de quienes debemos independizarnos? ¿del capitalismo? ¿de la hipocresía? ¿del egoísmo? ¿De la falta de compromiso social reinante?

Las respuestas son complejas, y exceden a este trabajo. Pero si, no hay lugar a dudas que el saber libera, y colabora con el estudiante para que éste, no solo logre el saber conceptual del campo de estudio o de la unidad didáctica en análisis, sino que también, logre reflexionar, interpretar, relacionar y argumentar sobre ello. Y a su vez también, plasme el compromiso con el medio y la participación social para mejorar el bienestar de su entorno, con los aportes que su saber le proporciona.

Se puede dar cuenta de que ese saber emancipa o por lo menos brinda herramientas para tener un panorama más acertado de la realidad, aun cuando ella sigue siendo relativa, y a su vez, esa emancipación colabora para su medio o entorno.

Pretendemos con ello que ese saber sea compartido y a su vez utilizado para el bien común. Esta construcción de “pedagogías emancipatorias”, forman parte de un profundo debate tal lo mencionan Frisch, Pablo Guillermo; Stoppani, Natalia. (2014) Pág. 2

“(...) Ello tiene lugar en el marco de un largo proceso de debate y discusión entre líneas de trabajo en principio disímiles, tales como el análisis de prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas por docentes de distintos niveles; los escritos de pedagogos nuestros americanos como Simón Rodríguez y José Martí; (...)”

Pretende este trabajo contribuir a la búsqueda de esa construcción mediante el desarrollo de habilidades investigativas del estudiante.

3.2 Habilidades Investigativas

El método científico es una herramienta que indiscutiblemente ha contribuido al conocimiento de la humanidad. Posee pasos tales como: Planteamiento del problema. Formulación de hipótesis. Comprobación de hipótesis y Conclusiones, aunque los pasos del método científico variarán según el autor.

Por otra parte, un artículo científico es según Day, Robert A. (1990) “un informe escrito y publicado que describe resultados originales de una investigación”. Pág.8.

Ambos conceptos parten de la generación de un conocimiento nuevo, un aporte sobre una temática, un análisis que se aborda desde una metodología distinta o desde una epistemología distinta.



Las habilidades investigativas desarrolladas en los estudiantes, colabora en el saber crítico, en el preguntarse constantemente sobre la realidad, esa que es relativa y asociativa con el medio. Hacer que la pregunta prime ante la respuesta y que esas respuestas sean relativizadas en medio de un entorno y en la persona que la da.

3.3 Las Ciencias Empresariales

Las ciencias empresariales se desarrollan en el ámbito de las ciencias económicas, se pretende con esta mención representar a todo aquello que denote un emprendimiento, con objetivos, con propósitos que parten de las necesidades del ser humano y de su bienestar.

La economía como ciencia social estudia la administración de recursos, tangibles e intangibles, bienes y servicios, para satisfacer las necesidades humanas mediante recursos limitados.

Por ello la social no se desprende de la empresa, ni de la economía, por su concepción intrínseca, debe responder a las necesidades humanas y por ende al bienestar general.

4. METODO

El presente trabajo se llevó adelante en la Universidad de la Cuenca del Plata. - Argentina. Carrera: Contador público. Facultad de Ciencias Empresariales. 4º Año – 2º Cuatrimestre. Materia: Contabilidad Gerencial. Comisión: Única Sede: Posadas. mediante la siguiente secuencia de actividades:

4.1 Taller Elección del Tema de Investigación Se presenta en una las primeras clases de la materia, un taller formado por pequeños grupos de estudiantes. Cada grupo tuvo asignado desarrollar una unidad didáctica de la materia, para ello los mismos presentaron material bibliográfico en la clase y consultaron en Internet ciertas fuentes. Presenta luego cada grupo la unidad didáctica asignada, expuesto en un mapa conceptual. Esto permitió que los estudiantes se interioricen en el contenido total de la materia. Luego cada estudiante individualmente voto su tema preferido. El tema más votado fue liderazgo.

4.2 Justificación de la Investigación

Planteamiento del Problema de Investigación: Según lo observado en el mercado, se supone el desconocimiento de la importancia del concepto de Liderazgo en las PYMEs de la Ciudad de Posadas, Misiones, Argentina.

La dirección como una de las funciones primordiales de la Ciencia de la Administración, determina como un pilar fundamental al liderazgo, según se define como la capacidad de influir en las personas y tener un rol muy importante a la hora de hacer que los demás actúen en consecuencia o en función a los objetivos trazados.

Hacer que lo demás se sientan parte y quieran y se sientan motivados a desempeñar el rol que se les ha encomendado. Para alcanzar los objetivos se realizarán encuestas a empresarios, o directivos PYMEs, de la ciudad de Posadas, Misiones Argentina.

Objetivos de Investigación: Objetivo General: Caracterizar el liderazgo en las PYMEs de la Ciudad de Posadas

Metodología de la Investigación: Tipo de Estudio descriptivo, por lo cual podrán caracterizar el liderazgo en las PYMEs de la Ciudad de Posadas. El enfoque de dicha



investigación es de carácter cualitativo. Para llevar adelante la investigación se tomó una base de 1110, mil ciento diez empresas, de las cuales se tomaron como muestra 50 empresas, elegidas al azar por desinsaculación. En el caso de que alguna empresa se negara a responder, el estudiante formaba al profesor, y por intermedio de desinsaculación, nuevamente se le asignaba una nueva empresa, hasta que pueda dar con respuestas a la encuesta.

Universo: Empresario o directivos de PYMEs cuyo domicilio se halle en la ciudad de Posadas, Misiones, Argentina.

La base de empresas utilizada fue trabajada desde diferentes fuentes como ser: Convocatoria a eventos de la Ciudad, socios de la Cámara de Comercio e Industria de la Ciudad de Posadas, Internet, Base de Páginas Amarillas, Listados de la AFIP (Administración Federal de Ingresos Públicos).

Unidad de Análisis: Empresario o directivos de PYMEs cuyo domicilio se halle en la ciudad de Posadas, Misiones, Argentina, que desempeñen cargos en la dirección.

4.3 Marco Teórico

Como ICE (Instancia Continua de Evaluación), Instrumento de evaluación que está previsto por la institución se planteó que, en forma individual, el estudiante investigue sobre liderazgo. Esta instancia de evaluación posee calificación numérica.

4.4 Instrumento de Recolección de Datos

A través de un taller, se desarrolla con los estudiantes, la encuesta como instrumento de recolección de datos. Respetando el rol activo de autor del trabajo en referencia el problema de investigación y a lo que según el estado del arte interpreta desea la prueba empírica.

4.5 Contacto con el Empresario

Resulta importante destacar que, en oportunidad de realizar la encuesta, el estudiante tuvo contacto con el empresario, tuvo la oportunidad de preguntarle eso que decidió consultarle. Como 3° ICE el estudiante tuvo que presentar las mismas, con las respuestas tabuladas en una planilla digital. El trabajo fue individual, y se debía presentar con conclusiones parciales según las encuestas de empresa que se le asignó al azar.

4.6 Unificación de Datos y Análisis de Resultados

El profesor y los estudiantes, unificaron los resultados y se generaron luego los gráficos y conclusiones finales de la investigación.

4.7 Presentación del trabajo final. Comunicación.

El profesor y los estudiantes, presentaron los resultados finales de la investigación en unas jornadas de socialización de estrategias pedagógicas innovadoras.



5. RESULTADOS

Se analizan los resultados según las siguientes dimensiones:

Según Res 52/14 UCP, para la formulación de las consignas tener en cuenta:

a) Dimensión Conceptual. Esta dimensión implica evaluar aquellos saberes que el estudiante debe “explicitar”, “dar cuenta”; “describir”; “enunciar”. Se relaciona con los contenidos estructurantes, fundamentos, conceptos, información o datos específicos de la Disciplina.

b) Dimensión Reflexiva. La reflexión implica la posibilidad de “interpretar”, “analizar”; relacionar”, “argumentar”, etc. Se busca constatar si el estudiante puede desarrollar un pensamiento creativo, crítico a partir de los conocimientos, construyendo puntos de vista propios sobre determinados objetos de estudio.

c) Dimensión de Problematicación. Implica también una habilidad para formular y/o resolver problemas, situaciones o casos genuinos a partir de las nuevas ideas y conocimientos adquiridos.

Método	Habilidades Investigativas	Dimensión			Pedagogía emancipatoria (*)
		Conceptual	Reflexiva	De Problema.	
4.1 Tema de Investigación	Elección del Tema de Investigación	x			Elegir en un grupo un tema que les sea de más interés. Hacerse preguntas.
	Justificación de la Investigación				
	Planteamiento del Problema de Investigación	x	x	x	Identificar problemas dentro de un tema, el cual es presentado en el campo del saber.
	Objetivos de Investigación	x	x		Plantear preguntas, y en base a ellas proponer objetivos para poder responderlas.
4.2 Justificación de la Investigación	Universo	x	x		Identificar al universo de estudio, comprender sus características, para luego asociar los resultados extrapolando a la población lo resultados de una muestra.



	Unidad de Análisis	x	x	Identificar la unidad de análisis, comprenderla desde sus características y medios.
4.3 Marco Teórico	Marco Teórico	x	x	Adquirir habilidades de Escritura profesional-científica.
4.4 Instrumento de Recolección de Datos	Instrumento de Recolección de Datos	x	x	Esquematizar conceptos, y habilidades de análisis de un tema para el relevamiento en campo.
4.5 Contacto con el medio	Contacto con el medio	x	x	Desarrollar habilidades de oralidad, comunicación, escucha e interacción con las personas que llevan adelante la organización, objeto de estudio del análisis.
4.6 Presentación de Resultados parciales.	Unificación de Datos y Análisis de Resultados	x	x	Analizar resultados críticamente.
4.7 Presentación del Resultado Final.	Presentación del Resultado Final.			
Encuentro de Trabajos Finales. Publicación	Encuentro de Trabajos Finales. Publicación.	x	x	Comunicar, defender el trabajo en equipo. Realizar búsquedas de la mejora y repreguntarse.

Tabla 1 – Elaboración Propia

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las habilidades investigativas aportan al despertar crítico, a la búsqueda incesante de la verdad y la mejora, al surgir de preguntas y al encuentro de respuestas, a la reformulación



de preguntas y a la formulación de nuevos interrogantes, primando el respeto por las personas y la búsqueda del bienestar, al aporte constructivo.

A su vez enfatizar en la pedagogía crítica, puntualizando en que el conocimiento es un proceso constante en el que el estudiante puede ser protagonista.

Esta propuesta para la construcción de pedagogías emancipatorias mediante el desarrollo de habilidades investigativas en ciencias empresariales, propone:

Una matriz identificada como PAR.

P	Pregunta	4.1 Tema de Investigación
		4.2 Justificación de la Investigación
		4.3 Marco Teórico
A	Análisis	4.4 Instrumento de Recolección de Datos
		4.5 Contacto con el medio
		4.6 Presentación de Resultados parciales.
R	Respuesta	4.7 Presentación del Resultado Final. Encuentro de Trabajos Finales. Publicación.

Tabla 2 Elaboración Propia

Para que el alumno logre: (*) ver Tabla 2 columnas, pedagogía emancipatoria.

Y sobre todo aportar objetividad a las expresiones, sustento y fundamento de lo que se afirma y mejora en la propuesta y en el análisis.

Se recomienda llevar a la práctica en la clase, apostando a la creatividad de los estudiantes y a su involucramiento en el tema. Y seguir estudiando la mejora de esta propuesta.

Las dificultades que se presentaron mayormente estuvieron de la mano de las formalidades en la presentación del trabajo de investigación, lo cual aporta al alumno herramientas para sus escritos profesionales futuros.

7. REFERENCIAS

Branda, Luis Alberto. (2009). "El aprendizaje basado en problemas. De here-jía artificial a res popularis". En Revista de Educación Médica, 12 (1). Barcelo-na: Vigueras Editores. pp. 11-23

Schön, Donald. A.: (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona: Paidós.

De Miguel Díaz, Mario. (2006): Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, Madrid, Alianza. (Cap. 1)

Steiman, Jorge. (2008). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: UNSAM / Miño y Dávila. Cap. 1 y 2.

Frisch, Pablo Guillermo; Stoppani, Natalia. "Aportes hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América". La revista del CCC [en línea]. Enero / Junio 2014, n° 20.



Actualizado: 2014-07-24 [citado 2017-03-27]. Disponible en Internet: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/486/>. ISSN 1851-3263.

Day, Robert A. Cómo escribir y publicar trabajos científicos. 3a. ed. Washington, D.C.: OPS, © 2005. (Publicación Científica y Técnica No. 598)

8. AGRADECIMIENTOS

A quienes participaron de la Investigación de Cátedra: Sin ellos no hubiera sido posible. Estudiantes: DNI Apellido y Nombres, 38139835 Acevedo, Maximiliano Eduardo German, 37221164 Acuña, Yesika Vanesa, 34367344 Alvarez, Ramona Itatí, 26993436 Aranda, Sebastian Francisco Javier, 34367315 Arotcharen, Jose Martin, 36549263 Balbuena Fasano, Antonella Nazarena, 35466601 Elizalde, Vanina Florencia, 40968563 Ghione, Camila Anthonella, 36060853 Jardin, Fernando Javier, 34447827 Macena, Maria Belen, 35004538 Rios, Carlos Antonio, 37590275 Rojas, Gabriela Fernanda, 45390923 Servian Avalos, Dalma, 34258683 Tabbia, Enrique Javier,



ANEXOS

Anexo 1: Encuesta

Encuesta de Liderazgo

Se indicará con una X según corresponda, puede optar por más de una opción en cada respuesta, salvo las dicotómicas (Sí, no, NS/NC)

- | | |
|--|--|
| <p>1. ¿Qué considera que implica ser un líder?</p> <p>☐ Motivar</p> <p>☐ Dirigir</p> <p>☐ Tomar decisiones</p> <p>☐ Otros.....</p> | <p>9. ¿De qué manera lo hace?</p> <p>☐ Reconocimiento</p> <p>☐ Incentivo económico</p> <p>☐ Días de descanso</p> <p>☐ Mejores condiciones en el ambiente</p> <p>☐ Otros ¿Cuáles?.....</p> |
| <p>2. ¿Ud. considera que el liderazgo es necesario para el éxito de la organización?</p> <p>☐ Sí, es muy importante.</p> <p>☐ Es poco importante.</p> <p>☐ No es importante.</p> | <p>10. ¿A la hora de seleccionar personal para ocupar cargos directivos que tiene en cuenta?</p> <p>☐ Información personal</p> <p>☐ (sexo, estado civil, edad, otros)</p> <p>☐ Experiencia</p> <p>☐ Capacidad</p> <p>☐ Iniciativa y desempeño</p> <p>☐ Otros ¿Cuáles?.....</p> |
| <p>3. ¿Se considera Ud. un líder en su Empresa?</p> <p>☐ Sí</p> <p>☐ No</p> <p>☐ NS/NC</p> | <p>11. ¿Quién cree que tiene más capacidad para liderar?</p> <p>☐ Mujer</p> <p>☐ Hombre</p> <p>☐ Ambos</p> |
| <p>4. ¿Qué cualidades considera Ud. que debe tener un líder?</p> <p>☐ Innovador</p> <p>☐ Inteligente emocional</p> <p>☐ Capacidad para comunicarse</p> <p>☐ Otros ¿Cuáles?</p> | <p>12. ¿Escucha las opiniones de sus empleados a la hora de tomar decisiones?</p> <p>☐ Sí, siempre</p> <p>☐ Si, de vez en cuando</p> <p>☐ Nunca</p> |
| <p>5. ¿Considera en su empresa existen otros líderes?</p> <p>☐ Sí</p> <p>☐ No</p> <p>☐ NS/NC</p> | <p>13. ¿Dedica tiempo a sus empleados fuera del horario laboral?</p> <p>☐ Siempre</p> <p>☐ De vez en cuando</p> <p>☐ Nunca (Pasa a la 15)</p> |
| <p>6. ¿Esos líderes ocupan puestos jerárquicos?</p> <p>☐ Sí</p> <p>☐ No</p> <p>☐ NS/NC</p> <p>☐ ¿Por qué?.....</p> | <p>14. ¿Por qué?</p> <p>☐ Falta de tiempo</p> <p>☐ No le parece relevante</p> <p>☐ No se le ocurrió la idea</p> |
| <p>7. Según los siguientes tipos de liderazgo, ¿Con cuál de ellos Ud. Se identifica?</p> <p>☐ Participativo</p> | |



- ☐ Autocrático
- ☐ Democrático
- ☐ Liberal
- 8. ¿Motiva de alguna manera a su personal?
- ☐ Si
- ☐ No (Pasa a la 10)

- ☐ Otros ¿Cuáles?.....

15. ¿Cómo le parece a Ud. que se evalúa el desempeño de un líder?

- ☐ Por medio de encuestas a sus empleados
- ☐ Cumplimiento de objetivos
- ☐ Otros ¿Cuáles?

¡Muchas gracias!



CAMINANTE NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR...

Rosana Scialabba

rosanascialabba@yahoo.com.ar, rosci35@gmail.com

Resumen

Esta ponencia es una narrativa pedagógica que pretende relatar mis primeros pasos en el trabajo docente. En él se vislumbran las contradicciones en terreno con el que se encuentra el docente novato; las distancias que suscita entre la teoría y la praxis; las dificultades y los interrogantes por las que he tránsito en mi quehacer docente.

Me he titulado como maestra en el nivel primario en el año 1991. Década donde el contexto político- social estuvo marcado por el avance de las políticas neo-liberales y la reforma educativa que flexibilizó el trabajo docente. Bajo el gobierno de Carlos Menem, traslado de las instituciones estatales a manos privadas, la apertura a la exportación, la descentralización educativa signaron un escenario político en plena tensión. En materia Educativa, la lucha docente quedó plasmada en la “carpa blanca”, acción de protesta que marcó un punto de inflexión en las políticas educativas de la década. La lucha por una ley de financiamiento educativo y la derogación de la Ley Federal fueron los puntos de luchas más relevantes y significativas.

Mi trayectoria como trabajadora de la Educación inicia en el distrito de Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Para acceder a un puesto de trabajo en la gestión pública se realizan “Actos Públicos”. En ellos se publican los cargos vacantes para suplir, en base a listas de inscripción, (los docentes deben estar inscriptos previamente), se lo llaman por orden de puntos. Hay tres tipos de listado: “oficial”, aquí están inscriptos los docentes y titulados; “in-fine”, aquí se inscriben los docentes con titulación en trámite o porcentaje de materias aprobadas. El puntaje otorgado a cada docente es dado por el tipo de título, el promedio de notas en la carrera, antigüedad docente (hasta 10 años), capacitaciones y estudios de posgrados realizados, y



desfavorabilidad (trabajo en escuela de en sectores vulnerables). El docente que recién se inicia obtiene muy poco puntaje, por ende se torna difícil la elección de los cargos para trabajar. En la mayoría de los casos toma lo que puede según sea su puntaje o el listado en el que esté inscripto.

En el relato cuento mi tránsito por dos escuelas. Una de ella, la primera, situada en una zona de clase media, cuyas familias de los estudiantes eran en su mayoría profesionales y otra, la segunda, una escuela ubicada en un sector más vulnerable del distrito. Un barrio de bajos recursos económicos en las que las familias de los estudiantes, en su mayor parte estaban desocupados y vivían en un asentamiento poblacional (villa) cercano a la escuela.

En el relato reflexionó y pongo en cuestionamiento mi rol, mis concepciones educativas, mi posicionamiento ético-político e intento reconstruir los sentidos sobre el “enseñar” y el “aprender”.

Formo parte del Colectivo docente que hace documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Red de Formación Docente y Narrativas pedagógicas. Facultad de Filosofía y Letras De la Universidad Nacional de Buenos Aires. Soy Docente del nivel primario y secundario.

Palabras Claves: docente novata- educación tradicional- educación emancipadora- reflexión sobre la práctica-

El relato

Mis primeros pasos como maestra, fueron pasos inseguros, temerosos, expectantes.

Siendo novata, en esto de ser educadora, inicio este camino con un imaginario del “ser docente” bastante particular. Imaginario, que configuró mi identidad y que de algún modo hizo que eligiera serlo. Mi representación del “ser docente” era: “el maestro al frente enseñando y los alumnos sentados uno detrás de otro aprendiendo.

En los primeros años, comienzo a trabajar en una escuela pública, ubicada en un barrio donde su comunidad estaba conformada por familias que en su mayoría eran profesionales. En la cual no había grandes problemas ni económico, ni sociales, ni educativos.

El edificio, de dos plantas, estaba ubicado frente de una plazoleta. Rodeada de hermosas casas pintorescas cuyas veredas amplias presentaban una fachada muy linda y paeculiar. El acceso principal era a través de una pequeña escalinata que conducían al gran portón negro de entrada. Frente a éste, la dirección de la institución, con grandes maseta y hermosas plantas al costado de la puerta. Hacia la derecha, un pasillo largo que conducía al patio interno y a algunas aulas. A la izquierda, la escalera imponente, brillante, inmaculada, como todo en el lugar. Luego más aulas y la biblioteca. Si, la biblioteca, enorme, llena de libros, todos bien ubicados. También pulcra y silenciosa.

¡Sí! era la escuela “ideal”. ¡Tal cual me la había imaginado!

Cuando llego, me recibe la directora. Yo con apenas 21 años, tomo el séptimo grado. La directora al recibirme, me da todas las instrucciones a seguir. Me habla del registro, de la planificación, de la corrección de las carpetas, del comportamiento de los alumnos, de mis obligaciones como docente, los horarios y los turnos en el patio que debía cumplir indefectiblemente. Era el “deber ser” en carne propia. Un “debe ser”



anclado en la tradición normalizadora-disciplinadora que configuró la imagen del “buen docente” y que aún hoy impregnan el aula.

La directora me acompaña al grado y me presenta a los alumnos. En la escuela, el plantel docente estaba conformado por maestras titulares desde hacía ya mucho tiempo. La que menos años de trabajo tenía en la escuela, era Mónica. Ella hacía 14 años que estaba allí. Me puso al tanto del hacer diario de la institución.

Yo era la recién llegada a la escuela, la recién recibida y la que confundían como alumna, por mi contextura física pequeña. Todas las miradas estaban puestas en mí. Tenía que hacer las cosas bien, no podía equivocarme. Tenía que dar mucha tarea, trabajos prácticos, tener la corrección al día. Tenía que dar una “buena imagen”, la de ser “una buena maestra”. Caso contrario iba a tener problemas con los padres. “...La relación pedagógica se realiza en un contexto escolar, dentro de complejas redes de control que determinan en buena medida las propias prácticas educativas” (Davini, 2010).

Había que preparar bien a los alumnos, especialmente en matemática y lengua porque al año siguiente debían rendir el examen de ingreso en una escuela privada, también del barrio, y a la cual asistían la mayoría de los alumnos de la escuela una vez finalizada su escolaridad primaria. Si uno no cumplía con ello no era calificada como “buena maestra”.

Trabajé varios años allí, convencida de que eso era enseñar, que esa era la realidad de todas las escuelas.

Las clases se desarrollaban en perfecto silencio. “Yo explicaba y todos entendían”, al menos nadie decía lo contrario. Daba tarea, si mucha tarea, me sentaba a corregir y el silencio seguía siendo el protagonista de la situación. En los recreos había que salir con el megáfono para evitar el “desorden”. Formar, tomar distancia, no hablar, entre otras, eran normas habituales y naturalizadas por todos los que formábamos parte de ese lugar. Era la forma de habitarlo. Grandes muestras educativas a fin de año daban prestigio a la institución y certificaban la “calidad educativa” del lugar.

Había logrado adaptarme a los modos que la institución proponía, y estaba persuadida que así eran las cosas. Mi mirada de la educación estaba centrada en la idea de que el maestro debía enseñar a todos del mismo modo, que lo que yo enseñaba lo alumnos lo aprendían. Que cuando les iba mal en una evaluación era porque no habían estudiado lo suficiente. Que había que pedir los libros que la editoriales nos sugerían, el más caro y el de la última edición. Esto te hacía ser “buen docente”.

Las clases era magistrales, con mucho material didáctico, y con la idea de que innovar en el aula tenía que ver con hacer las cosas más extravagantes. Ese hacer, era un hacer del docente que luego se mostraba en la dirección con la única intención de aportar y construir esta idea de “ser buen docente”. Así, el equipo directivo estaba contento porque tenía un grupo de maestros que trabajan mucho y mantenían el “nivel educativo” de los estudiantes. Por otro lado, los padres también se manifestaban conformes porque veían que sus hijos, les dedicaban muchas horas extra escolares a las actividades de la escuela. Lejos estaba por estos tiempos de entender que la “buena enseñanza” es algo más que suponer que la misma es receptiva y acrítica. Que el conocimiento es neutro y que valen por sí mismo.

Por esas cosas de la vida, el año en que nació mi primer hijo, no pude tomar la escuela debido a que estaba de licencia por maternidad y no me permitieron tomar cargo en los primeros actos públicos hasta que mi licencia terminara. Los actos públicos eran espacios en el cual se congregaban los maestros y maestras que querían acceder a un cargo. Duraban muchas horas. Se llama a los docentes por el puntaje que le es otorgado según su título, cursos de capacitaciones realizados y promedio del título habilitante. Enormes afiches mostraban las escuelas disponibles con los cargos a cubrir. Los actos



públicos eran y son terribles. Todo lo que allí sucedía y sigue sucediendo es digno de relatar en otro relato. Lo cierto es que en la escuela a la que quería volver, los cargos a cubrir durante el año lectivo, se cubrían rápidamente. Luego, era muy difícil poder tomar una suplencia por varios meses y yo necesitaba trabajar y asegurarme la mayor continuidad posible en el puesto.

Es así que en el mes de Abril, tomo una escuela no muy alejada de la primera. La distancia entre ambas era de veinte cuadras aproximadamente. Tomo un cuarto grado, con 16 alumnos. Era una escuela con ruralidad. Yo en realidad, no sabía que era eso de la ruralidad. Una escuela con ruralidad es una escuela que se encuentra en un lugar desfavorable, al cual asisten niños y niñas de sectores vulnerados. La mayoría de ellas poseen el servicio de comedor escolar. Es decir, que al término o al inicio, según sea el turno, los niños y niñas van a comer. Según el grado de vulnerabilidad o desfavorabilidad la ruralidad es calificada como una o dos. Siendo una menos desfavorable que dos.

Si, la distancia no era mucha, pero las diferencias eran enormes. Al igual que la primera, la escuela estaba ubicada frente a una plaza. Era una gran plaza, con sus pastos muy crecidos, los bancos y juegos rotos. Era una plaza que te inspiraba tristeza, abandono, desolación. La entrada a la escuela era a través de unos pocos escalones de cemento agrietados. El portón grande, muy grande, negro, oxidado. La dirección casi pegada al portón de entrada. Contiguo a ella los baños de los docentes y la cocina. Una gran cocina. Al mismo tiempo traspasando ese portón de entrada accedías al Zum. Un enorme escenario de madera en el centro. A su derecha un pasillo, largo, oscuro, polvoriento y aulas en cada uno de sus lados. Al final del mismo, (lo que en ese momento se llamaba) “gabinete”. A la derecha del escenario otro portón que daba al patio externo. Un patio grande cercado por tejido de alambre, el suelo era tierra y en algunos lados podía encontrarse algo de pasto. No había árboles. El patio era similar a la plaza pero sin bancos y juegos. El lugar era diferente pero mi entusiasmo era el mismo. Claro, de nuevo la inseguridad, el temor a lo desconocido invadieron mi ser.

Llego a la escuela, me recibe la secretaria, me presenta y me lleva al grado sin más protocolo. En mis primeros contactos con los niños percibo que también son “diferentes”.

En contraposición al silencio, el ruido era el protagonista de este nuevo escenario. Los niños eran muy chiquitos, en sus contexturas, con guardapolvos gastados, algo grises y caritas sucias empezaron a dar señales de sus necesidades.

En este nuevo contexto, mis clases magistrales se caían y carecían de sentido. Me di cuenta que enseñar era otra cosa, que era yo la que debía aprender, que lo que sabía no me alcanzaba para dar respuesta a las realidades y situaciones que se me presentaban. Entendí que la escuela no es la misma en todos los sectores sociales. Esta era muy diferente a la que yo tenía en mis representaciones, a la de mi infancia y a la de mis primeras experiencias de trabajo.

Yo quería enseñarles de un modo distinto, quería que aprendieran, pero equivocaba el camino. No lograba ver sus entornos, no conseguía entender sus realidades. Me asombraban situaciones tales como cuando uno de ellos “robaba y escondía los sándwiches”, o cuando no traían la tarea hecha, o cuando los padres no asistían a las reuniones. No podía entender cómo podían pasar esas cosas. Pensaba en mí y no en ellos, en mis necesidades para enseñar y no en lo que ellos necesitaban para aprender. La secretaria me decía, “Rosana tenés que bajar el nivel, ellos no aprenden igual que todos, tienen otras necesidades”. Yo la verdad no podía entender. “Bajar el nivel” es una frase muy recurrida en educación. Me pregunto ¿Qué es bajar el nivel? ¿El nivel de quienes hay que bajar? ¿Desde qué perspectiva se decreta quien puede o no aprender? ¿Cuáles son los contenidos que deberíamos dejar afuera en esto de bajar el nivel?



¿Cuándo no aprenden, cuando no se interesan por aprender es el fracaso de niño/a? ¿No aprenden porque son pobres, porque sus familias no acompañan? O ¿en verdad no aprenden porque la situación pedagógica no es la adecuada? Me pregunto por qué siempre miramos el fracaso sospechando la educabilidad de los alumnos y no reflexionamos sobre nuestras prácticas de enseñanza. Entender que el fracaso no es un problema del niño/a sino que es un problema mío me llevo tiempo. Me llevó a cuestionarme, a abrirme muchas preguntas. Preguntas cuyas respuestas aún están en proceso de responder. Creo que educar es un acto político de reconocimiento del otro. Esto implica poner en movimiento una política de la justicia. Es decir, mirar el currículo y seleccionar sus contenidos en pos de promover una justicia social, que según Conell debería favorecer los intereses de los menos favorecidos. Esto implica reconocer que se puede organizar el contenido de un modo diferente. De un modo que posibilite y potencie los saberes y que conduzca a los niños/a a habitar el mundo, a dejar sus huellas, a elevar sus voces. Entonces, no se trata de “bajar el nivel”, sino todo lo contrario. Hay que reconocerlos como sujetos activos. Reconocer su contexto socio-cultural. A partir de allí llevarlos a habitar otros mundos posibles.

Recuerdo una clase que provocó un clic en mí y en mi forma de encarar los procesos de enseñanza. Tenía que dar como tema “La flor y sus partes”. Les pido a los niño/as que traigan una flor. La idea era que pudiera reconocer sus partes y a partir de allí sistematizar los conceptos básicos relacionados con el tema. De los 16 alumnos sólo uno la trajo y en el ínterin que empiezo hablar del tema la flor ya no existían. La habían desarmado toda. No recuerdo como terminó la clase, creo que continúe como si nada hubiera pasado. Lo que sí recuerdo es la sensación con la que me fui. El sentimiento de frustración que sentí. La sensación de fracaso metido en mi cuerpo. Ahí me di cuenta que nunca iban a poder aprender si yo continuaba presentando situaciones descontextualizadas que nada tienen que ver con sus realidades. Allí me di cuenta que tenía de desaprender para volver a aprender. Tenía de deconstruir lo construido hasta el momento y volver a cimentarlos desde otro lugar, con otra mirada, con otros sentidos. Tomo la palabras de Davini, 2010 “...El buen trabajo pedagógico supone la producción de un permanente entramado entre los saberes de los alumnos, propios de su universo cultural, y los de la instrucción, produciendo reestructuraciones de los primeros y analizando críticamente los supuestos [...] El desafío que tenemos por delante es pensar en una situación pedagógica que no aplane las diferencias, niegue la singularidad ni reduzca la diversidad. [...] lo diverso no es el punto de partida del proceso pedagógico sino, también, el punto de llegada”

Estoy en esa búsqueda desde aquel momento, algunos logros he obtenido, pero aún falta mucho por repensar, por romper y volver a armar. Falta mucho por andar...

No sé si puede hacer grandes cosas por ellos, pero lo intenté. Empecé a proponer situaciones en las cuales ellos pudieran participar en forma activa, pero desde sus contextos. También intenté mostrarles otras cosas que van más allá de su realidad, porque si solo conocen una cara de la moneda no hay posibilidad de que puedan elegir. Les mostré otros mundos posibles al cual ellos tienen derecho acceder. Trabajé con los suyos, con sus entornos. Hicimos radio, fuimos de paseo a un zanjón cercano para explorar pero también fuimos a planetario. Recorrimos el barrio, caminamos juntos sus calles pero también fuimos a plaza de mayo, al cabildo, al aeroparque. No tenían biblioteca ni libros escolares, pero el libro estuvo, yo les leía, a veces leían ellos. A través de los cuentos también viajamos y mucho. Ahora el silencio no era el protagonista. El ruido, el barullo, el murmullo tomaron su lugar. Esta bueno el ruido, era un ruido lindo, un ruido en donde las voces se confundían, pero se escuchaban. Un ruido que apagaba el silencio.



AQUELLA VEZ EN EL AULA DEL CESAJ CAMBIÉ LA MIRADA

Apellido y Nombre: Rosciano Mabel

DNI: 16.874.236

Dirección: Calle 52 N°2945, Hudson, Berazategui, CP 1885, Bs. As.

NARRATIVA

Aquella vez en el aula del CESAJ cambié la mirada.

Segunda versión.

El Mensaje

Aquella vez en el aula del CESAJ cambié la mirada...

Recuerdo aquel día en que me revelaste tu secreto mejor guardado. Comenzaba el segundo cuatrimestre y los profesores debíamos cambiar de grupo. Yo, profesora de Matemática, venía del grupo A que contaba con los conocimientos básicos en el área (operaciones y numeración con números naturales; enteros y racionales).

De esta manera llegué al grupo B, donde la intención era enseñar potenciación, pero ese día, Valeria me entregó un papelito dónde me preguntaba:

- “Profe, ¿cómo se lee?”
- “Hoy jugaremos a los mensajes”, le contesté en tono de broma.

El mensaje recibido contenía el número 1.200, que la alumna no podía leer.

Seguido a eso escribí el número en el pizarrón y más voces se sumaron haciendo la misma pregunta: “¿Cómo se lee?” Mientras que otros alumnos respondían erróneamente.

Al enunciar y explorar ciertas regularidades del sistema de numeración, utilizando el dinero como recurso de enseñanza, noté que los alumnos presentaban un problema entre la escritura y la representación oral de un número.

Ese día trabajamos numeración en vez de potenciación.



Al terminar la clase, recibí otros mensajes:

- “Profe, yo no sé dividir”.
- “Yo quiero que me enseñe a multiplicar”.
- “A mí me cuesta ordenar los números para sumar”.

Al bucear en las palabras de los alumnos del CESAJ descubrí en ese momento que la secuencia de contenidos prevista había cambiado.

Para ese grupo en particular era más significativo saber leer correctamente un número, dividir y multiplicar porque sin esos contenidos es difícil abordar situaciones cotidianas: como comprar, controlar el vuelto, etc.

No fue fácil para ellos contarme sus secretos porque se sentían avergonzados.

Para mí, fue muy doloroso, saber que transcurrieron en las aulas ausentes, olvidados y presos de un secreto que nadie pudo o quiso descubrir.

Sin embargo estaba presenciando algo maravilloso, los chicos empezaban a confiar en mí, pero principalmente en sus propias posibilidades para aprender.

Esta experiencia me permitió cambiar la mirada, pensando mis clases en función de lo que los alumnos no saben y no de lo que deben saber.

Como alumna primero y como docente después escuché muchas veces la frase: “Lo deben saber del año anterior”. Siempre me pareció un concepto violento porque anula la posibilidad de hacer evidente aquello que no fue aprendido o enseñado.

Creo que las prácticas de enseñanza deben orientarse a la comprensión de indicios de progresos y dificultades de los alumnos, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas.



DOS TEXTOS

Por María de las Mercedes López

mdelasmlopez@yahoo.com.ar

Tolaba

En diciembre de 1982 di mi última materia en el Profesorado para la Enseñanza Primaria. Feliz empecé en 1883 a buscar trabajo como maestra. Maestra como mi mamá, como mi tía. El padre Francisco, sacerdote de la familia, me consigue trabajo en el colegio de Barracas “Nuestra Señora del Buen Consejo”, una suplencia generada por una licencia por maternidad. Ya era un inicio feliz.

Tercer grado, turno mañana. Colegio gigantesco. Escaleras anchas y de mármol. Capilla dentro del colegio. Patio y alrededor aulas en planta baja y primer piso. Me subieron al primer piso. Aulas de ventanas, puertas, persianas, escritorio, de dimensiones enormes. Piso de pinotea. Pizarrón de lado a lado. Mis alumnos, a mi vista: chiquitos y hermosos. Mi directora a mi lado. La tengo en la memoria igual que su sobrenombre “Muñeca”.

Allí en la parte izquierda del salón, al lado de la ventana larga como los techos infinitos, se sentaba una niña de tez color mate, morocha, de cabellos lacios, finitos, largos. Muy prolija en su presencia. Solo recuerdo su apellido “Tolaba”.



Llegada recién de Jujuy con los colores del altiplano en su pelo y en su ropa. Llegada recién como yo.

Las dos en el aula.

Observación de los alumnos. De cada uno... y Tolaba allí.

Varios días y el timbre del recreo sonaba. Todos con algarabía (término que me quedo de aquellos años) cerraban los cuadernos, dejaban sus lápices, no me acuerdo quién me daba sus anteojos: ¡un varón!; salían del salón para esperarme y bajar las escaleras raudamente.

Tolaba era la última. Tenía aun impregnado el aroma del Norte. Tenía aun la lentitud de la Puna, de la falta de oxígeno... Pienso y pensé que Tolaba tenía miedo de apunarse.

Los minutos del recreo pasaban cuando Tolaba todavía estaba cerrando el cuaderno. Cierren los ojos e imaginen, a esta chiquita del norte, de rasgos preciosos, muy de los de ahora llamados "pueblos originarios", dejaba su lápiz, ordenaba sus útiles, cerraba su cuaderno con una lentitud, que ahora añoro. Yo esperaba. Comprobé mi paciencia. Me di cuenta de mi propia virtud.

Las dos, ella y yo, en geografías nuevas, en ámbitos diferentes. Las dos nos quisimos, con lentitud en el abrazo. ¡Cómo me gustó ser la maestra de Tolaba!

Autismo

Estaba yo de turno en la entrada del colegio Santo Tomás. Primaria y Jardín entraban por la misma puerta. Día lindo... cuando con mi compañera de Primaria vimos ingresar revoleando femeninamente su bolsita cuadrillé, y con anteojos, a... Gastón.

Él estaba en sala de 5 preescolar. Era mi primer año en esa escuela. Mi mamá era la vicedirectora de la Primaria. Gastón me llamó la atención...

Al tercer año de estar en el Santo Tomás, sección primaria, me dan, como había sucedido hasta el momento, nuevamente tercer grado. Lista en mano, cuento a los alumnos: 33 en la fila, ataviados todos con el uniforme de la escuela, diviso a varios rubios. Nos acomodamos en el salón, cada uno se sienta donde quiera y con quien quiera. Yo siempre fui muy democrática..., tomo lista, los visualizo, porque pienso cuánto tiempo voy a tardar en memorizar cara con nombre y apellido.



Maravillada, me encuentro con la carita regordeta, blanca, de ojos celestes con anteojos, rulos tupidos de... Gastón. Hablo con la señorita Lidia de primero y segundo grado. Lo confirmo. Este es Gastón; sentado a su lado con su compañero de siempre, Matías Chedouffau.

Luego me dicen que es el sobrino de Graciela Dufau (la actriz).

En el mes de junio aproximadamente, me llaman de dirección, no mi mamá sino la directora que me supervisaba, aclaremos, y me reúne con una madre. La dire me deja sola en un salón para charlar tranquilas. Ingresaba su hijo Diego. La mamá, joven y bonita, me explica que Diego padece de autismo, y me relata historia del embarazo y del parto. La mamá estuvo durante la conversación en una actitud triste, muy contenida y rígida; tanto que recuerdo sus piernas cerradas y sus rodillas juntas y apretadas. Diego conformaría parte del grupo de mi tercer grado. Como hice durante toda mi vida, al igual que cuando me dan un remedio, no leo el prospecto, tampoco me interno en los recovecos de las enfermedades. Me quedo y me quedé en aquel momento con la información que me dio la mamá: No se socializa, no habla, no juega o juega solito con sus manos, es pasivo. No sabían si había aprendido a leer y escribir, aunque escribía y leía sin hacer producciones propias. En aquella época y al día de hoy ese fue un desafío y dije: ¡A mi juego me llamaron!... yo a este pibe lo saco hablando, jugando, leyendo y escribiendo solo... ¡Qué omnipotencia!!!

Por supuesto que no lo lograría sola, y se me ocurrió llamar como colaboradores a Gastón y a Matías. Ángeles, alumnos tutelares de Diego a partir de ese momento. Les explico a los dos cuál iba a ser su tarea: ayudarlo y compartir con él cualquier juego. Yo había visto a Gastón jugar muy alegremente con todas las niñas del grado, y a Matías jugar a las figuritas con Los varones. Tal fue el trabajo serio y responsable de aquel dúo, que llegado a fin de año, compusimos entre todos los alumnos, con música de Vangelis, un pesebre viviente. Diego, fue uno de los Reyes Magos junto con Gastón y Matías.

Diego, pasado los meses, se acercaba al escritorio a leerme lo que escribía solo. Diego jugaba con las niñas del mismo modo que jugaba con los niños; se sonrió varias veces antes de fin de año y tenía una voz dulce, suave y bajita... un día lo escuché gritar y cantar.

En la última reunión de padres, a la mamá de Diego la vi sonreír con el boletín en la mano, debió ser por las cosas que le escribía en los informes; sentada, con las piernas y rodillas femeninamente apenas separadas.

Diego, Gastón y Matías pasaron a cuarto grado, fueron excelentes alumnos. Yo me quedé con la enorme satisfacción de haber hecho lo que los



pronósticos médicos quizás no tenían previsto. Me quedé con la idea de que “hablo tanto” que hasta un niño con autismo, quizás por hartazgo, conmigo habló....



NARRATIVA, CURRÍCULUM Y TRAYECTORIA DOCENTE. UN ESPACIO PARA EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN.

Estela Alicia Girola, DNI 10 470 254 Docente de la provincia de Bs As jubilada en el cargo de Inspectora de Educación Primaria. girolaestela@yahoo.com.ar

Nievas Graciela Patricia, DNI 14277674. Docente de nivel primario y secundario (CESAJ) gpn6091@hotmail.com

Sunsi Silvia, 5654071. Asesora pedagógica del C. G. de C. y E. de la provincia de Bs As silviasunsi@yahoo.com.ar

El dispositivo de documentación narrativa

Esta presentación refiere a procesos de investigación-acción-formación que en formato de talleres, convocaron durante 2014 y 2015 a docentes en ejercicio y docentes en formación de nivel primario e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas de la Provincia de Buenos Aires (Berazategui, Quilmes y Varela) a documentar narrativamente experiencias pedagógicas. La coordinación estuvo a cargo de un grupo de docentes integrantes del nodo Quilmes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. En esos talleres, se promovieron acciones que impulsaron a sus protagonistas a escribir, leer, comentar, tornar públicas y encontrarse alrededor de las historias escolares que protagonizan y relatan cada día y que se materializaron bajo la forma de relatos pedagógicos.

Las acciones de la coordinación se orientaron a fortalecer el carácter dialógico de la experiencia otorgando un encuadre a la función, que diera lugar a una circularidad y valoración de la palabra de docentes y estudiantes. Al mismo tiempo se puso en práctica un ejercicio de comprensión,



interpretación y complementariedad de la visión que los autores le imprimieran a sus relatos a través del comentario de sus propios textos en rondas de lectura entre pares.

Se partió de la premisa de reconocer los saberes construidos a lo largo de cada trayectoria docente, apelando a la memoria emocional de cada uno de los involucrados, en un ejercicio de convivencia respetuosa con la alteridad.

Las representaciones del curriculum y la narrativa pedagógica

Hay que considerar que con y en la experiencia tiene lugar la interiorización de reglas implícitas de acción que permiten explicar la rutinización como fenómeno básico de la vida ocial. Es en este punto donde los saberes del trabajo y los saberes de la historia vital asumen todo su sentido.

Las representaciones socialmente compartidas constituyen formas internalizadas de la cultura y en la vida cotidiana escolar expresan las pautas de significados que los docentes han interiorizado como síntesis de sus biografías vitales y sus experiencias profesionales. Aquellas estrategias de enseñanza que posibilitaron su aprendizaje en el pasado, el pasaje y permanencia de tantos años en instituciones escolares y los trayectos recorridos, son parte de su formación. Dice Alliaud “Es aquello que se vive y experimenta en determinadas circunstancias en las que se producen los aprendizajes de contenidos formalizados. Es lo aprendido “informal” o “implícitamente” en la prolongada estadía que uno pasa por las instituciones escolares” (Alliaud, 2004:1)

Desde aquel aprendizaje como alumnos al cambio de rol como docentes se advierte una resignificación de esos aprendizajes, que son como gurúes en el camino hacia el éxito.

Sabemos bien que no siempre es así, que en el “si yo aprendí, ellos pueden hacerlo”, existen escenas fallidas. Pero esa gramática escolar es un andamiaje que los orienta cuando regresan a las instituciones escolares, con miedos e inseguridades, sintiéndose extranjeros en la escuela, ese lugar del que fueron y son parte. Una docente escribía: “Soy estudiante de la carrera del Profesorado de Primaria y cada vez que me tocó ingresar al grado asignado tanto para práctica o residencia, tuve la sensación de ser extranjera. Esa sensación de ser ese alguien que llega para invadir el espacio del otro...” Podríamos preguntarnos qué se pone en juego cuando la puerta del aula se cierra. Frases como “el maestro cierra la puerta del aula y hace lo que quiere”, habría que incluirla junto con otras mitomanías de la educación.

Pensar la cultura como un proceso continuo de actualización, producción y transformación de representaciones y pautas de acción, permite el reconocimiento de las formas interiorizadas que refieren a las estructuras mentales, y las formas objetivadas. Si bien como sujetos cognoscentes disponemos de la capacidad de tener conciencia de sí, no nos constituimos a nosotros mismos; por sobre las creencias de trasfondo que nos constituyen, inaccesibles a la conciencia, existe la posibilidad de libertad para construir procesos de autocomprensión y autoconocimiento. McLaren define esa condición como “la reencarnación o formación de un espacio de deseo en que podamos asumir consciente y críticamente modos nuevos de la subjetividad propicios para una praxis del yo y una potenciación social”. (McLaren P,1994:100)

Nos interesa conocer de qué modo se incorporan en la subjetividad de los docentes los modelos simbólicos tornándose pautas de acción. Intentamos comprender y analizar esquemas subjetivos de percepción y de valoración acerca del lugar que puede ocupar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas conformando un universo subjetivamente significativo.



Nuestra experiencia como coordinadoras de los talleres nos permite reconocer el relato como una forma objetivada a través de la cual los docentes internalizan otro modo de conectarse con su subjetividad. El relato no sólo como escritura sino como modelo simbólico de reconocimiento del sí mismo personal y profesional. Nos interesa conocer cómo incorporan los docentes esta forma de volver sobre su hacer, tomando en consideración que la cultura escolar es un proceso permanente de reacomodación de imaginarios y formas de actuar de los sujetos.

La realidad de la vida cotidiana escolar, requiere de una acomodación y adaptación del trabajo del docente caracterizado por rasgos de imprevisibilidad y desestabilización. Las pautas de acción para hacer frente a estas situaciones son de orden práctico y responden a una conciencia de interés pragmático. Esa vida cotidiana de la escuela, como mundo intersubjetivo, se hace presente en la experiencia compartida con otros docentes. El proceso de socialización laboral lo vincula con las herramientas de trabajo cuyo uso le viene dado a través de esa experiencia colectiva que precede a su actuación. Berger y Luckmann (1991) refieren a que la realidad de la vida cotidiana se aprehende como una realidad ordenada que se presenta ya objetivada. Sin embargo la apropiación del significado de ese orden simbólico se da en cada cuerpo de un modo único y cualquier actividad no permite proyectar nuestro propio ser. La condición para que esto ocurra es el sentido que tenga para cada uno de nosotros, lo que nos permite definirla como significativa.

Cabe interrogarse entonces sobre las representaciones que los docentes construyen acerca de un objeto que se presenta como objetivación externalizada, advertidos por teóricos de currículum como Stenhouse entre otros, que señalan que el verdadero lugar de transformación curricular es el aula y no el diseño escrito.

El currículum no es sólo un listado de experiencias y contenidos que deben saber los alumnos, sino también “un modo de regular y legislar la vida de los docentes”, cuya acción va a ser medida por su adecuación a ese parámetro. (Feldman y Palamidessi, 1994:70)

Partimos de la idea que cuando el docente reflexiona sobre el currículum lo hace desde su trayectoria y su biografía escolar e incorpora lo que le es significativo. De allí que pensar en las características que tendrían que tener los procesos de construcción curricular para contribuir a la modificación de prácticas no deseadas, supone encontrar dispositivos que generen procesos de deconstrucción.

Pensamos que la escritura de relatos de experiencias pedagógicas puede contribuir en este aspecto en la medida que permite develar aquellas preocupaciones, sentires y vivencias que los docentes experimentan en sus prácticas de enseñanza. Modificar una práctica es cambiar la representación y la acción en el aula, en la medida que el conocimiento que se va construyendo en la experiencia es constitutivo de la identidad. Sería válido entonces, pensar en procesos de deconstrucción curricular considerando que en la cultura escolar hegemónica se ubica al docente en un lugar de técnico, aplicador de lo que otros grupos de intelectuales elaboran. Esta escisión entre el saber erudito y el saber práctico, entre la teoría y la práctica en el campo del currículum remite al doble circuito de producción/reproducción en el cual los saberes de los docentes son considerados un “no saber”. En palabras de una docente: “Cuando los docentes escribimos sobre lo vivido en las aulas estamos recuperando saberes que nos son propios y que muchas veces creemos equivocadamente, que son menos importantes que los teóricos.”

El currículum establece sentidos de la acción escolar y autoriza voces y discursos sin desconocer que entre el currículum oficial y lo que acontece en el espacio del aula, está la figura



mediadora del docente, diseñando situaciones de enseñanza adecuadas al contexto escolar en el que trabaja. Las interacciones que se suceden, los conocimientos y saberes que circulan, las experiencias que tienen lugar en los sujetos pedagógicos, todas estas adquisiciones, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional aunque posean un elevado valor formativo; constituyen lo que autores como Jackson denominan currículum oculto. El uso de los cuadernos de tareas por ejemplo, esos que no pueden ser mostrados a superiores y supervisores, esos mismos que construyen conocimientos certeros pero que otro “etéreo” no lo permite. Cabe preguntarse quién es ese Otro, no el otro como par, como semejante, sino ese Otro institucional. Otro etéreo que hace eficacia bajo sostén mítico. Son corporalidades sin cuerpo pero que hacen cuerpo y funcionan como sostenes de verdades inquebrantables.

En la situación de enseñanza, el currículum pauta, selecciona y organiza contenidos y de ese modo se ejerce el control social del conocimiento, legitimando determinados significados y conformando disposiciones. El docente debe poder ver esto para restituir su apropiación del contenido. Esta elaboración es difícil lograrla en soledad, siendo un ámbito privilegiado de contrastación el trabajo entre pares, el ejercicio del pensamiento en común. En palabras de maestra: “Este encuentro ha posibilitado hacer consciente todas aquellas cosas que uno es capaz de hacer y brindar a sus alumnos para poder ser mejores personas y para que puedan aplicar lo aprendido a su futuro. Sin este intercambio muchas veces no podemos ver nuestro compromiso diario. Estoy orgullosa de ser docente.”

Creemos que la narrativa como forma expresiva puede jugar un papel de desocultamiento convirtiéndose de este modo en una poderosa herramienta de reflexión en la formación docente inicial y continua. Otra docente escribe: “El encuentro de narrativas me dejó una laboran. Esta escisión entre el saber erudito y el saber práctico, entre la teoría y la práctica en el campo del currículo remite al doble circuito de producción/reproducción en el cual los saberes de los docentes son considerados un “no saber”. En palabras de una docente: “Cuando los docentes escribimos sobre lo vivido en las aulas estamos recuperando saberes que nos son propios y que muchas veces creemos equivocadamente, que son menos importantes que los teóricos.”

El currículum establece sentidos de la acción escolar y autoriza voces y discursos sin desconocer que entre el currículum oficial y lo que acontece en el espacio del aula, está la figura mediadora del docente, diseñando situaciones de enseñanza adecuadas al contexto escolar en el que trabaja. Las interacciones que se suceden, los conocimientos y saberes que circulan, las experiencias que tienen lugar en los sujetos pedagógicos, todas estas adquisiciones, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional aunque posean un elevado valor formativo; constituyen lo que autores como Jackson denominan currículum oculto. El uso de los cuadernos de tareas por ejemplo, esos que no pueden ser mostrados a superiores y supervisores, esos mismos que construyen conocimientos certeros pero que otro “etéreo” no lo permite. Cabe preguntarse quién es ese Otro, no el otro como par, como semejante, sino ese Otro institucional. Otro etéreo que hace eficacia bajo sostén mítico. Son corporalidades sin cuerpo pero que hacen cuerpo y funcionan como sostenes de verdades inquebrantables.

En la situación de enseñanza, el currículum pauta, selecciona y organiza contenidos y de ese modo se ejerce el control social del conocimiento, legitimando determinados significados y conformando disposiciones. El docente debe poder ver esto para restituir su apropiación del contenido. Esta elaboración es difícil lograrla en soledad, siendo un ámbito privilegiado de



contrastación el trabajo entre pares, el ejercicio del pensamiento en común. En palabras de maestra: “Este encuentro ha posibilitado hacer consciente todas aquellas cosas que uno es capaz de hacer y brindar a sus alumnos para poder ser mejores personas y para que puedan aplicar lo aprendido a su futuro. Sin este intercambio muchas veces no podemos ver nuestro compromiso diario. Estoy orgullosa de ser docente.”

Creemos que la narrativa como forma expresiva puede jugar un papel de desocultamiento convirtiéndose de este modo en una poderosa herramienta de reflexión en la formación docente inicial y continua. Otra docente escribe: “El encuentro de narrativas me dejó una exquisita sensación de que en compartir está la libertad. Además de un aprendizaje, claro: Que nos han enseñado que la docencia es transformar al otro, pero ahora, para mí, es transformarme.”

La narrativa como estrategia metodológica de la investigación didáctica permite a docentes y estudiantes contar historias de la enseñanza, recuerdos, expectativas o sueños. No se trata de un simple registro; en el contar, seguramente las historias se alteran, contribuyendo a su evolución. No se trata de establecer verdades, sino de comprender de una manera vital el mundo de las prácticas. El método narrativo refiere a historias integrales, no incidentales, aun cuando los relatos de incidentes críticos puedan ser parte de las historias. Sostienen McEwan y Egan (1998) que cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias dentro del orden previsto por la narrativa, los relatos se conectan en una suerte de alegoría dotada de significación moral. El acto de contar una historia se vincula con el impulso de moralizar la realidad.

Los saberes experienciales

En nuestra experiencia de coordinación, las situaciones escolares narradas refirieron a aspectos vinculares más que a situaciones de enseñanza. Pensamos como causales las prácticas de escritura habituales que refieren a formatos pautados de planificaciones, informes, legajos, pero centralmente porque su palabra no se-la reconoce como autorizada inhibiendo las formas de expresión del saber práctico. Aquello que se cree saber no es válido si no es avalado por algún erudito o académico sobre el tema en cuestión. Sin embargo, autores como Foucault habilitan a entender también como pedagógicos, y no menos válidos, los escritos de los docentes, narrados sin perder la acción misma en su propio tono y tiempo de emergencia. A verlos en tensión y discusión con la pedagogía.

El docente se encuentra siempre en una encrucijada de saberes que se viven como exteriores a su propia práctica. Pero también están los saberes propios, los que validan su lugar y le otorgan un margen de autonomía: los saberes experienciales, que siendo producto de representaciones prácticas, le permiten interpretar, conocer y orientar su profesión y su práctica cotidiana. Podemos afirmar que son la cultura docente en acción; no sistematizada en teorías ni doctrinas pedagógicas pero que se hace presente en intervenciones situadas, objetivadas. “Leer” la cultura docente en acción es hacerlo en las condiciones concretas en que se produce y por tanto es un saber siempre actualizado, no recuperado. Ese saber que vuelve a actualizar saberes, que lo obtiene de la comprensión de su propia práctica y está fuertemente anclado en su trayectoria anterior. Desde este lugar juzga, valora, pone en cuestión la pertinencia de cualquier diseño y es también desde este lugar que piensa y concibe una idea de excelencia de su profesión. Con esta afirmación no se pretende obturar la posibilidad de una formación continua ni una actualización permanente resultado de nuevas investigaciones que aportan al campo didáctico y pedagógico; tampoco es la intención desestimar el valor que subyace a estos saberes. Una docente expresa: “Todo inició a partir de las narrativas docentes. Estos espacios hicieron posible que reflexione y



busque más herramientas para dar respuesta a la diversidad áulica. Así nació mi interés por iniciar una nueva carrera en la UNIPE”

Lo que se quiere enfatizar es que los saberes ligados al ámbito laboral se construyen progresivamente; que su apropiación se realiza a través del tiempo por ser saberes que provienen de la práctica y sólo son movilizados y empleados en ella. Dice una docente: “Sentir que cuando se aprende a mirar, las imágenes, los sonidos, los aromas se graban en la memoria, capaz de fluir mucho después y cuando menos lo esperamos se convierten en experiencia. Un futuro docente con el tiempo verá que irá aprendiendo a mirar y ello será la herramienta fundamental para poder tomar decisiones e intervenir en el aprendizaje de los alumnos.”

La coherencia del saber experiencial no es conceptual ni teórica sino pragmática, concreta y biográfica ya que se asienta en el trabajo y la experiencia vivida. En los saberes movilizados en la acción, se presentifica la historia biográfica del sujeto y simultáneamente se produce una reflexión en la acción que da lugar a una reflexión de la acción. En este circuito, el tiempo es metafórico en tanto el pasado está presente en el aquí y ahora. No es un tiempo sino una multiplicidad de tiempos: el de su socialización primaria, de su formación, de su experiencia profesional, que no están separados sino amalgamados. Sus saberes son representaciones, esquemas de concepción y acción, contruidos desde la infancia, estructuras internalizadas que reutiliza, reactualiza no de manera reflexiva sino en la práctica y que tienen como característica ser estables, implícitos y resistentes al paso del tiempo.

Retomando las relaciones entre estos saberes y el lugar de la narrativa pedagógica, volvemos a H.McEwan y K.Egan (1998) quienes sostienen que la narrativa a través de los relatos de experiencias pedagógicas, hace visible la dimensión emocional de la enseñanza precisamente porque convoca a una expresión honda de los sentimientos humanos que se juegan en toda relación pedagógica. Una estudiante escribe: “La documentación narrativa era totalmente desconocida para mí. Me llevo una inmensa emoción al haber escuchado dos relatos que me llevan a la reflexión y a sentir que es este el camino que quiero seguir... Mucho que pensar y repensar. Y enamorarme de nuevo del aprender.”

El saber de la experiencia es un saber que no se fija. Es un saber en movimiento. Cómo algo que emerge o no emerge en el proceso de formación y que depende de lo que cada uno hace con lo que ha vivido. No es precisamente un saber disciplinar pero está presente en la formación tanto inicial como continua. El saber de la experiencia es el saber de la alteridad que rompe la dinámica de lo institucional. Los maestros y estudiantes en el proceso de escritura van descubriendo que más allá del contenido específico hay una constante que es la relación entre uno y lo que hace y lo que le pasa a uno con eso que hace. Al mismo tiempo se produce una reafirmación de esos saberes autorizados por esos otros que los leen: sus pares en primer término. Quizá por eso, se podrían enumerar variadas formas de lectura que atraviesan la experiencia de los dispositivos de escritura de relatos pedagógicos.

La lectura de Foucault nos permitió pensar con mayor complejidad ese hacer docente, esas construcciones del hacer y esas construcciones escritas por los docentes desde y hacia la acción misma. Facilitó pensar los escritos narrativos tan impregnados de hacer y sentir escolar, como entidades importantes para comprender la vida en las aulas como algo más que anécdotas, como formas de expresión de la realidad escolar más allá de la presencia explícita de conceptos propiamente pedagógicos. (Foucault, 2007)



Es necesario iniciar una búsqueda de metodologías que hagan posible la emergencia y visibilidad de esos saberes de la acción. De igual manera, dar el paso a una enunciación conceptual que construya un rigor propio que permita elaborar ese tránsito entre el saber común desplegado en las prácticas y otro saber que no se constituye externamente, sino a partir de ellas. La cuestión está en trascender el hecho de asumir esa construcción de saber desde el poder de otros y realizar un ejercicio de poder-saber, que dispute los espacios de un saber-conocimiento que también construya otros referentes éticos y políticos para su constitución (Zuñiga y Duarte, 2015:47)

Nuevos sentidos para la formación

El escenario que se presenta en este siglo XXI es de desafíos para la formación de docentes. Requiere del desarrollo de capacidades vinculadas a un trabajo colaborativo en condiciones de afrontar las diferentes situaciones que se presentan en contextos de complejidad. ¿Cómo formar docentes sin implicarlos en la organización de su propia formación? Es esta implicación la que da origen a la dinámica profesional. Se necesita pensar en un continuum de la formación que de paso de un modelo docente sacramental a otro profesional, en el que predomine la asimilación de conocimientos con una actitud crítica. Una escuela democrática no requiere de nuevas materias, ni un agregado de más contenidos: “La exigencia de la democracia es formar docentes que enseñen a los alumnos a pensar por sí mismos.” (Meirieu, 2006). Desde una interconexión de la teoría y la práctica pedagógica en el plano de la experiencia nos preguntamos si a través del recurso narrativo un docente puede tornarse reflexivo de su hacer y tener posibilidades de incidir en el desarrollo de un pensamiento crítico en sus estudiantes. Si una subjetividad crítica de los sujetos pedagógicos constituye un potencial transformador de las condiciones sociales.

Cuando una docente nos dice “Cada escuela es un mundo diferente y muchas veces nos construimos un imaginario sin conocer.” refuerza nuestra hipótesis de la alienación. Han pasado al menos quince años en las escuelas, pero parece haber existido en su formación inicial un vacío en relación a los saberes que poseen. Parecieran egresar sólo con los conocimientos que les fueron otorgados, en un feedback inacabado o fallido. Más allá de los miedos o resistencias que conlleva una experiencia nueva, muchos docentes viven esta situación como ajena, la de regresar al contexto escolar como extranjeros. En la condición de estudiante, el contexto laboral al que los residentes deben acercarse, es el mundo escolar por el que han transitado en etapas de gran influencia en sus propias vidas: la infancia y la adolescencia; razón por la cual algunos autores hablan de maestros “formateados”.

Por eso pensamos que la potencia de las narrativas pedagógicas reside en des-ocultar, desnaturalizar, y deben comprenderse como aliadas en los procesos de formación para hacer emerger todos los saberes que los docentes poseen, para empoderarlos y hacerlos protagonistas de sus prácticas.

Podemos pensar la formación continua como una permanente búsqueda de sentido, que permita resignificar la propia práctica en confrontación con otras prácticas, otros sentidos y sentires y otros significados. Nos alientan expresiones de participantes en los ateneos de textos producidos en los talleres, espacios de lectura y reflexión en los cuales interactuaron docentes con larga experiencia profesional, docentes noveles y residentes de la carrera de Educación Primaria e Inicial; interesante entramado de procesos formativos y de socialización laboral:

“Hoy me voy llena de nuevas experiencias que me transmitieron, aprendí a ver las cosas desde otra perspectiva y hoy como cada día me siento Feliz y orgullosa de elegir ser docente.”



“Me gustaría que sigan dando este tipo de encuentros ya que es de mucha utilidad para nosotras/os que somos docentes en formación que quizás no tenemos la posibilidad de plantear estos interrogantes en otros momentos o en el horario de cursada”.

María del Pilar Unda Bernal aludiendo a los procesos de formación afirma: “Es poner en conexión al estudiante, maestro en formación, para reconocer lo inacabado y su capacidad como sujeto de inscribirse en aquellas búsquedas que le demanda su práctica” (Bernal, 2010:3,4)

Una alumna residente de 4to año escribió en un breve texto: “No sé cómo es que llegue a este nivel de escolaridad, teniendo en cuenta que nadie en mi familia jamás leyó un libro”. La ronda de comentarios generados por el dispositivo derivó en una segunda y extendida versión que impactó por la sabiduría experiencial y riqueza pedagógica de su contenido, recuperado en el ejercicio de desandar caminos de vida desde la alumna niña, hasta la de hoy, a punto ya de ser maestra.

Retomando a Pilar Unda: “Es pensarse más allá del método, más allá de los contenidos, más allá de las escuelas, es la construcción de sí mismo, de su propia subjetividad de maestro, preguntas que atraviesan su proceso de formación y que no se agotan en el momento de recibir un título, de obtener un grado. Una identidad móvil que se construye por fuera de las disciplinas, del conocimiento, de las historias globales, del tedio.”(Bernal, 2010:3).

Podríamos afirmar: una identidad que le permita descubrir la dimensión profundamente política de sus prácticas.

Bibliografía

Alliaud, A. (2004) “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional” en Revista Iberoamericana de Educación N° 34 <http://rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>

Berger, P. y Luckman, T. (1991) La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Feldman D. y Palamidessi M. (1994: 70) “Viejos y nuevos planes: el curriculum como texto normativo”. En Revista Propuesta Educativa. Flacso, Año 5, No 11.

Foucault, M. (2007) “La vida: la experiencia y la ciencia” en Giorgi, G y Rodríguez, F (compiladores). Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida. Buenos Aires. Paidós.

Jackson, P (2002) Práctica de la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.

McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu editores.

McLaren, P. (1994) Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Colección Cuadernos. Aique Grupo Editor

Meirieu, P (2006) La formación de los nuevos maestros. Conferencia dictada en el Seminario Nacional de Rectores de ISFD. Ministerio de Educación de la Nación.



Unda Bernal María del Pilar (2010) Procesos de subjetivación y construcción de lo colectivo, otros modos de la “formación”. Escrito presentado en el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires. Argentina.

Zúñiga R., Mejía M., Fernández Benito, y Duarte I. (2015) “La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente” en Revista Docencia N°55. PLAS-Ceaal.



AVATARES DEL SISTEMA EDUCATIVO: LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN EL SIGLO XXI

NOMBRE DE LAS AUTORAS: María R. Britos; Yanina Martínez

INSTITUCIÓN: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación.

PROVINCIA: Córdoba

PAÍS: Argentina.

E-MAILS: Mayta_02@hotmail.com; yani_lm15@hotmail.com

TELÉFONOS: 3543633164

PALABRAS CLAVES: Integración –Docente – Educación– Necesidades Educativas Especiales.

RESUMEN

Escrito con la finalidad de conocer la formación docente recibida en relación a las Necesidades Educativas Especiales y los modos en que se trabaja con lo que se tiene y como se puede cuando el docente a cargo no posee dichos saberes, ni ayuda de un especialista en el área, debiendo realizar una correcta transposición didáctica y acompañamiento sin descuidar al resto de su alumnado.



Se pretende sólo hacer hincapié en situaciones en las que el docente a cargo no dispone de acompañamiento de un especialista en el área de educación especial, ya que en nuestro contexto provincial son más los casos de docentes que deben adecuar sus clases de acuerdo a la diversidad y a las N.E.E. en muchas oportunidades ignorando lo que hace.

Introducción

Como docentes de Nivel Primario y futuras Licenciadas en Ciencias de la Educación pretendemos, por medio de este escrito, reflexionar y analizar la formación docente requerida para abordar una adecuada laborsobre necesidades educativas especiales en alumnos dentro del Sistema de Educación Común, enfocada desde el trabajo docente y las dificultades que enfrenta en el aula.

Para ello hemos de citar leyes, artículos, entre ellas, la resolución de Warnock, considerando que fue un hito en el replanteamiento de programas dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E), como adecuación del currículum general común. Estos aportes nos serán de utilidad significativa para la reflexión, permitiendo relatar situaciones de experiencias particulares en el aula y finalmente, como futuros licenciados, intentar plantear posibles soluciones o abrir interrogantes, denotando responsabilidades de cada actor social de la Institución, como así también, actores externos, elevar propuestas de políticas educativas para mejorar el abordaje de estrategias, vínculos y pensar en el acompañamiento de alumnos y docentes en esta ardua tarea.

Nuestro trabajo se estructura en dos apartados. El primero trata de recorrer la formación docente y las innovaciones históricas que ha tenido a lo largo de las reformas educativas tratando de contextualizar nuestro trabajo, haciendo hincapié en el tratado de Warnock y finalmente mencionar algunos artículos relevantes en cuanto a las integraciones escolares destacadas en la Ley de Educación 26.206, recientemente sancionada en el año 2011 en Argentina.

En el segundo apartado, nos interesa identificar las relaciones, cómo se generan los vínculos, las modalidades de trabajo áulico explicitando estadísticas de encuestas realizadas a docentes y las responsabilidades que se dan entre los actores de la Institución, familia de los educandos integrados, el resto de los alumnos del aula, la comunidad y los especialistas o centros especiales, gabinetes, encargados de asesorar al docente y la comunidad educativa, analizando la presencia de otros organismos educativos que exceden a la escuela.

Por último expresaremos algunas reflexiones y análisis producto del presente escrito.

Aspectos a tener en cuenta en la Formación Docente



En la actualidad y desde hace un par de décadas el Estado Nacional busca generar políticas que permitan incluir e integrar a las personas con discapacidad en la educación común. Prueba de ello es el Acuerdo Marco para la Educación Especial difundido en Diciembre de 1998; en él se expone la necesidad de una formación continua en los diversos niveles partiendo desde los ISFD (Instituto superior de formación docente) proponiendo, entre otros puntos, las siguientes pautas:

- » *Introducir con carácter obligatorio el estudio de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales dentro de la estructura curricular de la formación del docente de nivel inicial, EGB 1 y 2, EGB 3 y Educación Polimodal.*
- » *Desarrollar estructuras curriculares específicas para las diferentes carreras vinculadas con la educación especial¹*

A partir del documento del Acuerdo Marco² es preciso destacar a qué se refiere cuando se está mencionando necesidad educativa especial (en adelante N.E.E.) entendiendo que son aquellas ayudas o recursos que se utilizan por parte de los docentes para que personas, en este caso, alumnos, puedan construir aprendizajes establecidos en el Diseño Curricular.

Otra distinción a enfatizar es que en la minoría de casos son docentes especializados quienes realizan integraciones hacia esos alumnos con N.E.E, pero la mayoría de las veces, las debe realizar el docente encargado del aula debido a que no se consiguen profesionales idóneos a estas tareas o porque las prestaciones no están autorizadas, ya sea porque no se demuestra fehacientemente que el/los niño/os lo requieran o porque no son reconocidas por el Estado que redirige a las obras sociales de la familia el financiamiento o porque en muchas oportunidades es la familia quien no acepta o no quiere ver que su hijo posee alguna discapacidad que requiere de una atención diferenciada de acuerdo a sus capacidades.

Sin especificar la causa por la que el docente debe acompañar en el desarrollo físico y cognitivo de un/a niño/a con N.E.E en un aula de educación común junto a otra cantidad de alumnos es notable la implementación de políticas impuestas a los profesionales que habitan la escuela

“...ha tenido como principales consecuencias, la dualización y duplicación del trabajo pedagógico, la sobre exigencia hacia los docentes y la fragmentación del trabajo en las escuelas. Éstos son, a nuestro juicio, las principales dificultades para construir igualdad y justicia educativa en la actualidad.” (Gonzalo Gutiérrez. 2011:39)

En función de lo citado, son identificables como positivas las intenciones del Estado al momento de construir igualdad en términos de integración, entendiendo a esta última como el proceso por el cual se hace

¹ Ministerio de Cultura y Educación (1998) Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación Serie A, n° 19. Acuerdo Marco para la Educación Especial. 2.3.1.1. Pág. 8

² Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación

DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACION, Serie A, N° 19. ACUERDO MARCO PARA LA EDUCACION ESPECIAL. Diciembre, 1998



parte al sujeto de aprendizaje con N.E.E. del trabajo áulico y no como un mero espectador de lo que sucede a su alrededor; integrarlos representa un enorme desafío al desempeñar el rol docente en el grado, debiendo tener en cuenta todas las leyes y designaciones ministeriales tanto nacionales como provinciales. Sumado a ello, es el docente quien debe implementar y hacer cumplir estas disposiciones, en muchas oportunidades, sin una previa o correcta capacitación, posicionándolo de esta manera en situación de vulnerabilidad por la sobre exigencia adquirida.

Es real que a la par de las nuevas políticas surgieron capacitaciones gratuitas, en su mayoría a realizar de manera virtual³, que no se realizaban por desconocimiento, ya sea de la capacitación en sí o del uso de las distintas tecnologías, por no otorgar puntaje docente y/o quizás por falta de tiempo u interés.

Lo nombrado implica una labor docente, ello nos lleva a preguntarnos: Un docente que no recibió una adecuada formación desde el ISFD sobre el tema ¿Puede hacer cumplir los lineamientos jurídico - políticos? Cuando un docente lleva tiempo en ejercicio ¿Quién posee la responsabilidad de la capacitación requerida? ¿El Estado, el docente o ambos?

A modo de acercarnos, al menos ínfimamente, a las sensaciones y sentires de los docentes en ejercicio es que decidimos hacer una encuesta en tres grupos de Facebook⁴, el cual no nos dará datos que posibiliten una generalización pero al menos brindará la opinión de algunos profesionales en el tema en cuestión.

A la encuesta respondieron 363 docentes de nivel primario, donde sólo debían seleccionar una de las opciones presentadas, con ello se intentó saber sobre sus opiniones y sentires ante circunstancias mediante dos preguntas. Los datos obtenidos⁵ se reflejan a continuación:

Situación 1: Frente a la integración de niños con capacidades diferentes a las escuelas de nivel primario, como docente: Exprese su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: Me siento conforme con la formación dada por ISFD al que asistí.

A partir de las respuestas otorgadas el mayor porcentaje de los encuestados (68%) ve deficiente su formación en lo relacionado a la integración de niños con alguna discapacidad. Si bien la minoría remarca estar conforme, lo necesario es ver el modo en que se podría revertir dicho porcentaje y a la vez, identificar qué considera cada docente cómo es estar bien formado en el tema.

Situación 2: Si bien la Ley impone que los niños con discapacidad deben ser integrados a la educación común exprese su grado de predisposición para tener niños con capacidades diferentes.

³ Algunas de ellas se pueden ver en los siguientes enlaces <http://www.educ.ar>; <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-educacion/>; <http://portal.educacion.gov.ar/>

⁴Docentes Cordobeses, 17.974 miembros; Docentes Cordobeses II, 1531 miembros, Docentes Autoconvocados de Córdoba, 4.033 miembros.

⁵Las tablas y gráficos no se colocaron para respetar la cantidad de hojas del trabajo escrito, por ende solo se colocaron los resultados obtenidos.



Del total de los docentes encuestados el 76% estaría predispuesto a recibir a niños con discapacidad sólo con un acompañante terapéutico permanente y con asesoramiento continuo; si bien la mayoría de los docentes no se sienten capacitados, es notable que están dispuestos a recibir alumnos con discapacidades, siempre y cuando se les garanticen las condiciones necesarias para que esta tarea sea más sencilla. Mientras que un grupo, que quizás pertenece al porcentaje que no se siente capacitado, admite que preferiría no tener en el grado alumnos con N.N.E. (10%).

Si debiésemos abocarnos sólo a estas respuestas podríamos confirmar que lo promulgado por el acuerdo ya mencionado no se ha conseguido; una correcta modificación e implementación de los planes de estudios conllevan un tiempo, el cambio también debe realizarse en los docentes a cargo de los ISFD al impartir el área de educación especial no solo desde el aspecto histórico, también desde lo pedagógico.

Los desafíos para concretar una Integración Escolar

En este apartado queremos explicitar de manera minuciosa las relaciones, vínculos y responsabilidades de los diversos actores educativos y sociales que concretarían una integración escolar.

En primera instancia, el docente debe conocer al grupo de alumnos. Previo a ello y en los mejores casos, recibe los legajos con la trayectoria de cada alumno para anticipar la modalidad a seguir de acuerdo a la dificultad y aproximarse al trabajo individual con cada uno, como así también, tiene un diálogo con los docentes del año anterior que estuvieron a cargo del grupo para que le brinde alguna información relevante en torno a cómo se abordaron contenidos, manejo social, debilidades y dificultades que atravesaron los niños integrados, pudiendo dilucidar cómo se vincula socialmente con sus compañeros y viceversa, siempre teniendo en cuenta que esas opiniones son subjetivas y son las resultantes del trabajo docente de otro. Sin dichos aportes se torna más dificultoso el trabajo del/ la maestro/a que se encuentra a cargo. Aquí el desafío es doblemente ya que el primer período de diagnóstico se extiende hasta lograr comprender la modalidad de trabajo.

Cabe destacar, que teniendo una idea previa del grupo, o no, es factible que de acuerdo a las vivencias los alumnos no se manifiesten de igual manera que el año anterior, teniendo en cuenta que *“los individuos producen subjetividad dentro del medio social en el que viven y las prácticas educativas tienen incidencia sobre los modelos de subjetividad que van conformando”* (Foucault, M. 2009: 181) por ende cambian continuamente dependiendo de su edad cronológica, dependiendo del turno escolar o grupo de compañeros o por el vínculo que pudiera crear con los nuevos docentes, pero igualmente son marcos de referencia.

Otra cuestión a considerar, más allá de que en el grupo de estudiantes haya niños con N.N.E., es el trabajo social que los docentes deben realizar pensando en la diversidad, *“en la práctica educativa se concibe como diferente al ‘otro’”* (Norbet Elias. 1998: 35) del grupo áulico para que la integración acontezca en



términos inclusivos⁶ por parte de todos sus integrantes. Aquí se enmarcan ciertas estrategias en las que los docentes deben reforzar en todos alumnos, enseñándoles que cada uno de ellos posee capacidades, ritmos de aprendizajes y limitaciones diferentes pero que entre todos deben aceptarse y apoyarse. Aquí reside el aspecto de mayor relevancia, ya que ningún alumno aprenderá sino se siente miembro activo del grupo.

Esto se vuelve más complejo de lograr cuando ese grupo de alumnos no ha tenido un trabajo social previo por parte de los anteriores docentes. Allí es donde se debe trabajar con la legitimación de desigualdades y estigmatizaciones, *“reconocemos procesos de estigmatización al evocar ciertas rotulaciones por la procedencia o características superficiales que otro realiza sobre un individuo para acelerar procesos de desigualdad social y de poder dentro de un grupo común”*,⁷ aquí los docentes deben argumentar sólidamente el porqué de su acompañamiento permanente hacia estos alumnos ante reclamos del resto, debiendo tratar de no evidenciar al alumno integrado ni dejar que se le cuestione su rol, como así, erradicar las rotulaciones rápidamente.

No obstante, la situación es ardua cuando refiere a la parte pedagógica. En este sentido, es preferente un especialista que asesore al docente durante el período diagnóstico que hace del grupo para que realice correctamente las adaptaciones curriculares, entendiendo estas como estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, esto no sucede en la mayoría de las integraciones y en algunas instituciones públicas tampoco cuentan con un gabinete de asesoramiento. Aquí, el rol del docente se apuesta al máximo apelando ala búsqueda de información, interactuando con otros docentes de más experiencia⁸, a la vez consultando con directivos, trabajando con parejas pedagógicos, proponiendo, decidiendo y realizando estrategias conjuntamente de acuerdo a lo que Piaget⁹ denominó como ensayo y error donde se prueba una opción y se observa si funciona. Si es así, entonces se tiene una solución. Si no, desde un punto positivo esto es un error y se reintentan con otras estrategias.

Cuando ninguna de las posibilidades anteriores surge, los docentes deben trabajar solos, recurriendo a los materiales y profesionales con los que dispone, sin resaltar que algunas familias no cuentan con el gabinete pedagógico que debieran tener sus hijos y así tienen menos posibilidades de ahondar y avanzar en el área pedagógica de estos alumnos. Retomando, al sociólogo Pierre Bourdieu, podríamos decir que los hábitos que ha construido el docente de acuerdo a la historia personal vivida y a los capitales culturales que posee son los que le permiten generar prácticas de enseñanza que son requeridas de acuerdo a la inmediatez del contexto

⁶Popkewitz (1991, p.4), la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales Iness Dussel *"INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA MODERNA ARGENTINA: UNA PERSPECTIVA POSTESTRUCTURALISTA"*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina. Flacso

⁹Jean William Fritz Piaget, epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, considerado como el padre de la epistemología genética, famoso por sus aportes al estudio de la infancia y por su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia.



álculo para tomar decisiones y solucionar el problema existente. Esos capitales serán enriquecidos de acuerdo a la certeza situada que cada docente experimente en donde la teorías están relacionadas con la práctica y viceversa.

En este sentido, cabría preguntarse si se estaría produciendo una adecuada integración escolar de alumnos al nivel de enseñanza, si los resultados que se obtendrían de aquellas propuestas serían las acertadas, si el alumno podría afrontar y construir conocimientos ante un plantel docente que no es idóneo, pero que a pesar de eso trata de aproximarse a la necesidad educativa especial que presenta dicho alumno, y si las calificaciones no son las esperadas, cómo actuaría la familia del alumno en cuestión, que decisiones tomarían los directivos y qué lecturas podrían hacer los Supervisores Escolares cuando se extienda el primer informe de progreso escolar de esos alumnos.

Muchos interrogantes quedan por responder, pero sobre todo, por resolver, sin mencionar que no quedarían en claro bajo qué tipo de modalidad evaluativa se estaría calificando a estos alumnos sin contar con ejes claros y concretos ni un especialista que asesore.

Cabe preguntarse cuáles serían las regulaciones con las que estos alumnos podrían incluirse dentro del marco de una educación común, qué respeto y contemplación estarían teniendo estos alumnos y docentes por parte de autoridades externas a la Institución educativa y qué marcos referenciales debería tener los docentes. Solo algunas de las tantas preguntas que cualquier docente en situación debe tener.

La N.N.E, la escuela y la familia

¿Cómo debería ser la participación de la familia? La relación que debería tener idealmente la institución con las familias, y viceversa, es ser estrecha, pudiendo acompañar a los docentes en el trayecto formativo, retroalimentando el trabajo pedagógico desde la casa. Generalmente, los padres deberían mantenerse al tanto del trabajo que sus hijos realizan en el gabinete pedagógico o con los terapeutas y/o especialistas dependiendo las necesidades que tengan para que los docentes consideren estos aspectos como formas de conocer más al alumno, comprendiendo cuáles son los puntos en los cuales los terapeutas hacen hincapié con ellos para acompañar el proceso desde el área pedagógica. Además, tener en cuenta si sus jornadas diarias son cargadas de actividades para observar el ánimo con el que concurre a la escuela, si tendrá el tiempo suficiente de realizar tareas, de qué manera se vincula en los recreos con sus compañeros y docentes, entre otros. Estos datos son de suma importancia para generar avances socioeducativos importantes en esos, y todos, los alumnos, para así obtener un relevamiento diario o semanal desde la casa siendo productivo en términos de generar estabilidad en la trayectoria educativa. Para lograrlo es preciso que el docente mantenga al tanto a los padres del alumno sobre las capacidades, logros y lo que aún puede lograr para sostener una comunicación fluida que mejore y mantenga la asimilación de contenidos.

Algunas notas de cierre



Citando a Flavia Terigi, *“la práctica docente se enmarca en procesos de microestructuralidad, debido a la complejidad de la tarea en el aula y de la simultaneidad que exige la inmediatez de tomar decisiones y de macroestructuralidad de acuerdo a los sistemas burocráticos que conlleva su tarea administrativa”*. Además, realiza prácticas de enseñanza en las cuales la actividad tiene una intencionalidad directa en transmitir conocimientos para que sus alumnos aprendan, por lo que debe trabajar con el conocimiento y realizar una adecuación didáctica de manera que la transmisión de esos conocimientos sea de rápido acceso para esos alumnos. En esta instancia debe tratar de que sus propuestas sean contextualizadas y logren contemplar la diversidad cultural del aula, procurando incluir las diferentes manifestaciones, limitaciones y capacidades, además de realizar un trabajo social entre los alumnos, en tanto, puedan dar cuenta de las limitaciones que poseen cada uno y acepten a los alumnos integrados como pares, disminuyendo las diferencias que suelen marcar con estigmas o rotulaciones.

Quisimos visibilizar la dificultosa tarea docente, que se destaca por la inmediatez y la simultaneidad de acciones en el aula que proclaman el rápido accionar. Hemos denotado las diferentes interacciones que se producen en el aula, los diferentes actores institucionales y extra institucionales, pero por sobre todo la gran responsabilidad que posee el docente para legitimar o reproducir ciertas prácticas. En la mayoría de los casos, analizamos las diferentes instancias en las que los docentes se encuentran solos para tomar decisiones y llevarlas a cabo.

Lo más relevante es la poca formación docente en educación especial que poseen y el escaso asesoramiento pedagógico institucional que suelen tener a través del relato de casos particulares o experiencias vividas en el aula con alumnos integrados. *“Es posible conocer los procesos institucionales¹⁰ analizando indicios, las huellas y produciendo nosotros articulaciones relacionando, interpretando y estableciendo cuáles son los sentidos presentes”* cuando la escuela viene trabajando integraciones desde hace años tal como las experiencias que narramos. *“Es probable que esos relatos sea de utilidad también para quienes los producen, sabiendo que contar o narrar puede tener un componente formador o reflexivo, en tanto aleja al protagonista de la situación vivida y lo pone en una situación distinta de lo que hizo y cómo lo hizo”*, como así también, hacer partícipes a otros de lo sucedido, pudiendo mejorar las prácticas y documentar lo no documentado¹¹.

Reflexionar y poner de manifiesto algunas preguntas nos permite contribuir y pensar procesos de enseñanza en contextos complejos proponiendo estrategias de cambio, restando recurrencias y tipicidades de acción. A partir de dialogar con los colegas y probar didácticas nuevas de acuerdo a estudios o investigaciones

¹⁰ Análisis Institucional de la educación y sus organizaciones. Olga Ávila y Mónica Uanini "Conocer las Instituciones, algunas ideas para el diagnóstico"

¹¹ Elsie rockwel, antropóloga, que postulaba registrar procesos orales, acciones y prácticas que no son visibles al ojo humano sino que se dan en el seno institucional de manera cotidiana. Precisamente la etnografía, es decir, el trabajo de campo que un antropólogo realiza, registrando objetivamente lo que observa puede dar cuenta de ciertos procesos y documentarlo para su posterior análisis.



mejorarán las prácticas de enseñanza con alumnos integrados, pero antes se deben tomar otras políticas educativas desde otras dimensiones que no son institucionales sino ministeriales. Sostener el acompañamiento docente, contar con auxiliares, profesionales y asesoramiento pedagógico permanente e incluir materias o espacios curriculares, talleres de educación especial desde la formación docente, circular investigaciones que se realizan en materia de educación con las integraciones hará posible un trabajo consciente y asegurará el acceso a saberes precisos, disminuirá los grados de incertidumbre y soledad, evitando el uso del sentido común para solventar problemas pedagógicos, previniendo la frustración docente-alumno y acrecentando fortalezas.

Bibliografía

- ✓ Foucault, Michel. (2009). *"Verdad y Poder"* Microfísica del Poder.
- ✓ Norbet, Elias. (1998). *"La civilización de los padres y otros ensayos"*. Editorial Norma.
- ✓ Dussel, Iness. (1991). *"INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA MODERNA ARGENTINA: UNA PERSPECTIVA POSTESTRUCTURALISTA"*. Popkewitz Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina. Flacso
- ✓ Ávila, Olga y Mónica Uanini. Análisis Institucional de la educación y sus organizaciones. "Conocer las Instituciones, algunas ideas para el diagnóstico".
- ✓ Ministerio de Cultura y Educación (1998) Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación Serie A, n° 19. Acuerdo Marco para la Educación Especial. 2.3.I.1.
- ✓ Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1998) DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACION, Serie A, N° 19. ACUERDO MARCO PARA LA EDUCACION ESPECIAL.



REFLEXIONES EN TORNO DE NUEVOS MODOS DE SER ESTUDIANTE QUE NOS INTERPELAN A PRODUCIR CAMBIOS EN LOS MODOS DE SER DOCENTE HOY

Autoras: **Analía Errobidart- Ana Viscaino**

Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN.
Contactos: analiaerrobidart@gmail.com; ana_viscaino@hotmail.com

Título: **Reflexiones en torno de *nuevos modos de ser estudiante* que nos interpelan a producir cambios en los modos de *ser docente hoy***

Introducción

Proponemos discutir este trabajo de reflexión sobre la propia práctica docente en el Eje 1 “Prácticas pedagógicas e innovaciones”, aunque en esta instancia solo presentaremos un análisis -que pretendemos crítico- respecto de nuestras propias prácticas, sin referirnos a la puesta en marcha de innovaciones pedagógicas.

Los sucesos de la práctica que presentamos nos resultan, en este momento, puntos de inflexión sobre los cuales pensar. Un pensar que invita a “mirar” un paisaje “hartamente conocido” desde el lugar de una extrañeza que nos “des – ubica”, a la vez que convoca, a



percibir nuevas coordenadas, relieves, dimensiones y dinámicas que en ese espacio se producen. Personajes, escenas, movimientos, diálogos, prácticas que en tiempos de grandes cambios se tensan y luchan por encontrar y disponer de lugares, posiciones y nuevas reglas.

Es desde el lugar de la extrañeza y la incomodidad de lo que sorprende y no se deja develar, que vamos a dar lugar a la narración de experiencias que si bien son personales, encuentran eco en muchos docentes con los que intercambiamos formal o informalmente en el espacio de la formación. Para ello dispondremos en un primer momento, de un breve relato de contextualización institucional y témporo-espacial, acompañado de otros relatos que dan cuenta de experiencias y vivencias compartidas en las experiencias personales y algunos ejes sobre los que abrimos nuestra reflexión.

Como educadoras y formadoras de futuros docentes de diferentes materias de los profesorados nos sentimos interpeladas a producir un quiebre en la cotidianeidad de nuestras prácticas, que nos permita pensar/nos como **actores sociales y políticos** productores de sentidos y significados educativos *en el contexto actual*.

Entendemos que es desde el propio campo y su singularidad que es posible comenzar a pensar e intervenir. El análisis se apoyará en la perspectiva y el sentido que los propios actores le damos a las situaciones narradas, para luego introducir algunas preguntas que nos lleven a complejizar la mirada valiéndonos de algunos aportes teóricos que nos ayuden a deconstruir enunciados, renombrando y resignificando para intervenir.

La narrativa se conforma en este punto como una instancia de enunciación que partiendo desde un lugar difuso (y casi impersonal) es puesto a trabajar con otros como un modo de volverlo y volverse objeto de indagación al tiempo que se posibilite el reconocimiento de la propia implicación personal para intervenir (Lacan 1945, citado en Zelmanovich, 2009)¹.

Contextualizamos nuestra tarea

Nos desempeñamos como formadoras de docentes en una Facultad de Ciencias Sociales que fue creada en el año 1985 por el Consejo Superior de la Universidad Nacional

¹Como proceso de análisis del malestar se hace referencia en este sentido a la propuesta de Lacan (1945) cuando refiere a una lectura basada en una temporalidad lógica que contemple un primer *tiempo de ver* para luego avanzar hacia un *tiempo para comprender* y por último *el tiempo de concluir* (citado en Zelmanovich, 2009).



del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Fue la primer Unidad Académica puesta en marcha en la UNICEN luego del retorno de la democracia. Ubicados en la trama del fervor progresista del retorno de la democracia la Facultad de Ciencias Sociales se nutre de ese espíritu crítico que se evidenciaba no solo en los contenidos de los planes de estudio sino principalmente, en los debates públicos que generaba, en la pluralidad de posiciones políticas que se exponían en paneles abiertos a la comunidad, producciones de los estudiantes que son premiadas en diversos ámbitos, una vasta participación estudiantil y las primeras tesis de grado que fueron objeto de reconocimiento nacional e internacional.

Pocos años más tarde, en medio de los debates en torno de la Ley Federal de Educación y la férrea oposición a la Ley de Educación Superior N° 24.521, se crean las carreras docentes de la Facultad de Ciencias Sociales. Transitamos con ese espíritu fundacional la crisis del 2001 y los primeros años del kirchnerismo. En el año 1999 pusimos en marcha una Red de Docentes Investigadores (REDI) y esa instancia significó una profundización de la tarea de reflexionar sobre las prácticas docentes del grupo.

La burocratización del trabajo en la universidad, la competencia individual que se instala por sobre el trabajo colectivo ha llevado a que, desde hace unos años, hayamos dejado de plantear encuentros de discusión y análisis sobre la propia tarea y el modo de pensar colectivamente el quehacer cotidiano y proyectar acciones tendientes a reformular propuestas disponiéndonos como sujetos políticamente activos en la tarea educativa que desarrollamos. La descripción de la lógica burocrática-administrativa nos da pie para conceptualizar la acción narrada desde una dimensión filosófica política que define los modos de participación de los sujetos en la actualidad y el modo en que se instala un tipo de funcionamiento centrado en un estilo que lejos de apuntar a lo colectivo se centra en la *producción basada en la técnica y en la productividad individual*.

Algunas narraciones que aportan a la comprensión de nuestro malestar

En nuestro caso en particular y como integrantes del Departamento de Educación y de la REDI, desarrollamos la actividad de docencia, desde hace diecisiete años, en las cátedras de Comunicación y Educación, ubicada en 5° año de la carrera de Comunicación Social y Profesorado de Comunicación Social y las cátedras de Psicología Evolutiva y del Aprendizaje y en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de los mismos



profesorados. Mientras en esta última trabajamos con los estudiantes avanzados de ambos profesorados, en el caso de Psicología Evolutiva y del Aprendizaje confluyen tanto estudiantes del segundo año (profesorado de Antropología) como de cuarto año (profesorado de comunicación Social).

Los temas salientes que nos unieron en esta reflexión, se relacionan con la dificultad que encontramos para motivar a los estudiantes hacia el trabajo pedagógico, para que permanezcan en la clase por el lapso de dos horas, como también lograr producciones o elaboraciones ***que requieran de un trabajo fundamentado con el conocimiento.***

Si bien podríamos pensar que los aspectos ligados a despertar el interés, la atención y la motivación de los estudiantes y con ello el interés por sostener el orden, la autoridad y la gestión en el aula son temas de preocupación de larga data en los educadores y muy claramente analizado y sistematizado por Philip Jackson (1968/1998) hace más de cuarenta años, hoy este tema parece adoptar nuevas formas en su presentación y dinámica al tiempo que cobra nuevos sentidos en nuestro quehacer cotidiano (Viscaíno, 2008). Las novedades parecen estar dadas, en los casos que se presentan, por cierta percepción de aspectos de nuestra práctica que se vuelven “extraños”, “desconocidos” “inabordables” que irrumpen como extremadamente diferentes a lo que estamos acostumbradas a encontrar en un aula. Aspectos que nos convocan a una pregunta que, pensada en su dimensión social atañe a la tarea de educar en las instituciones educativas en la actualidad: *“¿Por qué nos sentimos tan desprovistas para interactuar en las situaciones educativas para las que se supone deberíamos estar preparados?”*².

Presentamos algunas experiencias de clase correspondientes al año 2015:

“En especial en las clases de prácticos en la cátedra de Psicología Evolutiva y del Aprendizaje nos encontramos con estudiantes a los que no logramos interesar o motivar no solo en el sostén de las lecturas teóricas propuestas durante la cursada (tema que en menor medida ya surgía en años anteriores) sino también en la resolución de las diferentes propuestas y tareas solicitadas, en la participación de las clases y más aún en su preparación para lograr un buen desempeño en instancias de exámenes. En particular este año y, a diferencia de cursadas anteriores, los estudiantes han manifestado en clases con otros docentes que “Psicología es difícil y hay mucho material para leer” cuando no ha habido modificaciones en la selección de textos en relación a años anteriores.

²Pregunta que orienta el desarrollo conceptual del módulo I a cargo de laprof. Perla Zelmanovich “*La subjetividad de la época en la escena educativa*”, Curso “Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas”. FLACSO, Argentina, 2009.



Si nos detenemos a realizar una descripción más precisa de esta primera percepción podríamos afirmar que de un total de 10/12 estudiantes que habitualmente transitan este espacio curricular en años anteriores, observamos que dos o tres de ellos se han mostrado interesados desde el comienzo del trabajo de cátedra y han logrado sostener las lecturas, la participación y cumplimiento de las actividades solicitadas previas a la primera instancia de parcial, en tanto el resto podría dividirse en dos subgrupos: quienes logran interesarse y motivarse ante las propuestas a partir de la primera evaluación parcial y un grupo menor (dos o tres estudiantes) que abandonan la cursada a partir de esta instancia. Lo novedoso o percibido como “extraño” o difícil de comprender y abordar en tanto docentes durante el presente año, es no solo un marcado desinterés generalizado por llevar adelante las propuestas de clase, las lecturas y la preparación ante las evaluaciones, sino y, sobre todo, el surgimiento de expresiones (orales, gestuales y escritas) que parecen decir “da lo mismo”. Un uso extendido del celular durante las clases, el retirarse y ausentarse de la misma en su transcurso, se acompaña de charlas entre algunos de ellos y rostros adormecidos ante una explicación del docente o la entrega de una firma ante un parcial no respondido, acompañado de un “no tengo ganas de escribir hoy” o “no pude leer nada”. Podríamos decir que si bien este año se reitera la deserción de algunos estudiantes en la instancia de evaluación o antes de la misma, los que permanecen lo hacen, en su mayoría, con muchas dificultades de involucramiento personal que, incluso, los lleva a utilizar todas las instancias de recuperación posibles para sostener y aprobar la cursada. Presencias y ausencias, físicas y mentales, parecen combinarse permanentemente en el desarrollo de una clase. Presencias y ausencias que nos confunden y ante las que nosotros mismos quedamos carentes de imágenes e ideas que permitan explicar para intervenir. En un juego de transferencia afectiva quedamos presas de las mismas ausencias y, sobre las que hoy, nos proponemos comenzar a trabajar. Como un modo de salir del enunciado estéril al que puede conducirnos expresiones como: “a estos chicos no les interesa nada”, “todo les da lo mismo” o “cada año vienen peor” nos disponemos a trabajarlo colectivamente, en un diálogo con otros, habilitando y habilitándonos a la resignificación, al análisis de los supuestos que llevaron a enunciarlos de este modo y a la toma de conciencia de la propia implicación personal y de este modo habilitarnos para intervenir”.

Otra narración evoca problemas que inquietan a la docente de la materia Comunicación y Educación, que forma parte del plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social y del Profesorado de Comunicación Social.

“La bisagra que me puso en esta necesidad de compartir con otros colegas lo que nos estaba pasando a los tres que integramos la cátedra de Comunicación y Educación, fue la llegada a la instancia de parcial con este grupo de jóvenes (que son estudiantes formales de la carrera, que han acreditado la casi totalidad de las cursadas del plan de la licenciatura, pero que *ejercen la función de estudiantes* – por decirlo de un modo sutil- de otro modo: llegan tarde a clase, no leen los textos recomendados, si van al territorio a hacer un trabajo tienen una capacidad de observación limitada, acotada a la descripción de situaciones que no son interpretadas conceptualmente, como han hecho otros jóvenes. Ese modo de ser estudiantes –avanzados- me descoloca).

Antes de profundizar en el parcial quiero decir que las clases empezaron a mitad de marzo. La consigna del parcial domiciliario la entregamos a mitad de abril para que comiencen a elaborarla, porque si bien es un parcial tradicional que busca averiguar cómo los estudiantes se relacionan con los textos de autores conocidos y qué hacen con esas ideas, hemos estado viendo en los años anteriores (hace por lo menos cuatro años, reconstruíamos con los compañeros de cátedra) que les está costando elaborar sus propias ideas y poner en tensión sus pensamientos con algún concepto teórico. Pensamos que si la consigna está planteada y nosotros vamos armando las clases como para que en cada una le



damos media vuelta conceptual al/los problemas que busca la consigna del parcial, será más productivo el aprendizaje.

- ¿Algunas preguntas sobre lo que estamos planteando? ¿Cómo lo están pensando ustedes? ¿Leyeron?
- ...silencio...
- ¿Qué les está pasado? ¿Todos los profes les pedimos lecturas y no llegan? No me hagan sentir mal por elegirme siempre para venir sin leer!! (me río)
- (A1) No, yo todavía no busqué las fotocopias
- Pero no precisas fotocopias, recuerden que todos los textos están digitalizados

Pero también sucedía que otros no escuchaban la conversación porque estaban con sus celulares haciendo vaya a saber qué cosa tan interesante!. La verdad, es que hacía días que me estaba inquietando este tema del uso del celular (como en el secundario!) en la clase. Solo una chica –no tan chica, y además docente- atendía las llamadas en clase hasta que le dije, amablemente “salí y habla tranquila”. Yo me sentí muy incómoda de tener que decir algo así, pero al fin tome coraje y lo hice. Me violentaba la situación pero creí que era lo mejor para todos y un modo de marcar ciertas conductas esperables y otras no. Un grupito numeroso chateaba asiduamente. Me daba cuenta por los ruidos del teléfono al llegar el chat, pero también por sus caras y gestos mientras respondían. Esos chicos, claramente no participaban de las preguntas ni de las consignas de trabajo, porque presencialmente estaban en el salón de clase, pero su cabeza, su interés, su energía estaba circulando por otros lados. ¿O será que es posible pensar, buscar soluciones, a más de una cosa simultáneamente? (No me estoy refiriendo a cuestiones mecánicas, me refiero a dos temas simultáneos que requieran atención, como es en este caso, participar de una clase y chatear/whatsapear)

Todo esto me lleva a pensar hoy: qué tipo de aprendizajes estamos promoviendo, desde la cátedra, para estos estudiantes? Me tranquiliza pensar que en un estudio que hicimos hace dos años –desde la cátedra- muchos de los trabajos finales de intervención social son inspiradores de sus tesis de licenciatura. Entonces, deduzco que en algún punto de su subjetividad los interpela. Pero también es ese trabajo de intervención social que propone la cátedra como criterio de evaluación y promoción de la materia, lo que más problemas les causa (según nos han expresado).

En el grupo de estudiantes del año 2015, el primer parcial fue traumático. Para los estudiantes, porque muchos abandonaron la cursada y para nosotros, por la misma razón. Hablamos con todos los que abandonaron la cursada, para saber por qué no accedían a las oportunidades reglamentarias (un recuperatorio) y a las que ofrece la cátedra (clases de apoyo para revisar y retomar los temas complicados, lectura de los avances en la elaboración del parcial, que es idéntico al primero). Nos respondieron que atravesaban situaciones personales que no les permitían dedicar tanto tiempo como el que insume la cursada de esta materia. Que van a volver el año próximo.

Vale decir que los errores conceptuales eran tremendos³ tanto para un estudiante de 5° año como para un ciudadano de 24-26 años: no comprendían los procesos de cambio epocal de los últimos 30 años pero además, demostraban una seria dificultad para dar cuenta de los procesos sociales actuales, con lo que resultaba difícil discutir los retos para la educación en el contexto sociopolítico actual.

³Una de las estudiantes escribió que “Carlos Menem instaló el estado de Bienestar en Argentina” y que a partir de ello, ingresamos en el neoliberalismo



Algunas reflexiones que se tornan indicios para comprender lo que nos está pasando como docentes

Tomando cuenta las narraciones expuestas hasta aquí es posible detenernos a pensar sobre algunos indicios del desarrollo de la cotidianeidad de los procesos educativos en contextos formales que llevan a preguntarse por las coordenadas témporo-espaciales que definen el contexto de trabajo en la actualidad.

En las narrativas expuestas podemos encontrar una referencia común al “*tiempo y espacio*” *del hacer educativo*, en esta oportunidad vuelto un problema. Por un lado, analizamos que el tiempo, tanto para los estudiantes como para nosotros mismos como docentes, se percibe como escaso, acotado, escurridizo y con límites difíciles de sostener. “No hay tiempo suficiente” para estudiar, para buscar el material, para cumplir con las exigencias de las diferentes materias, suelen plantear los estudiantes. Para los docentes también se vuelve un problema: *la cantidad y diversidad de acciones y actividades* suelen encontrar algún alivio en el desarrollo de un plan de división de *tareas individuales*, que cada quien con su propia organización témporo-espacial resolverá y que un integrante del equipo de trabajo se propondrá integrar y articular en lo que, en apariencia, constituye una tarea colectiva que asume el lugar de “lo común”. El espacio, en este marco, también adopta la forma de *lo particular, lo personal* que, en la *acción de sumatoria, adopta un sentido de lo compartido común*.

Así como las nociones cartesianas de tiempo y espacio parecen haber ordenado las prácticas sociales en las instituciones de la modernidad, también ordenaron/ordenan la producción de conocimiento científico moderno del que se nutrió y se nutre la enseñanza universitaria. Claramente, esos ejes cartesianos ya no organizan del mismo modo la dinámica de lo social en estos tiempos. El modo que adopta la comunicación con otros, el acceso a la información y producción de conocimiento, saberes y habilidades fuertemente sostenidas en el uso de las nuevas tecnologías puede verse representado, entre otros, a través de la irrupción de celulares en las clases y la tendencia a afrontar preguntas y dudas en búsquedas acotadas en el espacio virtual y que nos muestran cómo otros tiempos/espacios se entrecruzan con los que han definido las prácticas pedagógicas modernas. Existen teorías de producción de conocimiento científico que discuten y superan



esa lógica –restringida– de producción, como nos muestran Edgard Morín (1997), Fukuyama (1992), entre otros. Sin embargo, creemos que la enseñanza universitaria no ha sido modificada en términos sustantivos y encuentra especial dificultad para abrir un espacio de pregunta que se vuelva una oportunidad para tensionar estas lógicas y producir desde allí nuevas posibilidades de intercambio, comunicación e intervención educativa.

Otro aspecto vinculado con el anterior, quizá central, que pudimos tensionar, es la misma idea de “*clase*”, *dispositivo pedagógico moderno* que, organizado en un espacio y tiempo cartesianos ordenaba, secuencialmente, momentos y procesos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje.

¿Qué supuestos subyacen a la idea de clase?: la idea de un proceso de traspaso ordenado de conocimiento, una disociación mente-cuerpo, una distancia entre quien enseña y quien aprende, la idea de que uno sabe y enseña y otro asimila, con cierta pasividad. El sentido principal estaba colocado en el contenido, en su traspaso, en su vigilancia, en que no se desvirtúe al masificarlo.

Aun pretendiendo superar algunos de esos supuestos, el aprendizaje queda supeditado a los intercambios producidos en ese espacio-tiempo que ya describimos como insuficientes, problematizado, desbordado. Sobre ello estamos trabajando, pero también es necesario que los otros se dispongan a dar un paso en ese cambio de concepción y de actitud ante el acto pedagógico.

Vinculado con ese cambio de actitud de nosotros mismos como docentes y de los estudiantes, nos coloca frente a la propuesta de Rancière (2007) y ese maestro ignorante que trabaja sobre la *voluntad y el deseo de sus alumnos*. Si bien Rancière piensa las escenas detalladas en el libro en un contexto de des-institucionalización de la enseñanza, es posible recuperar de su trabajo las ideas en torno de la relación voluntad-inteligencia y analizar cómo nuestra acción pedagógica está casi totalmente volcada al desarrollo de la inteligencia. Realiza una crítica al trabajo en torno de la inteligencia porque: “En pocas palabras –lo sentimos por los genios– el modo más frecuente de ejercicio de la inteligencia es la repetición. Y la repetición aburre” (Rancière, 2007:77).



La voluntad, según el autor, es quien ordena la inteligencia. El deseo activa la voluntad y ésta, ordena a la inteligencia. Sus reflexiones nos llevan a pensar que hace tiempo no nos detenemos en esta lugar de la enseñanza, y que quizá solamente la hemos ejercitado de ese modo cuando la acción ha estado mediada fuertemente por el vínculo y por el conocimiento del otro como sujeto entero, es decir, atendiendo a su entorno, sus proyectos, sus habilidades para conocer, su destreza, su interés.

A modo de conclusiones...

Atendiendo a los desafíos que implican cambios y descentramientos, para finalizar nos preguntamos: ¿qué estamos dispuestas a negociar ante estos indicios del cambio?

Comenzaremos señalando aquellos aspectos que consideramos irrenunciables como formadoras de docentes:

1-Afirmamos que nuestra función no es transmitir solo información sino compartir saberes, conocimiento, la cultura como proceso y producto socio-histórico. La producción de saber (vinculado con el proceso de pensar, sustentado en la escritura y en la transmisión) coloca al sujeto que conoce en posición de interpretar el mundo que lo rodea y, como señaló Freire, actuar en él. La producción y transmisión de información en cambio está vinculada con la opinión y no ya con la reflexión, centrado en lo instantáneo y múltiple, cuyo soporte privilegiado suele ser mediático. Ambas modalidades producen subjetividades diferentes y sostendremos que la función de la educación formal es inclinarse decididamente, por la primera, sin descuidar, sin duda, que estamos convocadas como formadores de futuros docentes a revisar aspectos del dispositivo de educar sobre el que se vuelve necesario profundizar.

2- Vinculado con lo anterior, no negociamos renunciar a que la educación debe ser una tarea emancipadora. La emancipación significa, en términos de Adorno (1998), adquirir la mayoría de edad, ser un sujeto autónomo, capaz de tomar decisiones fundadas. En este sentido, es preciso repensar los dispositivos pedagógicos impuestos por la modernidad que en su linealidad, hicieron del conocimiento disciplinar un conocimiento dogmático,



impuesto como un credo. Como también se vuelve necesario pensar nuevos formatos y dispositivos que, ahora impuestos por la lógica del mercado, también se imponen como credos que dictaminan nuevos modos de ser y estar en el tiempo actual. Es preciso, entonces, trabajar en la elaboración de nuevos dispositivos que posibiliten la producción de un conocimiento emancipador, que no solo aporte cultura como proceso heredado –y del cual cada sujeto es parte-, sino herramientas para leer el mundo, despertar la creatividad, utilizarlo como práctica de la libertad de pensamiento y acción. Es sobre esta tarea que nos disponemos a compartir y construir colectivamente en el marco de este encuentro académico.

Referencias bibliográficas:

- Adorno, Th. 1998. Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones ConHellmut Becker (1959-1969).Morata, Madrid.
- Fukuyama, F.1992. El fin de la historia y el último hombre. Planeta, Barcelona.
- Jackson, Ph. W. (1998) La vida en las aulas. Morata. Madrid, España
- Morin, E.1997.Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona.
- Ranciêre, J. 2007. El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Libros del zorzal, Buenos Aires.
- Viscaíno, A.M., 2008. Construcción de conocimiento práctico en la formación docente. Desarrollo de los procesos de metacognición en la formación del docente. Un estudio con profesores noveles en el espacio de la práctica profesional. Tesis de Maestría, Buenos Aires, Argentina, Flacso.
- Zelmanovich, 2009. Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades Material de la clase 3 del Curso “Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas”. FLACSO, Argentina



ANÁLISIS DEL USO EDUCATIVO DE LAS TECNOLOGÍAS MÓVILES. UN CASO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FACULTAD DE ARTE DE DISEÑO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Autores: Wall, Nélica Lastenia; Denti, María Angelina; Spinozzi, Carina; Niezwida, Nancy Rosa Alba; Wdowiak, Francisca Susana; Soarez, Carmen De Fátima; Alcain, Lucía Victoria; Ojeda, Blanca

Correo electrónico: wallnel@yahoo.com.ar; angelinadg@gmail.com, dgcarina@gmail.com; nancyniezwida@gmail.com; francis.wdowiak@gmail.com; csoarez81@hotmail.com; lalcalina@gmail.com; blanca.n.ojeda@gmail.com

Red: Red de Investigación Educativa (REDINE). Misiones, Colectivo Argentino De Educadoras Y Educadores Que Hacen Investigación Desde La Escuela.

Resumen

Las TIC son herramientas que posibilitan cambios en las formas de pensar, aprender, conocer, representar y construir conocimientos. Entre éstas se destacan las tecnologías móviles, que permiten mayor portabilidad, conectividad, ubicuidad y adaptabilidad, además generan más impacto en los jóvenes debido a su alto índice de penetración.



Aunque en contextos en vías de desarrollo como el local, esta adopción resulta menor, la incorporación de dispositivos móviles se observa como una de las posibilidades importantes de acceso a internet, constituyendo una oportunidad educativa para ampliar el alcance de las propuestas más allá de las clases presenciales, generar la ansiada comunicación con los alumnos y sortear algunas barreras espacio- temporales.

Con este proyecto se intenta contribuir con la inserción educativa de los recursos de las tecnologías móviles en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones y la promoción de su uso crítico. Involucrando a diferentes actores institucionales, se plantea el desarrollo de una investigación-acción orientada al diagnóstico, diseño, implementación experimental y evaluación de propuestas no-presenciales de trabajo, utilizando las posibilidades de Internet y especialmente las de la tecnología móvil, en diferentes asignaturas de las carreras.

Se busca analizar la interactividad durante la implementación de aplicaciones digitales que atiendan la tendencia del uso ubicuo de este tipo de recursos y la brecha digital que existe en nuestro contexto.

Palabras-Clave

Tecnología móvil- recursos educativos - interactividad - aplicaciones - ubicuidad

Planteo Problema

Los resultados del proyecto de investigación sobre el uso de aula virtual en la Facultad de Arte y Diseño (FAyD) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), que este grupo ha desarrollado, muestran una tendencia creciente del uso de recursos y espacios virtuales, destacándose especialmente aquellos pertenecientes a las redes sociales de la llamada web 2.0 (creciente uso de aplicaciones como Facebook). Este



fenómeno plantea un eje de estudio, orientado al uso educativo de aplicaciones virtuales con mayores posibilidades de ubicuidad, y más afines a los intereses de ésta generación de alumnos, como es el caso de las redes sociales y otras aplicaciones que se adaptan a la telefonía móvil.

Entendemos que un gran porcentaje de alumnos y docentes utiliza las nuevas tecnologías de la información y comunicación, especialmente aquellas que permiten movilidad –celular, *netbook*, *notebook* y *tablet*. Muchos estudios afirman que la tendencia de penetración de estas tecnologías en los jóvenes de nuestro país es creciente, este uso no necesariamente se desarrolla ligado al ambiente de formación profesional universitaria, pero puede representar una oportunidad para ser explorado como un recurso didáctico.

Varios estudios, así como los resultados obtenidos en el proyecto de investigación desarrollado por este equipo, apuntan a la existencia de ciertos obstáculos, estructurales o tecnológicos, epistemológicos y didácticos, en la apropiación del uso de este tipo de recursos. Por consiguiente, convenimos pertinente atender principalmente a los recursos disponibles, caracterizarlos y evaluar sus potencialidades en el contexto de la educación universitaria.

Interesa abordar el análisis en nuestro contexto local, que se presenta con una población de alumnos que, en general, tienen dificultades de acceso técnico a la red y otras vinculadas a diferentes niveles de alfabetización multimedial. En este sentido, se pretende enfocar el proyecto en las potencialidades del uso ampliado de recursos digitales y dispositivos móviles, es decir más allá de la clase presencial, y fundamentalmente en la evaluación de cómo éstos pueden sortear las dificultades que se les presentan. Para ello se buscará desarrollar estrategias que puedan amenizar la presencia de obstáculos en el uso educativo de las TM y se evaluarán las mismas con alumnos de las distintas carreras de la FAyD.



Objetivo General

Desarrollar propuestas de uso de recursos educativos y aplicaciones digitales que posibilite la tecnología móvil en la educación universitaria.

Objetivos Específicos

1. Relevar datos del contexto tecnológico y académico de la investigación que contribuyan con la definición del problema
2. Analizar las posibilidades y obstáculos relacionados con la implementación de aplicaciones digitales con fines educativos que impliquen el uso de dispositivos móviles, en asignaturas de la institución
3. Diseñar propuestas factibles de ser implementadas atendiendo a los resultados de las distintas instancias de diagnóstico y al contexto actual
4. Analizar la interactividad durante la implementación de tales propuestas, haciendo foco en las restricciones y posibilidades tecnológicas, así como en las ayudas educativas efectivas.
5. Estimar propuestas de superación de obstáculos (epistemológicos, didácticos y tecnológicos)
6. Construir una mirada reflexiva y participativa sobre el uso de propuestas pedagógicas que incluyan el uso de este tipo de aplicaciones
7. Colaborar con acciones y la gestión de formación específica en la modalidad virtual para conformar un equipo de trabajo que sostenga este tipo de propuestas en el tiempo o permita replicar las experiencias en otras asignaturas



8. Articular las acciones con otras experiencias similares que pudieran desarrollarse dentro y fuera de la institución

Antecedentes

A partir de una revisión de la literatura se destaca como antecedentes resultados de investigaciones realizadas en otros contextos, vinculadas al uso de dispositivos móviles en educación (Gómez Hernández, P. y Monge López, C., 2013; Ramos, A.I., Herrera, J.A. y Ramírez, M.S., 2010; Cabrera Muñoz, P y González Neri, Y. 2012; Cukierman U., González A. y otros, 2007; Schuhmacher, 2014). Las mismas serán consideradas en profundidad al momento de iniciar la investigación y avanzar en la revisión del estado del arte.

Además, este proyecto de investigación da continuidad a la línea de iniciada con el proyecto denominado “El uso del aula virtual de la Facultad de Arte y Diseño como recurso para la promoción de la reflexión en el proceso de realización de trabajos prácticos.” (Código de identificación: 16/D164 R.C.D.Nº 139/13).

Justificación

La observación crítica y rigurosa de lo que sucede con la introducción de tecnologías móviles, especialmente con el uso de recursos accesibles a la población educativa actual, teniendo en cuenta los distintos marcos teóricos aportados por las instancias de formación de los investigadores, puede hacer surgir aspectos interesantes que ayuden al constante ajuste y rediseño e implementación de las propuestas didácticas que apunten a una mejora en la calidad educativa.

La realización de este proyecto posibilitaría el crecimiento conceptual y práctico de



los docentes, alumnos y demás integrantes del equipo. A través de los procesos de socialización, formales e informales, que se vayan generando, los aportes de una experiencia como esta también podrían trasladarse a otras asignaturas y estimular el uso crítico del espacio virtual con conciencia reflexiva sobre la práctica.

Si bien existen investigaciones el uso de dispositivos móviles en el contexto de la educación universitaria, nos interesa abordar el análisis en contexto local, indagando un aspecto no abordado: la utilización de recursos y aplicaciones que recurran a las tecnologías móviles, con mayores posibilidades de ubicuidad en el contexto local, como una de las posibilidades de achicar la brecha digital.

Resultados Esperados

Se espera obtener documentos de consulta que permitan diseñar, implementar y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje virtual, atendiendo a los resultados de las distintas instancias de diagnóstico realizadas, al estado del arte sobre la temática, y al contexto institucional en el que se desarrolla la investigación. Así como el diseño y la implementación de recursos educativos adaptados las tecnologías móviles.

Fortalezas y Debilidades

Fortalezas

La variedad disciplinar y especialidad en el área del perfil profesional de los integrantes del equipo de investigación, así como las actividades de formación constante realizadas los mismos.

La disponibilidad de acceso de los alumnos y docentes a dispositivos móviles y conexión a internet con los mismos, en espacios no institucionales



La predisposición favorable y el interés de los alumnos y auxiliares de cátedra para trabajar con tecnologías nuevas, especialmente con los recursos vinculados a dispositivos móviles

Debilidades

El trabajo de campo requiere de financiamiento que aún no está resuelto en su totalidad, por lo que el equipo de investigación está atento a convocatorias para el otorgamiento de subsidios.

La situación actual limitada de acceso a internet, dentro del predio institucional, que tiene un doble papel en el proyecto: como recurso y como tema.

Diseño metodológico propuesto

La estrategia metodológica consiste en realizar una investigación-acción, en la que prime el juicio diagnóstico orientado a la acción o intervención, involucrando en las fases de reflexión a los sujetos implicados en la problemática (alumnos, exalumnos, auxiliares, docentes, gestión, administración).

El enfoque metodológico de la investigación-acción, coherente con el paradigma socio crítico de la investigación educativa, procura la participación social de los sujetos, involucrados en una situación problemática de la realidad, en este caso en la utilización de las TM en el ámbito de la FAYD, con el propósito de generar conocimiento colectivo y científico sobre la misma y favorecer la transformación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los participantes, vinculadas a la problemática. El desarrollo de este tipo de investigaciones requiere de la determinación participativa del problema de la investigación (Taylor y Bogdan 1988). Deja de existir un sujeto investigador y un objeto a investigar, para pasar a una relación de implicancia donde los sujetos participantes se transforman en investigadores y objetos de la investigación al mismo tiempo.



La relación de la teoría con referentes empíricos se realiza durante los espacios de reflexión participativa como construcción colectiva real, que supera las situaciones creadas transitoriamente, como por ejemplo las de los grupos focales; utiliza como instrumentos para la recolección de información: sesiones de reflexión colectiva, diario del investigador, entrevistas cualitativas en profundidad a informantes claves y observación participante, pudiendo recurrir a instrumentos de corte cuantitativo que complementen la obtención de datos pertinentes para el análisis de la realidad.

Se entiende que la investigación cualitativa tiene incorporada la flexibilidad en la planificación metodológica, por tanto la elección de las etapas y técnicas estarán supeditadas a los emergentes durante la acción. Estas se irán definiendo a medida que se avance en el proceso, si bien las mismas no están marcadas o estructuradas detalladamente, se proponen fases donde primará el diagnóstico y la reflexión seguidas de momentos de la acción con una relación espiralada¹.

Para comprender la realidad estudiada con mayor profundidad e incluir distintas perspectivas y puntos de vista, se ha apelará a una combinación de diferentes técnicas de recolección de datos típicas de los enfoques cualitativo y cuantitativo de investigación (Hernández Sampieri, 2008). Cada técnica será evaluada y seleccionada durante el desarrollo de este proyecto de la investigación, en función de su adecuación a los objetivos específicos, al tipo de variables a evaluar y a cada etapa a realizar. Además de los espacios de reflexión colectiva que mediarán en todo el proceso, es factible que se realicen observaciones participantes durante las prácticas a ser investigadas, registros narrativos de las experiencias, se implementen entrevistas en profundidad a los participantes de la investigación y cuestionarios, entre otras técnicas a definir.

Referencias bibliográficas

¹ CARR W. y KEMMIS S. (1988) definen “un carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral autoreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión”



Barberà, Elena; Mauri, Teresa; Onrubia, Javier (coords.) (2008). Como valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona: GRAÓ

Cabrera Muñoz, P y González Neri, Y.(2012). Dispositivos móviles en la educación: Percepción de los usuarios sobre los dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje. La Educ@ción Digital Magazine N°147. Disponible en www.educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/estudios.html

Carr, Wilfred y Kemmis, Steve (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Manuel Castells y otros (2007). Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global, Edición electrónica gratuita. Disponible en: www.eumed.net/libros/2007c/312/

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008) Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, Agosto-Enero, 1-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>.

Cukierman U., Gonzalez A., Ibáñez E., Iglesias L., Palmieri J., Rozenhauz J., Santangelo H., Sanz C., Zangara A.,(2007), Integración de la tecnología móvil a los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, II Congreso Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, La Plata, Argentina

Elliott, John (1977). La investigación acción en educación. Madrid: Morata.



Gómez Hernández, P. y Monge López, C. (2013) Potencialidades del teléfono móvil como recurso innovador en el aula: una revisión teórica. *Revista DIM / Año 9 - N° 26 - Octubre 2013* – Disponible en <http://www.pangea.org/dim/revista.htm>

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P.; (2006): *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Ramos, A.I., Herrera, J.A. y Ramírez, M.S. (2010) Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Revista Comunicar*, n° 34, v. XVII, 2010; páginas 201-209. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=34&articulo=34-2010-23>

RIGAL, L. (2004). *El sentido de educar*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sagastizábal, M. y Perlo C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Como investigar en las instituciones educativas*. Bs. As.: La Crujía.

Santos Rosa, Selma. (2014) *As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e os processos de reconfiguração de Modelos de Educação a Distância de nível superior*. Tesis. Doutorado em Educação Científica e Tecnológica. UFSC.- Florianópolis, SC, 2014. 327 p. disponible en <http://tede.ufsc.br/teses/PECT0214-T.pdf>

Schuhmacher, Vera Rejane Niedersberg (2014). *Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação*. Tesis. Doutorado em Educação Científica e Tecnológica. UFSC.- Florianópolis, SC, 2014

Sverdlick, I. (2007). *Comp. La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Bs. As.: Noveduc.

Taylor, S.; Bogdan, R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. Barcelona.



PERSPECTIVA EMANCIPATORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA DEL CURRÍCULO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA PENSADA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE

Docente responsable del trabajo: Mter. María Alejandra Chimenti

Institución: Escuela Normal Superior N°11- Eldorado- Misiones

Destinatario de la experiencia: Alumnos de 3° año del Profesorado de Enseñanza Primaria

Correo Electrónico: alejandrachimenti@outlook.com

PERSPECTIVA EMANCIPATORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA DEL CURRÍCULO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA PENSADA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE

¡Agradezco a mi jardín! Porque por él se han desplegado las más “jugosas” charlas! , porque por él han transitado las más adorables personas con las que por largas mañanas y tardes hemos reflexionado y debatido en torno a nuestras preocupaciones sobre la educación; porque en él han quedado muchas horas en las que mientras cortaba el pasto o amasaba la tierra para renovar plantas, surgían las ideas que se verán plasmadas en este trabajo; porque fue el espacio para la meditación y la creación de propuestas; porque en él me sentaba a escribir; porque en él tomé conciencia de la felicidad que siento haciendo lo que hago...

RESUMEN DE UN RECORRIDO

El presente trabajo dará cuenta de parte de los recorridos transitados en un proceso de construcción curricular de la cátedra de Didáctica de la Lengua y Literatura del 3° año del Profesorado para la Enseñanza Primaria de la Escuela Normal N°11 de Eldorado-Misiones. Esta práctica se viene pensando desde el año 2004 con la intención de aproximarse a una construcción didáctica del currículo desde la perspectiva emancipatoria.

A partir de la idea de cómo concebir un proyecto de Investigación – Acción que permitiera “hacer el curriculum en el aula”, se viene reestructurando la planificación de la cátedra de enseñanza de Lengua y Literatura del profesorado con dos intenciones que



la transversalizan: cómo construir una didáctica direccionada a la creación de proyectos innovadores por parte de los estudiantes y, articulada con ésta, cómo favorecer la formación del futuro docente como escritor independiente, creativo y autónomo, de su propia práctica y signada por la satisfacción de producir un texto propio.

Recomponer este recorrido implica pensar mi autobiografía de educadora, incluidos los supuestos, las concepciones, las ideologías, los diferentes saberes que me atravesaron y las prácticas que se fueron produciendo como formadora de maestros desde el año 1992. Hacer memoria, rescatar procesos y experiencias, recuperar la trayectoria de la vida profesional docente, se consideran ingredientes indispensables para investigar y para construir curriculum. De estos temas se tratará en texto que se ofrece a continuación.

OBJETIVOS DE LA CÁTEDRA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se planean a continuación son los que se incluyen en la planificación de la cátedra y fueron tenidos en cuenta al momento de encarar el proceso de investigación-acción:

- Favorecer una mirada crítica y transformadora de las prácticas escolares en torno a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el segundo ciclo.
- Proporcionar instrumentos conceptuales y metodológicos que permitan el abordaje de la disciplina como experiencia social y cultural directamente relacionada con las prácticas de investigación educativa.
- Contribuir a la formación del docente como mediador que propicie el encuentro de los alumnos con los textos en un proceso diverso y continuo de construcción y producción de sentido.
- Desarrollar herramientas conceptuales y metodológicas para elaborar el planeamiento de la propia práctica profesional a partir de proyectos creativos e innovadores de didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Estimular y desarrollar en los futuros profesionales de la docencia procesos autónomos de escritura creativa y científica.

PRIMEROS PASOS

En el principio es la palabra...pero la palabra vale cuando es escuchada, es recibida, es cuestionada, es criticada, es retrucada; la palabra vale cuando el interlocutor existe, tiene



voz y la expresa, cuando siente y piensa, cuando comunica ideas y afectos, cuando informa, cuando crea...

Desde una dimensión ético-política de la enseñanza se plantea que educar es procurar que “el otro” tenga la palabra, es dar la palabra. En el contexto del Profesorado “el Otro” que se presenta es el estudiante, futuro maestro, pero también “el Otro” es el potencial alumno a quien se le deberá enseñar a “tomar la palabra”.

Los primeros debates se circunscriben al concepto de “Proyecto”; es la palabra que aparece como disparador que invita a trabajar desde la propia etimología, recuperar y debatir la idea de “aquello que se arroja al futuro”, hasta tratar de *pensarse* como maestra o maestro en la escuela. Porque la propuesta de la cátedra es que la práctica profesional se concrete a partir de la elaboración de los propios proyectos de Lengua y Literatura lo que incluye la idea de “*autor*” como parte del ejercicio docente. En este intercambio también se reflexiona sobre la idea de ruptura de los conceptos únicos y sobre la importancia de reestructuración permanente que permite enriquecer la construcción conceptual. De este proceso se rescata el acuerdo de concebir un proyecto como “*creación*” y no como aplicación de una metodología.

Ante la propuesta de elaboración de un trabajo original e innovador como requisito de aprobación de la asignatura, la expresión que circula en el aula es “*no lo voy a poder hacer*” para lo que se hace necesario comenzar a transitar otro proceso: el de deconstruir la resistencia a la posibilidad de construcción autónoma de un proyecto (que se confunde constantemente cuando a él se refiere con la idea de “libro”: “*la profe nos pide que hagamos un libro*”).

La angustia se aminora cuando se comparte en curso el material del “baúl de los proyectos” que contiene copias de las producciones que han elaborado sus propios pares años anteriores y que están a disposición para la exploración y la lectura. Descubrirse como el “otro posible” alienta y genera una importante dosis de esperanza y factibilidad.

LA DIFÍCIL TAREA DE FUNDAMENTAR

Concretar el proceso de elaboración de un proyecto requiere detenerse y profundizar cada momento...



Durante el proceso de investigación se adoptó como estrategia, anclarse en cada momento, detenerse a reflexionar y profundizar las implicancias de cada etapa y componente. Para materializar los procesos autónomos se consideró necesario que cada actor participante, en este caso cada estudiante pudiera hacer escuchar su palabra y empezar a diseñar se propio proceso.

Una de las prácticas que se deriva del paradigma crítico es el cuestionamiento permanente que hace repensar cada expresión que usamos para evitar su reproducción mecánica. Por ejemplo: ¿Qué se entiende por “*Fundamentar la propia práctica*”? ¿Cómo abordar la complejidad de la práctica docente en la complejidad de la formación docente? ¿Cómo encarar la práctica docente con la coherencia que demanda el decir y el hacer para que ésta sea una práctica ética y política auténtica y no un enunciado discursivo académicamente aceptable? ¿Cómo llevar a cabo una práctica creativa para estimular y acompañar el desarrollo de sujetos creativos? ¿Cómo acompañar en los alumnos del Profesorado sus procesos de pensamiento que permitan argumentar y justificar una propuesta de trabajo sólida y fundamentada? ¿Cómo *hacer pensar* sobre lo que harán en las aulas a los que tienen que *enseñar a pensar*?

Estos fueron, entre otros, algunos de los interrogantes que desencadenaron las problemáticas que se iban planteando entre los alumnos y el profesor de la cátedra, cuando había que dar inicio a la planificación del proyecto. Con la lectura y el análisis bibliográfico se pudieron empezar a sortear algunos obstáculos: desde una selección de materiales provenientes del campo de la psicología, la pedagogía, la filosofía y la didáctica se fue encarando un ejercicio interdisciplinario de “*diálogo*” con diversos campos del conocimiento, y la fundamentación empezó a ser considerada como un proceso de reflexión, de necesarias lecturas, de síntesis, de articulación de conceptos, de formulación de expectativas e ideas...

Paulo Freire, Cecilia Bixio, Ana María Mancini acompañaron las jornadas. *Las Cartas a quienes quieren enseñar*, los capítulos de Bixio que hablaban “De piratas y peritos” o que “*interpelaban el oficio de educar*”, -así se titula el texto elegido-, acompañaron la elaboración autónoma de la fundamentación, e hicieron que los alumnos comprendieran que lo que interesa y vale es la producción de las propias ideas y no la reproducción de las ideas de los otros. Se reconoció y admitió que la producción teórica de los pensadores, los investigadores, los educadores, los pedagogos o los literatos nos pueden ayudar a dar forma y sustento a nuestras propias ideas, *inspirarnos* para pensar y planificar nuestra práctica. Fue un importante hallazgo y provocaba mucha alegría y satisfacción encontrar



coincidencias, descubrir en los autores leídos un modo preciso de materializar las propias y difusas ideas: “*esto es lo que quería decir*”, “*porque esto es lo que quiero hacer...*”, fueron algunas de las expresiones vertidas.

No repetir o transcribir, sino pensar por sí mismo. ¿Y cómo se supera esta dificultad? La propuesta que se hace es que le escriban una carta a los niños, potenciales alumnos, y que en ella se plasme lo que quieren hacer, qué, cómo, por qué y para qué les quieren enseñar Lengua y Literatura. Allí estaría el “germen” de su futura fundamentación.

La carta: Pensar que estás ahí, que te conozco, que te hablo, ... un primer texto inédito

Pensamos juntos el recorrido para superar el obstáculo de siempre: “¿Cómo empiezo, profesora? y conversamos mucho: “Primero pienso qué significa para mí *enseñar Lengua*, después intento contárselo a los chicos en una carta.”

El género epistolar tiene una larga y rica historia: ¿Por qué no empezar por la carta para fortalecer y estimular la construcción de la profesión docente? En esta oportunidad permitió establecer un diálogo íntimo, una comunicación fluida y amena, una explicitación de ideas y deseos rescatada de lo más profundo de las subjetividades. Freire nos había enseñado que la construcción didáctica de la práctica en el aula se puede empezar por la carta; compartimos y confirmamos la genialidad de quien enseñó a educar el pensamiento con la palabra. Fue un éxito la elección del formato

Además fue estratégico: se trataba de hacer escribir a los alumnos que tanto les costaba y por ello se resistían. Las producciones fueron deliciosas y condensaron proyectos de vida de los futuros docentes. Y las conclusiones de la experiencia entusiasmaron al grupo y les dio confianza para emprender el largo recorrido que aún faltaba realizar. El profesor también aportó su reflexión:

“Esta carta tal vez sea, como los cuentos de nunca acabar, infinita... Seguirá ampliándose con el tiempo, reformulándose, “engordando” a decir de Maite Albarado, no sólo hasta fin de año cuando el proyecto esté completado, posiblemente, a lo largo de toda tu práctica profesional...Además, seguramente, lo que hagas en la clase tendrá que ver con lo que dijiste en la carta que ibas a hacer...”

DE LA TEORÍA A LA LITERATURA...UN RECREO PARA EL PENSAMIENTO

Después de explorar documentos curriculares y manuales, y de analizar las características canónicas de los textos escolares, en los cuales se realiza un proceso de transformación del



conocimiento académico en un saber enseñable, había que tomar decisiones: cómo abordar las problemáticas diagnosticadas durante las observaciones pedagógicas, -a partir de las cuales se gestarían los proyectos-, y cuáles serían los ejes temáticos que articularían las unidades o los apartados del proyecto. En esta oportunidad, presencia de la Literatura fue determinante, porque a partir de la lectura de una novela abordada colectivamente en las clases del Profesorado, comenzó el proceso de construcción del maestro de Lengua y Literatura como “lector” y “escritor”, y desde la cátedra se apreciaba que también se iniciaba otra construcción: la de la profesión *pensada como una narración*, como un conjunto de vivirían en el futuro.

El lugar de la ficción en la formación docente para la Literatura fue entendida como metáfora y símbolo de la creación, asimilada al concepto de creación de la propia práctica. Luego de una apasionada vorágine de lectura de novelas, de intercambios de textos, de conversaciones y debates en clase, de experimentar la vivencia del placer de la lectura compartiendo el espacio y el tiempo de la novela, cada uno tomó su camino. Algunos eligieron trabajar solos, otros en pareja, pero todos se animaron a crear, a partir de las reiteradas lecturas de la novela seleccionada, su propia propuesta curricular, su propio libro.

Alumnos que escriben *LIBROS*: los futuros docentes en formación como autores de textos con intención didáctica

En el mes de junio, después de tres meses de trabajo en proceso estaba en marcha, restaban cinco meses más de creación. Los borradores se multiplicaban, los personajes de la novelas pasaron a ser auxiliares didácticos de los alumnos, mediadores de la trasposición didáctica, y se integraron a las propuestas de trabajo del aula: ellos se preguntaban y respondían, reflexionaban, investigaban, explicaban los contenidos programáticos seleccionados y los temas propuestos, ayudaban a los potenciales destinatarios, a resolver las actividades, proponían juegos, inventaban acertijos, cuentos, poesías y adivinanzas, y más y más ocurrencias que les permitieran enseñar y aprender Lengua y Literatura. Todo lo pensado y escrito, confluía al fin en una “*producción integradora*”, porque no se debía perder de vista que se estaba haciendo un proyecto.

Los estudiantes del Profesorado habían logrado ser “escritores”, habían demostrado su autonomía y su creatividad, habían leído y reflexionado sobre diferentes marcos teóricos y



producido sus propios fundamentos, habían construido prácticas contextualizadas, relacionados con su propio entorno, habían, sobre todo, vencido los obstáculos y la resistencia a la posibilidad de ser autores de sus propias prácticas.

LOS ÚLTIMOS PASOS: LAS PRODUCCIONES FINALES

Quedaba un pasito más, reflexionar sobre el recorrido transitado, producir un nuevo conocimiento para sumarle al ya producido. Para ello se pensó una instancia final de metarreflexión oral y escrita, de un encuentro con el profesor de la cátedra para exponer las ideas y los saberes que se hubieran podido obtener y generar desde esta experiencia. De ello resultaron profundos y sorprendentes discursos de profesionalidad docente.

UNAS PALABRAS PARA CONCLUIR

Las producciones fueron y siguen siendo múltiples y variadas, de una riqueza y una creatividad que produce placer leerlas. Muchas de ellas engrosan actualmente, la biblioteca del Profesorado.

Considero que si los futuros docentes, mientras se hallan en el proceso de su construcción profesional como agentes reflexivos de la práctica social de la enseñanza de una disciplina, pueden tener la oportunidad de posicionarse como autores de textos con intención didáctica, están transitando un recorrido emancipatorio y experimentando prácticas investigativas de producción de conocimiento.

Pero además, entiendo que al recuperar y desarrollar las diversas trayectorias de los procesos que se fueron sucediendo en el pensamiento del profesor, en las prácticas del aula, en los espacios institucionales, y en los tiempos y espacios autónomos de los alumnos, se fortalece y edifica la autonomía de la profesión docente, se visualiza un maestro reflexivo y “*transformativos*”, al decir de Giroux. Vale la pena continuar la experiencia, más allá de años que se viene realizando...



¿YO DECIDO, TÚ DECIDES? ¿QUIÉN DECIDE?

Prof. Mariana Alaniz
malynaia@yahoo.es

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
REDINE
Escuela Primaria Provincial N° 68 “Prof. Gerardo Menna”
Río Turbio, Provincia de Santa Cruz, República Argentina

Resumen

En este relato se narra la experiencia de una Institución de Nivel Primario que llevó a cabo un proyecto de abordaje de las adicciones en forma conjunta entre todos los docentes y los alumnos de todos los grados. Pero el abordaje fue desde talleres lúdicos y de aprendizaje conjunto. No fueron talleres de abordaje tradicional de la temática en la que se habla directamente del tema de las adicciones, sino que buscó fortalecer aspectos de la personalidad de los estudiantes de cada grado a través de la elección libre de los talleres.

Fue un trabajo realizado por casi un cuatrimestre en el que se llevaron a cabo talleres de integración de los alumnos a diversas propuestas de actividades lúdicas, recreativas, de aprendizaje colaborativo.

Palabras claves

Adicciones – factores protectores – habilidades sociales - autoestima

Introducción

Los docentes nunca tenemos tiempo suficiente para sentarnos a expresar todo aquello que queremos comunicar y que entendemos que es digno de contar. Además, por lo general pensamos que esto que nos pasa, seguro le pasó a otros, aunque nos encontremos en una esquina del mapa, como en mi caso. Imaginariamente ubíquense en la esquina inferior izquierda de Santa Cruz en la República Argentina, en la frontera con Chile. Es una zona montañosa, con un clima frío y ventoso, que presenta inviernos largos con bastante nieve y escarcha y veranos cortos con temperaturas templadas.



En esta parte del mundo tenemos algunas ventajas y otras que no son tanto, por ejemplo, este es un pueblo de frontera en una zona cordillerana relativamente pequeño, superamos escasamente los quince mil habitantes. De todas maneras la población varía tanto en esta comunidad minera (extracción de carbón) que sería imposible saber con certeza cuántos somos en realidad, desde el último censo hasta ahora la población migró mucho, llegando muchos yéndose algunos. Eso en la escuela se nota porque permanentemente están ingresando y saliendo niños. La mayoría llega de otras provincias, sobre todo del Norte del país. Es bastante simple definir a qué nos referimos con “*el Norte del país*”, ya que todo queda en el Norte del país!! Una de las ciudades más cercanas de este lado de la Cordillera es Río Gallegos a 270 km y del otro lado del cordón cordillerano hacia el Oeste, pasando por una ruta serpenteante con un pintoresco bosque de lengas, se encuentra Puerto Natales, en la República de Chile, a unos de 26 km.

¿Quiénes somos?

Nuestra escuela nació casi con el pueblo hace ya 65 años y llevamos apenas 16 años en el edificio actual, porque antes pasamos por otros dos edificios. Funcionamos como escuela primaria común, de 1° a 7° grado repartidos en dos turnos: mañana y tarde. Luego de ese horario el edificio se presta a otras entidades sociales, en general actividades deportivas para niños y niñas de la comunidad, como fútbol o patinaje sobre ruedas. La matrícula de cada grado no es superior a 22 alumnos por sección, lo que facilita la tarea docente, el seguimiento y conocimiento acabado de cada alumno. El personal docente en la mayoría de los casos es titular en la institución por lo que hay muchos maestros que se desempeñan en esta escuela desde hace muchos años. El nombre de la institución se debe a un profesor de Educación Física que llegó desde Santa Fe y se instaló en este lugar, trabajó toda su vida en esta escuela hasta que se jubiló, luego continuó vinculado a ella a través de la Cooperadora Escolar acompañando a sus sobrinos. Fue un ejemplo de lucha docente, de honradez y de buena docencia. Cuando falleció, hace algunos años, los docentes de la institución tomamos la iniciativa de solicitar que la escuela lleve su nombre, toda la comunidad colaboró en ese proyecto y finalmente se logró que el Consejo de Educación de la Provincia de Santa Cruz dispusiera que la Escuela Provincial Primaria N° 68 llevara el nombre de “Prof. Gerardo Menna”.



Surge una propuesta

Todos los años en la escuela nos ponemos a pensar -en talleres institucionales, en reuniones de personal, durante los recreos, en las horas libres- qué propuesta podemos generar para afrontar esa problemática que nos hace ruido, que nos molesta, eso que sabemos que si no lo hacemos nosotros nadie más lo va a hacer. Ese año el desafío era analizar cómo hacer frente a la adicción que empezaba a introducirse en la escuela a través de los alumnos de 6° y 7° grado que comenzaban a probar diferentes sustancias. Situación que se les facilitaba por la coyuntura social del momento donde el auge de la empresa minera hizo que el dinero circule en grandes cantidades y que brindaba un escenario propicio para agudizar este tipo de problemáticas.

Y aunque sabemos que la tarea es dura y es mucha, no lo podemos evitar... presentamos un proyecto!! Y como estuvimos pensando nos entusiasmos, y sumamos gente que también se entusiasma, porque cuando las ideas surgen y son buenas la gente entusiasmada contagia a otra gente y se termina por involucrar a todo el mundo en el proyecto, aún a aquellos que van a dar sus 4 horitas por semana y que no termina nunca de entender para qué diablos es ese “proyecto” en el que tiene que poner el cuerpo, y que si fuera por ellos seguro que decía que no podía, que corre todo el día de una escuela a otra y que el tiempo y bla y bla...

Pero en definitiva, siempre terminamos por poner manos a la obra porque sabemos que con el esfuerzo de todos, con un pequeño aporte, las cosas salen, tampoco se necesita tanto... juntarse con algún compañero para las actividades del taller que cada uno proponía dar y organizarlo.

Esta propuesta surgió de la ART (Aseguradora de Riesgos del Trabajo) de la empresa minera YCRT (Yacimientos Carboníferos Río Turbio) que nuclea a la mayor parte de esta comunidad. Ese año nos propusieron trabajar enfocando la atención hacia las adicciones. En esta comunidad también es una problemática que afecta gravemente a nuestros niños y jóvenes, además de muchos adultos. Aunque parezca paradójico las adicciones se dan entre aquellos jóvenes que trabajan en la empresa, que económicamente se encuentran muy bien, pero que posiblemente los fines de semana no tienen muchas distracciones y encuentran en el alcohol y las drogas una forma de pasar el tiempo en una comunidad que no presenta



muchas actividades que cubran los intereses de la población de adolescentes y jóvenes. Pero obviamente esta situación también acarrea que la problemática se vaya extendiendo en edades y que sean cada vez más chicos los que acceden a esta forma de “diversión” o de “entretenimiento”.

A lo largo de las últimas décadas en nuestro país se realizaron infinidad de campañas y se buscó controlar, educar, y reducir de diferentes maneras esta problemática. Sin embargo somos conscientes de que nada de esto dio los resultados esperados. Nadie tiene muy en claro qué se debe y qué no se debe hacer para enfrentar el problema pero continuamos probando formas nuevas con la esperanza de que algo de esto funcione. La escuela, cumple un rol fundamental en la sociedad, por eso decidimos para tomar el toro por las astas.

Decidimos preparar talleres que funcionen como *factores protectores* contra las adicciones. Buscamos crear espacios de contención, que brinden la posibilidad de aprender a tomar decisiones, a elegir ser felices, disfrutar de propuestas enriquecedoras, conocer nuevos compañeros, y aprender en un clima de alegría y creatividad. El primer paso, que era entusiasmar a toda la institución para que se sume a la propuesta, ya se había dado. Ahora el desafío era ver de qué manera llevarlo a la práctica. Se organizó un cronograma preliminar de tareas, se preparó el proyecto para definir claramente a qué apuntábamos y se hizo la presentación de la propuesta en una reunión de personal antes de las vacaciones de invierno (que son en el mes de julio y dura dos semanas). En esa reunión cada docente debía definir en qué taller se iba a sumar, o podía hacer nuevas propuestas. De acuerdo a los conocimientos de cada uno, a los gustos personales y a las mayores habilidades cada uno se fue involucrando.

Las expectativas y objetivos

La propuesta quedó definida según los siguientes propósitos y objetivos:

- Generar espacios de interacción entre docentes, alumnos y familias, a fin de favorecer el desarrollo de factores protectores en los estudiantes.
- Permitir el fortalecimiento de las habilidades sociales en los estudiantes, potenciando aquello que les gusta hacer.



Objetivos específicos:

- Crear nuevos escenarios escolares que fortalezcan la **autoestima** de los alumnos y propicien la disminución de factores de riesgo tales como el consumo problemático de sustancias.
- Promover los vínculos entre pares y adultos en un clima de **empatía** y **asertividad**.
- Incentivar el cuidado de la propia **salud**, acompañando a los educandos en diferentes propuestas.
- Brindar herramientas que permitan a los estudiantes fortalecer su **autonomía** en la toma de decisiones.
- Involucrar a las **familias** en la educación integral de sus hijos.

El proyecto que se presentó expresaba en la fundamentación:

“Pensar en nuevos escenarios educativos ‘de prevención y promoción de la salud’ implica reconocer la necesidad de construir colectivamente una nueva escuela que considere el desarrollo integral de los educandos, insertos estos en un contexto sociocultural dinámico, multidimensional, con diversas tentaciones y factores de riesgo latentes. Por tanto, no podemos tener una visión parcial del uso problemático de sustancias en los jóvenes, sino más bien considerar un modelo de carácter multidimensional, producto de la interacción entre la sustancia, los procesos individuales y la organización social.

*‘Los efectos de una sustancia no tienen que ver únicamente con sus características farmacológicas, sino también con las del sujeto que la consume, el contexto en el que se produce esta relación y el momento histórico en el que acontece la interacción’.*¹

Desde esta perspectiva podemos afirmar que los factores de riesgo no se relacionan exclusivamente con una única variable y no pueden entenderse de forma aislada, sino ser considerados en interacción recíproca y dinámica. Como lo indica la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, la conducta está también regulada por el medio en el que se desarrolla.

La escuela, entonces, implica un espacio de permanentes oportunidades para los estudiantes. Por ende, desde este proyecto se pondrá énfasis en el desarrollo de habilidades sociales que dotarán a los alumnos de una mayor capacidad en pos de

¹ D. Comas y J. Arza (2000:264)



los objetivos que pretenden, manteniendo su autoestima sin dañar la de las personas que la rodean.

Estas conductas se basan fundamentalmente en el dominio de las habilidades de comunicación y requieren de un buen autocontrol emocional por parte del individuo.

Por lo tanto, es necesaria una intervención educativa que permita fortalecer los factores protectores tales como autoestima y asertividad aplicando canales de prevención en la educación primaria y reduciendo de esta manera las probabilidades de aparición de problemas, ya que no es posible pensar en factores de protección desde una relación lineal causa-efecto (...).

En consecuencia, es intención de este proyecto generar espacios dentro de la escuela que permitan ***potenciar las habilidades de los estudiantes a partir de talleres que surjan de sus motivaciones personales enriqueciendo su capacidad conductual mediante el conocimiento, la práctica y retroalimentación necesarias para resistir las presiones sociales (...)***.

Es importante como factor protector que él mismo desarrolle la idea de ser actor y no espectador de su propia vida; ***que identifique las consecuencias que tienen sus propios comportamientos, y la capacidad de anticipar los resultados positivos y negativos que derivan de los estilos de vida adoptados***. Son estos factores importantes a considerar para mejorar sus expectativas. (...)

Será necesario en la ejecución del presente proyecto conformar redes sociales entre las familias, los docentes y otras instituciones para optimizar la propuesta en pos de los educandos, permitiendo la toma de decisiones, la empatía, el autocontrol, la anticipación, la capacidad de resolver conflictos positivamente y la de percibir las normas que prevalecen en el medio social a fin de actuar en función de ellas.”

Empezar a rodar

Luego de las vacaciones de invierno sólo había que reunirse en los distintos subgrupos y pensar el contenido de cada taller. Para el turno mañana los talleres propuestos fueron: cocina, fotografía digital, creación con Movie Maker, comedia musical, gimnasia artística y deportiva, confección de títeres gigantes. En el turno tarde las propuestas fueron: cocina saludable, karaoke y video clips, títeres con material descartable, expresión corporal.

Los docentes de cada turno organizaron una presentación en la que se mostraba con ejemplos (a manera de publicidad) lo que se iba a hacer en cada espacio. Cada grupo de



docentes se esmeró en hacer que cada propuesta fuera atractiva para ser elegida por los alumnos.

La siguiente actividad fue una encuesta entre todos los alumnos del turno mañana -de 5° a 7° grado- para que eligieran en qué taller se iban a inscribir. Tenían que elegir dos opciones de cinco propuestas o podían agregar una nueva opción. Esto nos permitiría armar los grupos por intereses y no por grado, pero a la vez nos daba margen para reubicar a algunos si los grupos de un taller eran muy numerosos y otro quedaba con pocos alumnos. Una vez conformados los grupos, éstos se mantendrían hasta finalizar los talleres, luego de aproximadamente 8 ó 9 encuentros.

En el turno tarde era más complejo hacer que cada alumno elija –alumnos de 1° a 4° grado- porque habían solo cuatro propuestas y los grupos iban a ser muy numerosos en cada taller, considerando que los docentes disponibles en el turno tarde son menos que en el turno mañana, por eso se decidió que se juntarían de a dos grupos-clase que irían rotando cada dos encuentros. De esta manera lograríamos que todos los alumnos pasen por cada uno de los talleres. Los encuentros estaban previstos para realizarse las dos últimas horas de clase una vez a la semana.

Así fue que se comenzó con el desarrollo de las actividades previstas. Se realizaron los primeros talleres y en cada encuentro íbamos sintiendo una mezcla de sensaciones interesantes. Por un lado la alegría de ver a los chicos disfrutando de las propuestas, el entusiasmo, la creatividad que pusieron de manifiesto y las ganas de continuar. Por otro lado, el cansancio propio de los docentes que luego de cada jornada se acercaban y me decían: *“me parece que deberíamos correrlo y hacerlo cada 15 días”*.

Finalmente revisamos el cronograma y quedó semanalmente porque algunas fechas no se harían por actos o feriados. Fuimos evaluando los resultados de los talleres y decidimos presentar los primeros resultados en la Feria de Ciencias, en la instancia local, no como competencia, pero sí como muestra. Una de las docentes preparó un video con el registro de las actividades que habíamos realizado hasta el momento y que cada docente iba registrando con fotos o videos cortos, y se llevó a cabo la presentación en la Feria.



Recibimos muchas visitas en el stand, la gente se interesó mucho. Sobre todo resultó curioso explicar por qué se presentaba un stand sobre la prevención de adicciones y lo que se veía eran chicos poniéndoles maquillaje artístico a los niños que los visitaban... en otro stand habían algunos títeres elaborados por los chicos de 2° y 3° grado... y en otro el baile con karaoke que preparó 4° grado...

El interés demostrado por el público ante esta propuesta fue un aliciente para todos y tuvimos la sorpresa de recibir la visita de la Supervisora Pedagógica que nos felicitó por el trabajo. Además estaba prevista la llegada de la Coordinadora de las actividades del Programa “Semillas” de la ART, quien nos manifestó su alegría por ver el trabajo que estábamos realizando con esta propuesta.

Cuando parece que todo marcha sobre ruedas y que las cosas salen, seguramente es normal tener un poco de temor a que tanta felicidad se acabe de un momento a otro. Será tal vez porque los que llevamos muchos años en educación sabemos que los logros y alegrías sólo duran un instante...

Algunas... desilusiones(?)

Esa misma tarde, luego de culminar la jornada en la Feria de Ciencias, un grupo de alumnos tenía actividad en la escuela. Se acerca uno de los docentes a contarme que un grupo de ellos se encontraba fumando en la puerta de la escuela. Los hacemos ingresar y hablamos con ellos. En ese momento a uno como docente se le viene a la cabeza un sinfín de cosas para decir, pero es casi imposible organizar un discurso coherente cuando se siente que el fruto de lo que hace unos instantes estaba felizmente maduro, ante este nuevo hecho esa ilusión se estrelló contra el piso... Incluso uno de los alumnos de ese grupo acababa de participar de una de las actividades junto a un grupo de 1° grado, acompañándolos a un medio de comunicación y sacando fotografías (actividad fomentada desde uno de los talleres).

Aquí es donde caben las más difíciles reflexiones. Uno comienza a cuestionarse su propia tarea, se pregunta si vale la pena el esfuerzo, si es posible generar cambios duraderos a partir de estos talleres, si sólo es una ilusión y pensamos que estamos haciendo un aporte significativo cuando en realidad no es el camino correcto... o no es suficiente...



Cuando ocurrió esto se citó a los padres de esos alumnos, quienes en un principio no reconocieron lo que habían hecho, pero luego terminaron por aceptar lo sucedido y se mostraron con arrepentimiento, haciendo promesas de que no volverían a hacerlo, mientras pedían que no les digamos a sus padres. En algunos casos los padres no se presentaron, son padres de alumnos que generalmente cuesta acercar a la escuela. Sin embargo, el alumno involucrado fue el primero en reconocer que él había sido uno de los que fumaba, pero también nos aclaró que sólo le dio “una seca”, porque en realidad “*ya lo había dejado*”. Los otros padres estaban más preocupados por saber quién les había ofrecido, en decirnos que “ese” alumno tiene problemas, que esto no es nuevo...

En mi caso, me preocupa ver la liviandad con que algunos padres escuchan sobre las decisiones que toman sus hijos cuando ellos no están presentes. Será que no quieren reconocer y tomar conciencia de que no conocen a sus hijos en situación de grupo?; será que no son capaces de reconocer cuándo les están mintiendo?; o de aceptar que les están mintiendo? Tal vez eso sea lo más terrible, saber que tu hijo te miente y tener que hacer como que no te das cuenta, porque si no tendría que hacer algo al respecto. Entonces es más fácil encontrar otro responsable de lo que hizo *su hijo*, ante su decisión de formar parte de un grupo a través de un cigarrillo, para no quedar mal con los compañeros, para que no lo excluyan del grupo.

Entonces volvemos al tema que nos trajo hasta acá: la toma de decisiones. Para tomar decisiones que no pongan en peligro sus vidas tenemos que enseñarles a nuestros alumnos a decidir. Entre todos, familias y escuelas debemos continuar trabajando en conjunto. No podemos asumir toda la responsabilidad, tampoco podemos mirar para el costado. Tenemos que seguir buscando formas, estrategias, maneras cada vez más creativas para crear oportunidades de afirmar esas personalidades que se están formando.

Luego de finalizados los talleres se evaluaron los resultados en forma general. Independientemente de lo positivo de la participación de los alumnos en todos y cada uno de los espacios que se ofrecieron, lo que se evaluó como positivo fue que al elegir libremente las actividades los niños y niñas se vinculaban con grupos de diferentes edades y compartían actividades en un clima de respeto y alegría, en un ambiente de colaboración, donde los más grandes ayudaban a los docentes y se sentían “importantes” al colaborar en



enseñarles a los más pequeños. También fue importante que sintieran a su escuela como un espacio de aprendizaje con actividades creativas, entretenidas y distendidas. En este sentido se importante resaltar que la escuela se transforma, muchas veces, en el único lugar de interacción con otros niños, de aprendizaje de aspectos sociales que podrían realizarse a través de clubes de barrio, de espacios culturales, pero a los que no todos los niños tienen acceso (por diversas causas). Por lo tanto es la escuela la única posibilidad de desarrollar estas capacidades tan importantes para la construcción de su identidad y de su personalidad.

Los docentes pasaron por diferentes estados, por momentos entusiasmados, en otros agotados por el esfuerzo físico que implicó poner el cuerpo en actividades “muy movidas” como fueron las de baile, pero también satisfechos por encontrar que alumnos respondían positivamente a las propuestas. Además se lograba mantener los aspectos de la convivencia en un clima de armonía, donde los alumnos se autorregulaban en forma colaborativa, casi sin la intervención de los adultos.

También hubo algunos pendientes, como la realización de talleres con los padres, la invitación de profesionales que nos amplíen la mirada y que nos ayuden a darle continuidad a este proyecto en los años siguientes. Es posible afirmar que este proyecto quedó inconcluso, que los objetivos no pueden ser evaluados en su totalidad. Pero que es un antecedente importante para proponer en una nueva ocasión otro proyecto que pueda avanzar en los objetivos propuestos, teniendo en cuenta los resultados y la experiencia obtenida en esta oportunidad.

Algunas... ilusiones(?)

Hasta el momento podríamos preguntarnos por qué hacerse tanto problema por un simple cigarrillo, si hoy los chicos se enfrentan a situaciones mucho más complejas: alcohol, drogas ilegales, sexo temprano y sin protección, bullying, entre otras. Justamente el problema para nosotros es que al traer un cigarrillo a la puerta de la escuela (o entrarlo incluso... quién sabe?) los chicos nos están poniendo a prueba a todos los adultos. Nos están diciendo algo con estas decisiones. Por supuesto no nos van a decir lo que sienten y lo que les pasa abiertamente y sin más. Seguramente no porque no les pase nada, sino porque en muchos casos no saben cómo hacerlo, o ni siquiera saben qué les pasa, pero les pasan



cosas. El problema es que no saben a quién recurrir, porque en muchos casos están solos la mayor parte del tiempo. Incluso cuando sus padres están en la casa también, de todas maneras están solos. Entonces se terminan aislando, encerrando en sus propios mundos, en círculos de pares, tratando de pertenecer a un grupo y haciendo “lo que sea necesario” para formar parte. Los adultos los rodeamos de tecnologías que los alejan aún más.

Pero en las escuelas seguiremos insistiendo. Insistiremos en ofrecerles otras opciones, en abrirles las puertas a la comunicación, en hacerles saber que cada uno de ellos es valioso y fortalecer así su autoestima, que sus decisiones tienen consecuencias que los afecta a ellos mismos ante todo.

Seguiremos confiando en sus posibilidades de cambiar su futuro en cada decisión y seguiremos confiando en que la educación que podemos brindarles es la mejor que podemos ofrecerles con los medios a nuestro alcance y no nos quedamos mirando cómo una determinada realidad nos llega y nos sobrepasa. En estas reflexiones continuamos trabajando en una escuela... en la cordillera cerca de la frontera... en una esquina del país.

Bibliografía

Comas Armau, D. y Arza Porras, J. (2000). *Niveles, ámbitos y modalidades para la prevención del uso problemático de drogas*, Contextos, sujetos y drogas: un manual sobre drogodependencias, Barcelona-Madrid.

Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas (2012). *Prevención del consumo de drogas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Touzé, Graciela (2010). *Prevención del consumo problemático de drogas. Un enfoque educativo*. Bs. As., Argentina.



LA INFANCIA COMO PUENTE

Autoras:

- ❖ BELTRÁN, L. Carolina
- ❖ GUIDO, Carolina
- ❖

Institución que representa: ISFDyT N°33 (Guido, Carolina) e ISFD N° 167 (Beltrán, Carolina) de la ciudad de Tres Arroyos, provincia de Buenos Aires, República Argentina

Contacto:

lcarolinabeltran@gmail.com

carolinaguidofi@hotmail.com



Palabras claves: Infancia- Trabajo inter-cátedras e inter-institutos de formación docente- Reflexión- configuraciones culturales- estudiantes.

Resumen:

La pedagogía que imagino me invita a convertirme en aquello
que anteriormente se consideraba como fragmentos del Otro,
extraños e incorporados a mi yo; a disminuir la separación entre yo y el otro;
a reconocer el grado en el que tú estás en mí y yo en ti.

Peter McLaren, 1994.

Las integrantes de esta ponencia, logramos conjugar un **NOSOTROS** a partir del abordaje de la infancia, tema trabajado en dos cátedras entre los dos institutos de formación docente de la ciudad de Tres Arroyos- provincia de Buenos Aires- ISFDy T N° 33 e ISFD N° 167. Nuestros recorridos son diversos, transitando cada una de las cátedras, desde la propia especialización en la formación docente:

- ✓ Configuraciones culturales del sujeto educativo de educación primaria. 3° año del Profesorado de Educación Primaria y actualmente, profesora del campo de la práctica 3. (ISFD 167)
- ✓ Psicología del desarrollo y el aprendizaje I. Profesorado de Educación Física (ISFDYT N°33).

El trabajo da cuenta con los siguientes objetivos:

- Establecer trabajos de extensión entre los dos Institutos Superiores de formación Docente existentes en la ciudad de Tres Arroyos, provincia de Buenos Aires.
- Delinear acciones conjuntas que favorezcan el trabajo colectivo de futuros graduados.
- Reflexionar respecto a las concepciones que los adultos- docentes y estudiantes poseemos sobre el concepto de infancia.
- Analizar las concepciones culturales, focalizando los indicadores de tiempo y espacio.

Dicho trabajo arrojó como resultado el interés de los estudiantes de ambos institutos en conocer aspectos del rol que desarrollará cada uno de los futuros egresados, se reflexionó respecto a las concepciones instaladas en el imaginario sobre el concepto de infancia y se crearon espacios de escucha y posibilidad de poner la voz, confrontando saberes previos y saberes nuevos.

Desarrollo:



Nuestra ponencia se centrará en el desarrollo de nuestro trabajo, el mismo surge como un forma de tender un puente entre los Institutos Superiores de la ciudad de Tres Arroyos, ISFDYT N°33 e ISFD N°167, a través de la cátedras “Campo de la practica III” y “Configuraciones Culturales del sujeto” del Profesorado de Educación Primaria (ISFD N°167) y “Psicología del desarrollo y el aprendizaje I” del Profesorado de Educación Física (ISFDYT N°33). Lo que deseamos socializar, es la escasa vinculación y articulación entre ambos institutos, pese a que existen algunos trabajos de profesores que desarrollan actividades en ambos.

Un dato relevante es que las dos casas de estudio se encuentran a escasos metros de distancia; como así también, que a pesar de la cercanía, no se registran trabajos conjuntos, de articulación o colaboración en los últimos años, entre cátedras afines.

Haciendo un recorrido, en referencia a nuestra trayectoria como docentes, durante el año 2015, ambas docentes, realizamos un seminario referido a investigación en el ISFDYT N°22 de Olavarría, dictado por la profesora Noemí Milton- a quien valoramos profundamente y respetamos-en ese transcurrir, una de nosotras se encontraba realizando tres trabajos de investigación tanto en nivel primario como en superior, y la otra docente, se encontraba incursionando en el ser docente del nivel superior, no universitario.

A partir del abordaje y participación del seminario, surge la inquietud de generar un trabajo conjunto, de estimular el desarrollo de proyectos de investigación, prácticas innovadoras y articulación entre cátedras en un primer momento, para luego generar espacios de intercambio entre ambos institutos. Destacando de este modo que el deseo es el motor de todo aprendizaje y todo desafío a transitar, es por ello que al conocer que ambas trabajamos en las cátedras conceptos comunes, como lo es INFANCIA - NIÑEZ, y coincidimos en el trabajo desde cierta bibliografía y autores: Es así que nos propusimos articular nuestros trabajos, desde este punto de análisis en el presente año y extendiéndolo el siguiente ciclo lectivo (Espacio de la practica IV y psicología II) en relación a las concepciones de aprendizaje.

Al reunirnos, surge la situación problemática ¿será posible entablar trabajos articulados entre ambos institutos, sin caer en el asedio?

Las preguntas disparadoras del tema, a trabajar, parten del abordaje conjunto docentes -estudiantes ¿Es el fin de la infancia?, ¿existen múltiples infancias? ¿Se acabó la infancia? ¿Cómo miran la infancia nuestra “ciudad educadora”, y en la escuela de hoy? Fueron preguntas que formulamos al comenzar cada cátedra de estudio.

Desde el espacio de la práctica del Profesorado de Ed. Primaria, los estudiantes indagan las diversas miradas respecto de la infancia en las escuelas en las que realizan sus observaciones y prácticas, relacionando y confrontando sus saberes previos, sus registros de bitácoras, el material bibliográfico abordado y las propias concepciones. Desde la cátedra de psicología del Profesorado de Ed. Física los estudiantes investigan la mirada en las diferentes instituciones que trabajan con niños en la ciudad de Tres Arroyos, tomando como eje de la práctica de primer año: el concepto de ciudad educadora, destacando que la investigación se realiza en las instituciones en la que cada estudiante realiza el espacio de la práctica docente, perteneciente a cada año de estudio.



Desde ambas carreras se procede a la lectura del terreno de la práctica desde la etnografía, destacando que la misma consiste en observar prácticas culturales de los grupos sociales y poder participar en ellos para así poder contrastar lo que los sujetos expresan y lo que hace en el ejercicio real. Es una de las herramientas investigativas y algunos autores la consideran incluso como una rama de la antropología social o cultura. Trabajo que reconoce a de Sousa Santos, defensor de la idea de que unos movimientos sociales y cívicos fuertes son esenciales para el control democrático de la sociedad y el establecimiento de formas de democracia participativa.

La propuesta incluye realizar una serie de encuentros conjuntos entre ambos grupos de estudiantes, donde se pongan en diálogo los datos surgidos de sus trabajos y sus propias reflexiones al respecto. Considerando fundamental generar espacios de escucha entre los estudiantes de ambas carreras docentes, que en un futuro cercano serán profesionales de la educación, y será fundamental: desarrollar acciones conjuntas, consensuar, articular, compartir, desarrollar estrategias, cooperar, entre otras.

En plena reflexión de lo que no se dice, parte nuestra problemática, la nos lleva a analizar como docentes a cargo de los grupos de estudiantes; se analiza críticamente una situación quizás naturalizada; por lo que sostenemos, coincidiendo con Liliana Sinisi, 1996: “Evidentemente, algunas cosas están pasando en las instituciones educativas y con los sujetos que en ella participan. Puede ser, que de muchas de esas cosas “no se hable”.

“Si analizamos que el tema de la infancia ha adquirido particular relieve en la Argentina, si se atiende a la capacidad de publicaciones e investigaciones que, desde perspectivas disciplinares diversas, circulan en el ámbito académico, y a la visibilidad que el tema ha alcanzado en los medios. Si duda, asistimos a configuraciones más complejas de la infancia, que nos demanda a su vez nuevas lecturas y respuestas” (Carli, 2006). El desafío es transitar el desafío. Como lo establece el Diseño curricular de Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires, 2007: La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la práctica docente incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al maestro/a como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una “cosa” frecuentemente acabada y como un elemento/insumo factible de ser enseñado. Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar en la actualidad el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. Para ello es necesario que el maestro/a pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, atendiendo a que la cultura no es algo cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación. No es “la” cultura sino “las” culturas. De igual modo, es imprescindible hacerlo desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural.

Se van desarrollando los encuentros, primeramente, entre ambas profesoras delineando acciones enmarcadas en nuestras planificaciones áulicas, posteriormente con estudiantes de ambas carreras e institutos de formación, en el que se enfatizan los espacios de reflexión en pequeños grupos, de escritura de sus propias bitácoras y de la socialización.

Valerie Walkerdine, en una entrevista realizada por Inés Dussel (2007), expresa que la psicología del desarrollo infantil ha definido al niño como un objeto científico separado de sus condiciones sociales y culturales, definiendo una niñez inocente, asexuada, incompleta. Esta idea de niño está muy



arraigada en nuestra sociedad y en la institución escuela, y hoy nos encontramos con múltiples miradas respecto de la infancia que ponen en discusión este tipo de discurso sostenido por la psicología evolutiva.

Conclusión:

Mediante el trabajo colaborativo esperamos que nuestros alumnos logren abordar diversas miradas en relación al concepto de infancia, comprendiendo la complejidad de las configuraciones culturales a través del tiempo y la influencia de los medios y las nuevas tecnologías. Consideramos fundamental la lectura de sus registros de bitácoras, el poder poner la voz, lograr por medio de diversas estrategias didácticas confrontar saberes previos y saberes nuevos, disponer y acceder a un abanico de marco bibliográfico, entre otros.

También es valorable el trabajo colaborativo entre docentes, el intentar tender un puente, por medio de conceptos que abordan dos cátedras de carreras diferentes. El pensar en que todo cambio se puede dar, nunca en soledad, sino junto a otro.

Como docentes de nivel superior, intentamos diseñar acciones con un colega con la finalidad de incentivar a los y las estudiantes; en relación a esto Philippe Meirieu, 2013 expresa: “La misión de la escuela no debe reducirse a la adquisición de una suma de competencias, por más necesarias que ellas sean, sino que su objetivo es, el acceso al pensamiento. Es por la mediación de la obra artística, de diversos materiales bibliográficos, científica o tecnológica que el pensamiento se estructura y descubre un goce que no es el de la dominación sino el del reparto. Hace falta abandonar ciertas simplificaciones demagógicas y asumir la alta complejidad que nos aleja de cualquier dicotomía. Es ahí donde el pedagogo debe tomar en cuenta tres exigencias, a mi modo de ver, inseparables: la comprensión -sin la cual el otro se siente menospreciado-, la firmeza -porque el adulto debe encarnar las exigencias del trabajo colectivo- y la interpelación, que permite al joven superarse” y agregamos, a partir de lo expuesto, creo que es sumamente necesario que las instituciones educativas realicen junto con los docentes, directivos, alumnos, alumnas una continua reflexión; sosteniendo que la escuela sigue siendo un espacio para la transformación social.

Todo cambio es posible si se da junto a otros, con formación y reflexión, apostando a gestar prácticas transformadoras que permitan la libertad de nuestras alumnas y alumnos, articulando el trabajo intra- institutos de formación de una misma ciudad.

Para concluir citaremos una significativa metáfora de Edgar Morín: “Para que la oruga se convierta en mariposa debe encerrarse en una crisálida. Lo que ocurre en el interior de la oruga es muy interesante; su sistema inmunitario comienza a construir todo lo que corresponde a la oruga, incluido el sistema digestivo, ya que la mariposa no comerá los mismos alimentos que la oruga. Lo único que se mantiene es el sistema nervioso. Así es que la oruga se destruye como tal para poder construirse como mariposa. Y cuando ésta consigue romper la crisálida, la vemos aparecer, casi inmóvil, con las alas pegadas, incapaz de desplegarlas. Y cuando uno empieza a inquietarse por ella,



a preguntarse si podrá abrir sus alas, de pronto la mariposa alza el vuelo”. Al igual que nuestra propuesta.

Bibliografía

- ACHILI, E: (1996).” Práctica docente y diversidad sociocultural”. Ed. Homo sapiens,. Buenos Aires.
- ANDREOLI, Víctor y otros. (2014). “Formación, investigación y docencia”. .UTN Avellaneda. Miño y Dávila. Buenos Aires
- BADIOU, Alain (2007) “Universalismo, diferencia e igualdad”. Acontecimientos. Revista para pensar la política, 33,34. Publicación del grupo aconteceres.
- BAQUERO, R. (2010) “La educación bajo sospecha”. En cuaderno de pedagogía. Año IV N° 9, 71,85. Rosario Decreto Asignación Universal por Hijo.
- COREA, Adela (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires. Ed. Kapelusz
- DUSSEL, Ines(2007) Hay una multiplicidad de infancias. Entrevista a v. Walkerdine. Revista el Monitor. en: [h~p://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm](http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm):
- EDELSTEIN, Gloria. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Ed. Paidós. Bs. As.
- DAVINI, Cristina. 2008. Métodos de enseñanza. Ed. Santillana.
- FREIRE, Paulo (2008)”Cartas a quien pretende enseñar” Siglo XXI. Buenos Aires.
- HUERGO, Jorge A (2010) “Hacia una crítica de las prácticas dominantes” Conferencia La Plata. Mayo de 2010..
- KADLAN, SPIEGEL y otros (2005) “Los sentidos de la violencia en la escuela, un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones” Colección ensayos y Experiencias. Novedades Educativas. Bs. As.
- KAPLAN, Carina (2008): Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino. Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- LITWIN, Edith. (2005). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed. Paidós educador. Bs. As.
- MEIRIEU, Philippe. 2001. “La opción de educar. Ética y pedagogía”, Ed. Octaedro, Barcelona.
- Ministerio de Educación. Diseño Curricular de Educación primaria.
- MORIN, Edgard (1999) L'intelligence de la complexité, editado por L'Harmattan, París.
- PERRENOUD ,Philippe(2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Ed. Grao. Barcelona. España
- PUIGGROS, Adriana (2003) El Lugar del saber: Conflictos y alternativas entre la educación, el conocimiento y Política”. Buenos Aires. Ed. Galerna.



TATIAN, D.(2010) “Igualdad como declaración” Cuadernos del INADI N° 3. La igualdad como problema

TENTI FANFANI, E.(2000) “Culturas juveniles y cultura escolar”., publicado por el Instiuto Internacional de Planeamiento en Educación (IPE) Buenos .Aires. Mayo de 2005



PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LAS AULAS DE E.P N°5 , CIUDAD DE TRES ARROYOS- PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ESCUELA HERMANADA POR CLUB DE CIENCIAS DE LA COSTA

Autora: BELTRÁN, Lilia Carolina.

D.N.I: 27534886

Institución que representa: E.P N°5,- ISFD N° 167 de la ciudad de Tres Arroyos, provincia de Buenos Aires.

Contacto:lcarolinabeltran@gmail.com

Palabras claves: prácticas transformadoras- Reflexión- rol docente- trayectorias educativas reales- trabajo inter- instituciones- complejidad.

Resumen:

La ponencia que se desarrollará, tiene su origen en “el enseñar y el aprender en la complejidad” de la Escuela Primaria N° 5 de la ciudad de Tres Arroyos- provincia de Buenos Aires, ubicada próxima al centro de la ciudad, al que concurren estudiantes en situación de vulnerabilidad . La institución lleva a cabo un trabajo inter- institucional con miembros del Servicio Local de Promoción y Protección de NNA, con los ISFD 33 y 167, con el Club de Ciencias de la Costa, Coordinadora del Programa

integral para la Igualdad Educativa (PIIE) ; como así también con instituciones de Nivel Inicial y Nivel secundario. Es un establecimiento que se comparte físicamente con cuatro instituciones educativas.

Los objetivos de dicho trabajo, son los siguientes:

- Socializar reflexiones colectivas respecto al rol docente y prácticas desarrolladas en las aulas de la E.P N° 5 de la ciudad de Tres Arroyos.
- Repensar las trayectorias reales de los estudiantes que concurren al establecimiento educativo mencionado.
- Dar cuenta de estrategias y acciones desarrolladas inter-institucionalmente, para gestar un cambio en las prácticas en relación al Proyecto Institucional: “ El leer y escribir en la complejidad”.

La institución educativa posee diversos proyectos que conforman el Proyecto Institucional, partiendo de la frase del profesor Diego Tatián: “El tiempo de la igualdad es el presente no el porvenir”.

El colectivo docente, intenta sostener proyectos que conjuguen los conceptos FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD, pensados, diseñados y desarrollados a partir de la evaluación diagnóstica.

Según el criterio del colectivo docente de la E.P N°5, el trabajo parte desde el punto central de la contemplación de las "trayectorias reales" de los estudiantes, para lo cual se desarrollaron diversos encuentros del equipo Directivo y Equipo de Orientación escolar con los diversos docentes. En los mismos se dejó por escrito: acuerdos, orientaciones, acciones a desarrollar, entre otras.

Vale destacar, que las trayectorias reales han comenzado a ser objeto de atención en las investigaciones educativas, políticas estatales e iniciativa escolar. Es por ello que nos proponemos considerar el antes, el durante y el después del paso de nuestros estudiantes de nivel primario, por experiencias que los signifiquen, son el motor para el desarrollo sostenidos de proyectos integrales.

De acuerdo a lo antes mencionado, perseguimos como institución educativa el propósito de construir por medio de la reflexión del rol docente,- siempre junto a un otro, nunca en soledad-, una "escuela" que tenga docentes capaces de leer las historias, de identificar en las relaciones que establecen con los estudiantes un disparador para pensar sus situaciones didácticas, realizando intervenciones apropiadas que le permitan a cada niño, niña, o adolescente, poner la voz como herramienta emancipadora. Confirmando de este modo, la inclusión como ampliación cultural.

Dicho trabajo arriba a la conclusión que todo cambio es posible junto a otros, desaprendiendo y reaprendiendo prácticas pedagógicas y didácticas; gestando espacios de escucha y reflexión institucional. Como así también manteniendo una “comunicación sana” con los diversos inspectores”.

Desarrollo:

La E.P N° 5 cuenta con El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Dicho programa se implementa en escuelas primarias de gestión oficial pública, asociadas a los correspondientes Centros Educativos de Educación Primario. Dicho programa aspira a que las escuelas fortalezcan las propuestas de enseñanza y de aprendizaje, propiciando mejores condiciones de igualdad de



oportunidades a los niños y niñas que asisten a escuelas ubicadas en las zonas de mayor vulnerabilidad socioeducativa.

El programa tiene sus fundamentos frente a la desigual, participación social, el aislamiento, la marginación de las redes institucionales y la pérdida de referencias estables que afectan a nuestra sociedad y, que repercuten como desprotección en niños-niñas- adolescentes. Propone aportar a la conformación de una nueva mirada acerca del acto de enseñar y la función de la escuela. Por un lado, se busca favorecer estrategias que permitan hacer más dinámica y flexible la tarea pedagógica, recurriendo a modalidades no formales e informales como alternativas de aprendizaje enriquecedoras. Por otra parte, se pretende estimular la integración de la comunidad escolar -en un sentido amplio- con la tarea de los docentes, equipo directivo e inspectoras de Nivel Primario, Pedagogía Comunitaria y Psicología Social, Artística, Educación Física, y Educación Especial; con el objetivo de reducir la distancia social y cultural entre “el barrio” y la escuela, y de apuntalar otras percepciones mutuas entre las instituciones educativas y los actores comunitarios, entre ellos las familias.

Los proyectos con que la escuela da sus primeros pasos en este desafío, son el proyecto de huerta orgánica en transversalidad con la Educación sexual Integral, articulación entre niveles e instituciones barriales; el proyecto de Escuela Orquesta, el Proyecto “Radio Alma”, tres proyectos de innovación en las aulas para ser presentados en la Feria Regional de Ciencia, Arte y Tecnología Educativa y el Programa de Igualdad para la inclusión educativa (PIIE) que posibilita trabajar desde la transversalidad de las áreas, temas que resulten de interés a los estudiantes. Este programa cuenta con el acompañamiento y sostén de una “Gran coordinadora”, la misma trasciende las fronteras de los recursos materiales, entablando vínculos de afecto y pertenencia con la institución educativa.

El proyecto Institucional contó con la reflexión y un análisis del diagnóstico establecido al inicio del ciclo lectivo 2016, enfatizando la ubicación de las mesas de trabajo de los estudiantes en forma de semicírculo, en los que se fundamenta la conversa, el debate, la posibilidad de poner la voz y ser confirmado por la mirada de los pares y docentes. El mismo dejó de lado la ubicación espacial de los bancos, dispuestos uno tras de otros.

Para poder implementar los mismos, desde la co-formación, se trabaja con el ISFD N°167 desde el Espacio de la Práctica III, del profesorado de Ed. Primaria, mediante la incorporación de dos grupos de pareja pedagógicas, que desarrollarán sus prácticas con los estudiantes de segundo ciclo, turno mañana. En el trabajo conjunto se abordan cuestiones referidas a la complejidad, al rol docente, a intervenciones y planificaciones. Se comparten espacios de reflexión del propio rol, con la finalidad de desaprender y reaprender prácticas pedagógicas y repensar situaciones didácticas a abordar. Como así también, se solicita el acompañamiento del CIIE- región XXI, en diversas asistencias técnicas que refieren a la alfabetización de los diversos lenguajes.

El ISFD N°33, realiza una lectura de la institución junto a los estudiantes del Profesorado de Ed. Física de segundo año; también lo realiza un grupo de estudiantes del Profesorado de Ed. Especial. Dicha actividad consiste en releer la escuela desde la etnografía.

El trabajo entre la institución e Instituto Superior de Formación Docente, es colaborativo y abierto al aprendizaje, para lo cual se realizan acuerdos y encuentros periódicos entre los docentes de los establecimientos.



En relación a lo antes mencionado, Flavia Terigi (2010) expresa: “ se ha ampliado el significado de este término: “Antes, al decir inclusión. Antes se hacía referencia al hecho de estar en la escuela. Hoy le pedimos más a la inclusión; hoy significa que los estudiantes estén aprendiendo, que la propuesta educativa sea de calidad, que les resulte interesante lo que la escuela les ofrece, que la escuela les “hable” y “mire” a los niños, niñas y jóvenes. “Una premisa conceptual para la consideración de la inclusión como problema de las políticas educativas, es la ampliación del significado de la exclusión en educación, a fin de abarcar las formas de escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas y los de baja relevancia”.

Cuanto accionar en un párrafo, cuánto por reflexionar e intentar modificar matrices. Cuánto camino por transitar para dejar por escrito acciones que desarrollamos como colectivo. Un desafío que nos propusimos como docentes de la escuela de Educación Primaria N° 5, fue dejar escrito a modo de bitácora, de nuestras acciones. Hecho que resultó relevante.

Respecto al análisis del Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, luego de haber confrontando opiniones y reflexionando junto a las alumnas de los profesados, docentes de la E.P N°5, equipos técnicos; destacó que, la igualdad es un horizonte hacia el que necesariamente se debe avanzar partiendo de considerar lo que necesita cada estudiante para aprender. En principio, la búsqueda de ese horizonte obliga a partir de una premisa:” bajo determinadas condiciones todas las alumnas y alumnos pueden aprender”. Aquellas características que no responden a “lo esperado” o definido a priori como “normal” no pueden constituir un obstáculo para educabilidad. Es necesario, poner en cuestión, las condiciones que se ofrecen a las niñas, niños y jóvenes para que puedan aprender.; y así fue que comenzó nuestro camino de escribir nuestra historia como colectivo.

Refiriéndome a los trabajos investigativos desarrollados en las aulas, paso a detallar un dato relevante a destacar:el interés de los docentes por pensar conjuntamente con los niños y niñas acciones a investigar. Posterior a diversas situaciones planteadas, surge como temas a abordar la contaminación de las aguas de mar por medio de las colillas de cigarrillo y la implementación de las pinturas de mandalas, con música de relax y aromaterapia, para promover ambientes de trabajo propicio. El tercer tema fue el reciclado de basura. cabe destacar que los estudiantes de la institución obtuvieron el Segundo premio en las Olimpiadas Ambientales Bonaerenses 2016, Mención en feria de Ciencias, Arte y Tecnologías Educativas y Premio “Soy Quijote”.

Luego de un recorrido en los diversos espacios del enseñar y el aprender en la complejidad, de lograr registrar eso que nos pasa, de pensar en diversas propuestas, alejándonos de la monocromía; nos detenemos a pensar: ¿cómo aprenden los sujetos? ¿Los niños, niñas, adolescentes, aprenden lo mismo en sus barrios que dentro de la escuela? ¿podremos sostener un trabajo que permita a cada niño y niña aprender desde la significación? ¿Podremos continuar con este tipo de proyectos a través del tiempo?

Varias fueron las confrontaciones, debates; que intentaron “escribir entre líneas” las diversas miradas, posturas que dejaron entrever matrices de aprendizajes ciertas veces arraigadas. Pero al poder observarlas, nos permitió trabajar en ellas.HASSOUN, 1996, sostiene: “La idea de un pasado en el que existía una reproducción perfecta en la transmisión y la imagen bucólica y nostálgica de nuestros antepasados transmitiendo sin inconvenientes la cultura son falsas. Es común a todo cambio de algo antiguo por algo novedoso una cuota de temor, de vacilación, de peligro por la pérdida de una estabilidad. “El origen de este malestar es el desgaste psíquico que lo nuevo exige siempre a la vida psíquica y la incertidumbre llevada hasta el extremo de la expectativa ansiosa, que lo acompaña”

Lo destacable es, que en los diversos proyectos se aprende junto al otro, se aprende de la huerta trabajando en ella. Se aprende de las investigaciones transversalmente, se aprende de la música



ensayando, explorando, equivocándose y aprendiendo de ello; sin necesidad de fragmentar horas de trabajo por áreas y sin monocronizar aprendizajes. Fundamentamos que desde una gramática escolar sostenida en el tiempo, los actores institucionales aceptaban que los sujetos estén sentados en las aulas, pero no trabajaban para que ese estar en la escuela se transforme en experiencia de aprendizaje. Hoy, nuestro planteo es diferente. Reconocemos y valoramos el proyecto Chaparral (escuela de Enseñanza Técnica N° 2 de Bernal- Provincia de Buenos Aires), quién demostró que todo cambio se puede dar desde la significación de los aprendizajes de los estudiantes por medio de la innovación en las aulas.

En el desarrollo del trabajo, a través de diversos acercamientos pedagógicos con el director de vinculación entre secundaria y superior de la Universidad Tecnológica Nacional- Regional Avellaneda, logramos formar parte de la experiencia piloto: “Escuelas hermanadas”- con el Club de Ciencias de la Costa Costa. Esta experiencia permite contactarse, vía correo electrónico y correo postal, a estudiantes de la E.P N° 5, y niños y niñas de la E.P N°4 de Santa Teresita- Provincia de Buenos Aires. En cada contacto con los docentes y directivos de la escuela de Santa Teresita está presente el objetivo de participar de intercambios en relación al tema de investigación, de ampliar horizontes y lograr un encuentro entre estudiantes de dos escuelas separadas por 377 km. de distancia física, pero hermanados desde la innovación y deseo de cambio.

En relación al Proyecto de “La Escuela Orquesta”, puedo dar cuenta que la misma está dando sus primeros, pero firmes pasos. Se puede ver en cada encuentro el deseo de cada niño que escoge estar en ella, en el incentivo del profesor Sergio por pensar propuestas junto a sus estudiantes, en el diseño de estrategias contemplando a la familia.

Muchos han sido los replanteos, las propuestas pensadas, desarrolladas y analizadas por medio de la evaluación conjunta; escuchando a los niños y sus familias. En relación a lo que vengo desarrollando en esta ponencia HUERGO (2010) expresa : “Las prácticas docentes tienen un sentido contrahegemónico en la medida en que tienen a producir espacios donde se hace posible la transformación a partir del reconocimiento de los otros y las otras, de sus voces y experiencia; tienden a generar distintos modos de cuestionamiento y resistencia, se cuestionan los prejuicios, los estereotipos o las discriminaciones”.

Queda mucho camino por transitar, modificar, analizar desde cada rol. Creo que debemos reflexionar qué docentes, qué directivos e inspectores necesitamos para gestar el verdadero cambio, y trabajar en pos de la reflexión de las propias acciones y matrices de un sistema que fue pensado con otros objetivos; acordes a las configuraciones propias de un tiempo y espacio.

Fue fundamental dar el primer paso; con cientos de dudas, resistencia al cambio y desconciertos, pero primando un trabajo colaborativo, que invita a la reflexión conjunta.

Conclusión:

Como pedagogos es fundamental poner en tensión la amalgama de conocimientos que opera en



nuestros modos de entender el aprendizaje dentro y fuera de la escuela, esto permite comprender cómo ese fondo de conocimiento convive con el sujeto activo y con la importancia de significar a los sujetos en los aprendizajes.

La escuela de hoy, se encuentra con sujetos bien diferentes a lo que estaba acostumbrada. La nueva posición de los niños y niñas plantea enormes desafíos para la autoridad de los adultos en la escuela que se observa en quejas reiteradas de los docentes que plantean “¿Cómo trabajo con...? ¿Se puede enseñar? ¿Cómo aprende? Considero fundamental replantearnos la función de la escuela de hoy, puesto que esta institución fue concebida para la formación de estudiantes en otra configuración cultural de tiempo y espacio.

Por lo cual destacó que la psicología del aprendizaje no dispone de una teoría totalizadora sobre el aprendizaje del sujeto. A este problema al que la psicología del aprendizaje todavía no puede responder, los fondos de conocimientos de los docentes responden apelando a una determinada teoría para entender cómo se forma un hábito motor, y a otras muy distintas para entender cómo se aprende partiendo de una problemática específica para la necesidad de un sujeto, con lo cual la amalgama de conocimientos con que comprenden el aprendizaje tiene contradicciones y se encuentra en tensión; por lo cual es fundamental analizar su contexto, por qué surge la problemática, qué estrategias puedo utilizar, que trabajo les interesa a los estudiantes. Para lo cual fundamento que debemos estar abiertos a lo nuevo, a las nuevas propuestas, a aprender junto a los otros y de los otros y por sobre todo, que en la educación no existen recetas. Destacando que la posibilidad de que un sujeto construya conocimiento depende de las oportunidades de interacción con los objetos de conocimiento mediante sucesivos acercamientos y atravesado por el deseo de aprender. Planteando que los sujetos aprendemos en situaciones concretas que nos significan y las representaciones del conocimiento sea inicialmente situada. Como lo expresa Ausubel, lo necesario es que el material de aprendizaje sea lógicamente significativo.

En las instituciones educativas existen prácticas transformadoras que dan cuenta del sujeto pedagógico soñado por Mariátegui, aquel conformado por los sectores populares que deben formarse no solo para la lucha por la distribución de lo producido sino que deben aspirar, en esta lucha, a la dirección de la producción. Considero que la reflexión de la propia práctica, la capacitación continua y el trabajo junto a otros son fundamentales para el cambio, para intentar desarrollar prácticas transformadoras; puesto que la igualdad incluye la diferencia y es multiplicidad. El docente emancipador, es aquel que ve a ese sujeto con capacidades por desarrollar, es el que libera a sus alumnos para que ellos sigan sus deseos, sus necesidades, sus búsquedas y en ese camino aprendan. Los premios obtenidos por la E.P N° 5 de la ciudad de Tres arroyos, dan cuenta de esto. Demuestran a la sociedad que todo niño, niña, joven y adulto puede aprender, sólo hay que confiar en él y acompañarlo en su trayectoria real.

Para concluir sostengo que debemos, como pedagogos, pensar qué rol desarrollamos y reflexionar sobre nuestras matrices. “La propuesta de considerar a la práctica docente como objeto de transformación y, además, de abrir y avalar procesos de transformación de la práctica docente dominante, implica una doble tarea. Por un lado, des-aprender la práctica que los cuerpos aprendieron tempranamente, como el juego que se juega en las instituciones educativas” (Edelstein, 1995: 44). Lo antes mencionado sería la antítesis de “los modelos hegemónicos de la actividad docente, como tarea



de baja calificación salarial e intelectual, que están centrados en una práctica cotidiana basada en el desarrollo de una actividad creada por “otros”. En este modelo no hay lugar para la elaboración de cuestionamientos tampoco para la sistematización de las reflexiones construidas en la toma de decisiones de las propias prácticas de enseñanza”. (Andreoli, 2014: 9,10).

Los actores institucionales de la E.P N° 5, podemos fundamentar que, todo cambio es posible junto a otros; confirmando desde la aceptación a cada estudiante y repensando nuestras prácticas desarrolladas en las aulas.

Bibliografía:

Achili, E.:” Práctica docente y diversidad sociocultural”. Ed. Homo sapiens,. Buenos Aires. 1996

Alonso, Graciela y Morgade, Graciela (2008). “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”. En: Cuerpos y sexualidades en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

Andreoli, Víctor y otros. “Formación, investigación y docencia”. .UTN Avellaneda. Miño y Dávila. Buenos Aires.2014

Badiou, Alain “Universalismo, diferencia e igualdad”. Acontecimientos. Revista para pensar la política, 33,34. Publicación del grupo aconteceres. 2007

Bourdieu, Pierre (1997)”Capital Cultural, escuela y espacio social”. Siglo XXI. Buenos Aires.

Baquero, R. “La educación bajo sospecha”. En cuaderno de pedagogía. Año IV N° 9, 71,85. Rosario Decreto Asignación Universal.2010

Dubet, Francois (2006). El Declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. España: Gedisa.

Duschatzky, Silvia; Corea, Cristina (2001). Chicos en banda. Buenos Aires: Paidós

Freire, Paulo (2008)”Cartas a quien pretende enseñar” Siglo XXI. Buenos Aires.

Huergo, Jorge (2009) “Hegemonía: un concepto de comprender la comunicación”. Recuperado de fordocsalud.blogspot.com.ar/2009/06/hegemonía-un-concepto-clave-para.html

Huergo, Jorge A “Hacia una crítica de las prácticas dominantes” Conferencia La Plata. Mayo de 2010.

Jacquard, Albert; Menent, Pierre y Renaut, Alain¿Una educación sin autoridad ni sanción? Barcelona: Paidós.2004

Luzuriaga, Lorenzo“La educación de la juventud”. En: *La Escuela nueva pública*. Madrid: Losada.2002

Meirieu,Philippe.. “La opción de educar. Ética y pedagogía”, Ed. Octaedro, Barcelona. 2001

Ministerio de Cultura y educación. Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.2007



Ministerio de Salud de la Nación. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2008). *Jóvenes y sexualidad. Una mirada sociocultural*. Disponible en: www.msal.gov.ar/saludsexual/pdf/jovenes-sexualidad.pdf



INVESTIGACIÓN- ACCIÓN SOBRE LAS DISTINTAS MIRADAS EN LA EVALUACIÓN

AUTORES: Equipo directivo, docente, administrativo y estudiantes del ISFD
N° 9

Instituto Superior de
Formación Docente
WANDA.MISIONES



N° 9.
2015/2016



La presente investigación se enmarca en el Plan de Trabajo Institucional 2015/2016; en articulación con el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y de la Provincia de Misiones; y es llevado adelante por el Instituto Superior de Formación Docente N°9 de la localidad de Wanda, Misiones, Argentina. Expresa un proceso de reflexión institucional acerca de las prácticas educativas de los actores institucionales de dicha comunidad desde el ciclo lectivo 2015.

El ISFD N°9 es una institución de educación terciaria superior creada en el año 1987, sobre la base de otra preexistente ya que funciona en el mismo edificio del nivel medio de la escuela Normal Superior N°9 y anexo comercial “Juan XXIII”. El ISDF N° 9 ha formado a docentes de nivel inicial, primario; y Preceptores de nivel Secundario; actualmente solo se dicta la carrera del Profesorado para la Enseñanza Primaria.

La problemática a investigar surge de sucesivas reuniones que hemos tenido docentes, directivos, administrativos y alumnos realizadas en el año 2014; y de las dificultades y problemáticas concretas que se vivencian en la institución. Si bien no son pocas las prácticas educativas sobre las que es posible reflexionar, hemos elegido una que preocupa sobremanera a los actores intervinientes: *“las prácticas educativas relacionadas con la evaluación de los aprendizajes y los proceso de acreditación de las materias que forman parte de la carrera del Profesorado de Enseñanza Primaria”*.

Este proceso de investigación se lleva adelante utilizando la metodología de Investigación-Acción ya que es una de las maneras más apropiadas para encarar profundas reflexiones y cambios al interior de las instituciones educativas. La temática a reflexionar parte de una necesidad concreta y real percibida por los actores institucionales, principalmente por los docentes. El problema de la evaluación es un problema educativo ya que surge de una discrepancia entre la teoría sobre la práctica que tiene el docente y la propia práctica concreta. Como dice CARR y KEMMIS en Teoría Crítica de la Enseñanza *“... un problema educacional denota un hiato entre la teoría del practicante y su práctica.”* (CARR Y KEMMIS 1988 pág 125).

Los objetivos de la investigación- acción y su lógica concuerdan con lo que se busca a través de un enfoque científico de los problemas educativos. Se pretende principalmente “emancipar” a los docentes de sus hábitos y tradiciones, de “reflexionar” sobre los valores y creencias que a veces se presentan como “indiscutibles”. No busca abandonar todos los modelos teóricos y prácticas; sino evitar las actitudes “irreflexivas”, de manera que se pueda adoptar una postura más crítica y científica. *“Es decir, que la ciencia no sustituye a las teorías existentes en materia de práctica educativa, sino que quiere mejorarlas al someter a críticas las creencias y las justificaciones que las sustentan. Pues sólo así, poniendo en tela de juicio las certidumbres habituales, llegarán a ser más coherentes las interpretaciones y los juicios de los educadores, y menos dependientes de los prejuicios y dogmatismos de que está saturada la mentalidad educativa irreflexiva.”* (CARR Y KEMMIS 1988 pág 136)

El plan de trabajo para este proyecto de investigación consiste en reuniones con el cuerpo directivo, administrativo y docente; jornadas con los alumnos; y jornadas con los ex alumnos. En las mismas se ha problematizado el tema de investigación; realizado un diagnóstico del mismo; explicitado y contrapuesto nuestras teorías con nuestras prácticas educativa; analizado/reflexionado sobre los instrumentos de



evaluación que se utilizan para la acreditación de las materias; y establecido acuerdos de acción para modificar los aspectos problemáticos y reforzar los positivos. El proceso concluye provisoriamente a finales de este año cuando podamos evaluar las acciones realizadas y realizar nuevos acuerdos.

CARR Y KEMMIS toman la teoría de la espiral autoreflexiva de Lewis en la cual se da un ciclo de “planificación, acción, observación y reflexión” que implica también una relación dialéctica entre la retrospcción y la prospección; entre la reflexión y la acción futura. No es un proceso que comienza y termina, el círculo no gira una sola vez; el proceso debe ser continuo para que sea considerada “investigación-acción”; ya que la reflexión y la acción son dos momentos que se necesitan mutuamente y el movimiento no debe ser detenido.

El problema de definir el problema

La temática a investigar surge de las preocupaciones de directivos, docentes, administrativos y estudiantes sobre las dificultades a la hora de aprobar los exámenes parciales y finales; un alto porcentaje de recursado de materias; ausentismo en las mesas examinadoras de instancias finales; entre otras cuestiones. Se evidencia un estado de insatisfacción tanto de los docentes como de los alumnos en el proceso de evaluación. Es por ello, que hemos elegido esta preocupación temática para iniciar este proceso de investigación-acción.

El ejercicio de problematizar y reflexionar acerca de lo que consideramos verdaderamente el problema de investigación y, a su vez, el problema concreto de la evaluación surge de las reuniones de docentes y de las jornadas con los estudiantes.

Las primeras ideas están fuertemente cargadas con una mirada positivista del problema ya que se centran en el rendimiento, el nivel; el porcentaje de aprobados y desaprobados. Como así también está muy centrada en una mirada negativa del problema; ya que evidentemente se considera un problema concreto y no sólo epistemológico. Sin embargo, fue necesario este primer desahogo o catarsis por parte de nosotros los docentes antes de ir profundizando y clarificando la cuestión.

Constantemente aparece la creencia de que el “*alumno no estudia; que el alumno no se prepara correctamente para los exámenes; que el alumno no sabe estudiar*”; pero automáticamente alguno de los docentes pone el acento en nuestro propio trabajo a la hora de enseñar, de evaluar; y la mirada comienza a ir en los dos sentidos.

También se evidencia en los comentarios de los grupos una cierta impotencia y desazón frente a una situación tan compleja que nos supera a todos; la mirada comienza a convertirse en macro y la sociedad y el entorno cultural comienzan a aparecer.

Los 3 grupos de docentes elaboraron sus propias ideas y luego se hizo la puesta en común; tratando de rescatar los aportes de cada uno se llegó a un consenso amplio acerca de lo que se estaba percibiendo como preocupación temática. Como se expresó anteriormente; la primera aproximación es una mirada positivista de la cuestión; el “*bajo rendimiento en los exámenes*”. No obstante, se busca ir más allá y



preguntarnos acerca de los porqués o fundamentos de esa situación. Nuevamente surge otra definición: *“La desvalorización de la evaluación como instancia formativa”*. Todos los docentes presentes concordamos en la importancia de la evaluación y en el desprestigiado lugar que hoy tiene.

Los alumnos de la institución hicieron las mismas actividades que los docentes en sus horarios de clases; cada curso trabajó por separado; y al interior de cada curso se formaron subgrupos. Se propuso hacer una actividad de asociación de palabras en relación a la “evaluación”; al observar los afiches trabajados por los estudiantes salió muy fuertemente el compuesto emocional con respecto a los exámenes; palabras como “*miedo*”; “*temor*”; “*angustia*” estaban escritas prácticamente en todos ellos. La concepción teórica; si se quiere, acerca de la evaluación está ligada a la “*medición*”; a los “*resultados*”; a las “*notas*”; “*reproducción memorística*”; “*valoración del resultado final y no del proceso*”; “*filtro*”; hasta es percibida como una “*sanción*”. En menor medida aparecieron ideas como “*es parte del proceso educativo*”; “*se aprende con la evaluación*”.

Algunos esbozaron algunos conceptos como: “*La evaluación es un proceso para obtener información real sobre la apropiación de los contenidos desarrollados*”; “*Evaluar es poner a prueba el conocimiento adquirido a través de un seguimiento parcial o total de los contenidos*”; “*Es una instancia de aprendizaje que nos permite recolectar datos para evaluar el progreso del alumno y reflexionar sobre nuestras prácticas*” En toda la actividad no pudieron dejar de percibir a la evaluación como un “problema” real y concreto; por lo que se generó un espacio de catarsis y reflexión acerca de lo que estaba pasando. El alumno se sitúa como “sujeto de la evaluación” y analiza las razones de que “sale mal.

En la segunda reunión de docentes se discutió nuevamente lo transitado hasta el momento y se redefinió el tema de la investigación tratando de salir de la situación de “problema, causas y consecuencias”. También se cuestionó la idea de “evaluación como instancia formativa” ya que ha quedado evidenciado que hasta este momento, en la institución, priman más las concepciones tradicionales, cuantitativas y de resultado acerca de lo que es evaluar.

Es así que el tema quedó definido como “***Las distintas miradas acerca de la evaluación que tienen los actores institucionales de la formación docente***”.

Descripción diagnóstica de la situación¹

Para realizar un diagnóstico de la situación problemática planteada se decidió utilizar distintos instrumentos de recolección de datos que nos permitieran evidenciar los temas puntuales sobre los cuáles habría que actuar.

Los instrumentos utilizados han sido; una encuesta (censo) a todos los estudiantes del 2º, 3º y 4º año de la carrera del Profesorado para la Enseñanza Primaria; el análisis de los Libros de Actas de Exámenes

¹ El diagnóstico es muy rico en la cantidad de datos a ser interpretados; y tiene además gráficos que representan los análisis de los mismos que se han realizado; sin embargo, como sólo se deben enviar 10 páginas de este informe se ha hecho una síntesis de ciertas cuestiones puntuales y quizás no se pueda apreciar por completo la complejidad del problema.



Parciales y Finales del ciclo lectivo 2014; las planillas de Inscripciones a las mesas de exámenes que llevan las Bedeles; y una entrevista grupal a ex alumnos que egresaron recientemente de la institución.²

Las encuestas hechas a los estudiantes contaban con preguntas de tipo cerradas y otras abiertas a fin de obtener información cuanti-cualitativos. La primera parte de la misma permite obtener datos sociales, familiares y económicos de nuestros alumnos; como ser: edad, sexo, grupo familiar; ocupación laboral; acceso a planes de gobierno o becas, posesión de computadora y acceso a internet. En una segunda parte las preguntas estaban relacionadas con hábitos de estudio, cantidad de materias aprobadas/desaprobadas y/o recursadas; utilización de instancias recuperatorias; dificultades frente a los exámenes y factores que favorecen la aprobación de exámenes.

Exámenes Parciales y Finales

En lo que respecta a los exámenes parciales que son parte del proceso de acreditación o regularización de las materias de la carrera; los alumnos presentan dificultades para la aprobación de los mismos. El 97% de los encuestados señalan haber tenido que recurrir a la instancia de recuperación, en un promedio de 3 materias. Las materias con mayores porcentajes de estudiantes que señalan haber rendido recuperatorios son: Matemática³: 22%; Ciencias Naturales: 21%; Lengua 9%, y Sociología: 8%.

Los datos obtenidos a partir de los Libros de Actas de Exámenes Parciales donde los docentes deben volcar las calificaciones de dichos exámenes estableciendo si el alumno ha regularizado, promocionado o si debe recurrir arrojan la siguiente información:

En primer año de la carrera, las materias que presentan más dificultades para nuestros alumnos son: Ciencias Naturales, Instituciones Educativas; Enseñanza de la Matemática y Didáctica General. En segundo año: Curriculum y Organizadores Escolares; Enseñanza de la Matemática II; Programación y Evaluación de los Aprendizajes y Sociología de la Educación. En tercer año: Didáctica de las Ciencias Naturales e Historia de la Política Educativa Argentina. En cuarto año no existen desaprobados porque la mayoría de las materias están relacionadas con las Prácticas de la Residencia. Se evidencia que a medida que avanzan en la carrera va disminuyendo la cantidad de desaprobados en los exámenes; es decir; el 1° y 2° año son los más conflictivos en este punto.

La información cualitativa de las encuestas, busca ampliar principalmente las razones por las cuáles nuestros estudiantes desaprueban o aprueban un examen (parcial, final, trabajos integradores, prácticas; entre otros).

Entre las causas que inciden de manera negativa están: las razones relacionadas con la falta de tiempo o aprovechamiento del mismo (78%); problemas relacionado con la comprensión de las distintas teorías y otros tipos de contenidos enseñados (38%); problemas personales y económicos (38%); razones asociadas a las metodologías de enseñanza de los profesores (36%); a los criterios e instrumentos de evaluación (22%); y en menor medida, nerviosismo, cambio de profesores, acumulación de fechas de exámenes, poca vinculación con los docentes.

² Esta entrevista aún no se ha realizado.

³ En el diseño curricular de la carrera hay 4 materias relacionadas con la enseñanza de la Matemática y en esta no se ha distinguido en particular esos distintos nombres; lo mismo pasa con las Ciencias Naturales.



Entre los aspectos positivos que los alumnos identifican como beneficiosos a la hora de aprobar instancias de evaluación se encuentran principalmente los relacionados con las prácticas de los docentes, sus clases, su apoyo, flexibilidad, seguridad y paciencia a la hora de enseñar. Y desde el lado de los alumnos; las razones relacionadas con el mejor aprovechamiento del tiempo de estudio, organización de materiales; ejercitación; utilización de técnicas apropiadas de estudio.

Convirtiendo la práctica en praxis

Los docentes actuamos con arreglo a teorías que son implícitas o tácitas; es decir, sabemos que las tenemos pero no siempre somos conscientes plenamente de ellas. Ese conocimiento personal se manifiesta en la “práctica educativa”. *“En su acepción habitual y de sentido común, “práctica” es lo que se refiere a las acciones habituales y consuetudinarias. Pero también significa “el ejercicio de un acto”, lo que retrotrae a la etimología de la praxis, noción que según los griegos significaba “acción informada, comprometida”.* (CARR Y KEMMIS 1988 pág 201)

Cuando tomamos conciencia del porqué de nuestras prácticas y reflexionamos sobre nuestras teorías estamos ante el inicio de una teoría social crítica; por cuanto que es explícita y reflexionada. Todos los docentes y estudiantes realizamos cotidianamente y por costumbre distintos tipos de prácticas educativas y rituales institucionales; sin embargo; muy pocas de ellas se convierten en una “praxis” que emancipa y hace consciente lo que está naturalizado en el aula.

Específicamente estos encuentros se dividieron en 3 jornadas; las primeras dos trabajando de manera simultánea docentes y alumnos; y en la última sólo los profesores. Se trabajaron en base a teorías acerca de la evaluación que fueron propuestas por los propios docentes en base a lo que conocen y otras que se están considerando actualmente; y en base a los propios instrumentos de evaluación que utilizan los docentes en las distintas materias (parciales escritos, trabajos prácticos individuales y grupales; informes, ensayos, planificaciones de clases, etc.).

En la jornada sobre la que se trabajaron las distintas teorías que subyacen a la evaluación los estudiantes trabajaron con 2 materiales audiovisuales, más precisamente con las Conferencias de Miguel Santos Guerra y de Rebeca Anijovich. La proyección de dichas exposiciones estaba acompañada con una guía de análisis y discusión para ser trabajado en grupos por parte de los alumnos.

Como una manera de hacer explícitas las teorías que subyacen a la evaluación los alumnos pudieron dar cuenta de que de acuerdo a la concepción que se tenga sobre el proceso de enseñanza-aprendizajes será la manera en que evaluamos.

“Si tenemos una concepción conductista nuestra evaluación priorizará los contenidos conceptuales y procedimentales”; “En nuestra experiencia vivenciamos evaluaciones desde una perspectiva de medición, no como un proceso, son pocos los profesores que tienen en cuenta el proceso de cada estudiante”; “... sentimos que en los primeros años estamos más cerca de memorizar, recién vimos más constructivismo en tercer años y que en las evaluaciones tenemos más posibilidades de crear”; “depende de los profesores y de las materias se utiliza más la memorización y otras la creación o la relación.” “Creemos que en el momento de evaluar se ponen en juego las concepciones de aprender



*y enseñar porque es, como comprobar si la enseñanza se logro o no. Además tendemos a evaluar de la misma manera en la que fuimos evaluados. Llegamos a la conclusión de que en nuestras experiencias evaluativas nos encontramos con más asignaturas que requieren aprendizajes memorísticos que creativos”.*⁴

La jornada de los docentes también tenía como objetivo fundamental debatir, repensar, contraponer nuestras teorías, las teorías pedagógicas acerca de la evaluación y las prácticas concretas a la hora de evaluar. Los mismos profesores propusimos distintos autores con los que estamos familiarizados o que traen alternativas novedosas acerca de la evaluación y se socializaron los mismos antes del encuentro. Así también se proyectó una Conferencia de LITWIND, Edith sobre el tema que fue la que generó un sacudón cognitivo en los colegas, un enfrentamiento cara a cara con nuestra realidad, con nuestra forma de evaluar; también algunos sentimientos de rechazo ante concepciones que consideraron idealistas y de impotencia ante el contexto que los abruma. La frase que expresó un colega puede llegar a aproximarnos a una idea de esto “*Edith Litwind con las políticas educativos del Nivel Superior se pega un tiro*”.

La discusión que se generó fue sumamente rica y es difícil reproducir en un texto la amplitud y profundidad de la misma; es por ello que fueron organizados en dos tópicos para entender los debates que se dieron, que, se convirtieron en dudas, más que en certezas.

Las concepciones que nos atraviesan en la evaluación⁵

“La mayor parte del tiempo somos tradicionales, conductistas, memoristas y buscamos la reproducción de los contenidos que se enseñan. Es un esfuerzo consiente el que hacen los docentes para cambiar estas prácticas. Algunos logran procesos de evaluación formativa, de construcción de conocimientos; pero en comparación con el todo son prácticas aisladas y que se dan principalmente en los últimos años de la carrera.

*Evaluamos resultados y no procesos; la evaluación está equiparada con la acreditación de las materias”*⁶.

La realidad que marca la cancha

Es extendido el sentimiento de abatimiento, desazón e impotencia frente a ciertas realidades y a las posibles transformaciones que podamos llevar adelante en la institución; aunque, luego de la necesaria catarsis se renuevan las fuerzas para emprender nuevos desafíos (y en ese camino estamos).

Se observa que la evaluación de tipo tradicional es mucho más “fácil” de llevar acabo en contextos que tienen características como las nuestras: aulas colmadas de alumnos (por ejemplo 50 en 1º año); con dificultades de aprendizaje que vienen acarreado en su trayectoria educativa; y con modelos de enseñanza y evaluación acostumbrados al memorismo y la reproducción. También con docentes que

⁴ Estas reflexiones son de nuestros estudiantes de todos los años del Profesorado para la Enseñanza Primaria 2015

⁵ La explicación es relativamente más extensa y compleja, pero para poder cumplimentar con las exigencias del Encuentro Iberoamericano se ha sintetizado.

⁶ Expresiones de los docentes del ISFD N°9



tienen pocas horas en la institución⁷ que fueron predominantemente formados en tradiciones positivistas; y con pocas posibilidades de encuentro con los colegas para diagramar juntos posibles estrategias innovadoras que permitan un conocimiento más integral.

Reflexionamos sobre nuestros instrumentos de evaluación

A fin de avanzar más allá de la conceptualización y la reflexión en abstracto; se buscó analizar los propios instrumentos de evaluación que utilizamos cotidianamente para acreditar las instancias parciales y finales de las distintas materias.

En el dictado de las materias prevalece el “parcial escrito” compuesto de preguntas teóricas y/o actividades a resolver; ya que el propio diseño lo establece; porque es lo que tradicionalmente se ha hecho y porque es necesario contar con “notas” para acreditar o no a los alumnos.

“A la hora de evaluar los instrumentos de evaluación, solemos acudir a su validez y confiabilidad como sus características esenciales: cada instrumento debe medir lo que pretende y obtener resultados similares en diferentes circunstancias... En el terreno de las consecuencias quizás uno de los temas más importantes para las prácticas es superar la idea de que todo puede ser evaluado, en tanto todo es objetivable y numérico...” (LITWIN, E 2016 pág 169)

En la jornada no se pudieron trabajar con todos los instrumentos de evaluación de todas las materias que se dictan en la carrera del P.E.P. pero hay una muestra representativa de las realidades que se vivencian en las aulas. Los dos grupos de trabajo (docentes y alumnos) utilizaron los mismos insumos y similares tareas de trabajo. Éstas apuntaban a realizar una lectura de las consignas propiamente dichas de las evaluaciones; debatiendo sobre: la redacción y comprensión por parte de nuestros alumnos; el predominio de consignas de reproducción o creación de nuevos conocimientos; la presencia o explicitación de los criterios de evaluación y la relación entre las metodologías de enseñanza en clases y las maneras de evaluar.

Concluyendo el análisis es posible realizar algunas lecturas generales:

- En el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Misiones (2010-2014) predomina el dictado del formato tipo “materia” (acreditadas a través de parciales y exámenes orales finales); aunque en la nueva currícula (2015-2018) hay mayor diversidad de formatos y propuestas de evaluación.⁸
- Predominan las evaluaciones de tipo “sumativa” que centran su atención en las teorías que se enseñan. En las concepciones de los docentes se mantienen las ideas tradicionales de medición, objetividad, cuantificación, reproducción. Aunque hay algunas propuestas de mayor construcción y creatividad aún distan de la concepción de “evaluación formativa”.

⁷ En nuestro ISFD no existen horas cátedras rentadas para investigación o capacitación, y muy pocos docentes son exclusivos de la institución.

⁸ Es decir, desde el mismo sistema educativo y su currículum prescripto, se privilegian maneras de enseñar y de evaluar de tipo tradicional, conductista, memorística. Y los docentes de la institución toman las indicaciones de ese diseño para el dictado de sus materias.



- Existe una correspondencia entre lo trabajado en clases y la manera en que los docentes evalúan; salvo algunas excepciones; los alumnos están en pleno conocimiento de los temas en que van a hacer evaluados y manejan la bibliografía.
- Por lo general hay buena comprensión de las consignas de trabajo que presentan los docentes a los alumnos.
- En los instrumentos de evaluación falta información importante que permitiría al alumno comprender mejor la lógica de los mismos; como ser los criterios de evaluación, puntuación y presentación de los trabajos. Es por ello, que se evalúa entre los docentes la implementación de un encabezado común para las evaluaciones (principalmente parciales y trabajos individuales y grupales) que no resolvería los problemas de fondo, pero si mejoraría las cuestiones de “forma” y explicitaría ciertas cuestiones que manejamos los docentes de manera oral e implícita.

La relación entre el enfoque de enseñanza y la evaluación

En la primera jornada del ciclo lectivo 2016 se propuso leer y debatir en base al texto de DAVINI, María Cristina “*Acerca de las prácticas docentes y su formación*”; y en función del recorrido que ya hemos hecho en este proceso de investigación-acción haciendo hincapié en los análisis de los instrumentos de evaluación.

DAVINI presenta distintos “enfoques teóricos sobre la formación docente” el primero de ellos entiende que las prácticas docentes son un campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Es propio de las tradiciones normalistas de los primeros tiempos del Magisterio.

El segundo comienza a principios del siglo XX donde se ve un avance en la tradición académica y mayor peso a las áreas disciplinares y la investigación científica. Cuestionaba la formación pedagógica y metodológica por “carecer de valor científico”; de esta manera las prácticas (didácticas) se convirtieron en un campo de transmisión de disciplinas, no de métodos. Actualmente hay una revitalización de esta corriente con la idea de “*transposición didáctica*”; según la cual, la enseñanza se define a partir del contenido a enseñar, convirtiéndose éste en la variable central del proceso.

La tercera perspectiva se ubica aproximadamente en las décadas del 60’ y 70’ y es esencialmente tecnicista y neoconductista. “*La formación en las prácticas docentes mantuvo el status de campo de aplicación al final de la carrera, pero agregando y desarrollando una batería de técnicas instrumentales, tales como la planificación de objetivos operacionales, la instrucción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de los aprendizajes entendidos como medición. La enseñanza resultaba efectiva en la medida en que los docentes desarrollaran habilidades para la aplicación de medios y técnicas estandarizadas*”. (DAVINI, M pág 5)

El punto de ruptura se da entre las décadas del 70’ y el 80’ con la crisis de la Didáctica y el peso de los enfoques más sociopolíticos. Desde esta mirada, a la hora de enseñar hay que tener en cuenta la realidad compleja y cambiante de las aulas. A partir de este enfoque se desprende las ideas del “docente investigador” y de la práctica docente como ámbito de investigación; y las miradas más “naturalistas” según la cual la escuela y las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender.



Los docentes expresamos:

- *“Con respecto a mis prácticas, considero que no tengo un solo modelo a partir del cual las organizo, sino que a la luz de lo expuesto por Davini, tengo una combinación de la tradición academicista, tecnicista y la reflexiva, que aborda a la práctica como experiencias de aprendizaje”.*

- *“... considero que me formé en el tecnicismo y fui transitando los distintos cambios que aparecieron.*

En el campo de la formación inicial de futuros maestros busco desarrollar variedad de estrategias, en un conjunto bastante ecléctico, pero tratando en lo posible que los alumnos vivencien el constructivismo, el trabajo en equipo, la construcción colaborativa de distintos conceptos y el desarrollo de habilidades también en conjunto con sus pares. Asimismo, propicio la autoevaluación y la evaluación entre pares, buscando que se vivencie el aspecto formativo de la evaluación.”

- *“El docente no es un mero ejecutor de métodos o técnicas, por esto es necesario recuperar a la Didáctica como espacio de reflexión sobre cada una de las variables que acontecen en el aula, en la interacción de docentes con otros docentes, y con los alumnos, contenidos, actividades, evaluación, materiales de trabajo etc. Porque si bien, a pesar de las críticas que recibió la didáctica de parte de algunas posturas, se convierte en un espacio idóneo para la reflexión sistemática sobre la práctica en general. Es necesario el trabajo articulado entre las distintas disciplinas, el trabajo en equipo, y así poder profundizar cada tema en sus múltiples dimensiones.”⁹*

No hay un modelo “único”; ni es posible encasillarse en ninguno de los enfoques; los docentes entendemos que hemos transcurrido por la mayoría y dependiendo de las circunstancias de grupo, materia y contenido irán enfocando la enseñanza en uno u otro sentido. Sin embargo, pocos se ven a sí mismos como “investigadores”, como “críticos” y quizás este es el camino que comenzamos a transitar juntos.

Cuando empiece a cambiar el enfoque de enseñanza; la mirada acerca de nosotros mismos y de nuestro rol docente hacia una perspectiva más crítica también se modificarán nuestras prácticas de evaluación y los instrumentos que utilizamos para esa tarea.

La investigación continúa lo que resta del año; y se comienzan a percibir ciertos cambios; ya que los propios alumnos ven con buen agrado que los docentes nos empecemos a replantear algunos aspectos de nuestras prácticas educativas; como así también les ha permitido poner en palabras y decir en voz alta, en un ámbito institucional, lo que cada uno piensa, siente y a veces expresa pero en círculos más íntimos. También los propios alumnos empiezan a reflexionar sobre las implicaciones que tiene ser un estudiante del profesorado para la enseñanza primaria.

⁹ Se reproducen sólo algunas de las frases que escribimos los docentes en nuestras reflexiones en base a las teorías propuestas y a cómo somos en nuestras prácticas.



Con respecto a los docentes, se observa una actitud de escucha y aprendizaje de lo que puedan aportar los otros a nuestras propias experiencias evaluativas; se evidencia el proceso de reflexión y hay serias intenciones de cambios, se ha generado un buen clima de trabajo y de intercambio horizontal de metodologías, concepciones y formas de evaluar. La investigación-acción comienza a dar sus frutos, esperemos que con el tiempo estos se vayan afianzando y creciendo a través de la reflexión y la emancipación que conlleva la misma.

Como coordinadora de la investigación, pero también en ese doble juego de ser parte de la misma, me involucro de lleno en el proceso; la reflexión sobre como hago lo que hago, con qué sentido; con qué objetivos se encuentra presente constantemente. No obstante, mi rol de coordinador me permite observar también desde afuera y guiar de alguna manera nuestro trabajo. El hecho de que deba constantemente sistematizar la información y recoger los trabajos tanto de los estudiantes como de los alumnos me deja en un lugar privilegiado en este proceso de emancipación a través de la reflexión de nuestras propias prácticas educativas. A decir verdad, no todos los docentes realizan una introspección profunda de sus acciones; hay distintos niveles de participación, compromiso y de entendimiento en cuanto a la investigación-acción que estamos realizando. Sin embargo, el sólo hecho de repensar nuestras maneras de evaluar, de cuestionarnos porque lo hacemos así y por qué no de otra manera; de preguntarnos si realmente tiene una significación real en el aprendizaje de nuestros alumnos y futuros maestros; ya es una gran paso en un camino hacia la emancipación.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México 1998
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Ed. Martinez Roca, Barcelona.
- FARFÁN, Liliana. *El proceso de reflexión docente al evaluar el aprendizaje de alumnos*. Tesis de Licenciatura. Carrera de Cs. de la Educación. Universidad Nacional de Jujuy. Febrero 2006
- GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Editorial Aique. Buenos Aires. 2006
- KEMMIS, Stephen y MAC TAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación acción*.
- LITWIN, Edith “*El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*”. Editorial Paidós. 2016
- PERENOUD, Philippe. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Editorial Colihe. Buenos Aires. 2008
- SANTOS GUERRA, Miguel. *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. 1999
- ZOPPI, Ana M. *Supuestos epistemológicos, científicos y metodológicos de la investigación-acción educativa*. Cuadernos N° 5 FHYCS.UNJu
- ZOPPI, Ana M. *¿Qué es investigar en y desde la escuela?* Unidad de investigación “Educación, Actores sociales y contexto regional” FHYCS.UNJu
- ANIJOVICH, Rebeca. *La evaluación formativa*. 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=rK-cjxHnKN8>
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Disertación sobre “*Curriculum y Evaluación*”. 2013 <https://www.youtube.com/watch?v=Zkj-NhFSStk>



PENSAR LA ESCUELA: COMPARTIR REFLEXIONES, CONSTRUIR SENTIDOS

AUTORES:

Giménez, María Claudia
Ranger, Norma
Zubrzycki, Susana
Jaume, Fernando
Oudin, Mónica
Detke, Alejandra
Baéz, Fernanda
Pared, Gustavo
Pelinski, Jesica
Alderete, Pamela
Auzmendi, Elba
Arzamendia, Blanca

CORREOS ELECTRÓNICOS:

gimenez_mc@hotmail.com; norma_ran@yahoo.com.ar;
susanazub@yahoo.com.ar; jaumefernando@gmail.com; monicaoudin@yahoo.com.ar;
carodetke@gmail.com; mferbaez@hotmail.com; Gustavo-pared@hotmail.com;
yesi_gem@yahoo.com.ar ; pmalderete86@gmail.com; elbaauzmendi@outlook.com;
blancaarziarmendia28@gmail.com.

EJE TEMÁTICO 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

RED DE PERTENENCIA:

REDINE (Red de investigación educativa Misiones, Argentina); integrante del Colectivo Argentino de Educadores/as que hacen Investigación desde sus Escuelas y Comunidades.

PERTENENCIA INSTITUCIONAL DE LOS AUTORES

Universidad Nacional de Misiones Argentina, Facultades de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales y Humanidades y Ciencias Sociales.ⁱ

ⁱGiménez, María Claudia; Oudín, Alicia Mónica; Detke, Alejandra Carolina; Pared, Gustavo Daniel; Jaume, Fernando Gabriel; Báez, María Fernanda; Pelinski, Jesica; Alderete, Pamela



Asociación de Maestros Montecarlo, Mnes.ⁱⁱ

NIVELES EDUCATIVOS INVOLUCRADOS:

Primario, secundario, universitario

RESUMEN:

El trabajo que presentamos es el resultado del intento por construir un texto colectivo entre los integrantes del Proyecto “*Pensar la Escuela: compartir reflexiones, construir sentidos*” (Misiones, Arg); proyecto que surgió como una actividad interinstitucional entre docentes, en ejercicio y jubilados de distintos niveles educativos pertenecientes a la Asociación de Maestros de Montecarlo y docentes, graduados y estudiantes de la Universidad de Misiones. “*Pensar la Escuela...*” instaló espacios de discusión, reflexión e investigación en torno a la escuela y a los sujetos escolares y propiciando procesos de análisis en relación a los múltiples sentidos que se construyen sobre la escuela y la educación. A todo lo largo del trabajo se tuvieron en cuenta los aportes epistemológicos y teórico- metodológicos de la Investigación Acción Participativa (IAP).

PALABRAS CLAVE:

Escuela, educadores, emancipación, reflexión/acción, Misiones (Arg)

CONTEXTUALIZACIÓN DE EXPERIENCIA:

El trabajo que presentamos a continuación es el resultado del intento por construir un texto colectivo entre los integrantes del Proyecto “Pensar la Escuela: compartir reflexiones, construir sentidos”, cuyo contexto de trabajo es el Programa de Fortalecimiento de las Actividades de Extensión (PROFAE) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Dicho Proyecto surgió como una actividad interinstitucional entre docentes, en ejercicio y jubilados, de distintos niveles educativos pertenecientes a la Asociación de Maestros de Montecarlo y docentes, graduados y estudiantes de las Facultades de Ciencias Exactas Químicas y Naturales (FCEQyN) y Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la UNaM.

Inicialmente el Proyecto se orientó a instalar un espacio de discusión, reflexión e investigación en torno a la escuela y a los sujetos escolares y propiciar procesos de análisis en relación a los múltiples sentidos que se construyen sobre la escuela y la educación.

ⁱⁱRanger, Norma Inés; Zubrzycki, Susana Beatriz; Auzmendi, Elba Noemí



A todo lo largo del trabajo se tuvieron en cuenta los aportes epistemológicos y teórico-metodológicos de la Investigación Acción Participativa (IAP), en la línea de M. T. Sirvent, quien la define como:

“Una investigación social científica con base empírica, realizada con una preocupación transformadora, -esto nos remite a la noción de praxis, noción dialéctica central-, en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática, se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento crítico, conocimiento de ruptura - de superación de lo dado-, de una determinada realidad y proponer cursos de acción transformadora”. (Sirvent y Rigal, 2012: 17)

Se recuperaron también los aportes de E. Achilli en su propuesta de Talleres de Educadores, definidos por la investigadora como:

“...una modalidad grupal de trabajo orientada tanto al perfeccionamiento docente como a la investigación socioeducativa. Un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación socioeducativa alrededor de una problemática socioeducativa acordada grupalmente.” (Achilli, 2000: 58)

Entendemos que la generación de espacios de diálogo, de encuentro, de intercambio, constituyela forma propicia para reflexionar, desde diversas perspectivas, sobre la circunstancia actual de la escuela. El espacio estuvo abierto a todos los interesados sin distinción de edad, oficio, profesión. Así, invitamos a estudiantes, vecinos, docentes, jubilados de la localidad de Montecarlo, interesados en pensar la escuela. Para esta primera convocatoria organizamos un taller con el objetivo de escuchar las distintas ideas, opiniones, percepciones, acerca de lo que pensamos sobre la pregunta: ¿Está la escuela en crisis? ¿Por qué se habla de la crisis de la escuela?

Una reflexión anticipada que tensionó nuestras ideas de cómo concebimos el Proyecto y cómo lo desarrollamos, tuvo que ver con la carga valorativa que quedó explicitada al plantear los siguientes interrogantes. ¿Por qué instalamos la pregunta por la crisis? ¿Qué concepciones/ideas/creencias nos atravesaron al formular este interrogante? Interrogante que fue *leitmotiv* del proyecto y de este escrito.



En relación a la pregunta inicial por la crisis de la escuela, durante los sucesivos encuentros-talleres fueron emergiendo distintas voces; desde aquellas que proponían respuestas inmediatas, señalaban “causas evidentes”, que ineludiblemente recuperaban el imaginario social sobre una escuela idealizada, una docencia arquetípica, una familia ideal, etc., afirmando que la escuela está en crisis porque:

“Los docentes hacen paros”; “Los alumnos no quieren estudiar”; “Los maestros no quieren trabajar”; “La familia ya no se preocupa como antes por sus hijos”; “Ahora la familia no educa y le pide a la escuela que lo haga”; “El estado está ausente”; “Los maestros ya no tienen compromiso” “No existe más la vocación en los docentes” ... “Los alumnos van sólo por los planes” ... “No hay equipos de psicólogos y psicopedagogos que se ocupen de los alumnos con problemas”.

Hasta aquellas otras voces que vislumbraban el fenómeno desde niveles más profundos de reflexividad sosteniendo que:

“la crisis es algo positivo”, “la escuela siempre ha estado en crisis”, “la crisis está en todas las instituciones del Estado”, “el Estado mismo como institución está en crisis”, “la escuela refleja la crisis institucional y social”, “debemos estudiar la conformación socio-históricas de la escuela y sus avatares al cabo de los últimos años”, “comprender los contextos macro económicos, políticos, sociales, culturales que configuran-tensionan a las instituciones y sus actores sociales”, “atender a las nuevas subjetividades de los agentes sociales”, “considerar las transformaciones que producen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”.

Estas consideraciones constituyeron la materia prima de la reflexión seguida a todo lo largo del Proyecto y que recuperamos en este escrito.

1. La reflexión sobre el propio proceso.

En este Proyecto, partimos de algunas certezas construidas a partir de concepciones y representaciones sobre la importancia de la “participación real” (Sirvent y Rigal, 2014), en espacios democráticos de intercambio y diálogo en el sentido freireano del término (Gadotti et al, 2003). Esta perspectiva, pensada y construida colectivamente por el equipo de



extensionistasⁱⁱⁱ, orientó la estrategia de trabajo en los sucesivos encuentros/talleres. Las propuestas para los talleres y el cómo llevarlas adelante (¿Qué proponer?, ¿cómo continuar?) fueron siendo definidas en instancias de debate, discusión y reflexión antes de, o al finalizar cada encuentro/taller. Dado que buscábamos constituirnos en un grupo IAP, después de cada encuentro/taller nos preguntábamos por los sentidos de las acciones propuestas y por los resultados alcanzados. ¿En qué medida posibilitaban la participación real de los participantes? ¿Permitían pensar, reflexionar, superar las limitaciones del sentido común?

No obstante, nuestros *habitus* académicos, configurados en el campo educativo, nos jugaron una mala pasada. Ante la primera dificultad nos refugiamos en el recurso bibliográfico; planteamos lecturas teóricas como tarea para el siguiente taller. Solo recientemente, al momento de encarar la escritura colectiva de este texto, tomamos conciencia que el instrumento con el que pretendimos comprometer a los participantes y profundizar el análisis de la problemática educativa, se tradujo en la búsqueda de un “soporte seguro” como son los textos, para nosotros los académicos. Nos preguntamos entonces: ¿Por qué incorporamos bibliografía?, ¿Era el momento más oportuno?, ¿La bibliografía puede actuar direccionando formas de ver? ¿Cómo no quedar constreñidos por ella? ¿Cómo convertirla en instrumento que nos ayude a pensar más y mejor? ¿No será que nuestras urgencias apresuraron los tiempos de la problematización?

Una nueva propuesta de trabajo, luego de cuatro encuentros/talleres con altibajos en la presencialidad, fue plantear a cada participante la escritura de un texto individual a partir de las preguntas “disparadoras” formuladas inicialmente: ¿La escuela está en crisis?, ¿Por qué? decidiendo asimismo que las siguientes instancias tuvieran lugar en las escuelas, en el sentido de: Mahoma va a la montaña. “La tarea” fue cumplida, luego del receso veraniego, fundamentalmente por los extensionistas y a posteriori organizamos el siguiente taller en la Escuela Normal, donde pusimos estos escritos individuales a consideración de estudiantes de formación docente.

Hoy, al analizar o reflexionar sobre los talleres realizados y esos primeros escritos, surgió en algunos de nosotros la distinción entre “ellos” -los participantes- y “nosotros” -los extensionistas-

ⁱⁱⁱ Si bien empleamos el término “extensionista”, no acordamos con la definición tradicional de extensión universitaria entendida como “extender” o “bajar” conocimiento a la comunidad. Por el contrario, tensionando esa modalidad, adherimos más bien a la perspectiva de la “*ecología de saberes*” que enfatiza la recuperación de los saberes de todos los actores (de Sousa Santos, 2012).



. Asumimos que “nuestros escritos” cuestionaban lo visible, lo evidente, el sentido común o el imaginario de la crisis educativa; y que por el contrario los escritos y las expresiones de “los otros/los participantes” evidenciaban la recurrencia al “voluntarismo”, “al compromiso docente”, “a la idealización de la escuela y de la profesión docente”. Volvimos otra vez sobre las decisiones que habíamos ido tomando: ¿Por qué habíamos partido de la pregunta sobre la crisis de la escuela? ¿Cuál fue el efecto de la incorporación temprana de material bibliográfico de lectura? ¿Por qué decidimos su incorporación?, ¿Acaso fue un modo de defendernos o aferrarnos a lo que sabemos hacer? ¿Era el tiempo de los participantes para apropiarse del mismo? Estas preguntas interpelaron a su vez nuestra propia idealización de la escuela, a nuestro propio actuar como “voluntaristas entusiastas”: ¿En qué medida nuestros ideales de escuela, de labor docente, impregnaban las propuestas que efectuamos a los participantes? ¿Acaso no estábamos actuando este rol idealizado de “docente voluntarioso y comprometido”? Cuánta razón tienen Remedi y otros (1988) cuando afirman: *“Extraña profesión esta, que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad; es parte del motor del maestro, es lo que hace también que sea lo que es”* (Remedi, 1988:30)

Reflexionamos, entonces... ¿Dónde estaban las diferencias con las voces de nuestros invitados? La posibilidad de objetivar nuestras prácticas orientadas por la idealización, es también la posibilidad de distanciarnos y comprender en su complejidad la problemática de la escuela. Aunque nos movilice la “utopía transformadora”, sabemos que no basta el compromiso y el voluntarismo para construir la escuela en la que todos queramos estar. Algunos de los integrantes del equipo señalan que participando en este tipo de proyectos, *“luchamos contra la alienación que nos constriñe y que de alguna forma nos condiciona. Por un momento creímos que encarar este tipo de prácticas, era la vía legítima para evitar la reproducción, para impedir ser cooptados por la vorágine a que nos somete el sistema.”*

Varias voces interpretaron que el dispositivo creado por el proyecto del PROFAE, era novedoso porque en la vida cotidiana de los docentes y la comunidad educativa (entendiendo a ésta como los involucrados de una u otra manera con la educación de nuestro pueblo), no existe tiempo ni espacio para la reflexión en encuentros con otros, cara a cara. Voces como las siguientes reflejaron esa interpretación: *“...considero importante participar de un espacio de reflexión en el cual se*



ponen de manifiesto estas cuestiones para comenzar a pensar y repensar la educación y no simplemente naturalizar que la escuela está en crisis y no hacer nada para cambiarla”.

Los autores del proyecto planteamos este espacio como algo a construir entre todos los interesados en mejorar nuestra educación. Por eso no se planteó como un espacio burocrático que da puntajes, ni de “capacitación” en algún área específica, ni obligatorio para acreditar. Sino como un espacio o un intersticio para pensar y reflexionar acerca de la escuela/ educación. Pero esto también generó resistencia entre los docentes ya que se trataba de una modalidad nada usual en el ámbito de la educación. En algún momento del trayecto, comenzó a haber cada vez menos asistencia de estudiantes y docentes, lo que nos llevó a cuestionarnos si la masividad era signo de éxito del Proyecto. Fue así como decidimos salir del ámbito (Sede de la Asociación) y del día (sábado) donde realizábamos los talleres e ir a buscar respuestas, reflexiones, intercambios, discusiones, en los propios lugares de existencia de los grupos (las escuelas) para seguir *pensando la escuela*. Por otro lado, la accesibilidad a internet y a las diversas aplicaciones que nos brindan los sitios, ayudó a que pudiéramos abrir de manera más efectiva y real la participación en el proceso colectivo de construcción de conocimientos, sobre todo en esta etapa de escritura.

En suma, durante los encuentros fuimos interpelados por estudiantes, docentes, vecinos, que nos obligaron a pensar/nos, a tomar conciencia de la diversidad de perspectivas con que intentamos comprender los escenarios que vivimos. Se hizo evidente la dificultad para construir una mirada común partiendo de trayectorias de vida diferentes, experiencias de momentos históricos distintos, tradiciones disímiles y referencias polisémicas, todo entremezclado en un presente educativo difícil de dilucidar.

En resumen, estas y muchas otras cuestiones aparecían en los debates, reflexiones, diálogos. Entendemos que es prácticamente imposible plasmar en un escrito de pocas páginas, la riqueza de estos intercambios y los aprendizajes/rupturas que fuimos teniendo con nuestras propias ideas.

2. La crisis educativa como parte de la crisis de la sociedad global

Los que participamos en este proyecto no podemos pensar la escuela sin reconocerlos procesos socio-históricos que la han configurado y que, en cada momento particular, condicionan la realidad y las posibilidades de los sujetos que la transitan. Consideramos que estamos en un tiempo social de transición y de ruptura entre la escuela moderna y un contexto pos-moderno o modernidad



tardía según algunos autores. Desde ese lugar el sentido de la escuela como una de las instituciones de la modernidad, junto con la familia y el Estado, se encuentran interpelados/cuestionados.

En este contexto, la escuela y sus docentes son cuestionados por las autoridades, que aducen que las instituciones educativas ofrecen una escolaridad de baja calidad, con inaceptables indicadores de repitencia y deserción. La escuela hoy es una escuela interpelada, cuestionada, maltratada, castigada; en palabras de una de nuestras compañeras participantes: “una escuela sofocada”.

Volvamos al comienzo: ¿Está en crisis la escuela? La respuesta parecería ser afirmativa si atendemos al declive del *programa institucional* (Dubet, 2008)^{iv}. En realidad la crisis es de todas las instituciones de la modernidad y no sólo de la escuela, podríamos pensar que está en crisis, sobre todo su sentido, su para qué. Pero la crisis, no es a nuestro criterio de “la escuela”, es una crisis social más extendida.

Es la crisis de un estado que, contrariamente a tomar en consideración la compleja problemática social de la escuela, se orienta a buscar “soluciones tapón”, como por ejemplo implementar políticas educativas tendientes a flexibilizar la exigencia para evitar la repitencia y deserción escolar apostando a las TIC para captar la atención de los niños, políticas éstas que a la vez interpelan negativamente a los docentes y sólo sirven para fortalecer las imágenes docentes de pérdida de sentido de su actividad, en tanto los docentes no logran comprender “*por qué un alumno no aprueba una materia a lo largo del año y si lo hace en las tutorías a contra turno*”.

De todas maneras y a pesar de los escenarios críticos que se observan en la escuela y los imaginarios sociales que la devalúan, advertimos que la institución lucha por estar, por sostenerse y aunque “tambaleante”, lucha por educar, por construirse día a día. Creemos que esa lucha por instituirse, ese esfuerzo de sostenimiento existe en la medida de que aún hay muchos actores sociales que apuestan a la educación, hay muchos docentes que por convicción/idealización pelean por la escuela y se comprometen con su función social educadora.

En suma, en cada uno de los encuentros/talleres, algunos participantes sostenían que la crisis de la escuela aparecía como reflejo de la situación social mayor. En palabras de uno de ellos: “*No... la escuela no está en crisis, porque la crisis está en otro lugar y repercute en la escuela. ¿Dónde?*”

^{iv}Según Dubet el “programa institucional” condensa una representación por la cual, escuela y maestros están investidos de una autoridad que los trasciende porque encarnan valores y principios sagrados.



en el tejido social, en cada uno. La pérdida de valores... las secuelas que deja el capitalismo...”(Testimonio de un participante)

3. ¿Cómo hacer de la crisis una oportunidad?

La decisión de recuperar este punto para el análisis, se debió a la reiterada mención -entre los aportes de participantes, invitados y entre “nuestros” propios escritos- de la crisis como oportunidad. Así un participante expresaba:

“...quiero afirmar que si asumimos con seriedad y responsabilidad que la escuela está en “crisis”, es algo positivo y esperanzador. Porque las crisis nos permiten darnos cuenta de que algo no funciona bien y es una oportunidad para parar, dejar de hacer lo que estamos haciendo y tomar distancias para verlo en perspectiva, desde otro lugar. Es decir, salir de la inercia, de la rutina que nos familiariza y hace que todo sea tan obvio, que ni siquiera nos preguntamos por qué hacemos lo que hacemos.”

Desde nuestra perspectiva asumimos que para la sociedad argentina la institución escuela es sumamente importante, a despecho de la situación de crisis que pueda existir. Para muchas familias el acceso a la educación significa una posibilidad de ascenso social y para los propios estudiantes es un espacio de infinitas posibilidades, no solo de relacionamiento social entre menores, pares y adultos; sino como la única oportunidad de acercamiento al mundo de los contenidos escolares y como horizonte de posibilidad que habilita alternativas de vida diferentes a las de origen; aun reconociendo que la escuela se fue convirtiendo para importantes sectores sociales en un espacio de asistencia social, en el que los niños tienen un plato de comida asegurada. En la actualidad la situación socioeconómica es sin dudas mucho más compleja que en el pasado y las formas de contención escolar se han multiplicado; tanto es así que se enuncian hasta en los discursos oficiales.

Reconocer estas problemáticas, que algunos entienden como oportunidad de la escuela, nos ha movido a reflexionar sobre nuestro rol en la educación y pensar/nos, no para encontrar una solución, “una fórmula”, sino para tratar de entender que si hablamos de crisis es porque algo nos sacude, algo nos “hace ruido” y es propicia la ocasión para detener la vorágine y dedicarnos a pensar, a reflexionar, a preguntarnos entre otras cosas: ¿Es “la Escuela” con sentido unívoco o se trata de “las escuelas” en plural?; ¿Estamos ante una situación de transición en la que sujetos y contextos ya no son lo que eran? Pero... ¿qué y cómo son?; ¿Podríamos hablar de cambio cultural?



y¿Qué es el cambio cultural?La experiencia de *Pensar la Escuela*, ha sido sumamente enriquecedora. A partir de una invitación a pensar, reflexionamos sobre la situación de la escuela y los educadores, el lugar del Estado, las consecuencias de la globalización. En este proceso abrimos muchas preguntas y casi no formulamos respuestas, intentando tolerar la incertidumbre de lo porvenir, lo desconocido, lo no controlable. Ulloa (1994) entre otros hace referencia a esta acción de pensar; reconociendo que esta actividad requiere de operaciones que trascienden la mera rutinización; muy por el contrario, pensar creativamente requiere de encuadres versátiles, móviles, que deben servirnos para nuestras prácticas.

Para finalizar, sabemos que nos queda bastante por explorar, para pensar la escuela en su verdadera magnitud, pensares que deben hacerse entre todos, como grupo, como sociedad, aun teniendo en cuenta que cada uno de nosotros puede ser un individuo solitario en algún lugar de la escuela, desde donde ejercerá su tarea de participación o intervención. Valoramos la participación pues entendemos que la construcción de la ciudadanización se halla en relación directa con la posibilidad de participación real. Sólo así podremos formarnos como ciudadanos democráticos, respetuosos de la diferencia y críticos y sólo así tendremos la fuerza necesaria para construir sociedades y escuelas más justas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Achilli, Elena 2000 *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- de Sousa Santos, Boaventura 2012 *De las dualidades a las ecologías*. Cuaderno de Trabajo N° 18. Bolivia La Paz: Red Boliviana de mujeres Transformando la Economía.
- Dubet, Francois 2008 “El declive y las mutaciones de las instituciones” en Jociles y Franzé¿Es La Escuela El Problema? *Perspectivas Socio antropológicas de Etnografía y Educación*. Madrid: Trotta (pp. 217-238)
- Gadotti, Moacir, Gómez Margarita y Freire Lutgardes (compiladores) 2003 *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO.
- Remedi, Eduardo. et al. 1988 La Identidad De Una Actividad: Ser Maestro. PP 5-42 En: Temas Universitarios. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana. DIE-CINVESTAV-IPN. Unidad Xochimilco.
- Sirvent, María Teresa y Rigal, Luis 2012 *Paramos andinos. Investigación acción participativa*. Ecuador: Proyecto Paramo Andino.



- Sirvent, María Teresa y Rigal, Luis 2014 La Investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. En: *Decisio*, N° 38. Pag 7-12, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

MATERIAL GRAFICO







Pensar la escuela. Compartir reflexiones, construir sentidos.



¿La Escuela está en Crisis?

Facultad de Ciencias Exactas,
Químicas y Naturales

Maria Claudia Gómez
Alicia Mónica Cudin
Alejandra Carolina Deke
Gustavo Daniel Pared
David Modina Rodríguez
Barbara Solange Ivanizyn

Facultad de Humanidades y
Ciencias Sociales

Fernando Gabriel Jaime
María Fernanda Díaz
Jessica Pelinski
Pamela Aldeneta
Arturo Medina

Asociación de Maestros
de Montecarlo, Misiones

Norma Inés Ranger
Susana Beatriz Zubrzycki
Elba Noemí Auzmendi
Hernán Pedro Luis Rauschmair



Nos propusimos:

Instalar un espacio de discusión, reflexión e investigación en torno a la escuela y a los sujetos escolares en la localidad de Montecarlo (Misiones).

Propiciar procesos de análisis en relación a los múltiples sentidos que se construyen sobre la escuela y la educación.

Participantes: Padres, docentes, estudiantes, directivos, jubilados y vecinos.

Reflexiones del proceso de trabajo

"Fue un trabajo muy lindo, en donde se pudieron sacar a la luz las grandes dificultades de la Escuela y a la vez (personalmente) evacuar algunas dudas que muchos veces tenemos miedo de decir, por el simple hecho de que como alumno/a no somos escuchados. Es de mucha ayuda escuchar otras opiniones y aclarar algunas ideas, rico en conocimiento. Todos estamos llenos de dudas y más en mi caso como alumna y poder tener un lugar para hablar sin temores nos ayuda a formarnos con más seguridad"



"Dos Palabras: Desafiante y Esperanzador. Desafiante: porque este espacio tiene que lograr resignificar el conocimiento como un espacio de "pensar" de "producir" conocimiento y no "consumir" conocimientos elaborado por otros. Esperanzador: de este espacio pueden surgir las semillas para la "nueva escuela" con la que todos soñamos"

"...si estamos aquí es porque algo se puede hacer"



Metodología

Investigación Acción Participativa

"...una investigación social científica con base empírica, realizada con una preocupación transformadora, -esto nos remite a la noción de praxis, noción dialéctica central- en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática, se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento crítico-conocimiento de ruptura, de superación de lo dado de una determinada realidad, y proponer cursos de acción transformadora." M.T. Sirvent

Taller de Educadores

"...enfoque de investigación socioeducativa que, a la vez, lo es de capacitación de docentes en actividad" E.L. Achilli



Secretaría General de
Extensión
Universitaria

PROFAE
Programa de Fortalecimiento a
las Actividades de Extensión de la
Universidad Nacional de Misiones.

UNM
Universidad Nacional de Misiones

15 de
Abril 2016



EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA FHYCS-UNAM

Tema: Integración, acompañamiento y vinculación a la vida académica: Programa de Acompañamiento: Eje Integración

Coordinación General: Mgter. Adriana Czubarko

Coordinador del eje Integración:

Prof. Cristian Eduardo Diaz

Autores y equipo:

Tutor Par (Graduada): Prof. Karina Cáceres

Tutor Par (Estudiante avanzado): Liliana Soledad Olivera

Tutor Par (Estudiante avanzado): Silvana Andrea Silva

Tutor Par (Estudiante avanzado): Rosalía Celeste Obregón

Tutor Par (Estudiante avanzado): Carina Kaczorowski

CONTEXTUALIZACION

En nuestro país, hoy las políticas educativas para el nivel superior plantean la necesidad del Acompañamiento a las Trayectorias de los estudiantes, para fortalecer estrategias que apunten a la retención, permanencia y graduación. La unidad académica reconoce su primer antecedente en el año 1957 en la Escuela de Asistentes Sociales, creada por Decreto Ley N° 192/57 y denominada a partir del año 1965 como Instituto de Servicio Social. Dicho



instituto, fue cerrado en el año 1968, año en el que se procede a la apertura de la Escuela de Servicio Social dependiente en la Universidad Nacional del Nordeste.

En el año 1974 y por Resolución N° 211/74 de la Universidad Nacional del Nordeste, la Escuela de Servicio Social fue transformada en Facultad de Ciencias Sociales. Por otro lado, en el año 1961, fue creado por el Gobierno de la Provincia de Misiones el Instituto Superior del Profesorado, que pasó a depender de la Universidad Nacional de Misiones el 20 de Abril de 1974.

En el año 1980, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se conformó finalmente como unidad académica de la Universidad Nacional de Misiones, a partir de la fusión de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste y del Instituto Superior del Profesorado de la Universidad Nacional de Misiones, mediante el Decreto Nacional N° 2425/80.

En 1983 se inició el proceso de transición democrática. En los primeros años se desarticuló la parte más restrictiva y autoritaria de la política universitaria. Una de las primeras expresiones de esos cambios se dio en el proceso de democratización política lo que llevó a la elección por primera vez en su historia de autoridades de claustros. En ese contexto, en abril de 1986 el Consejo Directivo de la FHyCS designó al Antropólogo Social Roberto Carlos Abinzano como primer decano de la institución y, otra de las características de esa “primavera democrática”, fue el incremento de los ingresantes a los claustros estudiantiles de la facultad.

En este contexto, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM en el 2015, entre sus políticas de fortalecimiento, propone un Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas que favorezca la inclusión de los estudiantes a la vida universitaria



para disminuir la deserción estudiantil, constituyéndose la tutoría entre pares una de sus líneas fundamentales.

En nuestro ámbito, el proceso de acompañamiento entre pares se ha dado informalmente. Los estudiantes son quienes conviven cotidianamente con los ingresantes y, de hecho, los acompañan durante la primera etapa, que suele ser la más difícil. Desde el Programa se reconocen dichas prácticas y se intenta potenciarlas a través de estrategias colaborativas que conciben la tutoría como un sistema complejo de acompañamiento.

Entendemos que en la trayectoria formativa de un estudiante confluyen todos los aspectos de la vida institucional, por lo cual, desde este posicionamiento sostenemos que **la vida universitaria es una experiencia amplia, es el escenario donde además de la formación profesional-académica-áulica, se construye la vida en comunidad, la ciudadanía.** Desde esta concepción, la trayectoria formativa es una trama dinámica en la cual existe un cruce de trayectorias y se aleja así de la idea de carrera como un itinerario lineal e individual.

El acompañamiento entre pares busca superar las asimetrías de quienes participan en la tarea formativa, fomentando la responsabilidad del estudiante en su propio proceso, y la autonomía en el ámbito de lo público. La concepción de tutoría que se promueve aquí, se entiende como un proceso colaborativo entre pares que considera la complejidad del escenario educativo en el cual el estudiante está inserto.

Este Programa resulta una propuesta abierta y flexible, que reconoce y valora las trayectorias de cada Carrera respecto a las prácticas tutoriales y los invita a sumarse para generar una propuesta de orientación amplia, que acuerde el sentido del acompañamiento a las trayectorias y posibilite redefinir objetivos y alcances.



PRESENTACION DEL TEMA/PROBLEMA

Consideramos necesario fomentar espacios de integración en forma sistemática, “construir puentes” entre actores institucionales para sortear el problema de la fragmentación, promover espacios de diálogo, la tarea colaborativa, los proyectos compartidos. En estos espacios se busca reconocer aquellas prácticas (algunas visibles y otras no tanto) que tienden a favorecer la inclusión de los estudiantes. Se trata de trabajar desde el reconocimiento del otro y de prácticas integrativas que puedan articularse en una propuesta común.

En una primera etapa se pretendió fortalecer la biografía con la que ingresan los estudiantes y el reconocimiento de ese otro diferente a mí pero igual en derechos, por ello trabajaremos básicamente dos ejes: *La autoría de la palabra y el pensamiento emancipador*, como un modo de afrontar los avatares propios de la vida universitaria en particular y la vida social en general y, *la otredad*, desde distintas expresiones artísticas.

La autoría de la palabra, se internaliza como sostén subjetivo a lo largo del proceso de construcción del lenguaje. El estudiante universitario adquiere nuevas estrategias comunicativas que intervienen en sus modos de pensar y de actuar en el mundo, a su vez, resignifica su “narrar” conquistando un nuevo lugar para su palabra e historia.

Es así que en el ciclo de talleres que se propuso buscamos trabajar con estudiantes el fortalecimiento de su identidad, en el encuentro con el otro. Si se acepta la diversidad de las miradas y la incertidumbre de los destinos, se puede construir un paso hacia adelante sobre los acuerdos firmes de hoy. La clave está en los acuerdos y para ello tiene que consultarse la mirada de varios.

Asimismo, en el ciclo de charla-debate nos propusimos potenciar el despliegue progresivo de la autoría de la palabra, en jóvenes y adultos, que constituye una praxis social necesaria



y una estrategia activa de conocimiento del mundo, lo cual es a su vez pre-requisito para un proyecto alfabetizador científico que apunte a la liberación del pensamiento y a un reposicionamiento crítico de los sujetos.

Simultáneamente, el proyecto llevó a cabo actividades de talleres de estudio (técnicas de estudio y comprensión de textos) para los estudiantes en vistas al acompañamiento y la permanencia en la facultad.

Finalmente, las actividades desplegadas en los distintos talleres se articularán con las diferentes áreas vinculadas a la formación profesional -académicas formales y no formales- de los estudiantes para su fortalecimiento durante la trayectoria del mismo.

OBJETIVOS

- ✓ Propiciar un espacio y tiempo donde los estudiantes de las distintas carreras se integren con actividades culturales.
- ✓ Favorecer la inclusión de los estudiantes a la vida universitaria.
- ✓ Defender la autoría del lenguaje y del pensamiento emancipador
- ✓ Debatar y confrontar para aprender y desarrollar nuevos modos de pensar y de actuar sobre el mundo;
- ✓ Analizar y reflexionar científica y críticamente acerca de nuestra realidad objetiva.

FUNDAMENTACION/ REFERENCIAS/ ANTECEDENTES



Cuando hablamos de integración hacemos referencia a la acción y efecto de integrar o integrarse con el otro, construir un todo, completar un todo con las partes que la conforman desde un estar y habitar a la par, potenciando la importancia de la diversidad para encontrarnos en esa mezcla desde lo distinto. Fortaleciendo con herramientas la configuración de un estudiante con pensamiento crítico en autonomía para el transitar en la vida universitaria en particular y en la sociedad en general.

Vivimos en un país todavía en construcción, con aspectos muy complejos que incluyen tanto el deseo de integración como el de destrucción del otro, un país donde es todavía muy difícil alcanzar ciertos acuerdos, ciertos contratos sociales que nos incluyan a todos.

Actualmente, emisiones de radio o de telerealidad, de ficciones televisivas concebidas a medida, proponen a los niños, a los adolescentes, a los adultos, comentarios de sus experiencias, plasman una determinada perspectiva de “la realidad”. Y es tal la sed de palabras de los seres humanos que estos intentan acomodarse a un material a menudo pobre, mediocre para formular sus deseos, sus fantasmas o sus miedos y es aquí donde el proyecto pondrá énfasis en la posibilidad de fortalecer una mirada crítica en los ingresantes.

Por ello, desde el campo de las Ciencias Sociales y específicamente desde la Facultad de Humanidades, proponemos trabajar un trayecto de fortalecimiento de la palabra propia, de la autonomía de un pensamiento emancipador que podrá hacerse escuchar y debatir, reflexionar y cuestionar la realidad en la que estamos insertos. Tomando como eje a la palabra, para que ingresen también nuestros hilos en el tapiz, los hilos de todos.

DESCRIPCION DE METODOLOGIA



- ✓ Reuniones semanales para poner a discusión las necesidades de los ingresantes y estudiantes en general y las posibles acciones a realizar.
- ✓ Construcción de estrategias para que asistan a los diferentes talleres diseñados para el acompañamiento e integración de los estudiantes.
- ✓ Desarrollo de ciclo de talleres con extensiones de la universidad como TeUNaM, CaCUBRA, Productora de la Tierra, (la gente de cine), Espacio de arte plástico (Neunmann), Programa de Música, Programa Gimnasio para reflexionar sobre un aprendizaje constante de la sociedad en contextos diversos que configuran la complejidad de la vida universitaria que se entretajan constantemente y conforman un hábito de textos que circulan socialmente y nos conforman como sujetos de la cultura.
- ✓ Ciclo de Charla debate sobre la autoría de la palabra y el pensamiento emancipador para el fortalecimiento del conocimiento científico.
- ✓ Ciclos de talleres de estudio, para el acompañamiento a la comprensión de textos y técnicas de estudios que hacen al hábito del estudiante universitario.

RELATORIA DE LA EXPERIENCIA

En este apartado nos dedicaremos a narrar dos perspectivas de experiencias, por un lado se tendrá en cuenta formación y participación de los tutores pares que llevaron a cabo la elaboración de los ciclos que forman parte de lo que denominamos “eje de integración” y que hacen al programa de acompañamiento. Por otro lado, mencionaremos desde un



paradigma interpretativo¹ los comentarios de los ingresantes que asistieron y experienciaron los ciclos propuestos por los tutores pares.

Finalmente, en el último apartado desarrollaremos reflexiones para una primera aproximación sobre los efectos/resultados que observamos en este breve período del primer cuatrimestre.

A continuación pasaremos a mencionar solamente los relatos de experiencias que si bien constituyen voces individuales representan, en algún aspecto, la voz del colectivo de los que integran el Programa de Acompañamiento, específicamente el Eje de Integración:

Relato 1-

“En mi condición de alumna avanzada del Profesorado y Licenciatura en Letras, tuve la oportunidad de ser invitada a formar parte de este voluntariado académico. En primera instancia se me invitó a brindar mis conocimientos y experiencias adquiridos en el recorrido de la carrera, como estudiante universitaria con todo lo que ello implica y por las prácticas educativas que he alcanzado a desarrollar en instancias de talleres, adscripciones y acompañamiento entre pares.

¹ Desde esta perspectiva podemos afirmar que básicamente el trabajo se basará en la interpretación que está integrada al proceso analítico, por ello se habla de “análisis interpretativo” (Rockwell, 1987); este es considerado en un doble sentido:

“Por un lado, significa la búsqueda de los nexos conceptuales con que se va argumentando la construcción el objeto de estudio en sus diferentes niveles de abstracción. Por el otro, se entiende “interpretar” en el sentido de “entender” los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares, “entender”, como diría Geertz (1987) el sentido de los conocimientos locales o —el mundo conceptual en el que viven los sujetos”.

La lógica de pensamiento dialectico vinculada a una concepción de la complejidad social posibilita el uso de estrategias extensivas e intensivas a condición de controlar coherencia y recursividad permanente.” (Achilli, 2005:41)



Es así que acepté la invitación a colaborar con el equipo de trabajo con el objetivo principal de poder brindarle a los alumnos ingresantes-en primer lugar- y a los que transitan años más avanzados, un espacio de interacción y aprendizaje para que puedan reforzar sus técnicas de estudio, consolidarse como miembros activos de la Facultad, es decir, que puedan sentirse parte de la misma y que esto contribuya a que se genere en ellos un valor por el pensamiento autónomo, la educación pública y su compromiso social.

En cuanto a la modalidad de trabajo tenemos dos instancias: La primera es de Formación para quienes somos tutores pares. Allí nos preparamos para ver cuáles son las principales problemáticas de los alumnos que vienen a los talleres de estudio y de aquellos que conocemos por nuestro recorrido individual en la facultad. Ese espacio de formación y capacitación es conversacional, contamos con nuestras propias herramientas de trabajo (notbook, pendrive, anotadores, marcadores, fotocopias, libros, entre otros) y el lugar es un aula de la facultad.

La segunda instancia es la puesta en práctica del trabajo anteriormente elaborado en equipo,. Siendo seis miembros de esta parte del Programa, el equipo del Eje de Integración, nos dividimos en razón de nuestras especificidades y fortalezas. Por lo que el trabajo se optimiza y los resultados son más satisfactorios y menos agotadores para el voluntario en sí.

Para la puesta en práctica hemos tenido hasta la fecha, la experiencia de las tutorías de estrategias de estudio, a la que asistieron algunos alumnos ya avanzados y continuaron el proceso asistiendo a los talleres del ciclo que organizamos, también desde el Eje de Integración.

La finalidad de estos talleres posibilita otros modos de abordar el conocimiento, de manera menos formal y más interactiva, ya que los espacios de talleres permiten ese contacto entre quienes asisten y la posibilidad de escucharse entre pares aprendiendo de los mismos, además de la puesta del cuerpo en la situación presente.

Creo que la dinámica del Taller como la del espacio de Charla Debate, intensifican en quienes participamos de ellas, un punto fundamental para cualquier estudiante universitario, porque nos vemos implicados a estar y hacer algo en ese momento, irrumpir con la palabra y el pensamiento, el cuerpo y todos los sentidos que se despiertan cuando hay un otro que nos interpela.

Tanto en el espacio de Taller, como en el de Debate, los alumnos que asisten y los tutores que participamos, somos conscientes de que vamos a ir a participar y a conversar de algo nuevo. El rol del invitado disertante



es válido y muy necesario, pero no más que el de quienes asistimos al mismo y este dato no es menor, cuando casi por norma, el estudiante universitario viene a la universidad a que le den cátedras y no a ser parte de ellas, (sentarse y escuchar).

Por ese motivo es que vemos el proyecto no solo valedero en tanto práctica educativa, sino también como una práctica necesaria para que sean cada vez más los alumnos que puedan integrarse al espacio universitario, enfrentar sus dificultades, reconocer los miedos que surgen en una Institución, (en la que muchas veces se suponen determinados saberes que no todos poseen por igual) y animarse a decirlos, a hablar del problema, plantearlo con seguridad para poder resolverlo a tiempo sin tener que abandonar la carrera en el camino.

Entonces el problema de la deserción universitaria es trabajado desde el acompañamiento, el conocimiento de quiénes son esos estudiantes, qué buscan en la Universidad, cómo se ven a futuro, qué pretenden, qué esperan de la facultad en la que estudian y viven casi el noventa por ciento de su tiempo

Entre otras cosas, conocer a ese otro, que ansía algo y que quiere dar algo, dándole la posibilidad de hacerse ver y escuchar.”

Relato de: Liliana Soledad Olivera

Relato 2-

*“En el año 2015 fuimos convocados e invitados por el **Programa de acompañamiento a las trayectorias formativas**, a ser parte activa y comprometida del proyecto. En los primeros encuentros partimos de la necesidad de conocer una realidad que atraviesa la educación en la actualidad, particularmente la situación de la deserción en los primeros años de ingreso a la Universidad.*

Conocernos entre nosotros fue simultáneamente una tarea que el equipo formador trabajó con diferentes estrategias; quiero decir a modo de taller, charla en grupo, trabajo en grupo, mediante guías, retroalimentaciones en un espacio abierto a la discusión, y dispositivos multimediales con los cuales nos acercamos a la problemática planteada.

Datos, estadísticas, informes, fueron relevantes en esta primera instancia, para conocer un poco más de cerca –y acerca- del trabajo que teníamos que realizar.



Primer momento: EL INGRESO

*La figura que se nos asignó fue la de **tutores pares**: es aquel que acompaña al otro, al estudiante que ingresa a la universidad desprovisto de herramientas discursivas y metodológicas para encarar una nueva situación, en una esfera compleja del sistema educativo.*

Acompañamiento real, cuerpo a cuerpo, día a día, durante el periodo de ingreso a la universidad. Asumiendo un rol activo en esta instancia de incursión, exploración, descubrimiento, del ingresante... del que transita por primera vez las aulas de la educación superior.

Las cronologías de aprendizaje escolar en la centralidad de los debates internos a los grupos nos marcaron pautas de cómo ir moviéndonos con las tareas, en el espacio-tiempo de la comisión que nos fue asignada para acompañar. El trabajo, necesariamente implicaba a todos los actores circunstanciales, los tutores pares y los nuevos estudiantes.

¿Cuáles han sido nuestras tareas principales? Me pregunté después del tiempo que estuvimos acompañando el ingreso. Las respuestas fueron diversas. Complejas. Las historias de vida. La neutralidad imposible en los procesos de vinculación entre seres humanos. Las expectativas, los conflictos, los ejes corridos, las palabras, los discursos heterogéneos, la multidiversidad, la juventud, los sueños, las metas, los deseos, el desconcierto, la adultez, las jerarquías, la teoría que desborda la práctica cotidiana, las voces...la Universidad Pública

Segundo momento: LA CONTINUIDAD - LA PERMANENCIA

*La conformación del equipo de trabajo, constituidos como un eje del programa, denominado **Eje de integración**, responde a una necesidad concreta de continuidad, integración y acompañamiento a los estudiantes.*

Los debates en torno a las desafíos que enfrenta la Universidad Pública para sostener al estudiantado en las circunstancias sociopolíticas actuales, nos impulsan a reforzar la apuesta y trabajar fuertemente con una metodología continua, que nos permita indagar sobre nuestras prácticas como estudiantes, docentes, investigadores y extensionistas y reconocer cuales son las necesidades académicas, formativas, reales y concretas de los estudiantes de la FhyCs, teniendo en cuenta que los procesos que devienen toma de conciencia, representatividad, posibilidad de realizar análisis más agudos y críticos, autoría de la palabra, suelen estar imbricados en prácticas constantes y fuertemente sostenidas en el tiempo.



En este sentido, nuestro trabajo enmarcado en diversas estrategias de comunicación, propone instalar un vínculo entre los estudiantes con actores sociales de la vida universitaria como así también de otras esferas del mundo artístico-universitario (teatro, música, arte), dispuestos en modalidades de seminarios, talleres y charlas-debate. Son formas de comunicar nuestras intenciones, nuestras posturas, nuestros deseos en este río de desavenencias, y en este mar de posibilidades”.

Relato de: Carina Noemi Kaczorowski

Relato 3-

Antes de finalizar el año 2015 me sumé para participar como tutor par en el “Programa de Acompañamiento de las Trayectorias Formativas”, particularmente no tenía experiencia sobre cómo desempeñarme en este rol, pero me intereso la idea de acompañar a los ingresantes en el transcurso de su ingreso a la vida universitaria, y gracias al gran trabajo de los coordinadores tuvimos la posibilidad de participar en talleres para poder formarnos y así ser partícipes de ese transitar de cada alumno hacia lo que era para ellos algo nuevo, ese gran paso de la secundaria a la universidad, una nueva experiencia, lleno de expectativas y metas.

Considero muy importante el hecho de ayudar a los ingresantes a que se inserten en el mundo Universitario, ya que esto implica un gran cambio repentino al que se tienen que adaptar, una de nuestras tareas fue estar disponibles ante cualquier duda y consulta que ellos necesitaban siendo un nexo entre los alumnos y la Universidad, teniendo como principal objetivo llegar a los alumnos ingresantes para intentar motivarlos a que sigan estudiando en la Universidad.

Es por eso que desde tutores pares lo que se busca es coordinar acciones que apunten a promover en el alumno actitudes que lo ayuden a resolver los interrogantes que diario se le presentan, también para desarrollar las competencias del proceso enseñanza-aprendizaje y de inserción en la vida Universitaria.

*Luego de haber finalizado la tarea como tutor par, seguimos acompañando al alumno mediante el **Eje de integración**, este eje conformado por varias personas con el objetivo de brindar apoyo a estudiantes ya sean ingresantes como así también al alumno avanzado haciéndolos participe mediante ciclo de talleres, charlas, debates brindados por diferentes personas que conforman la Universidad, además de los talleres de estudio el cual es una forma de enseñar y sobre todo de aprender con distintos métodos centrados en el alumno, realizando diferentes actividades que en gran medida se llevan a cabo conjuntamente. Este taller se usa como*



estrategia metodológica y constituye una alternativa posible en la Universidad, la cual permite conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los recursos para así poder aprender más y mejor esos contenidos brindándoles herramientas para usar las técnicas en la adquisición de conocimientos en el resto de las materias de su plan de estudio.

Relato de: Rosalía Celeste Obregón

Relato 4-

Me llamo Karina Cáceres, me incorporé al Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas al comienzo del 2015 por invitación de Cristian quien a su vez me presentó al equipo del programa, docentes que venían construyendo el espacio con voluntad y con la idea de aportar conocimiento y trabajo en dirección a los ingresantes, un plus que implicaba el acompañamiento y la contención de los mismos desde la inscripción a las carreras y hasta después de sus asistencias a clases, en concomitancia a sus necesidades académicas que pudieran surgir, como las áreas de concurrencias, las divisiones áulicas, tramites de diferente índole, becas, pasajes, albergues, asistencia médica, comedor, autoridades académicas, entre otros.

En este espacio nos circunscribimos, mis colegas y yo, al Eje Integración que es uno de los cuatro ejes del programa de acompañamiento cuya finalidad es brindar herramientas culturales y cognitivas que complementen las actividades académicas a los estudiantes en su tránsito como ingresantes de la Facultad de humanidades. Los seis que compartimos este espacio nos formamos en Letras y Portugués, como así también en Didáctica y Pedagogía.

En ese sentido nos organizamos sobre la tarea de poner en escena los ciclos de talleres, ciclos de charlas debate y ciclos de técnicas de estudio. Los talleres fueron contruidos pensando en el otro, en la construcción de la identidad, en la multiplicidad cultural que se vivencia en nuestro ámbito académico y el arte que nace en el seno de estas culturas características del territorio donde se inserta nuestra FHyCS.

En las charlas debate se propiciaría el pensamiento emancipador, la reflexión crítica y tensión entre la sociedad y la cultura, revalorizar y resignificar la autoría de la palabra.

La etapa siguiente consistió en seleccionar los docentes que dieran las diferentes charlas a los estudiantes. Para ello se pautó sistematizar los encuentros los días martes, al principio del mes alternadamente. Los docentes escogidos abarcan diferentes disciplinas como las lenguas, la historia, el discurso, el arte escénico,



la didáctica, antropología y filosofía, entre otros. Estos ciclos se llevaron a cabo durante todo el primer cuatrimestre, iniciando en el mes de febrero y extendiéndose un mes después de receso de invierno.

Estos espacios fueron bien recibidos entre los estudiantes y a pedido de los interesados incorporamos un nuevo ciclo taller constituido para los exámenes finales y parciales. En el taller trabajamos con los estudiantes en las técnicas de estudio que según el contenido, las exigencias de la cátedra y la predisposición de los mismos facilitara la comprensión de textos y la aprehensión de variados lenguajes y bibliografía.

La convocatoria a estos encuentros las realizamos a través del Facebook del programa de acompañamiento al que los ingresantes tenían acceso desde el primer día del cursillo, soportes en papel como trípticos, afiches colocados en lugares estratégicos como pizarrones, baños, pasillos y departamentos. Promoción radial a través de entrevistas llevada a cabo por Transmedia Multimedial de la UNaM y ComHum Multimedial de FHyCS.

Así mismo se realizaron varias visitas áulicas a las diferentes carreras para acercarles las invitaciones acompañadas de un breve comentario sobre la intención de los talleres y las ventajas de asistir a las mismas. Para realizar estas visitas el equipo se dividió de a pares llegando a un número determinado de carreras.

En los encuentros teníamos actividades específicas que hacían a la organización, entre ellas debía recibir a los asistentes registrando sus datos personales, confeccionando los certificados para los asistentes y los docentes disertantes, y realizar el registro gráfico con fotos y videos que luego se socializaban en el Facebook del programa. Esta difusión se realizaba a modo de registro del compromiso voluntario pero además tenía la intención de servir invitar a los que aún no se animaban a participar.

La organización de los encuentros talleres se establecía en reuniones internas del equipo del Eje pre pactadas para los otros martes y jueves del mes, allí se vertían inquietudes, recursos que se pudieran necesitar y ofrecer, recorte de los contenidos a exponer, refuerzos logísticos que solicitaran los anfitriones, las impresiones de las promociones y certificados entre otros.

Quisiera agregar unas palabras finales, primero a mis colegas agradecerles el esfuerzo compartido brindado por el placer de enseñar y aprender, por las horas de trabajo compartido, por las risas vertidas en el entusiasmo de ver los objetivos consolidados. También reconocer como estas actividades me obligaron a repensar las concepciones sobre el pensar en otro. A sensibilizarme ante las necesidades que presentan



algunos alumnos, obviedades en las que no nos detenemos por creer que deben ser asumidos por otros y que en definitiva terminan siendo las expulsoras del sistema educativo que poseemos.

Relato de: Karina Cáceres

Relato 5-

Mi nombre es Silvana, soy estudiante avanzada del Profesorado en portugués y hace un año fui invitada a participar y colaborar del **Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas**. Sin dudarlo acepté y comenzó esta nueva etapa dentro de mi recorrido académico.

En primer lugar cabe destacar que el **Programa**, es un programa de voluntariado que capacita “tutores pares” para informar, acompañar y hacer del ingreso de los estudiantes a la universidad un camino amigable, ya que en su mayoría son jóvenes del interior de la provincia, que muestran algunas dificultades con respecto a la vida universitaria y sobre todo lo que ella conlleva (ubicación geográfica de los espacios, departamentos de cada carrera, materias, horarios, metodología de trabajo etc.).

Nos dividimos en comisiones y a su vez cada comisión tuvo un “profesor coordinador” que se encargó de darnos las pautas de trabajo, se nos asignó el material correspondiente cuadernillos, afiches, marcadores etc., y a partir de allí comenzó nuestra labor.

Cada “tutor par” realizó una actividad de manera coordinada, se elaboró una lista de alumnos conformada por aproximadamente 100 alumnos y se comenzó con las actividades del cronograma.

La primera semana fueron jornadas generales a todas las carreras, en los cuales se trabajó la bienvenida, presentación del equipo de **Acompañamiento a las Trayectorias Formativas Educativas de los Estudiantes**, charlas informativas, talleres, etc.

La segunda semana se realizaron jornadas de escritura y lectura, y en último lugar las “Jornadas de Ingreso Específico” de cada carrera.

Posteriormente de finalizar con la etapa de adaptación, parte del equipo continúa trabajando a partir de seminarios y talleres, los cuales se dividen en dos ejes alternados por mes.

Esta metodología de trabajo es muy productiva, ya que brinda la posibilidad de que los alumnos trabajen en conjunto con los “tutores pares” dando paso a la lectura de materiales, realización de actividades, reflexión y debate de las mismas, favoreciendo el proceso de avance de los alumnos y permitiendo la interacción con sus pares.

Para finalizar como reflexión retomo esta cita de Freire: “Aprender es para nosotros, construir, reconstruir constatar para cambiar, y que nada se hace sin apertura en el riesgo y en la aventura del espíritu”.



Relato de: Silvana Silva

BREVE RELATORÍA DE LOS ASISTENTES A LOS TALLERES Y CHARLAS DEBATE:

Como experiencias de las asistencias hemos recibido varios comentarios positivos en cuanto a la propuesta de acompañamiento que estábamos llevando a cabo. Fueron los estudiantes quienes a medida que continuaban asistiendo a las tutorías nos contaban que le fueron de mucha ayuda nuestras explicaciones de las técnicas de estudio, que le gustaron los talleres porque les sorprendía que abriéramos un espacio para la discusión de temas como la relevancia del pensamiento propio, en cuanto a cuestiones sociopolíticas como a la producción de conocimiento, de la importancia que tienen las experiencias de cada uno en la vida universitaria y cómo estas se vinculan a los aprendizajes disciplinares de la academia.

Así también, llegaron a las tutorías que podríamos denominar académicas, estudiantes ingresantes, estudiantes avanzados, preocupados porque no entendían cómo hacer algunos trabajos prácticos que debían entregar en pocas horas, cómo redactar, cómo leer textos científicos. Nos pedían que les re-expliquemos algunos conceptos que no les habían quedado claros en el dictado de las clases, o en sus propios apuntes. También nos agradecieron por prestarles nuestras computadoras para hacer sus trabajos durante el tiempo de la tutoría debido a que les solicitaban trabajar con determinadas herramientas que desconocían.

Otros que requerían un acompañamiento en proceso para preparar sus temas de exámenes finales por lo que trabajar a partir de los programas de cátedra fue una experiencia nueva



para muchos estudiantes avanzados inclusive aprender a leer los programas, sus objetivos, fundamentaciones, etc.

De las Tutorías llevadas a cabo, hubo una ocasión en la que éstas coincidieron con instancias de “Lucha por la Educación Pública”, y el contexto era una situación extrema de huelgas, paro docente, reclamos salariales y demás. Nuestro apoyo fue firme y genuino por lo que decidimos llevar adelante las tutorías, con mayor fuerza porque se hacía más necesaria, y por ello lo continuamos en las veredas de la Facultad, de cátedras específicas como la de Conocimiento Científico, una de las materias del primer año en la que más dificultades tienen los alumnos.

También mantuvimos contacto por WhatsApp. Mediante esta aplicación los chicos nos escribían y consultaban si salían o no las tutorías, nos avisaban con qué trabajos iban a ir, nos mandaban algunos de sus escritos y nos pedían sugerencias. Así notamos también que nuestro horario específico de los días martes y jueves, se ampliaba según cómo iban avanzando las tutorías y las necesidades de los estudiantes. Rocío, una de las chicas que asistió durante varias tutorías decía por mensaje:

“El martes quise ir y no sabía dónde era - se refiere a las tutorías- . Y justo hoy no puedo, pero voy a hacer todo lo posible para ir igual.” (26/05/2016 , 12: 56 hs.)

“Sol. Tengo que hacer en la compu una nube de palabras o algo así. Con un texto de Paulo Freire. Eso me pueden ayudar?”. (26/05/2016, 13:06 hs.)

“Muchas gracias Sol. Recién escucho tu audio. Mi trabajo es para el 28. Voy a corregir eso que me dijiste”. (14/07/2016, 1:33 hs.)

“Te quería decir que me gustaría que mires unos textos que armé. Algo así, similar a la crónica.” (22/07/2016, 22:51 hs.)

Otra de las estudiantes que asistió a las tutorías y charlas debate de forma continua fue Ivana: *“Quería solo unos tips , porque tengo que desarrollar un ensayo académico.”* (18/05/2016, 22:34 hs.)



Camilo e Ivanna de Comunicación Social, junto con su grupo de estudio de seis integrantes, por ejemplo solicitaron un viernes por la mañana de tutoría, ya que por la tarde rendían un parcial y querían ser escuchados para ver si se les entendía lo que querían explicar.

Con estos mensajes pudimos notar también la necesidad de los estudiantes de las tutorías de contar con un espacio en el que se sintieran con la confianza suficiente para expresarse y plantear sus problemas en relación a los temas de sus cátedras. Muchos de ellos nos preguntaron por la continuidad de las tutorías.

REFLEXIONES GENERALES

El Programa de Acompañamiento se inició a mediados del 2015, sin embargo, el eje de integración comenzó a andar a comienzos del 2016, y esperamos lograr muchas cosas, porque creemos que la autoría de la palabra, resultante de procesos inter e intrasubjetivos, constituye a la vez una condición ineludible de la comunicación humana y un sostén imprescindible en la configuración de la subjetividad y de la identidad individual y a la vez colectiva.

Por ello, se le asignó en este proyecto importancia fundamental a la oportunidad de compartir e integrar distintas posiciones y estrategias desde una interacción mediada, en torno a varias temáticas en cada uno de los encuentros. Experiencia y situación comunicativa que constituye:

a) un momento clave en la enunciación y toma de conciencia de un proyecto identificadorio autónomo, pues es un momento de síntesis entre el lenguaje de los orígenes, fundamental (epistemológico), y el de los discursos sociales (¿Quién soy y qué quiero lograr?);



b) una práctica que contribuye progresivamente a la cohesión grupal, ya que todo grupo se conforma en base a una tarea y objetivos comunes que van a ser trabajados desde diferentes miradas heterogéneas (Trabajo en talleres).

c) un paso fundamental, que posibilita al joven que asiste a la Universidad ir internalizando un modelo de aprender a aprender no basado exclusivamente en lo individual, sino en lo colectivo, grupal. Y le ayuda a valorar positivamente desde el inicio de su proceso de alfabetización académico-cultural estas experiencias compartidas.

El joven no aprende sólo “a narrar” mejor o a desplegar nuevas estrategias comunicativas, sino que puede conquistar un nuevo lugar para su palabra e historia.

Experiencia del cursillo de Ingreso:

En este apartado intentaremos describir los diferentes momentos que transitaron los diferentes espacios que propone el Programa de Acompañamiento. Para ello, es necesario aclarar que el ingreso en la FHycS se encuentra a cargo de la Secretaría Académica y la Secretaría de Extensión y el Programa de Acompañamiento se encarga de los tutores pares que acompañarán la Propuesta de ambas secretarías.

Previo al Ingreso 2016, durante el 2015 desde Julio comenzaron los “talleres de capacitación” para los que serían durante el 2016 tutores pares, para ello se invitaron a los estudiantes avanzados de todas las carreras que quisieran acompañar a los ingresantes. Luego de la capacitación de 140 (ciento cuarenta) tutores durante Agosto-Septiembre-Octubre y Noviembre; en febrero las Secretarías Académica y de Extensión comenzaron a diseñar el mes de Ingreso 2016.



En este sentido, se diseñaron 14 (catorce) comisiones de aproximadamente 100 (cien) ingresantes cada una (teniendo en cuenta la matrícula de los inscriptos a la FHyCS), en los cuales participarían de 6 (seis) a 8 (ocho) tutores pares en cada comisión. Los tutores pares son alumnos avanzados de las distintas carreras y algunos recién graduados que se ofrecieron para acompañar como un modo de “devolver” a la Universidad lo que se les fue dado.

Es así, que los tutores pares (estudiantes y graduados) se juntaron previamente al inicio del cursillo para intercambiar ideas y opiniones sobre el modo de llevar a cabo el desarrollo de las actividades. En este sentido, fue muy enriquecedor el encuentro entre los tutores de diferentes carreras y a su vez entre estudiantes y graduados. También, se suma a esto la presencia y coordinación de cada comisión por un profesor de la Facultad.

Las primeras semanas del Ingreso General estuvo a cargo del programa de acompañamiento, donde cada comisión decidía cómo dar inicio a las actividades, como por ejemplo el modo de presentación de cada asistentes, tutores pares, graduados noveles, profesor e ingresantes. En estos días se tuvieron en cuenta la vida universitaria (conocer la institución, lo administrativo, lo cultural, lo académico, los derechos y obligaciones-becas, planes, albergues, entre otros).

Luego, se llevaron a cabo las Jornadas de Lectura y escritura académica a cargo de Profesores de Letras y bibliotecología (dos por comisión), donde los tutores pares acompañaban con las actividades porque ya tenían conocimiento del cuadernillo que utilizarían los docentes.

Finalmente, en las últimas semanas se desarrollaron los cursillos específicos, a cargo de los docentes de cada carrera, en sus propias disciplinas, con tutores alumnos y graduados de sus propias carreras.



Experiencia-Interpretación de los asistentes a la propuesta del Eje de Integración:

Luego de finalizado el cursillo de Ingreso, comenzaron las clases propiamente dichas de la Facultad, y con ello iniciaron los ciclos propuestos por el Eje de Integración para acompañar integralmente la formación de los Ingresantes.

Cabe aclarar, que los que integramos el Eje de Integración somos tutores pares que estuvimos en el cursillo de Ingreso 2016 y en la capacitación previa del 2015. Como mencionamos con anterioridad en la contextualización, el Programa de Acompañamiento se encuentra conformado por distintos ejes (Observatorio, tutores pares, integración y comunicación). Cada tutor par podría formar parte del eje que considerara se sintiera cómodo y dónde sintiera que podía aportar. En este sentido, nosotros nos detendremos solamente en el eje de integración del cual formamos parte seis tutores pares.

También consideramos importante aclarar que las actividades que se diseñaron para los ingresantes son abiertas, voluntarias, libres, gratuitas y con certificación de asistencia; por lo cual asistieron estudiantes que cursan el segundo, tercero y cuarto año de sus carreras.

- Ciclo Charla-debate: Aquí la asistencia de los ingresantes fue muy variada, esto se debió a que es voluntario y se lleva a cabo en un día y hora de cursado de las distintas carreras. Hubo encuentros que tuvimos 62 (sesenta y dos asistente) y otros que solamente 8 (ocho).



Las charlas se diseñaron en febrero del 2016 teniendo en cuenta que serían docentes de la Facultad los que llevarían a cabo estas actividades, invitados por el Programa de Acompañamiento, mediante notas que fueron entregadas con varias semanas de anticipación. Además para el diseño de esta agenda y para no sobrecargar el cursado de los que asistieran se decidió que se lleve a cabo un solo martes por mes durante todo el año.

- Ciclo Talleres - Otredades - Este ciclo comenzó a andar con el taller a cargo del TeUNaM, para trabajar el fortalecimiento de la voz y el cuerpo de los estudiantes. La agenda fue diseñada teniendo en cuenta a los diferentes programas ya vigentes en la Universidad de Misiones que vienen trabajando con los estudiantes desde diferentes expresiones artísticas como: TeUNaM, Ensamble coral, etc. Y fueron convocados de la misma manera protocolar que los anteriores invitados.
- Ciclo Talleres de estudio: A diferencia de los otros dos ciclos antes mencionados, éstos se desarrollaron todos los martes y jueves de 15 a 17 hs en la Facultad de humanidades, con la finalidad de acompañar en el proceso de estudio de los estudiantes, en la comprensión de textos académicos y en la preparación de parciales, trabajos prácticos y finales.

Los asistentes a los talleres fueron variando de acuerdo a las necesidades que surgían, así tuvimos estudiantes de distintos años de cursada y de distintas carreras.

Primeras aproximaciones reflexivas de los ciclos:

En cuanto a los ciclos del Programa, consideramos como aspectos positivos:



- La convocatoria, realizada mediante la invitación (Curso por curso, a través de pegatinas de afiches, difusión por los medios como el Boletín de la facultad y las distintas redes sociales vinculadas al Programa de Acompañamiento).
- La participación activa de los estudiantes en cuanto a poner la voz y el cuerpo en las distintas charlas llevadas a cabo.
- La instalación de un espacio-tiempo en el que los estudiantes puedan expresar sus pensamientos de acuerdo a las temáticas desarrolladas y propiciar otros modos de pensamiento.

Como aspectos negativos del Programa y del Eje de integración reconocemos los siguientes:

- No contar con un espacio físico propio del Programa para las distintas actividades.
- La arbitrariedad de los horarios, debida a la falta de vinculación con los departamentos.
- No contar con una designación de presupuesto, entre otros.

Finalmente, reflexionamos que siendo un Proyecto que recién se inicia y cuya ejecución comenzó este año, es complejo hablar de resultados en cuanto a deserción como una problemática de los ingresantes. Sin embargo podemos referirnos a resultados teniendo en cuenta la resignificación de nuestra formación profesional como estudiantes universitarios comprometidos con lo que le sucede al otro y en coincidencia con las propuestas iniciales al Programa.

“ El poder sólo es realidad donde la palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir



realidades y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear realidades.”
(Arendt, 2008:206)

Es así que el eje de integración se fortalece internamente con los tutores pares y a su vez, sigue intentando acompañar a la integración entre las distintas carreras desde una perspectiva emancipadora que cuestione la realidad, que se haga escuchar y que los estudiantes puedan defender sus derechos y exigir obligaciones a quienes correspondan con fundamentos.

BIBLIOGRAFIA

Arendt, Hanna (2008): *La condición humana*. Buenos Aires. Paidós.

Barthes, R. (1987): *El susurro del lenguaje*. México. Paidós.

Castro Gómez, S. (2007): “Descolonizar la universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes”. En: Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R.: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Javeriana/Universidad Central.

De Man, P. (1984): *Blindness and insight: Enssays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. Mineapolis. University of Minnesota Press.

Deleuze y Guattari (1977): *Mil mesetas*. Valencia. Pretextos.



Derridá, J. (1983): *El principio de la razón: La universidad en los ojos de la gente*. Diacritics, N° 13.

Dussel, E. (1994): *El giro decolonizador desde el pueblo y hacia la segunda emancipación*. México. Universidad de México. Departamento de Filosofía.

Gramsci, A. (1978): “algunos aspectos de la zona sur” en *Escritos políticos: 1921-1926*. QuintinHoare (trad.). Buenos Aires. Nueva Visión.

Liotard, J. (1990): *La condición posmoderna*. Madrid. Cátedra

Said, E. (1985): *Cultura e imperialismo*. Barcelona. Anagrama.

Spivak, G. (2013): *En otras palabras, en otros mundos*. Buenos Aires. Paidós.



BRASIL



REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE TÉCNICA: O ENTENDIMENTO DE UM GRUPO DE ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA

Alexandre José Krul - Instituto Federal Farroupilha, *Câmpus Alegrete*
alexandre.krul@iffarroupilha.edu.br

Rúbia Emmel - Universidade Federal do Tocantins, *Câmpus Arraias*
r_emmel@hotmail.com

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Introdução

Este recorte de pesquisa em Educação constitui um relato de experiência de um trabalho de pesquisa que foi realizado em algumas aulas da disciplina de Filosofia do Ensino Médio. Participaram: os alunos da turma do terceiro ano do curso Técnico Integrado em Informática, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Alegrete (situado no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil), o professor titular da disciplina de Filosofia, e a professora pedagoga convidada. O conteúdo programático de Epistemologia contempla 8 horas/aula, e faz parte do componente curricular de Filosofia, que possui um total de 40 horas/aula distribuídas em 1 hora/aula por semana, ao longo do terceiro ano letivo do Curso (ao longo de todo curso são 40 horas/aulas de Filosofia por ano letivo).

Devido à delimitação do tempo de 8 horas/aula para o desenvolvimento do conteúdo programático acerca da epistemologia, optou-se por um recorte que: privilegiamos algumas leituras específicas para possibilitar a compreensão de algumas conclusões e métodos que compõem os diferentes ramos do saber epistemológico; e também mediamos uma reflexão relevante que partiu da curiosidade epistemológica dos próprios alunos em compreender como se constroem seus próprios conhecimentos. Para isso seguimos o conceito de estilos de pensamento proposto por Fleck (1996).

Após a problematização inicial houve o interesse dos alunos em investigar e analisar como que se constituíram suas próprias aprendizagens sobre os conceitos de técnica que foram se re-construindo ao longo do Curso (que possui duração de três anos), então o professor titular e a professora convidada passaram a mediar a construção do caminho de pesquisa com os alunos, seguindo a análise de como se constituem os estilos de pensamento proposto pelo epistemólogo Ludwik Fleck.

O objetivo deste trabalho é relatar como os alunos do terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Informática, realizaram reflexões sobre as suas próprias constituições de estilos de pensamento, tendo em vista os conceitos de técnica, que se elaboram epistemologicamente entre eles mesmos, ao longo do Curso de três anos. A hipótese é de que dentre os estilos de pensamento que se organizam entre os alunos do Ensino Médio, existem concepções de conhecimento de senso comum, de conhecimento científico e de conhecimento filosófico, que se formam subjetivamente e coletivamente entre alunos do Curso Técnico Integrado em Informática entre o período que ingressaram no Curso, e o segundo semestre do último ano do Curso.

Metodologia

O relato que apresentamos é um recorte de uma análise epistemológica que permeia os relatos das memórias dos alunos sobre lembranças individuais sobre o



conceito de técnico quando optaram em ingressar no Curso (concepção de senso comum) e a posterior construção coletiva de um *novo* estilo de pensamento no último semestre do Curso. Os professores foram mediadores da pesquisa que se delineou como *curiosidade epistemológica* dos próprios alunos. As fontes de estudo foram as narrativas de algumas das memórias subjetivas dos próprios alunos sobre o conceito de técnica, e sua re-construção posterior no coletivo, como um estilo de pensamento (Fleck, 1996).

Desenvolvimento

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é uma das modalidades de ensino da educação escolar brasileira. Segundo Ramos (2010) o Ensino Médio Integrado, possui uma base unitária e assenta nelas as especificidades da formação profissional, científica e cultural. Existe uma preocupação de que a Escola possa contribuir para que o aluno possa desenvolver compreensões que relacionem suas vivências humanas aos próprios conhecimentos pedagogicamente ensinados.

Tendo em vista o entendimento sobre a importância da iniciação científica de uma formação científica durante a educação escolar de nível médio, a Filosofia se insere como possibilidade de contribuir e proporcionar ao aluno não apenas o entendimento sobre conteúdos científicos já consolidados, mas desenvolver a oportunidade do filosofar (FAVARETTO, 2008). No contexto da pesquisa desenvolvida compreendemos o conhecimento como um processo consciente elaborado “nas relações entre sujeito, conceito, método e objeto” (GHEDIN, 2009, p.85).

Segundo Machado (2006) os conhecimentos que movimentamos para a contextualização de um determinado conteúdo que está sendo estudado, são de importância fundamental como ponto de partida para os alunos iniciarem a reflexão, porém estes conhecimentos por mais importante que sejam, são apenas o ponto de partida, e não podem ser confundidos na tarefa de ensinar e aprender como os próprios conhecimentos mobilizados pelo professor para alcançar um determinado objetivo. A tarefa de ensinar, não se sustenta na simplória tarefa de apenas organizar os conhecimentos que os alunos “trazem consigo”.

Entendemos que a escola é um ambiente no qual o aluno constrói os próprios conhecimentos na interação com os outros e o mundo, tendo a investigação como incorporada à construção do conhecimento, tendo o professor como mediador. De acordo com Vygotsky (2000), a formação do ser humano como ser histórico-social se constitui no processo de assimilação durante o processo de interação. A Filosofia como disciplina neste nível de ensino, pode contribuir na formação de entendimentos considerando assim os próprios discursos, da fala, por meio de suas significações (MARQUES, 1988).

Tendo em vista a própria característica reflexiva da Filosofia, as situações de aprendizagens são alternativas que propiciam de maneira construtiva que cada aluno desenvolva seu potencial intelectual (GHEDIN, 2009).

Nesse sentido, foi esclarecido aos alunos que a disciplina de Filosofia não se propõe a ensinar a verdade inquestionável sobre os conceitos específicos que englobam a área da informática como técnica, tecnologia ou ciência, mas problematizar a viabilidade dos alunos pensarem autonomamente sobre o conceito de técnica, tendo em vista que elas irrompem em questionamentos bem mais aprofundados do que aqueles que envolvem sua ação prática de “saber mexer no PC”.

Os alunos, com orientação dos professores, se propuseram a investigar sobre a filosofia da técnica em suas próprias caracterizações, evitando compreensões superficiais ou distorcidas que geralmente caracterizam com as de um mero usuário do



“computador” (concepção de senso comum). A intuição que permeou a hipótese do estudo é a de que a própria formação do Técnico Integrado em Informática pode construir compreensões epistemológicas de concepções científicas sobre os referidos conceitos.

No entendimento de Mizukami (1986), a ação educativa para ser válida precisa permitir reflexões sobre “uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque” (p.94). Partido das próprias vivências, os alunos supunham que existem diferentes compreensões sobre os conceitos de técnica. Tal suposição considera que a circunstância educativa em que se encontram, não pode desconsiderar o caminho percorrido desde que surgiu o interesse de cada um em se propor em realizar um curso Técnico Integrado em Informática. A partir do início do Curso percepções diversas se formaram sobre a própria experiência subjetiva e coletiva que se constituíram em compreensões diferenciadas sobre o que é ser técnico. Tais compreensões seguem alternâncias não fixas de concepções sobre o próprio conhecimento que se constitui, e não didaticamente e em formas mescladas caracterizam-se ao longo do caminho como conhecimento de senso comum, conhecimento científico e conhecimento filosófico. Entendimentos se constituíram ao longo do Curso, e naquele momento em que estavam cursando o último semestre letivo do terceiro ano (último ano letivo do Curso), a disciplina de Filosofia provocou neles outras reflexões epistemológicas sobre sua formação escolar. Concordamos que “a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. [...] superação da dicotomia sujeito-objeto” (MIZUKAMI, p.90).

Tendo em vista a construção do próprio conhecimento e a reflexão epistemológica de como é que acontece esta ação, optamos mediar a elaboração da reflexão por parte dos alunos seguindo os conceitos de *estilo de pensamento* proposto por Fleck.

Fleck (1986) como epistemólogo recorreu à sociologia do conhecimento, e propôs que no coletivo de pensamento se estabelecem ideias inter e intracoletivas. Essas ideias se opõem ao empirismo lógico, a produção cumulativa do conhecimento e a neutralidade do sujeito do conhecimento.

O estilo de pensamento é definido como “um perceber dirigido com a correspondente elaboração intelectual e objetiva do percebido” (FLECK, 1986, p.145). O estilo de pensamento pode ser caracterizado por: problemas que interessam ao coletivo, pelos juízos que o pensamento coletivo considera evidentes e pelos métodos que empregam como meio de conhecimento. O estilo de pensamento proporciona uma coerção sobre os indivíduos determinando o que não pode ser pensado de outra forma.

Sistematização das aulas

Participaram deste trabalho em sala de aula um total de oito (8) alunos que compõe a turma (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8), sob a mediação do professor titular e da professora convidada.

A dinamização das 8 horas/aula que compõe os procedimentos que compõe este relato seguiu os seguintes momentos:

O primeiro momento foi composto por 4 horas/aula: Os alunos realizaram as leituras de dois textos de uma revista de popularização científica: “Tecnociências: meios ou fins” e “Filosofia da Informação”, como introdução ao tema. Na sequência desta



investigação aconteceu pela confluência reflexiva entre as memórias de suas vivências ao longo de sua formação escolar.

Aula 1: Introdução e sensibilização sobre o conteúdo programático de Epistemologia, realizado pelos professores.

Aula 2: Leitura e discussão do texto: Tecnociências: meios ou fins.

Aula 3: Leitura e discussão do texto: “Filosofia da Informação”.

Ao final da Aula 3, propomos a seguintes atividade extraclasse: Cada aluno deveria escrever seu conceito de técnico de acordo com suas memórias sobre como compreendiam esta profissão antes de iniciarem o Curso. Os entendimentos foram:

A1 afirmou que *“o técnico é aquele profissional que é conhecedor de determinadas tecnologias, e está sempre atualizado em sua área, buscando realizar um trabalho com qualidade”*; A2 teve a compreensão de que *“técnico é uma pessoa especializada em uma determinada técnica que é exclusiva de uma determinada formação escolar”*; A3 entende que *“técnico é um profissional extremamente especializado em um trabalho”*; A4 escreveu que *“técnico é alguém que possui um conjunto de habilidades específicas em uma determinada área do conhecimento”*; A5 afirmou que *“técnico é um profissional que manipula determinados conhecimentos já elaborados de acordo com as capacidades desenvolvidas por outros profissionais que viveram antes dele e deixaram determinados ensinamentos e sabedorias”*; A6 descreveu que *“técnico é um homem que desempenha tarefas específicas em uma área profissional”*; A7 desenvolve o argumento de que *“técnico é um profissional que segue determinadas metodologias de uma ciência específica”*; A8 destacou que *“técnico é alguém que sabe fazer algo, como deve ser feito bem”*.

O segundo momento foi composto de 2 horas/aula.

Aula 4: Os alunos foram convidados a realizar a leitura individual de trechos do livro “A formação do espírito científico” (BACHELARD, 1996) e do livro “Filosofia da tecnologia: um convite” (CUPANI, 2013), com o objetivo de compreender determinadas teorias epistemológicas sobre os conceitos de técnica, tecnologia e ciências. Este momento contou também com a atividade extraclasse (lição de casa) proposta pelos professores: Rer ler os textos e realizar sistematizações escritas individuais que seriam discutidas na próxima aula.

Aula 5: Discussão das leituras encaminhadas na Aula 4 e na atividade extraclasse.

O terceiro momento foi composto por 2 horas/aula.

Aula 6: Solicitamos aos alunos que se reunissem em um único grupo, para ler as respostas do primeiro momento (atividade extraclasse proposta na Aula 3), refletir sobre as leituras do segundo momento e as discutir realizando os pertinentes apontamentos.

Aula 7: Solicitamos que em coletivo, os oito alunos, reconstruíssem um novo conceito de *técnico*. Aqui percebemos que os alunos tiveram que retomar os conceitos que rememoraram do início do Curso, e re-construí-los, e para isso utilizaram-se de sistematizações conceituais realizadas no segundo momento. As leituras dos trechos dos livros de Cupani (2013) e Bachelard (1996) realizadas no segundo momento permitiram aos alunos reunidos coletivamente a sistematização algumas *novas* compreensões sobre o que é técnica. Mas no desenrolar da sistematização perceberam que era necessário antes de construir um conceito de técnico, compreender e sistematizar os conceitos que os autores lidos haviam elaborado sobre técnica, tecnologia e ciência. Esta sistematização preocupada em seguir uma determinada linha de desenvolvimento cognitivo que fundamenta o conceito epistemológico, nos permitiu compreender como um coletivo de pensamento vai se formando.



Segundo os alunos “no entendimento de Cupani (2013), a técnica pertence a um modo de fazer, que despreocupa-se em pensar cientificamente; está no nível da aplicação de um método de resolver uma determinada ação sem o pensar científico, ou seja, pertence a um nível pré-científico em que o homem aprende como fazer algo, e isso resolve sua necessidade, de maneira despreocupada com o questionamento sobre se esta é ou não a única possibilidade de resolver o determinado problema”.

O grupo de alunos afirmou que “segundo Cupani (2013) a tecnologia se caracteriza como “campo de conhecimento” quando o saber técnico é aprofundado por meio dos entendimentos científicos pressupostos em determinada técnica, ou seja, quando o conhecimento não se limita a aplicar um saber-fazer. Pensar que as ciências são “coisas mais sérias” do que as tecnologias que muitas pessoas só percebem como voltada para o entretenimento é um olhar um tanto míope. Há pessoas inovando e avançando para melhorias no mundo, tanto na educação quanto na saúde, por exemplo: as tecnologias que usam da inteligência artificial”.

Para conceituar o que é ciência, o entendimento foi que: “Bachelard (1996) afirma que temos que romper com o comodismo, e apostar no potencial humano de criação e desenvolvimento de potenciais para fazer o mundo humano, por meio da ciência. A ciência rompe com o senso comum, com ela o ser humano pode se desenvolver de uma maneira extraordinária, com invenções, descobrimentos e sistematizações que nos beneficiam em nossas diversas relações com as coisas no mundo”.

Aula 8: Em um quarto momento os alunos em coletivo relacionaram o conceito de técnica, especificamente a um conceito de Técnico em Informática, de acordo com sua realidade local e suas percepções ao longo do Curso. No entendimento coletivo dos oito alunos, ser técnico em informática é “compreender a área de informática como possibilidade de modos de fazer específicos para a resolução de determinados problemas práticos resultantes da aplicação tecnológica de conhecimentos científicos, sem deixar de refletir sobre as próprias técnicas em busca de melhores aplicabilidades da tecnologia da informática na sociedade”.

Considerações finais

A escola de educação básica pode ser um dos espaços em que as narrativas de memórias dos alunos sobre determinados conceitos podem ser problematizados e posteriormente discutidos, validando a prática que reforça o entrecruzamento dessas informações com a produção científica já acumulada pelo conhecimento científico. Os conhecimentos de senso comum construídos pelos sujeitos em suas vivências, sendo trazidos à tona por suas memórias, foram re-vistos em reflexões com a produção científica vigente na área da epistemologia, e assim, re-construídos de acordo com sua formação escolar específica da ação do técnico.

Com esta atividade compreendemos que os estilos de pensamento (FLECK, 1986), também se organizam nas compreensões a respeito de conceitos que podem ser construídos na educação escolar de nível médio. Isso reforça a ideia de que são conhecimentos que fazem parte das vivências dos indivíduos, que podem possibilitar, por das pesquisas e das sistematizações, a formulação de compreensões que lhes permitem situar-se no mundo; confrontando conhecimentos subjetivos e formulando conhecimentos coletivos, de cunho crítico e científico. Entendemos assim, que ser pesquisador e cientista depende do comprometimento e das sistematizações que se delineiam em uma trajetória que se inicia na Escola de Educação Básica (neste caso como podemos perceber a importância do Ensino Médio). O espírito científico de que



trata Bachelard (1996) precisa ser formado e lapidado, portanto não é intrínseco às capacidades cognitivas do homem como conhecimento inato.

Conforme Vygotsky (2007) para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte do sujeito. Na escrita e sistematização, os alunos, mediados pelos professores, conseguiram desempenhar o papel de pesquisadores, que sistematizaram de maneira específica para seu próprio coletivo, um conceito epistemológico sobre sua própria formação profissional de técnico em informática.

Este estudo permitiu com base no conceito de formação dos estilos de pensamento de Fleck (1986), que os alunos do Curso Técnico Integrado em Informática compreendessem como a elaboração intelectual e objetiva, sobre o conceito de técnica que foi lapidado ao longo do Curso, e por isso caracteriza-se como um estudo epistemológico sobre a formação de seus próprios conhecimentos subjetivos e coletivos.

Podemos compreender que o viés epistemológico da formação de estilos de pensamento, proposto por Fleck (1996), se caracteriza pela influência de determinadas linhas conceituais epistemológicas, permeada pela confluência cognitiva que um grupo de pesquisadores adota, não só pela caracterização espaço-temporal de onde partem, mas também pelo próprio esforço cognitivo coletivo que demonstra um pertencimento à construção de um conceito consensual. Este conceito consensual não augura ser um conceito final, mas um conceito em construção provisória.

Referências

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto: 1996.

CUPANI, Alberto. Filosofia da tecnologia: um convite. 2ª ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

FAVARETTO, Celso. Filosofia, ensino e cultura. In: Filosofia: caminhos para seu ensino. KOHAN, Walter (Org.)... [et al.]. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FLECK, L. La gènesis y desarrollo de un hecho científico. Tradução de Luis Meana. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

GHEDIN, Evandro. Ensino de Filosofia no Ensino Médio. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, Mario Osório. Conhecimento e educação. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1988.

MAZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades. Jaqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010. p.42-57.

VIGOTSKI, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Aline Gomes da Silva¹
alinesilva.ines@gmail.com

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Uma nova leitura tem sua gênese nos olhos, na memória, nos desejos do leitor que mobiliza sua vida para emprestá-la ao texto e, ao mesmo tempo, aproveitar para que ele a redimensione.
Eliana Yunes

A formação de leitores, sem dúvida, tem sido um desafio vivido pela educação pública brasileira. Constantemente somos bombardeados pelos altos índices de analfabetos funcionais produzidos na escola – em geral, crianças e adolescentes que, tendo cursado alguns anos de escolaridade, ainda não dominam com propriedade a leitura de textos mais complexos.

Longe de querer elencar os possíveis motivos para tal insucesso, prefiro me reter nas perguntas: o que temos ensinado aos nossos alunos, cotidianamente, nos bancos escolares? A serem meros copistas e leitores da palavra alheia? Como formar leitores e autores críticos se nossas práticas pedagógicas estão encharcadas de consumo e reprodução de conhecimento, muitas vezes, desprovidas de prazer e sentido vivencial para o educando?

Esse assunto torna-se ainda mais preocupante quando falamos de educação surdos. Quem vive ou transita pela educação de surdos sabe que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa (segunda língua dos surdos – L2) ainda é um grande desafio a ser superado, tanto pelos educandos quanto por seus educadores.

Não temos dúvida de que a formação de leitores é um desafio a ser perseguido na educação enquanto possibilidade de ampliação de conhecimentos, formação de

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores/ FFP-UERJ. Professora das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Integrante da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad).



sujeitos críticos e capazes de se transformar e intervir na sociedade a partir de experiências proporcionadas pelos textos. Afinal,

Ler com a vida (...) bem poderia ser uma estratégia para escapar ao conservadorismo imutável da letra, do *já-sabido* e do *já-visto* que nos roubam a versatilidade de criar, de modo *efêmero* por um lado, é verdade, na percepção tão arguta de Michel de Certeau; de modo *permanente*, por outro, como assinala Barthes, já que toda leitura altera o leitor (YUNES, 2003a, p.13. Grifos da autora).

No que tange à educação dos surdos no Brasil, este é um tema que vem ocupando espaço de discussão entre os profissionais que questionam os processos de letramento e as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas com esses sujeitos, que estão imersos em uma cultura bilíngue: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa com suas respectivas especificidades.

Sabemos que numa perspectiva histórico-cultural, a produção de sentido de uma leitura é uma atividade vinculada às experiências do sujeito. Neste sentido, a leitura é uma produção permeada pelas relações sociais, o que implica centralizar a questão da formação do surdo leitor nas interações sociais estabelecidas durante o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

No intuito de contribuir para a reflexão sobre práticas bilíngues que favoreçam a formação de leitores surdos, este artigo busca relatar uma experiência vivida na Oficina de Leitura do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A Oficina de Leitura do CAP/INES surgiu na forma de um projeto, em 2010, com a intenção de fazer face à demanda pela exposição dos estudantes surdos ao maior número possível de gêneros textuais, ampliando o repertório de leitura dos mesmos. Mas, principalmente, a Oficina de Leitura foi um espaço idealizado para motivar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura, desenvolvida nas duas línguas, chamando-se a atenção para as diferenças morfosintáticas de cada uma delas.

Essa experiência teve como ponto de partida a literatura infanto-juvenil, a fim de que, ao mergulharem no universo literário, pudessem sentir gosto e prazer pela leitura, motivando-os a serem escritores/autores das suas próprias histórias, bem como, contribuir para a apropriação do bilinguismo que perseguimos no/com o cotidiano escolar, onde a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, sejam igualmente trabalhadas, sendo percebidas e legitimadas enquanto fenômenos dialógicos e ideológicos contextualizados social e historicamente.



Para isso, nós² desenvolvemos atividades de contação de histórias pelos Assistentes Educacionais em Libras (AEL) e pelos/as próprios/as estudantes que vão se apropriando das suas narrativas para construir suas identidades enquanto surdos, significando o mundo através de experiências visuais, dramatizações, produção textual (em uma perspectiva bilíngue), análise e discussões coletivas a partir das histórias contadas e narradas por alunos/as, professoras e AEL, entre outras atividades que surgiram e impulsionaram o trabalho com os/as alunos/as.

Trago como plano de fundo para fundamentar este trabalho uma experiência de leitura (e também de escrita) que vivenciamos no ano de 2010, chamado Projeto “Medo”, que surgiu a partir do interesse, da curiosidade e do encantamento dos/a alunos/as por histórias que causassem espanto, medo, mistérios e/ou suspenses sobre a vida e/ou existência de seres míticos e imaginários; histórias que, de uma forma ou de muitas, seduziam e/ou despertavam imaginação, memórias e sentimentos vivenciados pelos alunos e alunas. Este interesse oportunizou à professora e aos assistentes educacionais em Libras trabalharem com atividades de contação e produção de histórias, compreendendo-as como ferramentas importantes para a formação de leitores/as, assim como, a possibilidade de potencialização de práticas bilíngues, isto é, práticas nas quais a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, e a língua brasileira de sinais eram abordadas, discutidas, trabalhadas.

Vale salientar que a presença de surdos no Projeto, os AEL, para contar histórias utilizando sua primeira língua, a LIBRAS, é de suma importância, pois oportuniza aos estudantes surdos, às crianças, no caso do projeto, não apenas contato com a língua, mas principalmente uma questão de reconhecimento identitário, cultural, no contato com adultos surdos, conforme nos fala Quadros (1997).

O Projeto Medo

Tudo começou a partir do interesse das turmas³ pelos personagens folclóricos das Lendas Brasileiras, cujas histórias envolviam mistérios sobre a vida e/ou existência de seres como: o Boto-cor-de-rosa, a sereia Iara, o Curupira, o Boitatá, o Saci-Pererê,

² O trabalho desenvolvido na Oficina de Leitura teve a participação das professoras Aline e Geise e dos assistentes educacionais em Libras Aulio Nóbrega e Leandro Elis, além da assessoria institucional da linguista e professora do Departamento de Educação Superior do INES, Wilma Favorito. Daí a minha necessidade de assumir a forma escrita *nós* cada vez que me refiro ao trabalho, tendo em vista que o mesmo foi construído cotidianamente, de forma coletiva.

³ O relato dessa experiência não se retém a uma turma específica, visto que ele foi realizado com turmas do 1º ao 3º ano. No entanto, vale ressaltar que nas turmas de 2º e 3º ano a abordagem foi maior devido à compreensão do tema bem como um melhor conhecimento linguístico da LIBRAS por parte dos alunos.



dentre outras histórias que conhecemos e/ou relembramos através da contação de histórias nos encontros da oficina.

A cada história contada, questionávamos os alunos, através de figuras ou fotografias, se aquelas histórias eram verdadeiras ou mentirosas (fantasia) e despertávamos nas turmas as diferentes opiniões aliadas à justificativa de cada criança. Um diziam já ter visto esses seres na vida real ou na televisão, outras disseram que não, que tudo aquilo era mentira.

A princípio, não nos preocupamos em dizer se esses seres faziam parte do imaginário popular ou se de fato existiram. O que queríamos era despertar a opinião, a imaginação e descobrir o que os alunos sabiam a respeito das lendas. Mas, essa prática nos inquietou e levamos esse assunto à pauta de nossa reunião no grupo de estudos da Oficina de Leitura, que acontecia toda quinta-feira, de 9h às 12h, na Biblioteca do Serviço do Ensino Fundamental 1 (SEF/1). Questionados por nossa assessora Wilma Favorito sobre o porquê dessas histórias fazerem sucesso, levantamos a hipótese de que, especialmente, as histórias que causavam medo de alguma forma seduziam e/ou despertavam imaginação, memórias e sentimentos vivenciados pelos alunos.

A partir desta discussão, Wilma nos sugeriu trabalhar com os alunos a questão do “Medo”, onde, através de entrevistas, eles diriam quais são seus medos. E se não sentissem medo (no tempo presente), então, do que sentiam medo quando eram bem pequenos? Dado a tarefa que muito nos entusiasmou, começamos a planejar...

A primeira fase: Entrevistas

Na primeira fase deste projeto, fizemos uma avaliação com os alunos sobre o projeto anterior, Lendas Folclóricas Brasileiras. Queríamos saber se eles gostaram, do que mais gostaram etc. Essa conversa nos deu oportunidade de fazer as seguintes perguntas às turmas: Você tem medo de quê? Na sua infância, o que lhe causava medo? Dessa forma, estabelecemos com as turmas uma atividade onde cada aluno iria ser entrevistado a partir dos questionamentos já mencionados. Buscamos despertar o senso crítico, a autonomia e a construção de uma narrativa a partir da vivência de cada aluno. Filmamos cada entrevista concedida pelos alunos e, à medida que cada um se colocava, percebíamos o grande entusiasmo da turma em falar sobre o assunto e saber do que o colega tem/tinha medo.

Dessa maneira, não se tratava de uma atividade escolar a mais, porém de um processo que buscava despertar o interesse das crianças, aguçar sua curiosidade,



convidá-las a mergulhar no vivido. Com isso, perseguíamos o que defende Sampaio, no diálogo com Cyrulnik: *um acontecimento só pode constituir uma recordação se estiver carregado de emoção* (SAMPAIO, 2008, p. 176). Queríamos despertar a emoção nas crianças!

A partir daí, propusemos às turmas que, em duplas⁴, realizassem entrevistas com outros membros da nossa escola (professores, alunos, inspetores e demais funcionários), onde um aluno seria o cinegrafista e o outro, o repórter. Formadas as duplas, conversamos sobre a escolha do entrevistado, qual é a função do cinegrafista e do repórter, como seria a abordagem, o que iriam perguntar, além de ensinarmos o manuseio da filmadora.

Após a formação de cada dupla, era hora de escolher o entrevistado e solicitar a entrevista. Partimos para campo, o entusiasmo das turmas e a expectativa em descobrir os possíveis medos dos outros deixava tanto os entrevistadores quanto os expectadores (demais alunos) bastante ansiosos. Aos poucos, a emoção ia tomando conta e se tornando o nutriente do grupo.

Além da apresentação que combinamos para a abordagem da entrevista – os cumprimentos (“bom dia” ou “boa tarde”) e a apresentação pessoal (nome e sinal do entrevistador e do entrevistado), os alunos deveriam fazer a seguinte pergunta: “Do que você tem medo?” e/ou “Você tinha algum medo quando era criança?”. As respostas, as mais variadas e interessantes (medos de insetos, monstros, vampiros e fantasmas, ladrões, violência, escuro, acidentes etc.) geraram, mais tarde, uma pequena discussão sobre os medos que sentimos e os medos que o outro sente.

Nesse movimento, os alunos alunas puderam ir exercendo sua autoria, impressa em suas opiniões e pontos de vistas. Iam se colocando como sujeitos ativos e interativos, na conversação. Viviam e praticavam sua cidadania, vivenciavam o que nos diz Yunes (2003b, p. 50): *ser dono da própria voz é o mais humano que podemos alcançar em nossa partilha de vida com os outros*.

Terminada a tarefa das entrevistas, editamos e criamos um vídeo com as filmagens projetando-o para cada turma. Podemos afirmar que a satisfação e o orgulho pelo trabalho realizado deixaram a nós - professora, assistentes educacionais e alunos - motivados a continuar. Durante a apresentação aos alunos ocorreu uma situação

⁴ Em algumas turmas, esse trabalho foi feito individualmente, pois houve um grande interesse dos alunos em desempenhar o papel de entrevistador(a) e não o de cinegrafista. Durante o processo fomos negociando essa questão.



interessante: um estudante disse que se sentia muito emocionado, o que nos deu a ideia de fazer uma autoavaliação com os demais alunos, a respeito do que foi produzido. Por unanimidade, todos gostaram e elogiaram o trabalho. Além disso, também felicitamos cada turma pelo envolvimento, compromisso e seriedade no desenvolvimento desta proposta.

Ousamos afirmar que essa atividade foi inovadora para cada um de nós, o que nos oportunizou conhecer um pouco dos outros e permitir que os outros nos conhecessem, de forma lúdica e prazerosa.

No decorrer desse processo, recebemos a “queixa” de alunos e funcionários que gostariam de ter sido entrevistados, mas não tiveram oportunidade devido à escolha pessoal dos alunos. Por esse motivo, pensamos na possibilidade de fazer uma enquete em nosso mural para que, livremente, as pessoas pudessem falar sobre os seus medos. Foi muito satisfatório ver os alunos se colocando e escrevendo sem que para isso houvesse uma cobrança. Escreveram na Língua Portuguesa da maneira que sabiam! Algumas escritas não foram muito bem compreendidas e em muitas delas não havia a assinatura do autor, para que pudéssemos tirar as nossas dúvidas. Neste momento, não houve nenhuma atividade direcionada para escrita, no sentido de corrigir aquilo que aparentemente não estaria escrito na língua portuguesa de modo convencional. Desta forma, o nosso objetivo era apenas a manifestação daquilo que o outro pensava ou sentia a respeito do medo, e a escrita foi o veículo que proporcionou essa interação.

Outro ponto positivo, a nosso ver, foi observar a tentativa de leitura do mural pelos alunos a respeito do que os colegas - dos outros anos de escolaridade e/ou turmas diferentes - sentiam medo. Em outras palavras, o projeto começava a despertar, também, além do desejo, a necessidade da leitura! Houve um episódio onde uma aluna, curiosa para entender o que o colega de turma havia escrito, pois reconheceu o nome dele no papel, me pediu para ajudá-la na leitura. Em seguida, a aluna saiu risonha com o fato do colega, a quem parecia admirar, ter medo dos arrastões no Rio de Janeiro, tema que foi amplamente falado (sinalizado) pelos alunos, especialmente os das séries mais avançadas, diante do problema que vivíamos durante aquela semana (violência, arrastões e a fuga dos traficantes do Complexo do Alemão, na nossa cidade).

Certamente, o narrado pelo estudante significara ainda mais do que o conceito de medo, o que, infelizmente, ultrapassa o universo infantil e o imaginário literário de monstros, fantasmas e bruxas... Segundo Magda Soares (2003), este episódio pode ser definido como um *evento de letramento*, ou seja:



(...) situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (p.105).

A segunda fase: Contação de histórias

Após a fase de entrevistas, julgamos interessante para os alunos conhecerem histórias que falassem sobre medo, a fim de proporcionar aos mesmos uma aproximação com esse gênero literário (dramático – horror), mostrando que outras pessoas também contaram, escreveram e/ou imaginaram a respeito do medo. Para isso, selecionamos três histórias literárias para contar, em LIBRAS, na Oficina de Leitura: “Quem tem medo de monstro?” de Fanny Joly, e dois livros americanos⁵ que tivemos que traduzir, “There’s Nightmare in my closet” (Há um pesadelo no meu armário), de Mercer Mayer, e “A dark dark tale” (Um conto escuro), de Ruth Brown. A escolha desses dois últimos livros se deu por trazerem uma belíssima e ampliada ilustração que permitiu-nos explorar cada detalhe da história bem como envolver os alunos neste universo imaginário.

Em todas as aulas, buscávamos envolver a turma em um clima de mistério e antecipação sobre o que poderia acontecer a cada slide⁶. O envolvimento da turma com a história contada era o fator determinante para o desdobramento de uma atividade, tais como: uma nova abordagem e/ou recontagem da história feita pelos alunos; exposição a LIBRAS, interpretação da história por meio de perguntas; ilustrações, dramatizações etc.

A terceira fase: Criação de uma história coletiva

⁵ A escolha desses livros se deu por ter sido empréstimo de uma professora regente da instituição, mas principalmente, pela qualidade da história, da ilustração e por encontrarmos as animações em vídeo das referidas histórias, o que facilita o trabalho com os alunos do 1º ano que nem sempre dominam a L1 por isso temos percebido que a imagem e animação tem sido bons aliados neste trabalho.

⁶ Majoritariamente, utilizamos nas aulas de contação de histórias o notebook e o projetor, utilizando a ferramenta Power Point, a fim de proporcionar aos alunos, principalmente os que possuem algum comprometimento visual, uma melhor qualidade visual. Mas, não dispensamos o fato de termos em mãos o livro (publicado) a fim de que os alunos manuseiem, façam relação com a história contada, possam explorar a escrita etc.



A partir da contação de histórias, incentivamos a turma a criar uma história em LIBRAS – sobre medo – de forma coletiva, inventando, ousando, imaginando coisas... Nesta fase, buscávamos mostrar aos alunos que uma das funções sociais da escrita poderia ser o registro de histórias inventadas por nós ou pelos outros. Além disso, mostramos que na literatura poderíamos ser livres para pensar e imaginar coisas sem nos preocupar com o real, assim como acontece nos filmes de terror, ficção científica ou desenhos.

Começamos a direcionar o trabalho perguntando aos alunos sobre do que iria tratar a história: Onde se passa a história? Qual será o título desta história? Foi uma tarefa duplamente difícil. Para os alunos, porque demandava imaginar, pensar junto com os outros, negociar opiniões, criar. Para nós (professora e assistentes) também foi muito desafiador ver as histórias sendo criadas em Libras e transcrevê-las para a Língua Portuguesa simultaneamente. Preocupamo-nos em não perder o sentido original dela, o que exigiu de nós um olhar sensível durante a construção do texto.

Ao final da transcrição da história, buscamos valorizar aquilo que coletivamente a turma criou. Explicamos que aquela história era de autoria deles e que, no futuro, poderíamos escrever um livro com aquela história e outros alunos poderiam ler. Finalizando tudo o que foi abordado, cada aluno assinou o rascunho do texto, registrando ali a sua autoria.

No entanto, podemos afirmar que algumas falhas aconteceram durante o processo e que só foram percebidas ao enviarmos a história para a nossa assessora Wilma, que não acompanhara a construção dos textos produzidos pelas turmas, mas logo percebeu que neles havia algumas lacunas que impediam o entendimento do leitor. Concordamos perfeitamente com sua colocação: embora o texto estivesse compreensivo a nós que participamos e mediamos a escrita coletiva, não havíamos conseguido expressar no papel (na Língua Portuguesa) toda informação que os alunos nos passaram durante a construção da história. Além disso, não tivemos tempo hábil para realizar a revisão textual com todas as turmas após os questionamentos levantados por Wilma, pois neste momento já havíamos começado as filmagens e faltavam poucos dias para o término do ano letivo.

Abaixo, segue a história da turma 322 com as observações feita por Wilma (escritas em destaque no texto) que assumiu, aqui, o papel de leitora.



TÍTULO DA HISTÓRIA: “O HOMEM DA FACA”**CENÁRIO: CINEMA DO SHOPPING E CASA**

EU E MINHA NAMORADA FOMOS AO CINEMA DO SHOPPING [Qual? Ou então escrever de um shopping] ASSISTIR UM FILME DE VAMPIRO. QUANDO ACABOU O FILME, VOLTAMOS PARA CASA E PERCEBEMOS QUE TINHA ALGUÉM NOS SEGUINDO. FICAMOS COM MEDO E SAÍMOS CORRENDO.

COMEÇOU A CHOVER E VENTAR MUITO.

CHEGAMOS EM CASA E MINHA NAMORADA FOI AO BANHEIRO ENQUANTO EU FUI PREPARAR O JANTAR. DE REPENTE FALTOU LUZ, ENTÃO LEVEI UMA VELA ACESA PARA ELA, MAS EU AINDA ESTAVA COM A FACA NA MÃO. [explicar que faca era essa/ deve ser a faca que estava sendo usada no preparo da comida]

QUANDO ELA ME VIU SE ASSUSTOU COM A FACA PENSANDO QUE EU ERA O VAMPIRO MAU DO FILME [que acabáramos de assistir no cinema]. ELA DEIXOU A VELA CAIR, A CASA PEGOU FOGO, NOS TRANSFORMAMOS EM DUAS CAVEIRAS E AGORA ASSUSTAMOS AS PESSOAS.

FIM!

Autores: Patrícia, Amanda, Júlia, Mariana, Mateus e José Thiago

A partir das observações levantadas, conversamos com os alunos que, embora a história estivesse muito boa, desejávamos compartilhá-la com outras pessoas e, para isso, seria necessário aprimorar o texto, a fim de que os leitores pudessem acompanhar bem a narrativa. Mostramos, através da projeção do texto, algumas lacunas que poderiam ser mais bem explicadas por eles. Buscamos refletir com os alunos que rever o texto escrito é um processo comum aos escritores que se preocupam com o bom entendimento do leitor diante de sua produção. Desta forma, essa atividade proporcionou aos alunos uma pequena discussão sobre o seu próprio texto, buscando dar a ele uma coerência narrativa bem como a ampliação da escrita. Abaixo a versão final do texto:

TURMA: 322**TÍTULO DA HISTÓRIA: “O HOMEM DA FACA”****CENÁRIO: CINEMA DO SHOPPING E CASA**

EU E MINHA NAMORADA FOMOS AO CINEMA DO NORTE SHOPPING ASSISTIR UM FILME DE VAMPIRO. QUANDO ACABOU O FILME, VOLTAMOS PARA CASA E PERCEBEMOS QUE TINHA ALGUÉM NOS SEGUINDO. FICAMOS COM MEDO E SAÍMOS CORRENDO.

COMEÇOU A CHOVER E VENTAR MUITO.

CHEGAMOS EM CASA E MINHA NAMORADA FOI AO BANHEIRO ENQUANTO EU FUI PREPARAR O JANTAR. DE REPENTE FALTOU LUZ, ENTÃO LEVEI UMA VELA ACESA PARA ELA, MAS EU AINDA ESTAVA COM A FACA DE COZINHA NA MÃO.

QUANDO ELA ME VIU SE ASSUSTOU COM A FACA PENSANDO QUE EU ERA O VAMPIRO MAU DO FILME QUE ACABAMOS DE VER NO CINEMA. ELA DEIXOU A VELA CAIR, A CASA PEGOU FOGO, NOS TRANSFORMAMOS EM DUAS CAVEIRAS E AGORA ASSUSTAMOS AS PESSOAS.

FIM!

Autores: Patrícia, Amanda, Júlia, Mariana, Mateus e José Thiago



Neste processo, também nós, professora e assistentes, aprendemos, na prática, a trabalhar com a revisão textual de maneira sensível, buscando ampliar o nosso olhar e questionamentos sobre aquilo que os alunos nos dizem, buscando assim potencializá-los em sua narrativa. Voltar ao texto, com os alunos, nos possibilitou viver o dito por Geraldi (2008):

Escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é um caminho que permite construir a autonomia de ambos: do aluno e do professor, que também ele é chamado a escrever seus próprios textos, deixando de ser somente um agente de conservação da herança cultural disponível para se fazer também ele produtor de nova herança cultural, deixando as marcas nesta de seu tempo e de sua história (p. 65).

A quarta fase: Dramatização/ filmagem

Após a construção do texto coletivo, propusemos às turmas transformar o texto em um livro ou em uma dramatização (filmada) da história. Todas as turmas escolheram a dramatização/ filmagem. Então, fizemos uma leitura da história que foi projetada no data-show e fomos pensando passo a passo o que poderíamos fazer e onde poderíamos filmar as cenas. Nesta fase, à medida que líamos o texto com os alunos, elaborávamos juntos um roteiro a ser seguido. Vale ressaltar que a filmagem foi feita de forma muito amadora, pois, além de não termos tido tempo de preparar figurino e cenário, corríamos contra o tempo, pois já estávamos nas duas últimas semanas de aula antes das férias em dezembro. Alguns alunos já não estavam mais frequentando as aulas e não houve possibilidade de negociar com os professores regentes de turma a extensão do horário nas aulas na Oficina de Leitura, pois os estudantes, em sua grande maioria, estavam revendo as matérias e/ou fazendo as avaliações em sala de aula.

No entanto, nenhum contratempo foi capaz de inibir o empenho e a participação das turmas que se envolveram bastante com esse trabalho, novo para eles e para o grupo da Oficina de Leitura que foi aprendendo e exercitando a criatividade e um olhar sensível à prática durante o percurso do projeto.

Este projeto não foi previamente pensado; ele surgiu como desdobramento de uma prática pedagógica que resultou em muitas outras. Mas, afirmamos que todas as atividades propostas foram de alguma forma impulsionadas pelo interesse dos nossos alunos, o que, a meu ver, é muito importante para a aquisição de conhecimento(s) e o desenvolvimento do prazer pela leitura (em suas diferentes formas).



Algumas palavras finais

Durante o desenvolvimento do projeto, constatamos que se faz necessário e urgente o desenvolvimento de atividades e espaços que dinamizem a interação e a dialogicidade, de modo que os alunos possam se expressar em língua de sinais e a partir dessa exposição possam desenvolver e ampliar o conhecimento nas duas línguas: LIBRAS e Português. Além disso, é importante buscar despertar o interesse dos alunos pela história, incentivando-os não apenas a ler o que se tem produzido na literatura mundial como também potencializá-los para serem futuros autores-escritores de suas próprias histórias.

Ressaltamos, como pontos positivos neste trabalho, o envolvimento dos alunos, a espontaneidade durante as atividades, posicionamento diante do que foi solicitado, a criatividade, a autoria, o desafio da leitura e da escrita em Português, o fazer coletivo entre outras potencialidades que foram desenvolvidas ao longo deste projeto.

Para finalizar, é importante destacar que as propostas da Oficina de Leitura foram sendo construídas à medida que planejávamos e investigávamos a nossa prática, junto dos alunos. Sendo assim, ao mesmo tempo em que buscamos ampliar o conhecimento dos nossos alunos, também nós experienciávamos a construção de novos conhecimentos. Como diz Paulo Freire (1997), *ensinar exige consciência do inacabado*. Professores inacabados que somos, seguimos pensando-nos no pensar a prática...

Referências Bibliográficas:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, Wanderley. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: FTZNER, Andréa Rosana. **Ciclos em revista**: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. V. 3. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e formação de professores**: aprendi a ler (...) quando misturei aquelas letras ali... Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. Global: São Paulo, 2003, pp. 89-114.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In: YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003a.



_____. Leituras, experiência e cidadania. In: YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003b.



CONVERSAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULOS: SABERES EM REDE E DIÁLOGOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Alexandra Garcia¹; Allan Rodrigues²

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Introdução

O presente texto faz parte das experiências desenvolvidas em torno das ações de pesquisa e extensão do grupo: *Nós dos Currículos e Cotidianos da Formação* que tem como campos de estudo e ação o currículo e a formação de professores nos cotidianos. Nossa aposta política e epistemológica para a pesquisa e formação é pelo investimento nos diálogos entre as escolas públicas e a universidade na ampliação e consolidação de redes de saberes docentes e na produção de práticas mais coletivas e solidárias na produção de conhecimentos. A discussão recorre à apreciação de processos de formação que exploram os *encontros* como metodologia de pesquisa e formação. As Rodas de conversa “Café com Currículo³” investem na noção de *encontro* e de *formação compartilhada*, realizando-se entre alunos da graduação e professores da Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental). Recorremos às narrativas produzidas em atividades realizadas em torno dos eixos currículo, cultura e cotidiano.

O Projeto dá prosseguimento às pesquisas e reflexões desenvolvidas no campo da formação de professores e do currículo, destacando as peculiaridades percebidas nos processos de produção dos currículos, das políticas curriculares e de formação. Consideramos que apesar de formarem um rico repertório de saberes e sentidos de docência, esses processos ainda são pouco explorados na formação acadêmica inicial e em ações de formação continuada. Partindo dessa premissa, discutiremos as contribuições dos encontros e conversas como metodologia de pesquisa-formação capaz de evidenciar e desnaturalizar representações demeritórias e tristes de docência e escola. Com isso, buscamos investir em currículos produzidos com a formação que, mobilizados pelas noções de encontro e conversas, se ampliem o campo de possíveis para a produção de saberes mais solidários nas tessituras cotidianas das escolas, dos currículos e da própria docência.

Nesse sentido, torna-se imperativo pensarmos as escolas como espaços de formação docente de alunos e professores e os currículos como espaços de diálogos, produções e interrogações orientados para deslocar representações hegemônicas de escola e docência e possibilitarem a produção mais coletiva e emancipatória de alternativas dos *fazeressaberes* (ALVES, 2008) docentes. Entendemos que quando os professores se fortalecem politicamente e teoricamente com seus pares eles pressionam as forças políticas locais à produção de ações políticas efetivas para a educação. Na artesanaria de *fazeressaberes* docentes, desenvolvida de forma ao mesmo tempo singular e coletiva, os processos formativos acontecem, muitas vezes sem o necessário espaço

¹ Professora Adjunta e Procientista da UERJ, professora do Programa de Pós-graduação em Educação, processos formativos e desigualdade sociais (PPGedu) da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ).

² Mestrando do Programa em Educação-UERJ/PPGEDU. Membro do grupo de pesquisa: Nós dos currículos e da Formação. Bolsista Capes.

³ Encontros do projeto de extensão “Diálogos universidade-escola: redes de conversação e formação continuada” vinculado à pesquisa.



para a reflexão intencional sobre os saberes, valores e sentidos que os mobilizam. Em nossas vivências cotidianas estamos mergulhados em hábitos, sentidos e práticas culturais que nos dizem o que somos, como vivemos, o que fazemos e até mesmo o que sentimos (WILLIAMS, 1979). Afastando-se de uma interpretação do social que foca-se nos aspectos que conformam uma ideologia, recorremos à noção de estrutura de sentimentos (WILLIAMS, 1979), que permite dialogarmos com outros aspectos mais sutis e ao mesmo tempo profundamente intervenientes nos sentidos de docência e escola que emergem nas rodas de conversa a partir das narrativas docentes. O conceito nos é caro, pois, possibilita dialogar com: “O subjetivo em distinção do objetivo; a experiência em oposição à crença; o sentimento em oposição ao pensamento; o imediato em oposição ao geral; o pessoal em oposição ao social” (WILLIAMS, 1979, p. 131).

Ao mesmo tempo, reinventamos esses hábitos, valores, saberes, em especial a partir do uso que damos aos artefatos culturais, sejam eles objetos materiais ou simbólicos. Todo esse movimento intervém na produção de nossas práticas cotidianas, inclusive as docentes, indicando a necessidade de com ele refletirmos para pensar os currículos e a formação.

No trabalho com os cursos de formação de professores e em nosso dia a dia nos diversos espaços da sociedade, enfrentamos e sentimos os efeitos de representações, e práticas, que nelas se alimentam, sobre “a” escola, “a” educação e “o” professor. Embaladas por modelos e idealizações que em diferentes momentos gestam projetos de sociedade, identidade e educação, as representações invisibilizam as inscrições políticas e epistemológicas das práticas cotidianas, com as quais se (re)inventam escolas e professores, de modos singulares e permanentemente. O efeito das representações desencantadas e tristes (SANTOS, 2002), tanto para os professores em atuação quanto para os estudantes em processos de formação também precisa ser considerados. Pois, elas embaçam as percepções acerca do modo como, em suas travessias cotidianas, através da experiência e das possibilidades tecidas com as práticas, os processos inventam-se a si mesmos e às escolas.

Essas questões se justificam como relevantes para o campo dos estudos que articulam currículo e formação de professores, na medida em que percebemos diversas forças e interesses envolvidos nos debates e produções de políticas para a educação e para a formação. A formação de professores e a produção cotidiana das escolas na contemporaneidade vem sofrendo o impacto de demandas que extrapolam o cenário da sala de aula. Talvez não precisemos reiterar o contexto dos discursos e lógicas neoliberais que direcionam propostas e ações no campo das políticas educacionais. Mas, é necessário nos perguntarmos sobre os aspectos envolvidos no avanço dessas lógicas que encontram nos processos culturais contemporâneos de ser e viver em sociedade um terreno fértil para se espriarem.

Diante de tais questões coloca-se para esse estudo a possibilidade e coerência de pensar nos elementos que promovem lógicas mais solidárias e democráticas de escola e docência. Entendemos que assim podemos contribuir com uma reflexão mais efetiva sobre os processos formativos mobilizados pelos currículos, tanto os da formação docente quanto os que são produzidos nas escolas e que também (in)formam as docências. Pesquisar os processos formativos pautados nos diálogos universidade-escolas contribui, portanto, para desenvolver no âmbito da universidade e na sua relação com as escolas currículos e processos orientados para *interrogações poderosas e tomadas de posições apaixonadas e capazes de sentidos inesgotáveis* (SANTOS, 2006, p. 117) com as práticas docentes.

O encontro entre professores e entre professores e alunos de pedagogia em formação possibilita provocar as narrativas docentes, que temos investigado no sentido



do potencial que guardam para a produção de compreensões sobre a produção dos saberes docentes e dos currículos, bem como na contribuição que trazem para deslocar as representações demeritórias de escola e docência, produzidas na circulação de discursos nos diversos contextos nos quais professores e alunos encontram-se inseridos.

Um roteiro frequente que se inscreve como rodas de conversa e que passamos a estudar é: os professores iniciam boa parte das conversas expondo suas queixas, dúvidas e mostrando sua indignação quanto às condições precárias do trabalho e das escolas; suas colocações são acompanhadas por outras narrativas denúncias não raramente, associando às precariedades aos aspectos das políticas locais ou da gestão (seja de secretária,

Considerando os espaços da prática como fio condutor para compreender e agir com os processos de formação é importante compreender os saberes latentes nas reflexões, relatos e produções das práticas pedagógicas e curriculares engendradas. Buscamos, assim, mapear e compreender o que com elas é produzido. O investimento nos espaços de encontros nos processos formativos é orientado pelo sentido benjaminiano de experiência do qual Larrosa (2004) se apropria, e implica em assumir objetivamente a dimensão cultural e coletiva da produção de subjetividades. Isto porque, consideramos que os processos formativos intervenientes na produção dos modos e sentidos de docência, se tecem, também, com os currículos nos cursos de formação de professores e em toda a trajetória vivida com escola e docência pelos alunos-professores.

Pensar o encontro e a conversa como um processo formativo e como metodologia nas pesquisas faz parte das escolhas epistemológicas e políticas defendidas, principalmente, no diálogo com a escola e a universidade e do entendimento dos processos de formação como coletivos (PRADO e CUNHA, 2009). Um fator relevante nas buscas metodológicas relacionadas à pesquisa em formação de professores refere-se à urgência e à indissociabilidade dos conhecimentos que produzimos e das ações efetivas que esses conhecimentos podem corroborar junto aos processos formativos, torna-se assim uma condição ao pensar-praticar uma metodologia. Cada vez mais temos nos voltado para a necessidade de produzir outras lógicas e práticas nos processos formativos que partilhem do princípio da solidariedade em sua produção, *agimospensamos*⁴: junto.

Na realização das rodas, esses princípios se articulam ao trabalho com as narrativas docentes que são pensadas a partir da noção de *narrador* de Walter Benjamin, pois, “o narrador retira da experiência o que ele conta e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p.201). Entendemos que nesse espaço do diálogo e da intersubjetividade, a produção dos saberes docentes é favorecida, em especial, por permitir que com as narrativas, as representações demeritórias e míopes de escola e docência sejam desconstruídas. Nesse sentido, consideramos possível afirmar que os encontros e os diálogos entre escolas e universidade favorecem o reconhecimento da diferença e daquilo que constitui o *comum* (NEGRI, 2003). Um processo formativo que se dá no *espaçotempo* do encontro e dos diálogos também mobiliza as paixões e as ações.

⁴ Juntar palavras é um recurso estético utilizado em nossas pesquisas com a intenção de produzir um sentido outro, nem o da primeira nem da(s) palavra(s) que se juntam na sequência, deslocando os limites dos sentidos postos e abrindo o campo de possíveis com pelo estranhamento provocado pelas novas palavras-formas.





Imagens referente ao projeto de extensão Café com Currículo – 2015/2016
Realizado na Escola M. Ernani Faria e na Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Conversas e Encontros: *espaçotempo* de fiar e desfilar saberes e sentidos de docência

Entendemos que a produção de conhecimentos, questões e reflexões na interlocução com a escola, quando assumida como espaço de formação, dialoga com as diferentes possibilidades de vivência da experiência com a docência. É também no espaço da experiência que a interação com o outro pode acontecer e estabelecer-se de forma dialógica, mas, sobretudo, voltar-se para o coletivo como o que caracteriza a produção cotidiana das escolas e seu sentido público mais visceral.

Não só a produção de ideias, imagens e conhecimentos é conduzida em comum – ninguém realmente pensa sozinho, todo pensamento é produzido em colaboração com o pensamento passado e presente de outros – como cada nova ideia e imagem convida a novas colaborações e as inaugura (Hardt e Negri, 2005, p. 195).

Considerando as questões que destacamos no que tange aos procedimentos metodológicos relacionados ao desenvolvimento da noção de encontros e das conversas e sua operação no contexto da pesquisa, o caminho que passamos a percorrer foi o da realização de “Rodas de conversa”. Chegamos às rodas de conversa, após trabalharmos com entrevistas individuais e com grupo focal. Ainda que consideremos que ambos os processos são válidos no campo das pesquisas com formação de professores, percebemos alguns limites, em especial no que se relacionava à possibilidade de contribuição na produção de outros-novos saberes na interação entre os sujeitos da pesquisa. Buscou-se, portanto, explorar os caminhos metodológicos de modo que tornassem possíveis um percurso de investigação associado à formação com fatores relevantes para a opção pelas rodas de conversas. A noção *conversa* inspirada no trabalho do cineasta Eduardo Coutinho (2008) e ALVES(2003).

Ao expor sua posição quanto a produção de documentários Coutinho(2008), toca em questões também cruciais para nos perguntarmos: porquê e para quem pesquisamos? Como estabelecemos a comunicação com os espaços e sujeitos em nossas pesquisas?



Transcrevo a seguir um trecho em que Coutinho escreve⁵ sobre sua posição quanto à produção do documentário:

Creio que a principal virtude de um documentarista é a de estar aberto ao outro, a ponto de passar a impressão, aliás verdadeira, de que o interlocutor, em última análise, sempre tem razão. Ou suas razões (COUTINHO, 2008 p. 21)

Nas conversas que se dão nas rodas as interlocuções ocorrem em múltiplas direções, lançando mão de diferentes perspectivas, saberes e vozes. A multiplicidade de interlocutores e o “tom” de conversa favorece a que a busca por uma verdade ou por ter razão não seja a preocupação prioritária dos participantes. Posto que todas as falas são legítimas como compreensões de cada interlocutor, as intervenções partem do princípio de que cada participante tem “suas razões. As conversas operam como metodologia possível para pesquisar processos formativos que favoreçam discutir as práticas – das práticas desenvolvidas em uma aula aos problemas com a política educacional do município; da atividade coletiva de um projeto da escola ao debate sobre currículo nacional – compartilhando e negociando os saberes que circulam com essas discussões, refletindo sobre os aspectos políticos e epistemológicos que atravessam a produção dos currículos.

Deste modo, concebemos as conversas como caminho metodológico para desenraizar as fronteiras fixas entre os espaços de produção de conhecimentos e promover o um diálogo profícuo com os professores, afim de para (re) pensar as escolas, os currículos e as formações.

Para tanto, a noção de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010) nos auxilia a entender melhor a tessitura de saberes e sentidos que aparecem nas narrativas docentes. A partir da noção compartilhamos da ideia de que não existem epistemologias neutras. Portanto, a reflexão sobre os conhecimentos e suas formas de produção precisa se dar nas práticas nas quais os conhecimentos estão envolvidos, considerando-se, ainda, o envolvimento desses conhecimentos em outros espaços e práticas sociais. Remetendo a noção às questões estudadas pela pesquisa quanto à produção dos currículos e processos formativos nas relações entre os professores e entre estes e os alunos em formação acadêmica, podemos considerar a pertinência da articulação, negociação e interação entre esses *praticantes*(CERTEAU,1994), seus saberes e os espaços da universidade e das escolas. Os diálogos escolas-universidades são nesse sentido, práticas de formação compartilhadas e de ecologia de saberes operadas. O que se dá a partir da ideia de que “*Cada saber só existe dentro da pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes*” (SANTOS, 2004, pág., 76)

Reiteramos, ainda, que nossas direções e lógicas na busca por caminhos metodológicos para pensar-praticar a pesquisa com os processos de formação docente necessitam se dar em função de coordenadas políticas-epistemológicas para a justiça social e cognitiva. Outro olhar para o mundo se torna possível atravessando metodologias que nos auxiliem a compreender como os conhecimentos são tecidos por várias redes de saberes, fazeres, lógicas e políticas. A produção de conhecimentos nas pesquisas comprometidas com a justiça social e cognitiva exige o entendimento que “a reflexão e o conhecimento dos limites do saber contém uma insuspeitada positividade” e que continuando com SANTOS(2008) “No nosso tempo, a douda ignorância será um

⁵ Carta endereçada à Paulo Paranaguá para discutir em um festival de cinema a questão do olhar no documentário cinematográfico.



laborioso trabalho de reflexão e de interpretação sobre esses limites, sobre as possibilidades que eles nos abrem e as exigências que nos criam. Nessa direção,

[...] A douda ignorância e a ecologia dos saberes são as vias para enfrentar uma das condições de incerteza do nosso tempo: a diversidade infinita da experiência humana e o risco que corre de, com os limites de conhecimentos de cada saber, se desperdiçar experiência, isto é, de se produzir como inexistentes experiências sociais disponíveis (sociologia das ausências) ou de se produzir como impossíveis experiências sociais emergentes (sociologia das emergências). (SANTOS, 2008, p.33)

Consideramos, assim, que o ato de pesquisar em Educação com as ferramentas das Ecologias dos Saberes (SANTOS, 2010) forma um arcabouço (*práricoteórico*) que nos auxiliam a pensar sobre os saberes produzidos pelas práticas docentes. O potencial das Ecologias de Saberes como argumentação teórica-epistemológica nos sugere que é preciso abrir mão do já sabido e enveredar por caminhos que nos ajudem a conhecer melhor as práticas e os modos como os sujeitos criam conhecimentos. Pois, “A ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstratos, mas antes como práticas de conhecimentos que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real” (SANTOS, 2010b,p.59).

As rodas de conversa “Café com currículo” pautam-se em concepções e práticas que buscam contribuir com os processos formativos no sentido de afirmar os sujeitos desse processo como ativos na produção dos currículos e de seus sentidos. Portanto, co-responsáveis na produção das políticas, sentidos e valores que as práticas educativas mobilizam. Enquanto espaço de pesquisa e formação, buscam operar princípios construídos com base na interlocução entre a fundamentação teórica do projeto e aquilo que tecemos de conhecimentos na pesquisa com as escolas e professores. São esses princípios:

- Os diálogos universidade-escolas: a valorização dos saberes produzidos pelos professores em suas práticas;
- As narrativas e a sistematização dos conhecimentos produzidos pelos e com os professores;
- A experiência e a produção do currículo;
- O compromisso político com a escola pública;
- As práticas como espaço de produção político-emancipatório

Pensamos a conversa como um caminho e um desafio que requer a reflexão sobre as possibilidades políticas, epistemológicas e metodológica com as pesquisas que trabalham com os cotidianos das escolas e os saberes docentes. Esse caminho vai sendo elaborada no próprio percurso da pesquisa no rastro dos currículos e narrativas docentes, entendidos como produções potenciais para reabilitar os sentimentos e as paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social (SANTOS, 1995).

Entendemos que as conversas permitem outras lógicas e saberes na produção da discussão do campo da formação de professores. Mobilizados pelos diálogos entre professores e alunos em formação, as conversas tecem trocas, deslocamentos e produções de outros-novos conhecimentos entre docentes. Explorando ainda mais seu potencial nos interrogamos:

Nos encontros os professores as rodas de conversas podem, no sentido do que discutimos tornarem-se espaços tempos de *bons encontros* (SPINOZA, 2010). A noção remete aos encontros que envolvem os afetos e a alegria, que, para o autor ampliam a



potência do agir. Os espaços dos encontros podem, ainda, configurar-se como importantes espaços de deslocamentos de sentidos desencantados, culturalmente produzidos, sobre a escola e a docência. Esses deslocamentos também se fazem por outras possíveis práticas na formação que favoreçam formas mais horizontais e colaborativas de aproximação e diálogo com as escolas e professores. Nesse sentido, as *Rodas de conversas “Cafê com currículo”* vem se mostrando um caminho na produção das práticas com o estágio, baseada na ideia da formação *com-partilhada*. As rodas conferem outros-novos sentidos e práticas às interlocuções universidade-escola, propiciadas pelas narrativas das práticas que emergem nas conversas. São, potencialmente, um espaço de aproximação de alunos e professores da *métis* (Certeau, 1994).

Presente nas produções cotidianas das escolas a *métis* permite a rápida apreensão e adaptação às imprevisibilidades, heterogeneidades e complexidade dos cotidianos escolares. As práticas e saberes mobilizados com essa aproximação estão intimamente relacionados aos modos de perceber e compreender os conhecimentos produzidos nos cotidianos das escolas.

Além de favorecer essa aproximação da *métis*, as rodas de conversa também podem favorecer o que Spinoza chama de *bons encontros*. A alegria, que emerge com as narrativas docentes em histórias tem um papel fundamental nos processos formativos ao destacar o possível das práticas e ao alimentar politicamente e epistemologicamente o terreno e horizonte de suas produções. As narrativas docentes não necessitam ser épicas para provocarem outras histórias e alimentarem o repertório de *saberes-fazer*s das práticas. Estar *com* outros professores e com alunos das licenciaturas pensando as práticas, os conhecimentos produzidos e os sentidos mais amplos do fazer docente, da educação e dos currículos no cenário social traz para os diálogos que se estabelecem a dimensão política desses encontros. Também é nesse sentido, do movimento de produção político-epistemológico que caracteriza o *fazersaber* docente e o pensar coletivamente as práticas, a formação de si, os currículos e as escolas que esse coletivo se potencializa. Essa potência pode ser pensada com Negri a partir da noção de amor. O amor em sua forma política, assim como para Espinoza de quem o autor traz a noção, potencializa o agir ao reconhecer uma causa comum e reconhecer no outro a afinidade com essa causa comum. O amor é visto como uma potência para provocar as transformações e como aquilo que alimenta o desejo por transformar. Isso é algo que só encontra sentido na relação com o coletivo. Como expõem Hardt e Negri em entrevista:

Esse é um amor baseado na multiplicidade. E isso é exatamente como concebemos a multidão: singularidade somada a cooperação, reconhecimento da diferença e do benefício de uma relação comum. É nesse sentido que dizemos que o projeto da multidão é um projeto do amor. (HARDT e NEGRI, 2005, pág. 108)

A potência do amor nessa forma política – do agir, do coletivo, da solidariedade e de perceber o outro como parte daquilo que também sou parte – é frequentemente defendida por Paulo Freire. Por ser um termo que culturalmente relacionamos a uma visão romântica, o amor em Freire nem sempre é abordado com a devida ênfase e com a atenção ao aspecto político-social que envolve por aqueles que o citam. Contudo, é evidente pelos momentos em que suas frases circulam nas redes sociais e sentidos que que conectam e produzem a ênfase em seu pensamento relação com o outro. A aproximação e a relação pautada no diálogo com esse “outro” são princípios defendidos para a educação comprometida politicamente com o social.



O amor para Freire está na base das construções políticas e do diálogo, sem o qual a educação não se realiza como uma prática que envolve os sujeitos. As conexões entre amor e diálogo para Freire passam pelo reconhecimento do outro e sua escuta atenta.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1996, p. 78).

Os encontros vividos nos processos formativos podem provocar aproximações entre diferentes modos e diferentes compreensões de docência. Nesse sentido, coloca-se a possibilidade dos encontros na formação serem exercícios dialógicos, desse amor que se faz no diálogo e no envolvimento em causas comuns. O encontro nos remete, ainda à tensão entre desejável e possível (SANTOS, 1996), que se coloca como permanente potencialidade nas práticas docentes e com as quais a experiência e as produções mais solidárias e coletivas dos saberes podem acontecer.

A metodologia aqui discutida tem como intenção provocar uma discussão sobre processos formativos e as formas de pesquisa-los que se pretendam contra-hegemônicos. Portanto, a ecologia de saberes nos parece permitir tecer a discussão sobre processos formativos e currículos com base na diversidade dos saberes e conhecimentos do mundo e das experiências das práticas docentes. Tendo a noção de ecologia de saberes como pano de fundo, as rodas conferem outros-novos sentidos e práticas às interlocuções universidade-escola, propiciadas pelas narrativas das práticas que emergem nas conversas.

Em uma das “Rodas de conversa” o tema do atual debate sobre a criação de uma Base Nacional Comum para o Currículo foi levantado por uma das professoras. Sua fala levantou muitas questões, dúvidas, compreensões quanto ao que se entende por currículo. Ainda, favoreceu à reflexão dos presentes sobre os contextos e processos de produção das políticas oficiais e sobre os termos “currículo” e “comum”, revelando o aspecto social e político mais amplo das políticas educacionais. Em sua busca por elaborar e compartilhar sua compreensão, sua fala nos indica um diálogo entre aquilo que pensamos e produzimos, uma relação entre prática e teoria na tentativa de pensar sobre currículo:

“A base é uma base, não é? Cada local tem que adaptar de acordo com a necessidade, fazer um currículo “meio que” à parte daquela base, de acordo com a necessidade e o perfil de cada região. Tem que atualizar de acordo com os anos, não pode utilizar aquela base do ano passado e ficar ali... Mas como podemos dizer o que é comum?”

Essas e outras questões vão desenhando propostas para manter o diálogo vivo e discutir politicamente a formação docente e o que “é” currículo no âmbito nacional a partir das experiências locais. A compreensão dos processos formativos a partir dos fluxos, percursos e encontros, que se dão na imprecisão do viver cotidiano e o caráter coletivo envolvido nesses processos tem nos permitido revisitar os sentidos de políticas



de currículos a partir dos movimentos de partilha e construção, coletiva, de saberes docentes.

A noção de encontro tal como apropriada na pesquisa, mostra-se, assim, relevante para contribuir com o fortalecimento e investimento nas aproximações entre universidade e escola e, sobretudo, nos processos formativos como movimentos permanentes e dinâmicos. Que, como tais, necessitam ter seu espaço garantido politicamente através de seu reconhecimento e do investimento na escola como *espaçotempo* de formação.

Por fim, pensar a formação a partir dos encontros e conversas implica considerar os *espaçotempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações. Trata-se de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores, e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem na formação docente.

Referências

ALVES, N . Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N; OLIVEIRA, I. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: Depetrus editora, 2008.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 62-74, mai./ago. 2003

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COUTINHO, E. O olhar no documentário - Carta depoimento para Paulo Paranaguá. In: BRAGANÇA, F. **Encontros**: Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Azogue ed., 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 1996.

NEGRI, A. **Cinco lições sobre Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

HARDT, M; NEGRI, A. 2006. **O que é multidão? Questões para Michael Hardt e Antonio Negri**. Novos Estudos, 75:93-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/nec/n75/a07n75.pdf>. Acesso em: 20/09/2011.

HARDT, M; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro, Record, 2005.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.211-216

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



PRADO, G. V. T. e CUNHA, R. Práticas de co-ordenação e Co-formação nas escolas: encontros entre coordenadores e professores. *In*: VICENTINI, A. A. F. *et alii* (Orgs). **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2009.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000

_____. (Org) **Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez 2004.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S e MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São. Paulo: Editora Cortez, 2010.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.



O CARTUM E A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA JOVENS E ADULTOS

Americo Homem da Rocha Filho

ahrfilho@yahoo.com.br

BRASIL

Em 2004, foi inaugurado o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado no Centro, na cidade do Rio de Janeiro, em um sobrado restaurado, próximo à Central do Brasil e estações do Metrô, com transportes coletivos para vários municípios da baixada fluminense. O CREJA era uma ideia antiga, com o objetivo de atender a jovens e adultos que, pelos mais variados motivos, não terminaram o ensino fundamental. Com o compromisso de uma educação permanente, com uma média de 15 alunos por turma, oferecendo PEJA I (bloco I e II) e PEJA II (bloco I e II), e, em cada bloco, com 3 unidades de progressão (UP).

O CREJA tem uma estrutura física que merece destaque, com salas-ambiente, uma para cada uma das disciplinas do PEJA II (matemática, língua portuguesa, ciências, história/geografia, língua estrangeira, educação física e artes), equipadas, na época, com TV e vídeo, hoje com *datashow*. O PEJA também tem sala de leitura, auditório, refeitório, laboratório de informática e mais a sala de EAD. Em relação à carga horária diária, o CREJA tem apenas duas horas de aula presencial, complementadas com duas horas de atividades não-presenciais, com quatro turnos, dois pela manhã e dois à noite, de 7h 30m. às 11h 45m. e 17h 45m. às 22h.

Em 2011, começa a minha história com a educação a distância (EAD) no CREJA, dar-se início a elaboração do projeto piloto de EAD na Educação de jovens e adultos (EJA) no CREJA. Quando fomos informados de que deveríamos planejar, implantar e gerir uma nova modalidade de ensino na EJA, a EAD, ficamos perplexos. Até então, o CREJA só possuía ensino presencial, atendendo alunos das mais variadas idades e profissões. Mas a equipe resolveu aceitar o desafio, proposto pela direção da escola. Pesquisando na internet, constatamos, na época, que essa modalidade não existia em nenhuma escola pública municipal no Brasil, tínhamos que, pensar em tudo, material impresso, AVA, planejamento, organização. Na época, éramos uma equipe de cinco professores (matemática, língua portuguesa, ciências, geografia e inglês) e uma coordenadora pedagógica. Teríamos o prazo de um ano para iniciarmos o curso.

Começamos lendo uma bibliografia nova para quase todos da equipe, eu era o único que tinha algum conhecimento na área, pois era tutor presencial do CEDERJ, no curso de pedagogia da UERJ, nas disciplinas, matemática na educação 1 e 2, e também tinha concluído uma especialização em planejamento, implementação e gestão em EAD pela uff, o que contribuiu para o desenvolvimento do trabalho, aproveitando a bibliografia do curso nas nossas discussões iniciais. Conseguimos uma parceria com a Fundação Trompovsky (hoje Instituto Guararapes), que é responsável pelos cursos à distância no exército brasileiro, recebemos uma ajuda de um *web designer* da fundação e alojamos o curso em sua plataforma.



Aliando as características da EAD com as funções da EJA, se obtêm ingredientes suficientes para o entendimento de que a educação a distância pode ser considerada uma excelente opção para quem quer retornar aos estudos e tem dificuldades ou impossibilidades de frequentar outra modalidade de educação, por questões de trabalho ou residirem longe das escolas, de frequentar diariamente a escola no mesmo horário por 4 ou 5 horas, pois, utilizando-se das tecnologias da informação e comunicação (TIC), podem-se transpor os obstáculos físicos e temporais. Esta modalidade de educação vem contribuindo substantivamente na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos e, no caso da EJA, particularmente, por se constituir em um instrumento capaz de atender às pessoas, como já foi dito, que não podem estudar em horários pré-estabelecidos, pelos mais diversos motivos, ou sentem-se envergonhadas de retornar às salas de aula de uma escola presencial pelo longo tempo que ficaram longe da vida escolar ou por situações atuais de vida. A defasagem educacional vivenciada por essas pessoas mantém, e até reforça, as condições de exclusão social, sobretudo em uma sociedade urbana complexa, como é a da cidade do Rio de Janeiro, na qual todos têm o direito de participar dos bens culturais, de integrar-se à vida produtiva e de exercer sua cidadania.

Aliada a essas questões, com o tempo e as conversas com diversos alunos, percebi no decorrer de suas falas a questão da afetividade e a forma de receptividade por todos da equipe, como uma questão em comum para o mesmo permanecer no curso. Afetividade é a maneira pela qual o indivíduo é afetado pelas circunstâncias que estão à nossa volta, as emoções fazem parte de nossas vidas, percebendo estas questões, podemos retirar alguns dos nossos “antolhos”, para conversar trago abaixo MATURANA

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (MATURANA, 2002 p.15)

“Nesse sentido, o grande desafio estaria em resolver questões de ordem socioafetiva, mais do que questões referentes ao conteúdo e método” (BELLONI,1999). Mesmo correndo o risco de ser prescritivo, é importante que o professor demonstre preocupação em entender o aluno e suas necessidades individuais, tanto as afetivas quanto as cognitivas. São as emoções que motivam qualquer indivíduo. O professor pode conhecer a história de cada aluno, saber ouvi-lo, motivá-lo, sendo um gestor do conhecimento social. O aluno atendido de uma forma mais personalizada, avaliado qualitativamente, sente-se mais seguro no caminhar acadêmico. O professor acompanhando o seu desenvolvimento, identificando suas dificuldades, fazendo uma avaliação dos instrumentos utilizados pelo curso, ao final desse, com os alunos, para saber, por exemplo, se os recursos usados estão funcionando, se o ritmo, o formato e os recursos do curso estão conseguindo atingir os objetivos propostos.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que



ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2002, p. 25)

Desta forma, pensando com Freire, o professor pode ser orientador do aluno, acompanhar seu desenvolvimento, instiga-lo, refletir junto, compreender seus equívocos analisando e melhorando suas próprias produções. O professor se faz presente em determinados momentos, alguns pré-programados, outros em que o professor vê necessidade, mas ele não deve estar presente para controlar a aprendizagem. Caso ocorra o contrário, criará dependência e não autonomia, como Preti coloca,

Pode-se dizer que o “calcanhar de Aquiles” na EaD é a situação de aprendizagem individual. O estudar sem a presença regular dos colegas e professores desafia o cursista a superar suas limitações pessoais e desenvolver sua capacidade de aprender autonomamente, de aprender a aprender. Este é um processo que exige envolvimento tanto da instituição que oferece o curso como do cursista inscrito. (PRETI, 1996, p. 43)

Quando conseguimos ensinar de uma forma prazerosa, com paixão, provavelmente criamos naturalmente também laços afetivos. Os alunos percebem quando temos envolvimento, entusiasmo, que gostamos realmente do que estamos fazendo. Pois “o que não se faz sentir, não se entende, e o que não se entende, não interessa.” (RODRIGUES, *apud* GUTIERREZ; PRADO, 1999, p. 64). Assim, o aluno ganha confiança em si mesmo, em sua capacidade de ser autônomo, sem depender do professor. Pois o objetivo é ofertar condições para que esses alunos continuem os seus estudos, nesse caminhar, *tecendo redes, permite seu crescimento para todos os lados e para frente* (MANHÃES, 1999, p. 56).

Cabe ressaltar que EAD não é uma metodologia, e sim uma modalidade. Hoje, no Brasil, temos as seguintes modalidades de Educação: presencial, semipresencial e a distância. A modalidade presencial é a mais utilizada, principalmente nos ensinos fundamental e médio, já no ensino superior, temos um aumento galopante de cursos a distância, que não cabe aqui discutir a qualidade desses cursos. Na modalidade semipresencial temos vários cursos no nível de graduação e pós-graduação que algumas disciplinas são a distância e outras presenciais, além das avaliações, que são todas presenciais. Na modalidade a distância, temos como característica principal, a não obrigatoriedade do encontro físico entre professores e alunos, pode ser uma quebra das relações espaço/tempo. É uma modalidade que explora em sua totalidade o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Os cursos de EAD em muitos casos podem apresentar atividades presencias, nas avaliações, por exemplo, ou na utilização de um laboratório.

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas de classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade (PRETI, 1996, p.38)

Como nos aponta Preti, hoje, há um contexto favorável para aumentarmos a escolarização e da formação profissional aproveitando essas novas tecnologias de comunicação e informação. Além de oportunizar pessoas que, por motivos alheio à sua



vontade, não teriam como frequentar uma escola regular presencial, pode-se atender a pessoas que já tem a sua profissão, mas querem se capacitar ou até mesmo mudar de área profissional.

Embora pareça que a EAD seja recente, talvez pela associação direta aos computadores, não podemos esquecer que cartas, rádio e TV, também são tecnologias. No século XVIII, em 1728, é anunciado um curso a distância pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, onde o professor Caleb Philipppis oferecia tutoria por correspondência aos alunos do seu curso. No Brasil, demorou um pouco mais (ou ficaram sem registro), pois foi em 1904 quando o Jornal do Brasil anuncia em seus classificados, profissionalização por correspondência para datilógrafo. Temos, assim, o primeiro registro de educação a distância no país.

A primeira turma da EAD no CREJA começou em maio de 2012, ainda como projeto piloto. Hoje estamos na 13ª turma, com alguns problemas semelhantes aos da época em que começamos, continuamos com uma internet ruim, os computadores utilizados são obsoletos, não temos um funcionário administrativo. A equipe de professores se desdobra para fazer a matrícula, montar apostilas, aplicar avaliações, atender telefone, administrar o ambiente virtual e fazer material didático. Quando estamos aplicando as últimas avaliações chegando ao final de uma turma, a cada três meses, já se inicia o período de matrículas da turma seguinte, concomitantemente, é uma loucura.

Falando um pouco do cotidiano das escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro, a política educacional da prefeitura impõe uma série de ações decididas nos gabinetes, ficando cada vez mais difícil para quem está em sala de aula, desenvolver um trabalho diferente, mais lúdico, mais próximo da realidade do aluno, mais interessante, tendo sempre que atingir metas, índices, preparar os alunos para as provas externas, o que torna o trabalho do professor regente, hoje, muito limitado, silenciando a criatividade do professor, de certa forma, esse silenciamento promovido pelos governos, possa ser um dos motivos da evasão dos jovens a escola regular. Paciência, vontade e astúcia são *táticas, artes do fraco* (CERTEAU, 2012, p.95) para conseguir ludibriar esse sistema que hoje domina a nossa escola pública, tanto a estadual, quanto a municipal no Rio de Janeiro, a lógica da meritocracia. E quem sabe fazer um trabalho mais interessante para os alunos e ao mesmo tempo mais gratificante para os professores, aliviando assim, essa difícil tarefa que é o magistério. Não podemos afirmar que ao subverter essa ordem, aqui e ali, mudamos a estrutura de poder (Foucault, 1995), mas quem sabe, podemos melhorar em muito o trabalho de cada professor no seu cotidiano escolar. Existem saídas, podemos criar ações de resistência e/ou de sobrevivência. Podemos até, de certa forma, aceitar as regras impostas. Mas como diz Oliveira (2008, p.63)

Aceitamos as regras e, com elas atuamos, sempre. Por outro lado, sobre elas agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não era previsto, buscando, com isso, o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam comportamentais, políticas e/ou pedagógicas.

No CREJA, não temos tantas cobranças como nas escolas regulares, não temos provas externas, temos um pouco de autonomia, quanto ao material didático. Em relação a EAD, tivemos bastante liberdade na criação dessa modalidade, claro, nem tudo o que



planejamos e pensamos se tornou realidade, pois nunca existem todos os recursos solicitados e mencionados anteriormente. Mas posso dizer que os resultados são satisfatórios. Aproximando à escola pessoas que já não sonhavam mais em concluir os estudos, não tinham perspectivas em relação ao futuro acadêmico, que estavam com uma autoestima muito baixa. Hoje temos vários ex-alunos fazendo o ensino médio, cheio de planos, e alguns que já chegaram à universidade. Utilizamos os depoimentos desses alunos que deram continuidade aos estudos para dar uma injeção de ânimo nesses que estão começando. Desde que o aluno chega para saber informações sobre o curso, começamos o trabalho de acolhimento, de deixá-lo à vontade, de ouvir o que ele tem a dizer. Conversar com eles é a primeira coisa a ser feita; é importante saber ouvi-los, eles se sentem muito bem falando, contando suas histórias, desenvolvendo a escuta sensível (Barbier 2002), para criarmos laços de afetividade, que são fundamentais para esse processo de *ensinoaprendizagem*.



Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/cPgiD24vk6U/UWsh0FMuMhI/AAAAAAAAI6k/OMvvI7LihYw/s1600/tirasarmandinho.jpg>. Acesso em: 9 set. 2015.

O cartum do Armandinho, de Alexandre Beck, ajuda a pensar um pouco nessas relações. Essa discussão, da relação afetividade e educação, é histórica, está diretamente ligada a relação professor/aluno. Comenius (2002, p.85), no século XVII, já falava sobre essa relação, as escolas deveriam ser menos chatas, que, para ensinar, os professores não necessitavam maltratar os seus alunos. Na sua “Didática Magna”, ele dizia “que os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais” que as escolas tenham “menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativos” e que também “haja menos trevas, menos confusão,...mais luz, mais ordem e mais tranquilidade.” Maturana (1998, p.22) diz, “que não há ação humana sem emoção”, quando o professor trabalha a questão da afetividade no ato de ensinar, provavelmente consegue se aproximar mais de seus alunos, facilitando muito esse processo de *ensinoaprendizagem*. No caso específico da matemática, que é a minha disciplina, nas primeiras conversas percebo a aversão enorme a disciplina, quando procuro saber mais dos motivos, percebo que na verdade eles tiveram problemas de relacionamento com algum professor, que acabou acarretando um problema



na aprendizagem da disciplina. Na introdução das minhas aulas de matemática, utilizo este cartum do Calvin (de Bill Watterson) ...



Fonte: http://cdn.slidesharecdn.com/ss_thumbnails/calvimeamatemtica-120105053911-phpapp02-thumbnail-4.jpg?cb=1325741983

Acho interessante como muitos alunos falam que são iguais ao Calvin, não suportam matemática. Deste momento, vou tecendo uma conversa sobre o que leva uma criança a ter ódio de uma determinada disciplina. O professor? A escola? A matemática é realmente para poucos? Geralmente consigo tecer conversas interessantes, que caminham para além do currículo ou do planejado. E observo como o cartum, funciona como um instrumento de aproximação com esse aluno que a princípio via a matemática com certo temor. E agora percebe que ela não é tão assustadora assim. Com as conversas, percebo uma aproximação tanto da área de conhecimento a matemática, mas também das outras disciplinas, adquirindo autonomia e ganhando mais confiança para estudar e terminar o ensino fundamental. Acreditamos no potencial deles e trabalhamos para que eles também acreditem.

O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um



semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. (RANCIÈRE, 2011, p.64-65)

Tentamos manter esse diálogo de igualdade, que Rancière menciona acima, em todos os momentos. Quando recebemos os alunos no CREJA, pessoas com uma bagagem de vida muito grande, geralmente uma vida de lutas, de muito sofrimento, muitas histórias tristes e outras lindas de superação. Alguns alunos ficaram fora da escola por mais de 30 anos. Muitos desejam retornar para recuperar um tempo que para eles foi perdido, recuperar a sua identidade humana e cultural, se tornarem sujeitos de suas ações, para voltar a fazer planos e sonhar. Mas, por outro lado, o *estigma* (GOFFMAN, 1988) do ridículo, do fracasso, de mais uma vez não conseguir, os perseguem. Por isso, trabalhar a autoestima de cada um deles, cotidianamente, acolher esse aluno de uma forma que ele volte a acreditar e vencer os estigmas impostos pela sociedade e poder sim retornar e manter-se na escola para a conclusão dessa etapa de sua caminhada, esse é o nosso grande desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.
- GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**, São Paulo: Cortez, 1999.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. **Angra das redes: formação de educadores e educadoras no sul fluminense**. Tese de doutorado – Faculdade de Educação/UFF, Niterói, 1999.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.



PRETI, Oreste. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada.** In: _____ .(Org.). Educação a distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT/NEAD, 1996. p. 15-56.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



PENSANDO NOS HORIZONTES DA ALFABETIZAÇÃO

Ana Claudia Rodrigues¹
Professora Regente da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro
acl.rodrigues@oi.com.br

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos



Obra Noite Estrelada de Vincent Van Gogh (1889)

¹ Participa como Professora Regente da Educação Básica e do Grupo Epelle, com orientação da Prof^ª Dra. Ludmila Thomé (UFRJ) do Grupo *Conversa em Alfabetização*. Os grupos estão vinculados à Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad).



Alfabetizar é um horizonte cheio de possibilidades e repleto de pontes de acesso a muitos lugares imaginados e não imaginados tanto por professores como por alunos. Isso nos constitui e é capaz de nos fazer recriar e transformar a vida.

Paulo Freire um dos grandes educadores brasileiros já nos apontava esse caminho quando nos levava a refletir sobre a questão de não haver possibilidade de ensinar sem pesquisar.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14).

Isso me conduzirá a uma primeira indagação para dividir com meus parceiros de trabalho educativo que pensam e refletem também sobre seu fazer educativo e dialogar na possibilidade de ver horizontes e construir pontes para uma melhor forma de alfabetizar tantos outros indivíduos e, com isso comunicar ou anunciar essas novas pontes construídas nesse horizonte tanto por mim professora como também pelos meus alunos e alunas.

- ✓ Ter possibilidade de opinar, argumentar, falar, dizer contribuirá para o processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Essa é uma das muitas indagações que me capturam e me fazem buscar práticas significativas para os alunos. Nesse exercício de indagar busco apoio para fundamentar e ampliar meus saberes pois é na relação que temos a possibilidade de intervir, nos educar, indagar novamente, constatar e ressignificar nossas ações.

O mundo contemporâneo apresenta à escola múltiplas exigências e, também, oferece um conjunto grande de práticas e textos que devem e podem circular nela assim como podem ser abordados e praticados por seus indivíduos. Entretanto precisamos nos aprofundar para mais uma vez indagar - quais desses textos selecionar, em quais esferas procurar, de quais culturas falar, em que mídias encontrar e como abordá-los e mais ainda refletir que no âmbito do primeiro segmento do Ensino Fundamental 1(o professor atua como regente de turmas do 1º ao 5º ano), será em muitos momentos o professor ou a professora que conduzirá como todos esses aspectos circularão dentro da escola e na turma.

Em minha reflexão dois conceitos bakhtinianos podem nos auxiliar: o Conceito de “Circulação de Discursos” e o “Conceito de Gêneros Discursivos”. No dia a dia circulamos por diferentes ambientes e temos posições sociais também diversas. No caso das crianças do 1º ano, em seus contextos de vida fora do âmbito escolar são filhos de alguém, são amigos de outros tantos indivíduos e isso os fará discursar sobre variados gêneros e tal fato não será distinto dentro da escola porque assumirá novas posições e circulará nos diversos discursos e diferentes gêneros.

As histórias fazem parte da rotina da turma, sejam elas contadas por mim ou pelas crianças, sejam histórias familiares, da comunidade ou pessoais. Falar, dizer, contar é um



ato presente na turma 1101, onde a faixa etária das crianças está por volta dos 6/7 anos, são pertencentes a comunidade carente do bairro Andaraí, localizado na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. A escola que este grupo frequenta apresenta cinco turmas do Ensino Fundamental na modalidade de turno único, significando que as crianças entram nela às 7:30 da manhã e saem às 14:30 da tarde. Possuem quatro professores que são eles: Professora Regente da turma; Professor de Educação Física; Professora de Inglês e Professora de Artes.

Portanto como professora regente da turma, busco atividades que explorem o cotidiano das crianças e suas vivências culturais. Neste bairro onde vivem há muitos elementos que abrem o universo da contação de histórias e do pensar no como o discurso pode alavancar os bens culturais das mesmas. Decidi elaborar o projeto que será explicitado neste artigo, somente articulando-o em um primeiro momento com os processos que envolvem os conhecimentos de Língua Portuguesa e seus envolvimento com processos culturais para depois desdobrá-lo em outros processos de continuidade educativa. Assim como, neste primeiro momento, também, não iremos envolvê-los com as demais turmas da escola e nem com as outras áreas. Esta pesquisa se articula com o Curso de Extensão sobre os Processos de Escrita Docente e Discente ao qual participo e é ministrado pela Professora Dr^a Ludmila Thomé de Andrade, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ na Praia Vermelha, localizada também no Rio de Janeiro.

Dentro desse horizonte descobri que a turma gostava das histórias com animais, de comer e brincar. Iniciei com eles a construção de uma das pontes que conduzirão a esse novo patamar em suas vidas que é saber ler e escrever dando a eles e a mim novas possibilidades de vivermos em nosso mundo e aprofundar nossos conhecimentos.

As esferas de circulação de discursos penetram e interpenetram nossas vidas cotidianas, organizando posições, possibilitando utilizar a língua e trazer enunciados novos a ela.

Por isso, considero o eixo da leitura, como processo de letramento que se pode instaurar por meio dos processos pedagógicos de ensino da língua, bem como instituir práticas de leituras que compartilhem interesses e práticas em torno da leitura.

Em uma manhã contei para turma 1101 a história “O sanduíche da Maricota” de autoria de Avelino Guedes. Eles adoraram a história e começamos a conversar sobre a mesma. No meio do debate um dos alunos perguntou sobre o almoço então aproveitei e perguntei se gostariam de agendar comigo um lanche da turma com seus recheios preferidos. Aceitaram a ideia e ficaram muito motivados e por isso começamos a trabalhar na ideia imediatamente.

O desenvolvimento da linguagem oral na forma de diálogo, se dá em muitos momentos no jogo interativo entre adulto e criança, num processo de negociação que garante a atribuição e a troca de sentidos. Assim, a interação é constitutiva da linguagem oral, na medida em que a criança, gradativamente, vai assumindo papéis antes assumidos pelos adultos de sua convivência.



Além de contarem quais os recheios mais gostavam, quais acharam que poderia haver no nosso lanche, ainda lembraram onde foram, quando foram, com quem foram lembrando momentos em que lancharam em passeios feitos por eles fora do momento escolar.

A leitura do mundo, a cultura do escrito, se dará a partir de processos de exposição, contato, imersão, interações, práticas propostas, hábitos previstos em rotinas e gestos, que podem ser produzidos na escola, sob mediação planejada e com interações do professor ou professora que pensa na formação de seus alunos e alunas e que se quer leitor permanente e onde a escrita pode ser um companheiro que o auxilie e esteja com ele ou ela em variadas formas do seu modo de viver.

A turma e eu definimos os pontos importantes para o preparo do nosso lanche.

- ✓ Recheios preferidos das crianças;
- ✓ Bilhete para a família;
- ✓ Doações para o nosso lanche;
- ✓ E, como seria o nosso lanche.

Cada criança falou sobre seu recheio preferido, anotamos no quadro e depois fizemos a votação dos recheios que estariam no nosso lanche escrevemos para registrar e lembrar o que precisávamos colocar no bilhete para ser trazido no dia do lanche.

No entanto, não é apenas no desenvolvimento da linguagem oral que os interlocutores – adultos e pares – atuam como agentes de mediação. A linguagem escrita irá se incorporar ao sujeito pelo processo de interação. É na relação da criança com o objeto escrito e com o outro – à medida que este outro faz interpretações de seus registros, confirma alguns sentidos e nega outros, ajuda, ensina, critica – que a representação escrita vai sendo apreendida. E por isso é tão importante o professor se colocar como leitor de textos e também como revisor implicado nessa produção, mas não apenas como alguém que vai corrigir.

ANDRADE (2015), nos relata que, ao deslocar-se do oral para o escrito, o falante carrega o oral e o escrito e vice-versa e isto acontece de forma dinâmica e verdadeira quando as espelham práticas sociais vivas.

Isso nos trouxe a possibilidade de interagir com outros gêneros. Continuamos portanto a organização para a concretização do lanche. Indaguei as crianças como faríamos o bilhete. Eles deram várias ideias e a partir delas percebemos ser este gênero (bilhete) de pouca circulação em suas vivências. Selecionamos alguns exemplares de bilhetes para observação a fim de decidir como seria o nosso. O debate de ideias foi grande e para iniciar a escrita provoqueei.

- ✓ O que vamos escrever no bilhete?



✓ Para quem o bilhete será escrito?

Alguns rascunhos coletivos foram feitos sendo eu a escriba. O bilhete nasceu.

Sr. Responsável.

Estamos trabalhando com o livro “**Sanduíche da Maricota**” de autoria de **Avelino Guedes**.

Por este motivo, a turma 1101 irá **preparar na sexta-feira o seu sanduíche**.

Para que o mesmo fique uma delícia pedimos a sua colaboração doando – cada criança escreveu nesta parte a sua contribuição.

Desde já agradecemos a participação,

Tia Ana Cláudia, seus alunos e alunas.

Ainda não havíamos acabado nossos preparativos para o lanche. Faltava ver como poderíamos criar um material onde nossos sanduíches pudessem estar registrados e procurando estabelecer mais uma vez um vínculo e uma articulação entre os gêneros discursivos com as práticas sociais provoqueei a turma com o seguinte questionamento:

Se convidássemos alguns colegas para o nosso lanche como escolheriam seu sanduíche?

A turma fez as seguintes observações: olhando aquele negócio que tem o que você quer comer. Aquele que fica no alto e tem que escolher, pedir pra moça e pagar. É o cardápio.

Novamente indaguei e nós temos um cardápio?

A turma falou, não.

Mas podemos fazer um cardápio para podermos escolher nossos lanches. Como faremos então?

As crianças fizeram silêncio e resolvi trazer alguns cardápios para observarmos e construir o nosso. Elas fizeram algumas considerações e depois das observações iniciamos a conversa de como seria o nosso cardápio. Trabalhamos coletivamente nas decisões:

- Nome da lanchonete;
- Nomes dos sanduíches;
- Recheios.



A fala, a conversa é sempre o tempero fundamental que irá constituir-se no escrito e se exercitará em atividades escolares desafiadoras para cada criança, mas também, em atividades significativas e cheias de intenções enunciativas que serão criadas e recriadas impregnando as crianças com aquilo que torna possível o saber e como se tornar leitor e escritor, porque o saber linguístico se produz em processo de conhecer o mundo e de aprender a falar primeiro e depois saber ler e escrever sobre ele.

Possibilitar que as crianças falem é melhorar seu modo de falar e também encontrar na língua novos modos de dizer sobre sua língua e isso é tomado por objeto do conhecimento, caracteriza a enunciação e uma retomada sobre o que está sendo enunciado pela via da linguagem verbal em debates constantes sobre o que se lê ou se escreve para uma aproximação da sua língua e, isso se dará quando participarem de variadas práticas sociais que se utilizam da fala, da leitura e da escrita auxiliando as crianças a construir também uma visão de ver o outro como alguém com dizeres diferentes do seu, mas que este fator só contribui para enriquecer o que está sendo realizado pelo grupo fazendo com que a criança reflita na maneira ética, crítica e democrática de viver em sociedade.

Potencializar esse diálogo multicultural trará para dentro da escola e da sala de aula não somente a cultura valorizada, dominante, mas também a cultura local impregnada nesses meninos e meninas, tornando-os capazes de dialogar uns com os outros engrandecendo seus saberes e fazeres.

Ao organizar a aula consideramos sempre a esfera de circulação dos gêneros discursivos e também a possibilidade de letrar. Essa postura discursiva na escola que permite a voz do aluno e da aluna autorizam uma escuta de interlocução entre pares e professor onde se aprende a respeitar os momentos adequados para falar e os turnos da fala.

Apoiando-se nas concepções nós começamos a construção do cardápio da turma separamos as crianças em dois grupos para a sua montagem. Ficou pronto e agora o que havia se concentrado no oral tinha se tornado material uma lanchonete existia afora colocava-se diante de nós uma dúvida: Quem iria a sua inauguração?

A turma decidiu que seriam eles e alguns poucos convidados. Então precisávamos elaborar os convites. O gênero convite circulava bastante entre eles por isso me trouxeram vários. As conversas foram muito produtivas nascendo logo o exemplar final a ser entregue as pessoas convidadas pela turma. Essa dinâmica entre leitura, escrita e fala marcam o caráter histórico da linguagem porque abarcam as experiências de cada participante do grupo.

Oi! Venha lanchar comigo.

Dia: Sexta-feira

Hora: 13 horas

Local: Sala da Turma 1101.



Beijos,

Turma 1101

Minha reflexão se dá no contexto do debate a qual se identifica com a construção sócio-histórica dos indivíduos e assim compreendo que se articulará com os gêneros dos discursos em circulação no grupo. O papel da escola e também do professor é auxiliar os alunos a se apropriarem dos mesmos vendo-os de forma viva em suas práticas sociais.

Nosso lanche foi um sucesso e uma alegria para a turma. O cardápio circulou, mas eles queriam mostrar para seus familiares tudo o que haviam feito e vivido. Pediram para colocar as fotos no álbum para os pais verem o lanche e todo o resto. O álbum mencionado é o portfólio que está em construção com as atividades mais significativas para todos nós da turma. Ele será gravado em disco gravável e será dado um para cada aluno. É claro que esta atividade extensa estará nele, visto que tornou-se muito significativa para todos e todas que participaram dela. Fonte de conhecimento e crescimento da leitura e da escrita na turma.

Segundo Bakhtin (1979), a compreensão de um discurso é ativa, é uma ação de réplica e não de repetição:

O ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o discurso de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): ‘de cor’ e ‘com suas próprias palavras’. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc. _ ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como palavra autoritária e como palavra internamente persuasiva. (BAKHTIN, 1979, p. 142).

Neste sentido, o papel da escola na atualidade seria o de colocar em diálogo polifônico os discursos das diversas culturas locais e valorizadas e potencializar o gosto pelo dizer para poder ao longo do tempo formar cidadãos flexíveis, democráticos e protagonistas na sua língua e no seu espaço.

Todo esse trabalho de dar voz as crianças no trabalho da sala de aula integra seu conhecimento de mundo as aprendizagens que estão dentro do ambiente escolar constituindo-se no letramento escolar pelas vozes infantis. Com isso possibilita as crianças a descobrirem que já havia um conhecimento prévio da língua e de mundo e que sua experiência mobiliza seus saberes sobre sua oralidade ao aprender a ler e a escrever.

Finalizando, mais uma vez trago a voz de Andrade (2015), porque nos faz refletir sobre o ato de significar nossa prática.

Fortalecem-se os sujeitos, produzindo identidades mais empoderadas cognitivamente, cujo desempenho nas práticas sociais será mais atento, consciente e apto a interlocuções menos reprodutoras e automatizadas, recorrendo menos a modos de dizer já desgastados e revelando mais criativamente sua consciente relação com a linguagem, movimentando-se e movimentando a língua



na qual está imerso, consequentemente fazendo movimentar também a sociedade expressa por esta, por deslocarem-se sujeitos de sua posição originalmente determinada. (ANDRADE, 2015, p. 80).

O ensino da língua se tornará mais significativo e duradouro se for produzido pelos sujeitos discentes porque irão movimentar-se na língua que estão inseridos e se desenvolver continuamente nas experiências de letramento.

As escolhas não são neutras e determinam os horizontes a serem vistos recriando as muitas pontes que levam a estes, por isso como professora venho me reconstituindo e procurando práticas mais conscientes para que possa me tornar mais atenta as escolhas teóricas e práticas que faço circular. Delas nascem horizontes para as crianças que estão em processo de alfabetização e letramento e construções de pontes para uma maneira de ver, viver no mundo, pensar sobre este e estar nele, agindo sempre de forma consciente, livre, feliz, transformando as realidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento**. Caderno 5 – A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Brasília: PNAIC – Pacto da Alfabetização na Idade Certa, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**, in _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: EDUNESP/Hucitec, 1992[1952-53/1979], p. 277-326.

_____. O discurso no romance, in _____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: EDUNESP/Hucitec, 1988[1934-35/1975], p.71-210.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar – Um diálogo entre a teoria e a prática**. 12ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART, Cecília M. A. e Marta Souza. (organizadoras). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. 1ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1ª edição. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. **Recontando Histórias na Escola – Gêneros discursivos e produção da escrita**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



PROFESSORES QUE ESCRIVEM CRÔNICAS E DIÁRIOS PARA NARRAR O ENCONTRAR(SE) COM O OUTRO

Leidiane Macambira – UERJ/SG¹

leidianesamacambira@gmail.com

Sara Busquet - UERJ/SG²

sarabusquet@gmail.com

Anelice Ribetto - UERJ/SG³

anelatina@gmail.com

BRASIL

Eje 1 - Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Este texto tem como desejo compartilhar algumas das discussões que temos no Grupo “Diferenças e Alteridade na Educação” que é um coletivo que reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, gestores das redes públicas de ensino e famílias –principalmente mães – de alunos ditos “pessoas com deficiências”. Nesta rede problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização. Por outro lado, e coerente com essa problematização da norma, colocamos também em questão as formas com que a pedagogia tem narrado o outro: desde um discurso profundamente medicalizado (os rótulos...) ou marcadamente judicializado (o discurso de direito como discurso apenas jurídico) para afirmar, desde o coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro. Para isso criamos uma diversidade de dispositivos que nos permitem contar esse encontro: aquilo que nos passa e nos transforma a partir da interrupção da mesmice com a chegada –sem aviso- do acontecimento, quer dizer, a experiência educativa como exercício de alteridade. Alteridade que se encarna na relação com essas pessoas que foram historicamente produzidas como “anormais”, pois problematizam radicalmente a “congruência” dos corpos. Tendo, então, a possibilidade de alteridade como produção investigativa a pergunta que se instala como interrogante é como narrar este acontecimento? Não se trata, pois, de escrever sobre um tema, uma questão, um problema. Trata-se de expor as travessias e implicações que o encontro e a emergência com o tema-questão-problema provocam em nós e o que nós fazemos com isso. Assim, afirmamos a escrita de diários, biografemas, crônicas, ensaios, a produção de paisagens sonoras, etc. e pensamos que nosso trabalho pode contribuir para ampliar uma das perguntas que funcionam como problemas no *Eixo 1. Pedagogía Emancipatorias desde los saberes pedagógicos* do *VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad*.

¹ Professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Pedagoga pela Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Bolsista CAPES e Mestranda pelo Programa de pós-graduação em educação: processos formativos e desigualdades sociais, da UERJ/FFP. Membro do Coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação” que compõe o Grupo de Pesquisa “Vozes da Educação”.

² Professora da Rede Municipal de Niterói. Estudante de Pedagogia da FFP-UERJ. Bolsista de IC-UERJ. Membro do Coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação” que compõe o Grupo de Pesquisa “Vozes da Educação”.

³ Professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Membro do Coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação” que compõe o Grupo de Pesquisa “Vozes da Educação”.



No presente trabalho trazemos para a discussão algumas das experiências investigativas que se passam e escolas: uma delas chamada “*Diariando a experiência educativa com uma pessoa com surdocegueira na Escola municipal Paulo Freire*” e outra intitulada “Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos”.

As duas experiências tratam do encontro ético com pessoas que *não veem com (apenas) os olhos*: narrar o que nos passa nesse acontecimento é a nossa empreitada. Por razões técnicas –orientações quanto ao tamanho do texto- escolhemos apresentar a segunda experiência, e de forma resumida. Confiamos que na conversa possamos expandir os sentidos deste texto.

O método que comporta as investigações é o da cartografia. Entendida aqui, com Kastrup, Passos e Escóssia (2014), como um modo de pesquisar em que os objetivos e desejos a priori não são imutáveis, pelo contrário, eles coemergem da relação do pesquisador com todos os campos de força que compõem a pesquisa. O cartógrafo acompanha os processos e constrói o caminho investigativo na medida em que for caminhando. *A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação.* (Idem, 2014, pág. 18)

Deste modo, as investigações são cartografadas. E por muitas mãos e dispositivos vamos compondo seus movimentos: diários de pesquisa, cartas, bilhetes, paisagens sonoras, pessoas que não veem (apenas) com os olhos, professores das escolas e colegas da orientação coletiva, orientadora, autores interlocutores, pesquisadora e muitos outros que não couberam nestas linhas. É nesse contexto que as crônicas que apresentaremos foram produzidas: como efeito das relações entre professoras, pesquisadoras, universidade, escola básica, pessoas que não vêem (apenas) com os olhos. As crônicas produzidas são a expressão de uma narrativa cartográfica que conta (em uma língua outra) o que se passa na pesquisa em educação e foram escritas pelas autoras no percurso dos encontros produzidos nas pesquisas citadas no segundo parágrafo deste texto. Em pesquisas hegemônicas e majoritárias, tal vez, encontraríamos relatos de experiência produto da escrita de diários de campo que não apareceriam no texto com o vigor da escrita vivida mas, como ferramenta que precisa ser explicada. Aqui, as crônicas aparecem na sua processualidade narrando os encontros e trazendo sua força expressiva para adentro dos textos acadêmicos e são escritas à muitas mãos e produto de uma composição de linhas.

Pesquisar é inventar outros mundos... cronicar encontros possíveis...

(...) é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. (PASSOS; BARROS, 2014, p. 30).

...Uma cartografia de um encontro e de uma chegada num lugar em agenciamento.

Para dar a ver os encontros, tecemos crônicas. Cronicar, não para descrever conversas, mas, para com elas, e a partir delas, agregar outros personagens que nos



interpelam a cada momento. Como se os encontros não tivessem data e nem local fixos. São virtuais... Eles têm início nas escolas, mas continuam em agenciamento a cada movimento da pesquisa. Esgarçam o que chamamos de tempo cronológico e espaço físico. As conversas continuam durante meses... perpassam muitos locais diferentes... agregam muitos outros personagens... E nestes movimentos embalamos e tecemos nossos encontros. Apresentados em forma de crônicas. Nas linhas a seguir, apresentaremos algumas dessas crônicas.

“A encontrar-me... Com o quê cada vai para um encontro?”

O dia amanhece ensolarado! Pego o ônibus a caminho da escola. Sentada à janela perco-me em meus pensamentos.

– O que podem as pessoas que me esperam naquele lugar? Quais suas histórias de vida? O diário de pesquisa é meu único companheiro. Recorro a ele, então, para afogar minhas inquietações.

Neste momento, releio minhas lamentações deixadas com este mesmo companheiro:

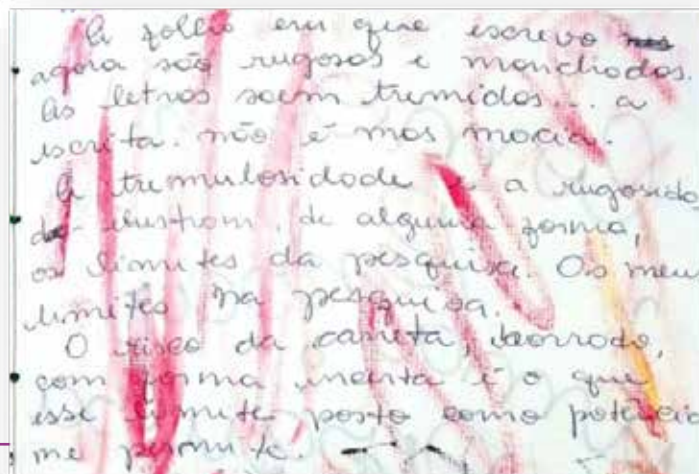
Passei todo o final de semana pensando em como me aproximar... iniciar a oficina... Pensei em levar um texto para lermos juntos, uma dinâmica de grupo, uma música etc... Mas o que melhor poderia responder minha ansiedade por conhecê-los era uma simples pergunta, uma puxada de conversa: “Oi tudo bem? Conte-me de você! Dos seus desejos e expectativas sobre a oficina...”. E com estas perguntas na bolsa segui viagem.

Enfim, aos 6 de julho saio de casa a caminho deste encontro. Estava ansiosa, há muito esperava por ele! Sinto que a pesquisa está de alguma forma estagnada... Uma proposta de pesquisa que se lança num entendimento de pesquisar COM e não sobre os sujeitos não se estabelece sem seus parceiros, visto que a intenção não é representar um objeto, mas no encontro estabelecido por agenciamentos *constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho* (PASSOS; BENEVIDES, 2014, p. 31).

Quem serão, então, os parceiros de pesquisa? Já tenho muitos pés agregados aos meus e que já caminham comigo faz tempo, e dentre eles estão os pés das colegas da orientação coletiva, de minha orientadora, dos interlocutores, da família, dos amigos, dos colegas de turma...

Crônica: “Em terra de cego quem pode ser invisível?”

A caminho da Urca, bairro onde está localizado a escola, é impossível deixar despercebido o trajeto que faço. Cruzo quatro municípios: Maricá, São Gonçalo, Niterói e Rio de Janeiro. Como as paisagens são tão diferentes umas das outras! O verde e as montanhas de Maricá... O amontoado de moradias de São Gonçalo... O trânsito caótico da Alameda São Boaventura em Niterói, com toda sua urbanidade que cansa só de



olhar... A belíssima Baía de Guanabara sob a ponte Rio-Niterói, a movimentação e a aglomeração de coisas e pessoas pelas ruas do Rio... E por fim, a calmaria, o verde e a beleza da Urca – bairro que sitia a escola – com um trânsito extremamente planejado, ciclovias com sinalização, postos de bicicletas públicas... Tão heterogêneo esse Rio de Janeiro!

*Tantos caminhos para chegar a um único lugar...
Seria mesmo ÚNICO?
Se o lugar fosse definido pelo uso que as pessoas fazem dele, seriam mesmo únicos?
A partir do uso (SENTIDOS) que fazemos dele?
Que trajetos as pessoas que irei conhecer hoje fazem até a escola?
Por que querem tanto fazer parte daquele lugar?
Será que querem?
Quais os usos que eles fazem daquele ambiente?
Que invenções são possíveis?
Quais seus sentidos?*

Chego à escola. Grande prédio! Estrutura imponente! É impossível comportá-lo em uma única fotografia, tamanha é sua altura. Dirijo-me à recepção. Passo por todos os procedimentos de identificação. Sigo para a sala da coordenadora, mas estava vazia.

– E agora? O que fazer?

Olho ao meu redor e vejo diversas pessoas que aparentemente não veem com os olhos pelo corredor. Neste mesmo espaço, há muitas salas de atendimento reabilitacional, portanto há sempre muita movimentação por ali. Olhava para cada um e pensava...

– Será que ele é um dos participantes?

A demanda naquele momento era perguntar a cada um... Mas resisti. Andei mais um pouco para ver se encontrava a coordenadora, mas nada! Senti-me de alguma maneira travada em pedir alguma informação às pessoas que estavam naquele corredor. Senti-me por alguns instantes, invisível... Isso causou de alguma forma uma barreira, estranhamento, em mim.

– Como se sentiu invisível? Fiquei curiosa... Uma pergunta que soa e ecoa nos meus ouvidos como um zumbido.

– Ora, como todos se sentem! Pensei tolamente que ninguém estava me enxergando, pois ainda acreditava que todos naquele lugar não viam por serem cegos. Ao me sentir invisível, reafirmava um discurso biomédico que diz que enxergamos com os olhos, e, por conseguinte, quem não os tem em pleno funcionamento é considerado deficiente visual, e consequentemente não enxerga ou enxerga pouco... Por isso, acreditava, naquele momento, que não me viam. Tolamente... Muito tolamente!

Então, escrevo:

Querida amiga,

Enfim, conheci as pessoas com quem farei os encontros na escola. Estou contente! Parecem ser pessoas bastante interessantes!

Regina Célia foi a primeira. Uma senhora muito alegre, extrovertida e que gosta muito de conversar. Me sinto bem perto dela. As questões que ela suscita durante as conversas podem gerar bons efeitos na pesquisa que venho fazendo.



Outra pessoa fantástica é o Seu Eli, um senhor bastante alto e de uma simpatia contagiante. Muito engajado politicamente no instituto. Conhece todo mundo... Já foi representante da associação de pais e amigos dos alunos do IBC... Faz muitos cursos lá dentro... Tem Facebook... (rsrsrs) Adora conversar!!!! Contar sobre sua vida fora do instituto... Ah, ele trabalha como pintor! Fiquei impressionada! Tem muitos clientes antigos, de quando enxergava, e muitos novos indicados pelos outros.

Já o Seu Joaquim Alcântara, como sempre se apresenta, é mais sério. Diria que até um pouco tímido, mas tem umas reflexões interessantes. Gosta de ser correto em tudo o que faz. Fica sempre preocupado com o que diz durante nossas conversas... pelo fato de estar gravando, sabe?! Outro dia, ele me trouxe sua fotografia, nela estava toda sua família, era seu aniversário de casamento. Com muito orgulho me contava sobre suas filhas, suas profissões... sua esposa... (Linda, por sinal!) A foto de si que ele considera era a sua família. Não era ele sozinho, mas ele junto de sua família. A família parecia ser muito importante para ele!

Por enquanto, são esses os participantes que se mantêm constantes em nossos encontros. Parece que toparam mesmo estar comigo durante esses dois anos. Não sei se entrarão mais pessoas, mas estou feliz com o grupo atual.

*Em breve envio mais notícias,
Leidiane.*

Maricá, 13 de agosto de 2015.

Crônica: Ficar à espera... Quinta-feira, 8 de outubro de 2015

Manhã ensolarada... espero no ponto o ônibus passar. Fico à espera. De que o ônibus chegue logo. De que todos tragam o que pedi na última oficina. De uma troca de olhares. De um sorriso gratuito.

Fico à espera⁴...

O ônibus não passou... Recompus meus planos e reformulei um novo trajeto. Era chegada a hora da oficina e todos estavam lá, melhor dizendo, quase todos. Sr. Joaquim, Seu Eli e mais duas simpáticas senhoras – Amélia e Sandra – trazidas pelo colega. A entrada das duas me fez perceber que algo de interessante havia nestes encontros. Mais uma vez iniciei a oficina... Iniciando já pelo meio... Apresentei brevemente minha pesquisa para elas e pedi que se apresentassem. Timidamente falaram de si, disseram apenas seus nomes e justificaram não ter mais nada a falar...

“Tudo bem!”, pensei comigo... O que conheceríamos do outro com apenas o que ele diz de si?

— Lembraram-se de trazer a fotografia e o texto que pedi?

O silêncio reinou.

— Me desculpe! Acabei esquecendo!!! — foi a lacônica resposta de Sr. Joaquim.

As fotografias não chegaram... Fiquei preocupada com o andar lento da oficina. Mais um dia e não consigo avançar! Mantive-me em silêncio para ver se mais alguém se pronunciava.

— Olha, eu fiz uma paródia! Serve? — Foi a resposta de Seu Eli que veio a mim como uma injeção de ânimo.

Após a paródia que Seu Eli cantara, Sandra me diz que trouxe uma fotografia, da época em que ela participava de uma oficina de fotografia lá mesmo no IBC.

⁴ Inspiradas pelo livro *Fico à espera*. CALI, Davide; BLOCH, Serge. *Fico à espera*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



Com meus olhos seguia todos os movimentos de suas mãos indo à bolsa, procurando pelo fundo... Tamanha era minha expectativa! Enfim, um que salvasse a oficina!



Esta foi a fotografia da fotografia apresentada por Sandra!

— Está vendo? — perguntou-me.

— Esta daí é minha amiga, ela está na praia de Botafogo.

A fotografia que ela me apresentava era (in)visível naquela foto, que para mim era apenas um cartão de aniversário!

— Sandra lhe deu a ver muito mais do que você esperava. *Dar a [ver], então, é dar as [imagens] sem dar ao mesmo tempo o que dizem as [imagens]. Ou, melhor, interrompendo todas as convenções que nos fazem dar a [ver] o que já temos como próprio, o que já sabemos [ver]* (LARROSA, 2004, p. 20).

Sem saber o que dizer, respondi: — Sim! Estou vendo!

— Mas não conseguia enxergar a sua amiga! O que via sempre e repetidamente era aquele cartão de aniversário. Toda vez que olhava para a foto, via sempre o mesmo cartão.

Dom Juan [outro personagem que entra em nossa conversa] *falou que a [minha] razão [me] dizia o mesmo e, no entanto, eu presenciara [o cartão de aniversário] várias vezes* (CASTAÑEDA, 1971, p. 294).

— Não é assim? — perguntei.

— É impossível ver a amiga de que fala! — disse eu.

— *Você está acorrentada* — exclamou *Dom Juan*. — *Está acorrentada a sua razão*.

Explicou que via [o cartão de aniversário] várias vezes (...) para eu parar de tentar entender. Num tom confidencial, disse-me que eu estava com tudo pronto e que, no entanto, minha mania sempre me cegava no final.

— *Não há nada para entender. Tal faculdade é apenas uma coisa muito pequena, muito pequena mesmo* — disse ele (CASTAÑEDA, 1971, p. 294).

Se eu pudesse me fotografar naquele exato instante em que olhava para a foto, teria talvez a mesma expressão do barbeiro de Nova York, o mesmo fotografado por Chinolope, no momento crucial em que o gângster Joe Anastasia fora assassinado. Por assim dizer, vale ressaltar que a foto foi a grande façanha de Chinolope, pois ele



havia conseguido fotografar a morte, que não estava nem *no morto*, nem *no matador*, mas *na cara do bafeiro que a viu* (GALEANO, 2002, p. 16).

E me escreve minha orientadora:

Leidi,

Veja como vc é ligada e sofre por não poder se deslocar: vc oferece uma imagem que é esta que vc narra... mas vc fala de fotografia. Tá presa, Leidi!

São Gonçalo, 26 de outubro de 2015.

Beso, Ane

Estava na minha cara, a morte! Morreram as expectativas... os planos... as certezas... a oficina. Teria que fazer viver alguma coisa naquele momento, já que há muito vinha sendo dito por diversas formas que não era o que queriam. Necessitava negociar outros modos para seguirmos nos encontrando, para continuarmos convivendo...

— Talvez a convivência não seja esse relacionamento harmônico que tanto perseguimos. *É que estamos demasiadamente habituados a pensar a conversa como um idílio, como esse intercâmbio equilibrado, pausado, severo, consciente, particularmente caracterizado pela harmonia das vozes, dos corpos e das mentes* (Lembrou-me Skliar, 2011, p. 29).

— Pode ser... Se não nos deixamos afetar pela presença do outro, não há convivência. O que fazia era perseguir incessantemente minha fixação por fotografias. Nem sequer perguntava-me pelo que o outro se interessava ou o que o motivava a continuar encontrando-se comigo.

— Talvez até este dia vocês estavam tendo apenas monólogos... linguagens vazias... sem conversa, sem troca de olhares...

— Quando digo que essa linguagem parece vazia, me refiro à sensação de que se limita a gerir adequadamente o que já se sabe, o que já se pensa, o que, de alguma forma, se pensa sozinho (LARROSA, 2014, p. 63).

Outro personagem que aparece nesta conversa e me interpela com sua observação. E continua a me dizer...

— *Necessitamos de uma linguagem para a experiência, para poder elaborar (com outros) o sentido ou a falta de sentido de nossa experiência, a sua, a minha, a de cada um, a de qualquer um* (LARROSA, 2014, p. 67).

Abertas para entrar na conversa...

Enunciamos nestas páginas algumas das nossas perguntas e desejos que esperamos oferecer para sua ampliação nas rodas de conversas. Entendemos que uma das principais perguntas, que necessita ser reverberada: como narrar o acontecimento? tendo a irredutibilidade da alteridade como condição da relação educativa e como nossa principal produção investigativa.

Acreditamos que não se trata, apenas, de escrever sobre um tema, uma questão, um problema e por fim apresentar resultados, como produtos de pesquisa. Trata-se de expor —em nove páginas— as travessias e implicações que o encontro e a emergência com o tema-questão-problema provoca em nós e o que nós fazemos com isso. Nosso encontro com o tema-questão-problema não se esgota quando termina o tempo cronológico da pesquisa aqui narrada. Ele extrapola as fronteiras do tempo e do espaço. Seus efeitos continuam reverberando em nossa formação, caso contrário, se apresentássemos, ainda que provisório algum resultado, traíramos todo este movimento que pulsa e faz fervilhar o nosso coletivo de formação. Cartografamos um processo, então, o que temos são efeitos, experiências provocadas em nós, que nos atravessam,



nos deslocam do nosso lugar de conforto e nos transformam (LARROSA, 2014). E é isto que trazemos para esta mesa de trabalho... Para seguirmos conversando.

Entretanto, poderíamos aqui compartilhar com toda a rede de professores que compunham este encontro um dos efeitos possíveis de serem narrados na língua majoritária da escrita acadêmica. Efeito este que vem constantemente tomando lugar em nosso coletivo pois coerente com a problematização da produção da norma, colocamos também em questão as formas com que a pedagogia tem narrado o outro: desde um discurso profundamente medicalizado (os rótulos...) ou marcadamente judicializado (o discurso de direito como discurso apenas jurídico) para afirmar, desde o coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro.

Como narrar os afetos e efeitos provocados no encontro com pessoas ditas “pessoas com deficiência”? como dizer os múltiplos saberes pedagógicos inventados cotidianamente para forjar uma escola outra que abarque em sua constituição a diferença? Tais perguntas não tem respostas, talvez, nem as queiramos... Pois, mantendo-as como perguntas tornam-se combustível para seguirmos nos movimentando.

Assim, afirmamos a escrita de diários, biografemas, crônicas, ensaios, a produção de paisagens sonoras, etc. e pensamos que nosso trabalho pode contribuir para ampliar uma das perguntas que funciona como eixo temático do VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad: “¿Cómo se hacen visibles los saberes pedagógicos contruidos por maestros y educadores desde las escuelas y comunidades, que se instituyen en pedagogías emancipatorias (por ejemplo, pedagogía colibrí, del encuentro, de la fogata, sin fronteras, del amor, de la ternura, de los sin tierra, pedagogía por proyectos, aprendizajes solidarios, narrativas pedagógicas y narrativas docentes, de la mandala) que recuperan al sujeto en su individualidad, complementariedad con el Otro y pensar colectivo?”

Bibliografia:

CASTAÑEDA, Carlos. *Uma estranha realidade*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1971 (9ª edição)

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. Dar a ler... Talvez. IN: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PASSOS; BARROS, A cartografia como método de pesquisa-intervenção. IN: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.



SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Modo de acesso: Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>





TRAMAS DO CURRÍCULO: O ENSINO A PESQUISA E A EXTENSÃO

Angélica Vier Munhoz¹

BRASIL

Resumo

As teorizações curriculares já tem ocupado a algum tempo o pensamento educacional, contudo as práticas curriculares ainda parecem, mesmo que tentando buscar a inovação, multiplicarem-se na ordem do mesmo. Desse modo, o presente texto tem por objetivo visibilizar três experiências curriculares realizadas em meio ao Curso de Pedagogia e ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário Univates, Lajeado/RS/BR. A primeira diz respeito ao novo currículo do Curso de Pedagogia que entrou em vigor a partir de 2015; a segunda, ao Projeto de Extensão Formação pedagógica e pensamento nômade que integra também alunos e professores da Pedagogia, entre demais participantes interessados; o terceiro, ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), vinculado ao Mestrado em Ensino e que tem como objetivo problematizar o currículo, seus movimentos e espaços. Tais experiências não têm a pretensão de criar novas maneiras de pensar ou organizar o currículo, mas caracterizam-se como experimentações curriculares que tem como único objetivo criar algumas fissuras, desconstruir algumas verdades instituídas acerca de um modo de pensar/fazer educação. Além disso, as referidas experiências buscam criar interfaces entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

Palavras-chave: currículo – pesquisa – ensino - extensão

Acerca do currículo

Desde sua invenção, no final do século XVI, o currículo tem sido um artefato de tensionamentos, produzindo diferentes concepções e práticas pedagógicas. De uma racionalidade que tratava o currículo apenas como uma forma de organização e adequações de saberes e exigências econômicas, políticas e sociais de uma determinada época, alguns movimentos como as transformações no mundo do trabalho, as novas tecnologias na produção, o neoliberalismo, produziram o surgimento de novos estudos curriculares.

No Brasil, dos anos 20 aos 80, o campo curricular foi demarcado por teorizações norte-americanas que somente se esvaziaram com o início da redemocratização do Brasil, na década de 80, momento em que as vertentes marxistas ganharam força nos discursos educacionais. Nesse período, com exceção de Paulo Freire, as demais referências curriculares foram de autores estrangeiros como Giroux, Apple, Young, que de alguma forma nos ensinaram que o currículo é um território político, um espaço de poder que reproduz culturalmente as estruturas sociais.

Na primeira metade da década de 90, a compreensão de uma sociedade como produtora de bens simbólicos, não só materiais, permeiam o campo do currículo, tornando as discussões mais híbridas. Diferentes tendências e concepções começam a habitar tal

¹ Docente do Centro Universitário Univates; Doutora em Educação; E-mail: angelicavmunhoz@gmail.com



campo: vertentes críticas marxistas, mas também enfoques pós-estruturalistas, apoiados em autores com Foucault, Derrida, Deleuze & Guattari, entre outros.

Na perspectiva pós-estruturalista, as grandes narrativas começam a ser questionadas, provocando algumas rupturas no que até então se entendia por linguagem, sujeito e currículo. Enfatiza-se assim que, “as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas” (CORAZZA, 2001: 10).

Em meio às discussões de tal perspectiva teórica, pode-se pensar que o currículo se tornou um poderoso dispositivo de produção de sentidos e valores, configurando saberes, espaços, tempos e sujeitos em uma determinada ordem. Nesse sentido, Corazza e Silva (2003, p.37) afirmam que “uma teoria do currículo deveria discutir, no mínimo, quatro questões centrais: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores”. Desse modo, em relação ao conhecimento e à verdade, recorre-se sempre à questão sobre o que ensinar, e por conta disso problematiza-se: “o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?” (p.37). Entende-se que, ao realizar tais perguntas, estaríamos no plano da representação, afinal operamos com a noção de que há uma verdade a ser ensinada, um saber legítimo a ser transmitido. A representação enquanto fundamento do pensamento, desde Platão, é centrada na busca de critérios de verdade apoiados em valorações e julgamentos, afastando qualquer possibilidade de pensamento imanente. Por sua vez, a questão do sujeito e da subjetividade trazem a crença em um eu central “O eu substancial, o ego transcendental, o cogito cartesiano colocam o sujeito no centro da ação” (p.42). Dessa forma, o sujeito é entendido como identidade, ou dito de outra forma, como uma unidade estável e substancial. Nesse contexto é possível compreender que trata-se sempre de um “eu” que pensa, age e aprende. Ainda sobre a questão dos valores e do poder, Corazza e Silva (2003) nos ajudam a pensar que os valores expressam uma escolha e nesse sentido poderíamos perguntar “por que esse valor e não outro?” (p.45), ou ainda, trazendo para o campo do currículo, “por que esse saber e não outro?”. As escolhas por tal conhecimento ou tal verdade não são isentas de valorações, mas são produções que resultam de um campo de forças e de vontade de poder. (MUNHOZ; HATTGE, 2016).

Na esteira dessas reflexões, é possível perceber como cada concepção curricular é um discurso em que se constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Desse modo, esse pequeno recorte apenas serve para nos mostrar que adentrar nas teorizações curriculares implica em compreender que não é possível encontrar um aporte teórico-metodológico que dê conta das multiplicidades de um currículo, pois trata-se de uma produção de relações discursivas. Como afirma Silva (2001, p. 11), “Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto”. Portanto, se não há uma definição, uma essência, um modo único de operar com o currículo, ou seja, se não é possível responder a questão “O que é afinal currículo?” (SILVA, 2001), são as experiências curriculares que podem nos ajudar a experimentar a sua capacidade de produzir uma educação pela força da heterogeneidade e da diferença. Nesse sentido, um currículo pode não ser um eixo norteador da educação, mas um fluxo de agenciamentos, um vetor de transversalização.

Assim, este artigo busca visibilizar alguns processos de diferenciação ocorridos em discussões, investigações e práticas curriculares de uma universidade, problematizando, por um lado, como as formas de um currículo podem aprisionar as forças inventivas, e por outro, mostrar que os movimentos de um currículo são capazes de criar devires e produzir intensidades.



O currículo entre o ensino a pesquisa e a extensão

Trata-se de três experiências que poderiam ser contadas como uma só. Ensino, pesquisa e extensão são interfaces de uma mesma perspectiva de pensar o currículo em meio à formação de professores.

Ensino: o Currículo da Pedagogia

Como formar um pedagogo capaz de experimentar o seu próprio pensamento e criar a sua prática pedagógica? Talvez essa fosse uma das questões iniciais, tomada por um grupo de pedagogos do Centro Universitário Univates, Lajeado/RS/BR, para pensar em um novo currículo para o Curso de Pedagogia dessa mesma instituição. Nesse sentido, incomodados com uma formação docente pautada em verdades universais e práticas estratificadas, o currículo existente até então no curso é colocado em xeque, produzindo tensionamentos e reflexões que se estendem pelo período de 2012 a 2015, momento em que se discute e se reelabora o novo currículo da Pedagogia que entra em vigor no início de 2015.

Em meio a múltiplas discussões, perguntava-se: Mas o que se quer com um novo currículo? E as reflexões apontavam para um currículo que buscasse romper com a tradição de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática, que não se satisfizesse em reproduzir saberes e práticas metodologicamente homogêneas, mas que produzisse, por sua vez, uma formação criativa, investigativa e poética.

A partir daí, “propõe-se a construção de um currículo como uma produção de saberes em rede, em constantes e múltiplas conexões, que aposte nas multiplicidades e nas diferenças, que se abra às experiências e a novos percursos”. (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/Univates, 2014). Tal proposta curricular implicaria em “um pedagogo que experimenta seu pensamento, produz suas ações dentro de uma coletividade, questionando e desconfiando das certezas e das formas prontas”, que, por sua vez, só poderia ser efetuada por meio de uma “concepção metodológica que não poderia ser definida a priori, mas que está relacionada aos espaços e temporalidades, ao relativo e provisório, aos processos de criação e reinvenção, que se produzem de forma coletiva, intensiva e articulada”. (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/Univates, 2014).

Assim, visando tal formação, o currículo da Pedagogia passa a constituir-se como uma organização plural, composta por seminários, ateliês, estudos independentes, práticas investigativas, práticas pedagógicas, disciplinas diversas que vão constituindo a produção da subjetividade docente através do exercício do pensamento, da ação, da criação e da experimentação. Compreendido então como um conjunto de situações de aprendizagens de novas possibilidades pedagógicas, o currículo é organizado em cinco eixos Eixo I – Infância; Eixo II – Experiências do pensamento; Eixo III – Saberes e práticas; Eixo IV – Investigações Pedagógicas; Eixo V – Formação da Licenciatura.

Acredita-se que uma formação pautada em experimentações do pensamento, processos de investigação, práticas diversas e, sobretudo em experiências sensíveis, produz novos modos de olhar/pensar a educação, uma abertura de sentidos e valores, uma aversão a rotulações, legendas, esteriótipos, uma ética de vida.

Extensão: o Projeto Formação Pedagógica e pensamento nômade



Desde 2011, o curso de Pedagogia vinha oferecendo atividades de extensão através de seus grupos de estudos e oficinas da brinquedoteca que reunia alunos e docentes da Univates, egressos e docentes das redes de ensino público e privado. Até março de 2012 essas atividades vinham sendo desenvolvidas de forma voluntária pelos professores do curso de Pedagogia. Com a aprovação da primeira edição do projeto *Formação pedagógica e pensamento nômade* pelo Edital Propex/Univates 01/2012, essas atividades passaram a fazer parte de uma ampla agenda de extensão semestral, oferecida para os alunos e professores de Graduação e Ensino Médio, modalidade normal, além de professores em formação da região, fortalecendo as relações com a comunidade das redes de ensino do Vale do Taquari. Da mesma forma, o projeto também visava atender a demandas de extensão solicitadas por públicos externos, inicialmente ministrado na Brinquedoteca da Univates e, posteriormente solicitado via extensão, para ser ministrado com professores de escola da Rede Estadual. Além disso, é importante destacar um movimento que foi se instituindo no interior do projeto, que é a participação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia e demais cursos (Letras, História, Psicologia) na proposição de atividades, orientados por professores que atuam no Projeto de Extensão. Essa não foi uma questão pensada quando da proposição do projeto em 2012, mas constituiu-se em um movimento do próprio projeto. Em meio a tais perspectivas, o projeto de extensão *Formação Pedagógica e pensamento nômade* foi criado com o objetivo de “problematizar a formação pedagógica estratificada e ancorada em pressupostos normativos e, ao mesmo tempo, criar passagens para que novas possibilidades de formação possam ser pensadas”. (MUNHOZ, et al, 2013, p.183). Desse modo, a partir de 2013 até o momento atual, o projeto tem se constituído como um movimento capaz de transversalizar a formação docente de forma mais potente. Experiência, formação e nomadismo foram os conceitos escolhidos para dar sustentação ao projeto, tomando como referencial teórico o pensamento da diferença desenvolvido por autores como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Roland Barthes, entre outros. 1. Experiência porque acredita-se, tal qual Larrosa (2002, p. 25), que é aquilo que “nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca”. Dessa forma, busca-se dar passagem às experiências, abrir brechas para a instalação de novos encontros. A experiência requer um gesto de interrupção que, conforme o referido autor compreende o parar para pensar, olhar, escutar mais devagar, demorar nos detalhes, suspender julgamentos, cultivar a atenção, aprender a lentidão, cultivar o encontro. Larrosa (2002) acrescenta, ainda, que o sujeito da experiência seria como “um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidades na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 160). Dar lugar ao que lhe chega e ao que recebe: “o sujeito da experiência é, sobretudo, o espaço onde têm lugar os acontecimentos” (p. 161). Assim, a palavra “experiência” transforma os sujeitos que estão abertos à sua própria transformação. Mas a experiência também pode ser pensada como algo que opera no próprio pensamento. Não como algo a ser somente vivido, mas ao viver determinada situação, produz-se a um tipo de conhecimento. Mattos (1999, p. 132) afirma que, “para Benjamin a estrutura da experiência se encontra na do conhecimento e só se desenvolve a partir dele”. O conhecimento, desse modo, não estaria para ser compreendido, mas para ser experimentado. O processo educativo, então, não seria o resultado da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada no curso de seu desenvolvimento. É nesse sentido que poderíamos afirmar que vida e educação são indissociáveis, pois nos constituímos na experiência. A produção de novas experiências se daria a partir de um pensamento que engendra novas formas na sua potência de criação e no movimento próprio da vida, pois “[...] o pensamento não se distingue do viver e não perde tempo com



ele. Adere ao viver; adere inteiramente à simplicidade do viver, à flutuação do ser sob os rostos e as imagens do conhecer” (VALÉRY, 2007, p. 94). Acredita-se, pois, que a experiência se constitui nesta relação entre conhecimento e vida. Assim, experimentar/experienciar é também desejar, desejar as linhas de fuga, em vez de reafirmar o óbvio. Potencializar-se com a experiência é estar na linha limítrofe entre o conhecimento duro e a ousadia de criar outras maneiras de pensar. Dessa forma, caberia perguntar: Como pensar a experiência no campo da prática pedagógica? Tal experiência escapa do planejamento de uma aula, da organização prévia de saberes, da regularidade dos tempos e espaços escolarizantes. A experiência enquanto relação consigo e com a vida rompe com todas as formas pedagógicas que se reduzem ao acúmulo de saberes e que entope a nossa capacidade de experimentar no corpo ou preenche com signos o nosso pensamento. Enquanto produção de si, a experiência não opõe teoria e prática, mas cultiva um modo de aprender e ensinar que se efetua na potência do pensar – aprender – ensinar – experimentar. Nessa medida, talvez a ideia de experiência na educação seja um divisor de águas entre uma prática educativa desconectada da vida e uma prática educativa como sinônimo da própria vida. 2. Formação, pois é disso que, em primeira instância, se trata: problematizar a formação docente e possibilitar experimentá-la na criação. Para construir-se um professor, hoje, é necessário ir além das formações didáticas, teóricas e ideológicas, tem que *caçar-se a si mesmo* (GALLO, 2002). Tal formação docente constitui-se em um processo intenso de movimentos e encontros, em um plano de multiplicidades que vai muito além de seus próprios pés. Acredita-se assim que, a produção de uma subjetividade que ensina e constitui o professor se dá por meio dos movimentos de trocas entre a vida e suas materialidades, e nessa medida se constitui o processo de criação da sua própria prática. Essa prática não se articula com a verdade, mas com a experimentação, a possibilidade, a ferramenta de ação do pensamento. Desse modo, a formação implica na construção de uma arquitetura teórico-metodológica que necessita de ferramentas abertas aos movimentos, aos encontros e às intensidades percorridas na docência. 3. Nomadismo, no sentido de habitar o território docente de outras formas, tornando-o um lugar aberto ao movimento do pensamento. Trata-se de uma questão de postura: habitar o espaço nomadicamente, e não de forma sedentária; postular a velocidade enquanto valor a ser preservado, sob todas as coordenadas temporais e espaciais pelas quais o movimento é medido; defender o pensamento em seu sentido forte, ou seja, real potência de criação e instauração de uma nova terra, e não um exercício de representação, adequação e permanência. Em seu “Tratado de nomadologia”, Deleuze e Guattari (1997) lembram-nos de que, apesar de possuir um território, seguir trajetos costumeiros, ir de um ponto a outro, a vida nômade é aquela em que tais demarcações não são princípios, mas simples consequências (criar e habitar o deserto tanto quanto por ele se é criado). Ao contrário do sedentário, o nômade é aquele para quem o ponto – componente direcional, eixo frágil ao redor do qual delimitamos um meio, uma pose, um território existencial (DELEUZE; GUATTARI, 1997b) – está subordinado ao trajeto, e mesmo os elementos de seu hábitat são concebidos em função do trajeto, que não cessa de mobilizá-los. Para o nômade, a relação com a terra é constituída pela própria desterritorialização, e é mesmo nela que ele haverá de reterritorializar-se. De certo modo, é o próprio itinerário, e não o território fixo, que vai constituir o hábitat enquanto exercício de impermanência.

Para colocar esses conceitos em trânsito, propõe-se, por meio do projeto de extensão, uma formação filosófica e estética, cujas práticas nem sempre se identificam com as diretrizes para a formação de professores, nas quais imperam, muitas vezes, os modelos, as fórmulas prontas, as rotas seguras, com pontos de partida e de chegada pré-definidos. Assim, a intenção é trilhar outros caminhos, explorar labirintos, buscando nos deter mais na fruição das possibilidades que o caminho nos apresenta do que na busca apressada pela



saída, ou talvez, tornar possível, na formação de professores, viver a experiência de desejos plurais produzindo “[...] tantas linguagens quantos desejos houver: proposta utópica, pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta para admitir que há vários desejos” (BARTHES, 2007, p. 24).

A cada semestre propõe-se então uma agenda semestral de atividades (grupos de estudos, oficinas, exposições, saraus, ciclo de debates...) com o objetivo de possibilitar uma formação estético-artística e cultural do professor, exercitando novas maneiras de aprender e ensinar face a uma postura ética de afirmação da vida.

Assim, arte, literatura, cinema, música, filosofia são intercessores do projeto, pois acredita-se que o encontro com um filme, um livro, uma obra de arte, podem ter a força mobilizadora de fazer correr o pensamento, colocando-nos a duvidar das verdades, a desaprender o aprendido, a tomar o corpo como um gesto, a fazer novas apostas e jogar os dados, a criar novas práticas. Pensar em uma formação que se constitua através dos encontros com tais matérias do pensamento (arte, literatura, cinema, filosofia...) nos faz apostar na produção de uma subjetividade docente capaz de experimentar outros modos de vida que resistem aos encadeamentos de uma educação pautada nos pressupostos da representação e das práticas universalizantes.

Pesquisa: o Grupo Currículo, Espaço, Movimento

A pesquisa na escola e para além dela como um movimento do currículo. É a partir dessa perspectiva que o *Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento* (CEM/CNPq), vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário Univates, com início em 2013, busca investigar as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares e suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e não escolarizados. Misturar esses espaços e movimentos tem por finalidade buscarmos entender de que modo o currículo pode se compor e se cruzar com novas práticas, tecidas por outras relações de saber e por novas experimentações. Dessa forma, investigar os movimentos escolarizados e não escolarizados em espaços escolares e não escolares (nesse caso da pesquisa, escolas e museus de arte), abre possibilidades de reflexão e de experimentação de outras práticas de formação docente, tais quais as que também têm lugar no Projeto de Extensão Formação pedagógica e pensamento nômade e no currículo do Curso de Pedagogia, citados anteriormente. Ao perguntar pelos modos através dos quais se constitui o currículo em determinados espaços escolares e não escolares, questionamos as condições que possibilitaram a emergência de determinadas práticas, assim como os marcadores sociais, políticos e econômicos que operam em sua constituição. Entendendo que as verdades de um currículo não preexistem a ele, e que sua existência só faz sentido em uma determinada relação de poder, tal pesquisa se articula ao pensamento do currículo enquanto imposição de sentidos, de valores, de modos de subjetivação particulares, bem como busca operar em favor de suas rupturas e possibilidades de experimentações. Propõe-se, então, um estranhamento do currículo, entendido como forma de governo, de regulação dos sujeitos e coisas, como programa com função educativa, pois tomado nesse sentido, o currículo conecta-se a um movimento escolarizado ou escolarizante, delimitando fronteiras. As noções de escolar e não escolar comumente misturam-se com as noções de escolarizado e não escolarizado, como se essas relações estivessem diretamente relacionadas com o local onde ocorre o processo educacional. No entanto, sabe-se que tais delimitações não são precisas, uma vez que outros determinantes, além do espaço físico, devem ser considerados, tais como as relações, movimentos e disciplinamentos em cada espaço educativo.



Uma vez tomada por escolarizada, a educação irá pressupor, também, a invenção de espaços próprios, o controle do tempo em que se desenvolvem as atividades, a seleção dos saberes aos quais se confere caráter de universalidade, a invenção de uma relação saber-capacidade, a obrigação à frequência, a desqualificação de outras práticas distintas, a seriação, a avaliação e a certificação. (CORRÊA, 2000, p.54).

Em meio a experimentações nômades e formações sedentárias, interessa-nos pensar as passagens e as combinações, as alternâncias e sobreposições entre movimentos estratificados e flexíveis, ou seja, de que modo a organização dos saberes, das práticas, da vida, pode entrar em um movimento contínuo de desprendimento de valores, medidas e propriedades, ao mesmo tempo em que as linhas de fuga, os movimentos criadores, não cessam de ser rebatidos e remanejados por uma maquinaria normativa.

Desse modo, a aproximação com escolas e museus, enquanto espaços de investigação da pesquisa, nos permite problematizar o currículo, seus movimentos pedagógicos, estratificações e rupturas, já que “as fronteiras que definem o escolar e o não escolar são frequentemente colocadas em questão, resituadas e ressignificadas por movimentos escolarizados e não escolarizados que nos colocam diferentes questões no decorrer da pesquisa”. (MUNHOZ; HATTGE, 2015, p. 1778).

Cabe destacar que ao investigar espaços não escolares nos interessa os movimentos que dizem respeito à desvinculação, mesmo que mínima, do ato educativo impostos por diretrizes governamentais e pressupostos didáticos. Postura que talvez possamos aprender com práticas inventivas que não estão ancoradas em produtos finais, tal qual prevê os currículos escolarizantes, mas que por estarem vinculadas à arte estariam ligadas ao movimento, ao gesto criador que é sempre uma prática inacabada. Nessa medida, entendemos o ato criador como um estado de suspensão, com “recortes e inserções no tempo e no espaço onde algo se diferencia” (DERDIK, 2012, p.27).

É o toque que subtrai, multiplica, soma, divide, aglutina, justapõe, sintetiza, nega, afirma, sinaliza; é o toque que lembra, esquece, projeta, imagina, observa; é o toque que esculpe, modela, compõe, escreve, inscrevendo nossas vivências cotidianas em outros vetores de significação. (DERDIK, 2012, p.27)

É por acreditarmos que, estando tais espaços não escolares atravessados pela arte, são capazes de produzir deslocamentos, recusando-se às fixações que de algum modo estratificam os movimentos do currículo. Contudo, de forma alguma afirmamos que os espaços não escolares são sinônimos de deslocamentos e movimentos curriculares mais flexíveis, pois as instituições de modo geral são capturadas por movimentos escolarizantes.

Dessa maneira, acredita-se que um currículo pode ser o movimento decalcado da representação ou um movimento de linhas. Um programa que visa a atingir resultados, um roteiro de execuções que se encontra associado às práticas disciplinares e escolarizantes ou pode ser a criação de si e, ao ser colocado em movimento, desescolarizar. Pode encontrar-se em fronteiras fixas com muros sólidos, mas vazar pelas frestas e rachaduras que desestabilizam seus alicerces e criam contornos e linhas mutantes. Tais linhas cortam o espaço do currículo, desenham traços singulares, transversalizam a heterogeneidade de elementos e dos trajetos, conectam-se a outros movimentos. O currículo, enquanto movimento escolarizado, fixa-se a um espaço estriado que captura e hierarquiza saberes e



relações. Contudo, quando o currículo é tomado por linhas, atalhos, fluxos, abre-se um leque de possibilidades que modifica os limites, os contornos, a lógica escolarizante.

... o que distingue as viagens não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento – nem algo que estaria unicamente no espírito – mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço. Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar... Mas sempre as passagens de um a outro, as transformações de um no outro, as reviravoltas. (Deleuze e Guattari, 1997, p.190)

Tal lógica pode estar presente nos espaços escolares e não escolares, pois o que a define não é a configuração do espaço, mas a qualidade dos seus movimentos. Fora dessa lógica, os espaços podem se tornar mutantes, nômades, visto que prioriza-se os processos, os atravessamentos, os cruzamentos.

Por fim, a realização da referida pesquisa busca contribuir no sentido de compreender e problematizar o currículo enquanto movimento que atravessa os espaços escolares e não escolares. Os depoimentos de professores e alunos, bem como as observações, registros em diários de campo e análise de documentos servem de orientação para problematizar o modelo curricular disciplinar e escolarizante que nasce na Modernidade e continua engendrando e ocupando os espaços educativos na contemporaneidade.

Considerações finais

Refletir e perguntar sobre os modos de formação docente nos permite olhar para os limites dos territórios conhecidos e pensar em novos sentidos que implicam na necessidade de aprender a criar e a reinventar novas formas de transitar entre os diferentes espaços, tempos e perspectivas da educação.

Na perspectiva da Pedagogia, produzir intersecções entre ensino, extensão e pesquisa, poderia ampliar as discussões de cunho teórico, filosófico e cultural que perpassam os cenários pedagógicos em suas mais variadas configurações, pois na esteira de Silva (2001, p. 139), acreditamos que se “a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (SILVA, 2001, p. 139).

As práticas curriculares, aqui relatadas, buscam por meio de experimentações realizar esse trânsito entre o cultural e o pedagógico, ampliando as possibilidades de se pensar e construir uma formação docente que converta a docência em um espaço de criação. Afinal se acreditamos que não mais ensinamos e aprendemos por meio da representação, da repetição, da transmissão, da reconhecimento, são as experiências não dogmáticas, os encontros com signos sensíveis que nos permitem experimentar, pensar e criar.

Acredita-se assim, que um currículo pode tornar-se uma experiência não dogmática que permite experimentar e pensar, pois por mais que tudo pareça cristalizado, alguma coisa do lugar sempre muda quando mudamos de lugar. Mesmo na territorialização do currículo marcado por determinados discursos e práticas,



outros regimes de signos entram em discordância, abrindo o território às forças do “fora”. Ensinamos ou estudamos para quê? Essa aula foi um sucesso ou um insucesso? – pergunta-se o professor. Poucas garantias (ou nenhuma). Tratem-se de nos desenvolvermos dessas encruzilhadas”. (MUNHOZ; COSTA, 2012, p.65)

Referências.

- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução por Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CORAZZA, Sandra M. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 19, 2002, p. 20-28.
- MUNHOZ, Angelica V.; HATTGE, Morgana D. Algumas notas sobre espaços e movimentos do currículo *Revista Espaço do currículo*, João Pessoa, UFPB, v. 8, n.3, Set./dez/2015, p.317 -322
- MUNHOZ, Angelica V.; HATTGE, Morgana D. Research as a curriculum movement: teacher protagonism as a pathway to learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Publication. 2015. p.1777 – 1781
- MUNHOZ, Angelica V. Et al. Formação pedagógica e pensamento nômade. *Cataventos*. Cruz Alta, Unicruz. Ano 5, n. 01, 2013, p. 181 -196
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Centro Universitário Univates. *Projeto Pedagógico Curso Pedagogia*, Licenciaturas. 2014.



ÁGUA: ENTRE DESAFIOS DE ACESSO E CONDIÇÕES DE POTABILIDADE

Bruna Martins Vieira- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha ¹;
bru-mvieira@hotmail.com

Dinara da Silva Rodrigues - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha ²;
dirodrigues229@gmail.com

Eliziane Moura Paulus - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha ³.
elizianepaulus@gmail.com

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

INTRODUÇÃO

Sabe-se que para tratar a água que consumimos, existe uma estação de tratamento própria em que a água passa pelo processo físico de flotação e coagulação, depois pelos processos químicos de adição de cloro e flúor, sendo que estes são prejudiciais à saúde humana quando consumidos em excesso. Segundo pesquisa feita por Oliveira (2010), o tratamento da água pode ser feito por filtração, ultrafiltração, nano-filtração, e osmose reversa, sendo uma alternativa emergente para os mananciais muito turvos, e em cidades de populações numerosas, devido ao seu baixo custo. Esse método é usado na China e Nova Zelândia, com sucesso, mas apresenta como ponto negativo baixa eficácia em reter materiais orgânicos.

Segundo (Foletto et al 2013 a), várias indústrias, tais como farmacêutica, têxtil, e alimentícia, geram efluentes contendo corantes. Esses efluentes quando descartados no meio ambiente podem causar vários efeitos no sistema aquático e na vida humana.

Por isso entende-se que a temática da água é muito relevante, pois dela dependemos, assim como todos os seres vivos do planeta. Muito se tem pesquisado sobre métodos de purificação de água, pois sabemos que são necessários procedimentos que efetivamente permitam um bom tratamento que torne própria para o consumo.

Nesta lógica de ação, pesquisaram-se métodos de purificação de água, com produtos orgânicos que não agredam o meio ambiente, constatando-se que existem vários procedimentos já testados com sucesso.

Neste estudo usaram-se sementes de mamão formosa e papaya, lembrando que, quando compramos um mamão no supermercado também pagamos pelas sementes que fazem parte do peso total da fruta, e que normalmente são descartadas em lixo domésticos, não ocorrendo diferente nas indústrias de alimentos.

¹Acadêmica do Curso Superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus* Panambi. (E-mail: bru-mvieira@hotmail.com)

² Acadêmica do Curso Superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus* Panambi. (E-mail: dirodrigues229@gmail.com)

³ Acadêmica do Curso Superior de Licenciatura em Química. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus* Panambi. (E-mail: elizianepaulus@gmail.com)



Pensando na reutilização desses resíduos provenientes de frutos, muitos estudos relacionados a técnicas de adsorção estão sendo desenvolvidas com cascas, bagaço e semente de frutas para adsorção de resíduos em efluentes.

Sabendo que a água é um solvente universal, abordaremos neste trabalho conceitos sobre fenômenos de superfície, especialmente a adsorção, adsorventes são materiais que possuem superfícies porosas, utilizadas para misturas em soluções diluídas de corantes. A adsorção é uma técnica empregada para a remoção efetiva da cor presente em soluções que possuem interações entre as moléculas existentes na natureza.

Neste processo um fluído é chamado de adsorvido, pois se adere e é retido a uma superfície de determinada substância que é chamada de adsorvente. A adsorção pode ocorrer por meio de interações físicas chamadas fisissorção, onde as moléculas se aderem na superfície através das forças de Van der Waals, sendo um processo reversível, pois estas ligações são fracas e incapazes de formarem ligações químicas.

Quando a adsorção ocorre através de reações químicas, chamamos de quimissorção, esse processo é irreversível e exotérmico, as ligações que ocorrem são do tipo covalentes, podemos citar um exemplo, a sílica gel que retira a umidade de ambientes.

Outro fenômeno semelhante no nome, mas não igual, é a absorção, neste a substância absorvida é embebida pelo absorvente como, por exemplo, uma esponja que absorve o líquido.

Com o intuito de abrangermos nossa pesquisa relacionada com as implicações socioambientais, nos reportamos as atuais dificuldades de uma boa qualidade da água potável consumida no mundo. Sabendo que o saneamento básico é direito de todos, surge a preocupação com a realidade de muitas famílias que não possuem acesso à água potável e por muitas vezes residem em lugares com esgoto a céu aberto, tornando mais difícil o acesso à água limpa, não fazendo parte de uma rede de tratamento, por esse motivo achamos viável o desenvolvimento desta técnica que também surge como uma alternativa sustentável.

PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL

O objetivo deste trabalho foi à produção de um adsorvente alternativo de baixo custo, ecologicamente correto, e de fácil preparo para a adsorção do corante azul de metileno e retirada de impurezas, com a finalidade de tratar a água. Primeiramente iniciaram-se pesquisas bibliográficas sobre adsorção e absorção com o intuito de identificarmos o que acontece em tais processos.

Ao referir-se à adsorção podemos dizer que as moléculas ou íons de uma substância ficam retidos (fixados) na superfície de sólidos por interações químicas e físicas. O ato de absorver refere-se à ação contrária, por exemplo, uma esponja absorve água, mas o líquido sai facilmente quando ela é comprimida.

De acordo com estas fundamentações teóricas sobre substâncias adsorventes, encontrou-se o carvão ativado, como exemplo. Ele é usado nas Estações de Tratamento de Água para retirar impurezas contaminantes como material orgânico, gases e partículas menores. A água, após passar pelos filtros de carvão ativado, sai límpida e sem cheiro.

Sendo assim, após base fundamentadora partiu-se para prática experimental, testando como matéria prima adsorvente, certa quantidade de sementes de mamão provenientes do supermercado local da cidade de Panambi- RS, que foram devidamente lavadas, e secadas em



estufa a 70°C por 14 horas, e depois de trituradas em liquidificador industrial, obteve-se o adsorvente natural.

E como simulação de um efluente sintetizou-se em laboratório o azul de metileno solução padrão de 0,002 M em solução aquosa de 0.7471 mg/L, pesados em balança analítica.

Com o adsorvente e o efluente simulado pelo azul de metileno prontos deu-se início a calibração das amostras através de outro equipamento chamado de colorímetro com os dados anotados, em seguida foram realizados os testes de adsorção em banho termostático em duas temperaturas diferentes, a primeira em 30°C e a segunda em 50°C.

A ideia foi verificar a influência da temperatura nas taxas de adsorção. Os resultados obtidos indicam que os ajustes lineares que apresentam melhores coeficientes de correlação (R^2) são os das isotermas de Freundlich, embora o ajuste para as isotermas de Langmuir também tenha sido satisfatório. De acordo com Castellan (1996), o fato de a isoterma de Freundlich interpretar de melhor maneira em comparação com a isoterma de Langmuir pode indicar que a adsorção ocorre em mais de uma camada, ou seja, existe mais de uma camada de moléculas adsorvidas (composta por moléculas de azul de metileno) na parede do adsorvente.

A comparação entre os dados de adsorção de 30 °C e de 50 °C indica que a capacidade de adsorção a 30°C é muito maior que a 50 °C, em função dos valores dos parâmetros obtidos. Por exemplo, a capacidade de adsorção de uma solução 1 mol/L de azul de metileno é em torno de 10 vezes maior a 30°C que a 50°C, para a mesma massa de adsorvente, indicando que este aumento de temperatura não favorece a adsorção, ou seja, que o processo de adsorção é exotérmico.

Sendo assim possível afirmar em qual temperatura as impurezas foram melhor absorvidas e o quanto o adsorvente retirou de impurezas para assim comprovar efetivamente que a semente de mamão é um bom adsorvente na prática.

Após ter sido feita toda a análise experimental pôde-se comprovar através dos resultados que há alternativa economicamente viável para purificação da água, entretanto pensando nas comunidades carentes que não possuem acesso a água potável, surge esta ideia alternativa para purificar sua água utilizando esta técnica que pode ser feita em casa a partir de um forno convencional e banho maria.

No País há uma normativa que estabelece padrões de potabilidade da água, como determina a Portaria nº. 518/2004, do Ministério da Saúde (Brasil, 2004), portanto preocupa-se com os brasileiros que não tem acesso a água de qualidade ditada por ela.

Considera-se sem acesso a água de qualidade as pessoas que não possuem abastecimento em suas residências ou precisam percorrer mais de 1 km para conseguir uma fonte e que para alcançá-la, seu tempo de percurso ultrapasse 30 minutos.

O tema em questão esta sendo muito difundido pelos órgãos responsáveis nos dias atuais, a população segue aumentando, principalmente nas regiões situadas na zonas periféricas das cidades, onde pessoas com baixa renda fixam suas moradias, mas sabe-se que estão desprovidas de abastecimento básico, os resultados de não ter uma organização planejada pelo domínio público da cidade acarreta em deficiência na saúde de muitas famílias, como por exemplo diarreia, Hepatite, leptospirose, esquistossomose, amebíase, entre outras, caso houvesse uma administração adequada para o saneamento ambiental 80% dessas doenças poderiam ser evitadas.

Do ponto de vista da saúde pública e ambiental, as doenças associadas a água agrupam-se em cinco classes de enfermidades: a) vinculadas à falta de higiene pessoal e doméstica em razão da deficiência no abastecimento ou inacessibilidade à água; b) causadas por contato com a água; c) transmitidas por vetores aquáticos; d) disseminadas pela água; e) transmitidas pela água.



Acesso precário a água significa risco iminente de aumento na incidência de doenças associadas a ela, as quais, em geral, atingem populações mais suscetíveis, representadas por crianças menores de cinco anos, idosos, desnutridos e imunodeficientes.

As alternativas que essas pessoas têm, com a falta de saneamento é buscar água em lugares que não se conhece a procedência e a qualidade, tendo que armazená-la em vasilhames, para serem usadas em higiene pessoal, na alimentação e limpeza doméstica. São atingidas mais facilmente por doenças causadas pela água contaminada às crianças e idosos, Muito tempo se fala sobre acessibilidade e inclusão na sociedade, todavia pessoas portadoras de deficiência que precisam também ser respeitados, e vemos nesse sentido que a realidade da inclusão fica vulnerável a melhores condições de acesso a serviços básicos de saneamento, não atingindo o nível desejado, provocando uma exclusão social.

Pessoas com deficiência em primeiro lugar são seres como qualquer outro que lutam por direitos de liberdade, em 2008 o Brasil validou a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, defendendo a busca dos direitos a s condições dignas de vida para essas pessoas.

Buscando o direito a igualdade social, entende-se que o saneamento básico como água potável e tratamento de esgoto é impreterivelmente necessário para uma vida saudável e o desenvolvimento de um país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se define como uma boa prática para auxiliar o ser humano a despoluir o meio ambiente, oferecendo uma alternativa ao utilizar este método de adsorção para retirada de poluentes e corantes de efluentes, como exemplo já citado acima as indústrias têxteis, além de também servir para tratar a água em comunidades carentes.

O objetivo do nosso trabalho foi avaliar a capacidade de adsorção através de biomassa feita a partir de sementes de mamão, e obtivemos resultados satisfatórios ao ver que o método proposto se mostrou viável e eficaz para o tratamento de efluentes.

Entende-se que este processo usando sementes de mamão como adsorvente, para tratamento de efluentes, é de grande relevância, como alternativa para a questão ambiental comprovado por métodos experimentais aqui relatados.

Compreende-se que muitos materiais orgânicos, poderão ser usados como adsorventes para tratar águas, sendo eles, um método de fácil acesso a toda população, devido a seu baixo custo, e a não toxicidade de sua composição.

Foi muito satisfatório realizar este trabalho, que vem contribuir com as pessoas e o meio ambiente procurando auxiliar o desenvolvimento para um país sustentável, através da utilização das sementes de mamão ou de quaisquer outras sementes que iriam para o lixo.

Este trabalho foi muito satisfatório para nós acadêmicas do Curso Superior de Licenciatura em Química, pois através de experimentos comprovamos que a matéria orgânica neste caso a semente de mamão é um meio viável para tratamento da água, este método além de ser econômico e utilizar materiais orgânicos que tem na cozinha de casa, é possível que qualquer pessoa de diferentes regiões do mundo possam fazer em casa o seu adsorvente para tratar a água, neste sentido o nosso trabalho enfatiza a possibilidade que cada um de nós tem em poder fazer a



diferença em vários aspectos procurando sempre um olhar diferenciado sobre a sociedade em que estamos inseridos.

Através dos dados levantados neste experimento é possível dar continuidade a pesquisas, dando sequência em processos experimentais na reutilização das sementes de mamão já usado como adsorventes, no que diz respeito a sítios ativos e substratos.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 518 de 25 de março de 2004. Estabelece os procedimentos e responsabilidades relativos ao controle e vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em <<http://www.funasa.gov.br/amb/pdfs/portaria518pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

CASTELLAN, G; Fundamentos de físico-química. Editora LTC. Rio de Janeiro, RJ, 1996.

FOLETTTO. E. L. et al. Utilização de Adsorvente Alternativo de Baixo Custo para Remoção do Corante Tartrazina. Florianópolis SC, 2014.

Departamento de Engenharia Química, Universidade Federal de Santa Maria.

Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, lei nº 13. 146 de julho de 2015

Disponível em: < <http://www.scielo.br>>Impactos na saúde das deficiências de acesso a água. Acessado em 05 de jun.2016.

Tratamento de água para abastecimento público por sistema de separação por membrana de ultrafiltração: sistema de caso na ETA Alto da Boa Vista (São Paulo, SP).

Disponível em: < <http://www.DissertaçãoThiagoFortezaOliveira.pdf> > Acessado em 07 de jun. 2016.



QUÍMICA DOS MEDICAMENTOS: ANTIDEPRESSIVOS

Bruna Martins Vieira - IFFar¹;
bru-mvieira@hotmail.com

Dinara da Silva Rodrigues - IFFar²;
dirodrigues229@gmail.com

Eliziane Moura Paulus - IFFar³
elizianepaulus@gmail.com

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

INTRODUÇÃO

A depressão vem sendo caracterizada como a doença do século XXI, atingindo cerca de 121 milhões de pessoas no mundo, sendo que no Brasil, 17 milhões de pessoas têm depressão segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). Estima-se que até 2020 seja a segunda doença mais popular do mundo. Algumas pesquisas destacam que mulheres entre 45-54 anos e homens de 55-64 anos tem uma probabilidade maior de ter depressão. Não se sabe ao certo quais são as causas desta doença, pesquisas revelam que, transtornos de personalidade, fatores genéticos, desequilíbrio químico do cérebro, podem estar ligados com a depressão.

De acordo com Cury (2007):

Nossa espécie está doente, não apenas pelo estresse, pela competição predatória, pelo individualismo, pela síndrome SPA, mas também pela falta de amor, de fraternidade, de sabedoria. As ideias devem servir á vida e não a vida ás ideias. Mas quem não é sábio serve ás ideias. (CURY, 2007, p.109-110).

Neste mundo tão individual os psicotrópicos preenchem essa sensação de vazio, o consumo dos mesmos tem aumentado gradativamente nos últimos anos, acarretando outros problemas no organismo humano e causando enormes danos ao meio ambiente.

Motivados por esse tema tão compresso e inquietante nos dias de hoje nos acadêmicas do curso superior de Licenciatura em Química desenvolvemos um projeto juntamente com os professores orientadores das disciplinas citadas anteriormente no presente artigo, com objetivo de orientar a comunidade local sobre o consumo de medicamentos, a importância de descartar em local correto os medicamentos vencidos ou em desuso.

Nosso projeto também será abordado à contaminação dos recursos naturais, focalizando em específico a água, uma vez que parte destes medicamentos, o organismo do ser humano absorve e outra é expelida através da urina. Para melhor explanação do assunto para a comunidade local confeccionemos folders informativos para ser distribuídos no dia da coleta dos medicamentos que aconteceu na praça central da cidade de Panambi- RS, para maior compreensão do tema buscamos embasamentos teóricos.

¹ Acadêmica do Curso Superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Panambi. (E-mail: bru-mvieira@hotmail.com)

² Acadêmica do Curso Superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Panambi. (E-mail: dirodrigues229@gmail.com)

³ Acadêmica do Curso Superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Panambi. (E-mail: elizianepaulus@gmail.com)



HISTÓRICO DA DEPRESSÃO

As sensações relatadas pelas pessoas que possuem depressão são quase idênticas, o corpo parece denso e tenso e o olhar perdido no infinito, milhões de pessoas no mundo tem momentos semelhantes a estes, estima-se que a cada quatro pessoas, uma desenvolverá a doença em algum momento da vida. Muitos famosos do passado eram notados por suas obras e genialidade e sua melancolia, um dos escritores Brasileiros que se enquadra nesta linha foi Álvares de Azevedo escritor da obra; A lira dos vinte anos.

A partir do século XVIII, os médicos começaram a se interessar pelas doenças mentais. No que se sabe a respeito dos primeiros psiquiatras, destaca-se Sigmund Freud (1856-1939), foi sem dúvida o mais notável, considerado o pai da psicanálise, que comparou a melancolia com o luto, segundo ele ambos provocam uma depressão profundamente dolorosa, suspensão do interesse pelo mundo exterior, perda da capacidade de amar e a inibição de toda e qualquer atividade.

A diferença seria que enquanto o luto é a perda de algo ou alguém, o melancólico se ressentido da perda do “eu”, o que traria também uma diminuição da autoestima.

Com a criação dos manicômios, as pessoas com sintomas depressivos eram tratados como doentes mentais e eram retirados da sociedade juntamente com os marginalizados, e o tratamento para essas pessoas era desumano, muito pior que as prisões.

Para Dorin (1975):

Quando uma pessoa é incapaz de estabelecer o rumo de suas ações, podemos suspeitar que ela apresenta uma condição psicótica. Os psicóticos, como os maníacos depressivos e os esquizofrênicos precisam ser tratados por especialistas. Não há possibilidade de cura total para vários tipos de psicoses. (DORIN, 1975, p. 160).

Com o passar do tempo, surgiram outras formas de tratamento alternativo para a depressão que não requerem remédios controlados que são: a psicoterapia, a hipnose, a acupuntura, e muitos tratamentos naturais com ervas.

Felizmente hoje existem os centros de apoio psicossociais, que procuram reintegrar as pessoas com distúrbios mentais ao convívio da sociedade, juntamente com todo o trabalho de uma equipe desde assistentes sociais a psiquiatras, por meio de terapias ocupacionais e medicamentos antidepressivos.

MEDICAMENTOS ANTIDEPRESSIVOS

Segundo a revista Superinteressante, a descoberta dos medicamentos antidepressivos foi por acaso, quando pacientes recebiam tratamento para tuberculose com uma substância chamada de iproniazida, mas ela foi logo tirada do mercado por apresentar icterícia como efeito colateral. Hoje sabemos que este grupo de medicamentos denominados antidepressivos é uma classe bastante heterogênea, com alguns efeitos terapêuticos em comum, que levam à melhora de episódios depressivos, bem como de evitar novos episódios. Os antidepressivos são muito úteis em diversas áreas da medicina, não apenas no tratamento da depressão, sendo eficazes, por exemplo, no transtorno de ansiedade, em pacientes com dor crônica, ou ainda na prevenção de crises de enxaquecas.



Embora se conheça bastante sobre a ação desses remédios no cérebro e em outros órgãos, não se conhece exatamente como eles contribuem para a melhora da depressão. O que se sabe é que todos os medicamentos atualmente disponíveis denominados de antidepressivos influenciam na atividade das aminas bioativas que atuam como neurotransmissor, particularmente a serotonina, substância esta que é responsável, pelas sensações de humor, alegria e bem estar. A Venlafaxina possui também, ação de recaptação neuronal sobre a noradrenalina e dopamina.

MEDICAMENTOS VENCIDOS OU EM DESUSO: POLUIÇÃO SILENCIOSA

Nossa indagação é quanto ao uso descontrolado destes medicamentos, pois sabemos que os mesmos trazem dependência química, oferecendo benefícios e malefícios à saúde e ao meio ambiente.

Nos dias atuais muito se debate sobre o impacto ambiental e a degradação da natureza, que pede socorro, pois o ser humano, com sua ganância, em querer ser o “dono do mundo”, com suas construções magníficas, acaba destruindo sem pensar ou sem ver o que se tem de mais belo no mundo: o seu próprio ecossistema. O ser humano esquece que faz parte do meio em que vive, deixando rastros por onde passa marcas que muitas vezes não podemos apagar, sendo irreversíveis.

Uma dessas marcas que estamos apresentando nesse artigo é o da poluição causada pelos produtos fármacos, tanto no solo como na água, produtos esses que a população cada vez mais faz uso no seu cotidiano. Sabe-se que o organismo absorve somente uma parte dessas substâncias e o restante é excretado através da urina e fezes, sem sofrer alterações permanecendo no meio ambiente.

Pode-se afirmar que essa contaminação ambiental representada pelos resíduos dos medicamentos é tanto invisível quanto perigosa, ou seja, os fármacos possuem duas facetas, uma capaz de auxiliar no tratamento dos seres humanos e outra capaz de contaminar o ecossistema.

Para tanto, o alerta do descarte correto é de suma importância para evitar danos ao meio ambiente. Caso for descartado no âmbito doméstico, o destino final para eles será o solo, lençóis de água, rios e lagos, enfim retornando às nossas residências através da água. Sabe-se que a água passa por tratamentos específicos, contudo não são retirados todos os contaminantes resistentes, principalmente as impurezas obtidas pelos fármacos.

Em nossa pesquisa de campo algumas pessoas nós relataram que descartavam seus medicamentos vencidos ou em desuso em lixos comuns ou até mesmo em pias e ralos, sendo que o apropriado é fazer o descarte dos medicamentos nas farmácias onde foram adquiridos ou nos locais especializados onde será realizada a destinação correta.

METODOLOGIA

Como futuros docentes, a nossa preocupação não deve estar restrita ao ambiente escolar, mas focada na sociedade como um todo. Por isso abordou-se, em nossa Prática Profissional Integrada, a investigação nas farmácias do município de Panambi-RS, com intuito de obter um levantamento de quais seriam os medicamentos antidepressivos mais vendidos no segundo trimestre do ano de 2015, porém infelizmente não tivemos os resultados esperados. Sendo assim, nosso trabalho foi reavaliado quanto à forma metodológica que deveríamos seguir e o grupo decidiu entrevistar pessoas da comunidade, na praça central Engenheiro Walter Faulhaber, da cidade.



A coleta de dados foi satisfatória, com boa participação e aceitação da comunidade. Foram entrevistadas 40 pessoas, que responderam as questões, após foram confeccionados os gráficos com os resultados obtidos, com o auxílio do programa *Microsoft Excel*.

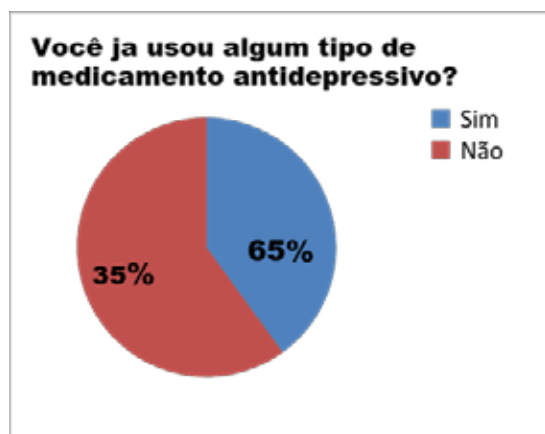


Gráfico 1: Resultado da pesquisa realizada.

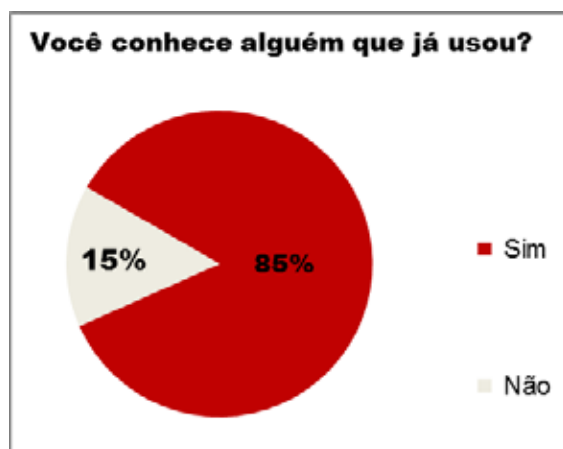


Gráfico 2: Resultado da pesquisa realizada.





Gráfico 3: Resultado da pesquisa realizada



Gráfico 4: Resultado da pesquisa

De posse desses dados, organizamos uma palestra para um grupo de pessoas da comunidade de Panambi-RS, levando essa temática tão polêmica nos dias de hoje – depressão. Levamos ao grupo informações sobre a história da depressão, a descoberta dos medicamentos antidepressivos, benefícios e malefícios destes ao organismo, e também o resultado da nossa pesquisa feita na praça da cidade, e no final da nossa apresentação ressaltamos que o melhor remédio é uma vida equilibrada buscando a prática de exercícios físicos e alimentação saudável, e para encerrar nossa temática assistimos a um belo vídeo voltado para o assunto.

Consideramos a temática estudada como indispensável para a formação de futuros professores, pois segundo Silva, “a relação entre escola e sociedade é, portanto, uma chave decisiva para a transformação individual e social”. (SILVA, 2010)

Como parte do nosso trabalho foi feita a elaboração de folders informativos (Apêndice A), sobre depressão, sintomas, tratamento e descarte adequado dos medicamentos em geral, juntamente anexamos sabonetes artesanais confeccionados por nós acadêmicas, o qual se deu o processo de fabricação no laboratório do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Panambi com essências calmantes naturais, extraídos de plantas como erva cidreira e hortelã, sendo que ervas são usadas na medicina em tratamentos alternativos para depressão.



Após esta etapa ocorreu à divulgação do projeto para comunidade local juntamente com a prefeitura e professores que se fizeram presentes no dia de coleta dos medicamentos, que aconteceu na praça central da cidade, o qual nos surpreendeu pela quantidade de medicamentos coletados que totalizaram 513 fármacos. Todos estes fármacos recolhidos neste dia foram encaminhados à prefeitura municipal da cidade que fez o descarte correto.

O presente trabalho foi muito gratificante possibilitou nos acadêmicas do curso superior de Licenciatura em Química um contato maior com a comunidade local, os trabalhos desenvolvidos foi de extrema importância levar informações e orientações para as pessoas e ver que as mesmas estão interessadas em aprender cada vez mais foi muito gratificante para nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos proporcionou muitos conhecimentos a respeito dos medicamentos antidepressivos. Mobilizando a comunidade de Panambi- RS em busca de mais informações sobre este assunto abordado, tornando a nossa Prática Profissional Integrada a cada etapa mais interessante onde nos envolvemos cada vez mais em prol deste assunto.

Observamos que há um grande número de pessoas de diferentes faixas etárias que fazem uso de medicamentos antidepressivos. Surpreendeu-nos a grande quantidade de medicamentos arrecadada, que foi bem diversificado.

Concluimos que todos os envolvidos têm interesse e curiosidade por esse tema tão presente nos dias atuais, podemos garantir que o nosso objetivo foi alcançado, pois, contribuimos com informações relevantes, que auxiliou na aprendizagem das pessoas envolvidas esclarecendo dúvidas sobre o uso de medicamentos antidepressivos, alertando a comunidade da importância do descartar os medicamentos em local que faz a coleta dos mesmos. Esse trabalho nos aproximou ainda mais da comunidade da realidade das pessoas além de saciar muitas dúvidas sobre um tema que esta em destaque na mídia e na sociedade atual.

Gostaríamos de agradecer aos nossos professores orientadores deste projeto, a comunidade em geral, ao Instituto Federal Farroupilha pelo apoio dado para fazer a divulgação, a Prefeitura Municipal e a todos os demais envolvidos direta ou indiretamente, os nossos sinceros agradecimentos.

REFERENCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS__ABNT. *Normalização da documentação no Brasil* (PNB66). Rio de Janeiro: IBBD.

Alves,Tanai Correia de Toledo Ferraz. **Fisiopatologia: fisiopatologia dos transtornos de humor**. Disponível em:< <http://sinapseprofunda.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

CURY, Augusto. Um sonhador que desejou mudar os fundamentos da ciência e contribuir para a humanidade. In:____. *Nunca desista de seus sonhos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005. p. 77-103.
DORIN, Lannoy. Coletânea. *Psicologia contemporânea*. São Paulo: Iracema LTDA, V 4, 1975. p.160.



Koche, Odete Maria Benetti Boff, Cinara Ferreira Paiva. *Prática Textual: Atividades de leitura e escrita*. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008

SILVA, Monica da Ribeiro. Currículo e projeto pedagógico. In: _____. *Perspectivas curriculares contemporâneas*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 75-98.

APÊNDICES

Apêndice A: Folders informativos distribuídos à comunidade local.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA Campus Panambi

Curso Superior de Licenciatura em Química

Prática Profissional Integrada.

Química dos Medicamentos: Antidepressivos.

Acadêmicas:

Bruna Martins Vieira;

Dinara Meggolaro;

Eliziane Moura Paulus;

Mirian Sloczynski Hoffmann

Depressão:

- Você sabia que a depressão é uma doença que causa sintomas físicos e emocionais, e é caracterizada, principalmente, pela falta de interesse em atividades cotidianas, provocando inúmeros afastamentos no trabalho.
- A depressão vem sendo caracterizada como a doença do século XXI, atingindo cerca de 121 milhões de pessoas no mundo, sendo que no Brasil, 17 milhões de pessoas têm depressão, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). Estima-se que até 2020 seja a segunda doença mais popular do mundo.

Sintomas:

SINTOMAS DA DEPRESSÃO

Ansiedade, Dor no Músculo, Tristeza e choro, Insônia, Falta de interesse, Sentimento de culpa, Falta de energia, Inabilidade para

Qual é a sua postura?



Tratamento:

- A depressão caracteriza-se como uma doença que provoca certos desequilíbrios químicos dos chamados neurotransmissores, como serotonina, dopamina, noradrenalina e melatonina. Essas substâncias são responsáveis por transportar as informações pela rede de neurônios de nosso cérebro - incluindo as sensações de prazer, serenidade, disposição e bem estar.
- O tratamento para a depressão é feito através de medicamentos. Segundo pesquisas, os mais vendidos no Brasil são:
 - Paroxetina;
 - venlafaxina;
 - Sertralina;
 - Fluoxetina.

Descarte:

- Sabe aquele medicamento que você usa para melhorar um sintoma ou até mesmo para salvar vidas? Ele pode ser prejudicial a outras pessoas e até mesmo ao meio-ambiente se não for descartado de forma adequada, podendo contaminar o solo e rios.
- O que fazer com os medicamentos vencidos ou aqueles que você não usa mais?
 - Não jogar na pia ou no vaso.
 - Não jogar no lixo seco.
 - Não jogar no lixo orgânico.
 - Não guardar junto com os outros medicamentos da casa.
 - Procurar informar-se onde está sendo feito o recolhimento na sua cidade.
 - Em Panambi, a coleta é feita na Farmácia da Prefeitura Municipal.

- Nunca tivemos uma geração tão triste, tão depressiva. Precisamos ensinar nossas crianças a fazer pausas e contemplar o belo. Essa geração precisa de muito para sentir prazer: viciamos nossos filhos e alunos a receber muitos estímulos para sentir migalhas de prazer. Os resultados são intolerantes e superficiais.
- O índice de suicídio tem aumentado. "A família precisa se lembrar de que o consumo não faz ninguém feliz. Suplico aos pais: os adolescentes precisam ser estimulados a se aventurar, a ter contato com a natureza, se encantar com astronomia, com os estímulos lentos, estáveis e profundos da natureza que não são rápidos como as redes sociais".

Augusto Cury



<http://www.ufpa.br/boletimcomms/Descarteboletim.pdf>

<http://www.e Pfizer.com.br/noticias/Descarte>



QUANDO OS LIVROS DA ESCOLA VÃO PARA CASA COM AS CRIANÇAS

Eixo 1: Pedagogias emancipatórias a partir dos saberes pedagógicos / modalidade Relato.

Carolina Silva Gomes de Sousa (Professora SME/RJ)

EPELLE/ UFRJ PCRJ/SME

carolinagsousa@gmail.com

BRASIL

“Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Visto deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

[...]

A literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”

(CANDIDO, 2011)

Candido nos apresenta a literatura como um direito, uma necessidade universal, o que me faz refletir sobre o acesso das crianças a ela. Será que esse direito lhes é concedido em sua totalidade? Será que a literatura é mesmo parte do cotidiano das crianças? Quando lhes oferecemos livros? Como são oferecidos a elas? Existe uma idade certa para começarmos a fazer isso? Existem livros mais ou menos adequados às crianças? Que livros são esses? E quem os escolhe?

Todas essas questões me fazem pensar sobre papel da leitura literária na creche/escola de Educação Infantil. No Ensino Fundamental a leitura não é apenas incentivada, mas bastante exigida das crianças. Cobra-se das crianças não apenas uma leitura bem desenvolvida, mas que entendam sua importância e a pratiquem regularmente. Cobra-se que elas leiam bem e bastante, mas, será que são oferecidos meios para que essa leitura seja possível. Os livros estão sempre presentes nesse espaço, mas qual é o acesso que as crianças têm a eles?

Não é incomum entrar em um espaço de Educação Infantil e observar uma nítida separação entre “livros que as crianças podem pegar” e “livros que o(a) professor(a) lê para as crianças”. Os livros que as crianças têm acesso direto, muitas vezes são aqueles considerados “mais resistentes”, com páginas de pano, de plástico, ou de algum tipo de material duro e espesso, para que elas possam manipular sem rasgar, sem amassar, “sem estragar”. Geralmente são livros que façam barulho, que tenham texturas, que tenham abas que revelam surpresas etc. – os chamados “livros brinquedos”. Nem sempre a história contida no livro é vista como muito importante em livros assim. Os outros livros,



mesmo que sejam livros com histórias direcionadas ao público infantil e com ricas ilustrações, são posicionadas em locais longe do alcance das crianças, guardados em armários de professores, prateleiras altas ou até nas salas da direção da instituição, para que sejam usados apenas em momentos em que o(a) professor(a) leia para a turma.

Não quero dizer assim que os livros-brinquedos devem ser descartados, ao contrário. Realmente esse tipo de livro é muito atrativo para as crianças, envolve e convida à interação de forma lúdica. Mas de forma alguma devem ser considerados a única forma possível de manipulação independente. Como podemos exigir crianças que gostem de ler, se negamos a elas o acesso e a oportunidade de escolha autônoma? “Negar aos sujeitos o acesso à literatura, sejam adultos ou crianças, é interromper o diálogo com a cultura, com a vida” (CORSINO & SALUTTO, 2014) Além de passar a falsa ideia que os melhores livros são para adultos manipularem, deixamos que elas entendam que os livros que podem manipular podem ser estragados sem problemas.

E qual é o lugar dos livros?

“O acervo e a maneira como está organizado e disponibilizado nos ambientes constituem-se como marcas e referências sógnicas que informam às crianças o que elas podem ou não; o que está autorizado ou não para o acesso”. (CORSINO & SALUTTO, 2014) A forma como os livros são expostos e como são apresentados às crianças pode incentivar o gosto ou justificar a falta de interesse pela leitura. Elas podem se sentir convidadas a ler, a descobrir os livros ou os eles podem passar despercebidos, sem que nenhuma criança demonstre interesse em interagir com eles.

“es importante considerar la organización de los acervos: los libros deben presentarse al alcance de los niños, organizados por autores y/o temas, de ser posible mostrando las portadas de frente a ellos, en estantes no tan altos, en tendederos pegados a los muros o zapateras adaptadas para colocar en cada bolsa, libros en vez de zapatos; también estantes horizontales como mesas con cajoneras encima, cestos sobre tapetes o colchonetas, etc. estas opciones son muy prácticas para que los niños puedan disponer de los libros que su interés determine; permitiéndoles explorar, caminando por los pasillos o revisando de cesto en cesto, desplazándose a nivel del piso, gateando o arrastrándose; esta forma de presentar los acervos propicia también que los adultos bajen al mismo nivel del niño y se dispongan a compartir tiempo de lectura relajada, informal, sin pretender aprendizajes, reconociendo que la apropiación de conocimientos se da de manera natural, cuando los libros de calidad ya sean literarios o informativos”
(SÁNCHEZ, 2014, p.120)

É claro que os livros não devem ser apenas oferecidos para que as crianças os leiam sozinhas, é muito importante que o(a) professor(a) leia para as crianças. Momentos em que a turma senta junta para ouvir uma contação de histórias feita pelo(a) professor(a) são essenciais. Abramovich (1997) ressalta que “escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor é ter todo um caminho de descoberta e de compreensão do mundo, absolutamente infinito...”, mas a experiência literária das crianças não pode se resumir a isso.

Ouvir histórias é fundamental para a imersão em práticas de letramento, independente do leitor já ser ou não formalmente alfabetizado. Entretanto, não se pode esperar leitores autônomos e independentes tendo os livros longe do seu alcance, ouvindo apenas histórias escolhidas pelo professor, apenas na hora que o professor quiser. É primordial oportunizar formas de as crianças escolherem os títulos que mais interessaram - mesmo que estes tenham passado por uma pré-seleção feita pelo(a) professor(a), propiciar espaços para a leitura independente e incentivar conversas sobre a leitura realizada.



Além disso, sabemos que a literatura não deve se resumir ao ambiente creche/escola, mas que, para algumas crianças, esse é o único espaço onde tem contato com os livros. Como ampliar o contato, a experiência com a literatura nesse caso? Pensando nisso, na minha turma tentei organizar uma forma para levar os livros para as casas das crianças, dando mais liberdade para que as crianças possam ler os livros quantas vezes quisessem e da maneira que mais lhes agradasse. Além de ser também uma forma de incluir as famílias nesse movimento. Foi assim que surgiu a ideia do Clube do livro.

A experiência do Clube do livro

Estou em uma sala com um grupo de crianças entre 3 e 4 anos que interage brincando, conversando e rindo. Aviso que já está na hora de guardarem os brinquedos e fantasias e elas reclamam e resistem. Quando insisto, avisando que precisam guardar tudo pois precisamos organizar a roda para começar o clube do livro, todas procuram acabar a arrumação da sala o quanto antes e sentam no chão da sala, formando um círculo, ansiosas pelo início do Clube do livro.

E o que é esse Clube do Livro que despertou tanto interesse nas crianças, ao ponto de fazer com que quisessem guardar brinquedos e fantasias, acabar com o momento livre que estavam aproveitando? O que tem nesse clube, que tem o poder de atrair crianças tão novas de forma tão instantânea?

Clube do Livro é um projeto que desenvolvo com minha turma de maternal 2, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil do município do Rio de Janeiro, composta por crianças entre três e quatro anos de idade.

Todas as sextas-feiras cada criança leva um livro literário infantil para casa, passa o fim de semana com ele e o devolve ao acervo na segunda-feira seguinte. A empolgação das crianças na cena acima descrita mostra o momento que elas se reúnem para escolher os livros que levarão para casa.

Espalho os livros no meio da roda, evidenciando as capas e interagindo com as crianças, falando os títulos dos livros, à medida que os posiciono no chão. Algumas crianças conversam e começam a demonstrar preferência por determinados títulos, apontando, falando ou até mesmo tentando esconder o livro desejado, para que nenhum colega possa escolher antes delas. Convido as crianças, uma a uma, para que possam escolher qual livro pretendem levar para casa naquela semana. Deixo que passem pelo espaço, olhem os livros de perto, examinem as capas, segurem, passem as mãos e folheiem, até decidirem qual título desejam levar para casa esta semana. Algumas ficam ansiosas e tentam esconder livros para evitar que um amigo escolha primeiro, outras ficam perguntando se já é sua vez, pedindo para serem as próximas a serem chamadas à escolha. Outras ainda ficam felizes quando uma criança escolhe um livro que elas já levaram para casa, dizem que já leram e se “acharam legal”. Uma a uma, cada criança escolhe um livro para levar para casa, enquanto eu faço o controle dos empréstimos nas fichas individuais das crianças.

No retorno dos livros, passado o fim de semana, as crianças ficam empolgadas em compartilhar as experiências vividas. Dizem se gostaram do livro ou não, contam quem leu as histórias com elas, mostram aos amigos cenas que gostaram etc. Algumas vezes, convido crianças para fazer recontos de histórias de livros que levaram para casa, seja um relato resumido ou mesmo uma contação página à página, baseada na memória do que ouviu em casa e nas ilustrações do livro. Caso a criança em questão aceite o convite, procuro instigar o diálogo, desenvolver sua narrativa. Caso contrário, respeito seu desejo e ela não precisa conversar sobre o assunto.





Crianças reunidas para começar a escolha dos livros da semana.

Esse movimento de apresentação dos títulos, escolha de livros, conversa sobre leituras e recontos é imprescindível para a formação do leitor. Ainda que não estejam em processo formal de alfabetização, não estejam aptas a codificar e decodificar os códigos da língua escrita, as crianças estão inseridas em uma sociedade letrada, onde a leitura e a escrita estão presentes em grande parte das situações vividas por elas todos os dias. Sendo assim, mesmo na Educação Infantil, onde a escolarização não é o foco, leitura e escrita estão presentes e não devem ser desconsideradas nas vivências cotidianas.

“No cotidiano das turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental há um intenso processo de trocas verbais e não verbais. A materialidade e a estética dos espaços também funcionam como signo ideológico e se somam às interações. O cotidiano é diverso e polifônico. São muitas vozes que se confrontam, muitos são os significados apreendidos pelas crianças nas suas interações e por nós, pesquisadores, no campo.

Concebemos a literatura infantil como uma destas vozes, com capacidade de abrir espaços para as crianças compreenderem e interpretarem o mundo, viverem a alteridade, conhecerem a si próprias, o outro e o mundo e, ainda, se inserirem na cultura escrita”.

(CORSINO, 2014, p.19)

Tomando por base essa afirmação de Corsino, de que a literatura pode ser uma forma de inserir as crianças na cultura escrita - ou seja, uma imersão em práticas de letramento - devemos pensar em todas as ações que envolvam as crianças e os livros literários na creche/escola. Ao conversar sobre os livros, as crianças começam a entender sua estrutura, os papéis exercidos por personagens chave para a produção do livro (autor, ilustrador etc.), a estruturação de histórias (início, meio e fim). Oferecendo livros variados às crianças, podemos apresentar diferentes suportes, gêneros discursivos e literários. Do contrário, quando negamos a variedade de suportes, gêneros, autores e temas, negamos também o direito à literatura mencionado por Candido (2011)

“Não há dúvida de que o acesso a uma literatura de qualidade é o primeiro passo para a leitura, mas as formas como o livro é lido, a maneira como os sujeitos são chamados a participar e a se inserir em práticas de leitura são fundamentais para a formação do leitor e isso depende das pessoas que oferecem às crianças histórias, poemas, ilustrações. Portanto, o direito à literatura implica em políticas de livro e leitura o que envolve a distribuição de acervos a escolas e bibliotecas públicas”. (SANTOS, SOARES, MARCHESANO, VILELA & TRAVASSOS, 2014, p.214)

Toda semana as crianças sentam para escolher livros para levarem para casa e lerem com a família. Mas, esses títulos passaram por uma pré-seleção feita por mim antes do projeto ter início. Para tanto, optei por disponibilizar livros de diferentes formatos, diferentes autores, ilustradores, diferentes gêneros e materiais. Livros com contos clássicos, já conhecidos das crianças, livros com narrativas divertidas e tristes, livros que tratam de temas conhecidos por elas e livros com temas novos, livros de poesias e livros imagéticos.

A sexta-feira era um dia esperado ansiosamente pelas crianças, que tinham prazer em ver a distribuição dos livros na roda e ficavam muito felizes quando guardavam o livro escolhido na pasta. Mesmo ainda não sendo formalmente alfabetizadas, algumas semanas depois do início do Clube do livro, as crianças já sabiam os títulos dos livros só de olhar para a capa, já recomendavam uma obra aos amigos por ter gostado dela na ocasião que levaram para casa, já sabiam dizer se gostaram ou não da história e o motivo dessa preferência. Pude perceber crianças mais abertas ao novo, crianças mais falantes e com o discurso mais desenvolvido, crítico.

No retorno dos livros, na segunda-feira seguinte à escolha, as crianças sentavam para compartilhar experiências e tinham prazer em comentar o livro que levaram, além de contar quem tinha lido com elas. Algumas crianças diziam até o lugar onde tinha acontecido a leitura e quantas vezes tinham lido. Quando contavam que gostaram muito da história ou mesmo quando não gostaram, eu questionava o motivo e, o que, no início era difícil de ser verbalizado, aos poucos, foi acontecendo mais vezes e mais claramente.

Por outro lado, quando uma criança não devolvia o livro ou contava que não tinha conseguido ler porque o responsável “esqueceu” ou não teve tempo, percebia como essa ausência a afetava. Algumas ficavam tristes e desapontadas, mas pude perceber que outras já começam a pensar em estratégias para resolver esse “problema”. Uma vez, na roda de conversa e compartilhamento das experiências vividas em casa, uma criança contou que ninguém da casa leu o livro com ela. Ao ser questionada sobre o que fez, a criança respondeu: “eu li sozinha”. Assim como ela, muitas crianças passaram a assumir esse comportamento nas ocasiões que se viam sem o apoio de um adulto para auxiliar na leitura. É claro que o ideal teria sido que um familiar/adulto próximo pudesse ter partilhado com a criança o momento da leitura do livro escolhido por ela, lendo a história, conversando sobre ela. Mas o fato da criança ter tomado a decisão de tentar ler o livro mesmo sem a companhia, sem a leitura do adulto, nos diz muito da formação de leitor que está acontecendo ali. Entendi ali que aquela criança podia ainda não saber como decodificar os códigos da língua escrita, mas já se via como leitor autônomo e se sentia muito confortável nessa posição.



ANEXO 1

Exemplo de ficha individual do Clube do livro:

CLUBE DO LIVRO – MATERNAL EI 32

NOME: _____

TÍTULO	ENVIO	RETORNO
AMIGOS		
AZUL DE MEDO		
BOA NOITE, MARCOS		
CHAPÉU		
CHAPÉUZINHO AMARELO		
E O DENTE AINDA DOÍA		
ERA UMA VEZ UM CARACOL FURADO...		
ESTELA, ESTRELA DO MAR		
FELIZ ANIVERSÁRIO, LUA		
JOÃO FELIZARDO, O REI DOS NEGÓCIOS		
LINO		
MONSTRO AMOR		
OI, AU-AU!		
O INVERNO DA RAPOSINHA		
O LOBO VOLTOU		
O MORANGO VERMELHO MADURO E O GRANDE URSO ESFOMEADO		
O NASCIMENTO DA LUA		
O PATO QUE CHOCOU		
ORA BOLAS		
SÓ UM MINUTINHO		



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, FANNY. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

BAPTISTA, Monica Correia; BARRETO, Angela Rabelo; COELHO, Rita de Cássia Freitas; CORSINO, Patricia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida & NUNES, Maria Fernanda Rezende (org). *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CORSINO, Patrícia (org). *Travessias da literatura na escola*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.



CONVIVÊNCIA SOCIAL, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: UM TEMA DISCUTIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SESSÕES DE FILMES COMERCIAIS BRASILEIROS

Clarines Hames - IFFAR¹

clarines.hames@iffarroupilha.edu.br

Leidi Daiana Preichardt - IFFAR²

leidi.preichardt@iffarroupilha.edu.br

Maria Cristina Pansera de Araújo - UNIJUÍ³

pansera95@gmail.com

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

A preocupação com a formação da educação básica ampla e comprometida com a sociedade em geral, de modo a propiciar reflexões decorrentes da aproximação com temas controversos, que tem sido a tônica da atuação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *Campus* Santo Augusto. Os institutos federais foram criados com incumbência de integrar o ensino médio ao técnico e, para isso, os diálogos integradores entre as várias áreas do conhecimento são buscados por meio da realização de projetos, que utilizam diversas estratégias para articular o ensino e a extensão.

Neste contexto, a utilização de diversas tecnologias tem contribuído para ampliar o local de aprendizagem e acesso ao conhecimento e informação. O que exige por parte da Escola, ações pedagógicas associadas às tecnologias da informação e canais de comunicação que fazem parte da rotina diária dos alunos. Dentro dessa perspectiva, o cinema não pode ser abolido do sistema educativo, pelo contrário, pois se consolida como forte elemento politizador, portanto a experiência do cinema deve ser aproveitada na escola (KLAMMER et al., 2006).

[...] o cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também uma certa maneira de olhar. É uma expressão do olhar que organiza o mundo partir de uma ideia sobre esse mundo. Uma ideia histórico-social, filosófica, estética, poética, existencial, enfim. Olhares e ideias postos em imagens em movimento, por meio dos quais compreendemos e damos sentido às coisas, assim como as ressignificamos e expressamos (TEIXEIRA; LOPES, 2003, p. 10).

O cinema encanta, cria situações e provoca emoções em um curto espaço de tempo, a partir de narrativas em contextos históricos, sociais, políticos e éticos, desde acontecimentos reais até ficcionais. A criação de momentos para assistir e discutir estas narrativas filmicas pode produzir reflexões e estudos de uma diversidade de fatos, provocando interações que mobilizem a formação e significação de conceitos científicos (VIGOTSKI, 2003). Ao assistirmos um filme, reconhecemos a possibilidade de identificar a diversidade cultural na escola, bem como aquelas provenientes de diversos pontos do Brasil, de maneira mais dinâmica e calcada em imagens que parecem facilitar a aprendizagem. O sentido dos filmes comerciais

[...] emerge sempre do cruzamento entre o que este pretende transmitir e aquilo que o espectador interpreta/compreende. Mesmo que existam significados internos à própria obra, construídos desse ou daquele modo por quem o realizou (produtor, diretor, roteirista etc.), nada garante que esses

¹ Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santo Augusto/RS

² Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santo Augusto/RS

³ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul



significados sejam compreendidos ou apropriados pelo espectador exatamente como foram pensados e produzidos. (DUARTE et al., 2004, p. 45).

Desta afirmação, depreendemos que apesar da incerteza quanto à compreensão e significação do tema em foco, alguns aspectos relevantes podem ser analisados de maneira efetiva ao tratarmos de questões tecnocientíficas e socioambientais, com a disponibilização de filmes específicos com uma historicidade relevante. E, assim como menciona Klammer et al. (2006), o cinema tornou-se conceito norteador como arte constituinte de uma função político-pedagógica. Levando o cinema, mais especificamente o cinema nacional, aos Projetos Político Pedagógicos dos cursos do IF Farroupilha (PPCs) para colaborar enquanto instrumento de aprendizagem e implementação do currículo integrado.

Sabe-se ainda, que o cinema pode também ser compreendido como uma indústria pensada e estruturada para inculcar determinadas ideologias, em que a indústria cultural constitui uma forte ferramenta de dominação. Dessa forma, existe a necessidade de atuação da escola na formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel enquanto integrantes de uma sociedade. Portanto, é fundamental propiciar um diálogo crítico para que exista a politização, de forma que os indivíduos compreendam as mensagens e ideologias veiculadas pelo cinema (KLAMMER et al., 2006). O Cine-fórum vem ao encontro dessa proposta, já que busca estabelecer relações indispensáveis entre os conteúdos escolares e a vivência do cotidiano, pois se a exibição de filmes for utilizada somente como instrumento, limita as múltiplas possibilidades de seu uso.

No ano de 2015, os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (Técnico em Alimentos, Técnico em Informática, Técnico em Administração e Técnico em Agropecuária), com idade de 14 a 18 anos, tiveram oportunidade de participar de sessões do Cine-fórum discutindo e refletindo sobre convivência social, cidadania e direitos humanos, através da exibição de filmes comerciais brasileiros produzidos em diferentes épocas e abordagens. O projeto *Convivência Social, Cidadania e Direitos Humanos* objetivou analisar, discutir, refletir e enfrentar preconceitos e discriminações, a partir da convivência escolar com repercussões na vida em sociedade. As atividades propostas envolveram leitura e debate de textos, em sala de aula, por solicitação dos professores de várias disciplinas, como etapa de fundamentação teórica para qualificar a participação nas sessões do cine-fórum.

A organização das sessões considerou os PPCs e a Lei brasileira nº 10.006/2014, que acrescenta o § 8º ao artigo 26 da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Além disso, os PPCs, como por exemplo, o do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, “direcionam para uma educação pluricultural e pluriétnica, para a construção da cidadania por meio da valorização da identidade racial, principalmente de negros” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014, p. 24). Ainda, determinam a inserção de algumas temáticas, como a questão indígena, nas discussões. Pretende-se que o ensino proporcionado nessa Instituição seja desenvolvido de modo articulado à pesquisa e à extensão, com um currículo norteador

[...] pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política, da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, ciência, tecnologia e ser humano. (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2014, p. 14).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trazem na sua concepção teórico-epistemológica da Educação Tecnológica o *Currículo Integrado*.



Estes, ao realizarem a formação técnica e profissional, trazem uma proposta de uma nova concepção para o mundo do trabalho.

Formação esta que se diferencia dos projetos vinculados ao interesse de mercado, uma vez que advoga a necessidade de formação de um profissional crítico, conhecedor de sua condição social e histórica e comprometido com as lutas da coletividade, na defesa de formas de produção economicamente sustentáveis e socialmente justas. (LOTTERMANN, HAMES e ROSMANN, 2016, p.94).

Assim, buscaram-se espaços formativos de uma consciência social crítica sobre igualdade, equidade, cidadania e direitos humanos. De acordo com Bombassaro (2013), além da educação ter o desafio de criar, também tem a responsabilidade de efetuar ações adequadas para que, à medida que o indivíduo aprenda a se relacionar com os outros, também vá formando a sociedade.

O mesmo autor fala na dependência dos direitos humanos quanto aos desejos e quanto às decisões elaboradas reflexivamente por indivíduos, coletividades e sociedades que discutem, decidem e aceitam pautar e manter sua convivência na base de ações que possibilitem a realização do humano. Portanto, os direitos humanos representam o espaço existencial das práticas vitais marcadas pelo reconhecimento recíproco da diversidade, um modo de ação que possibilita efetivar o processo de humanização, o caminho que permite nos tornar humanos. E esse caminho formativo somente o podemos realizar na educação (BOMBASSARO, 2013). É nesta perspectiva que o cine-fórum, com exibições de filmes nacionais, pode colaborar no desenvolvimento de ações capazes de traçar um caminho que permita a realização do ensino integrado proposto, ao relacionar as dimensões de trabalho, ciência e cultura com o fazer, o pensar em que os sujeitos se constituem para tomadas de atitudes críticas e conscientes, frente aos desafios da atualidade.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DO CINE-FÓRUM

Para organizar a demanda de projeção de filmes nacionais, aliada às recomendações de formação integral dos estudantes, professores de diferentes áreas do conhecimento reuniram-se e definiram a construção do projeto e como este deveria ser executado. Decidiu-se que, uma vez por mês teríamos a exibição de um filme⁴ e que após a exibição seria feita uma discussão do respectivo filme, à luz dos conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, tais como sociologia, história, biologia, geografia, direito, filosofia, dentre outras.

Para a seleção dos filmes, o grupo de professores realizava encontros onde se discutia a temática e, a partir disso, a escolha do filme a ser exibido e dos professores responsáveis por conduzir as atividades era definida. As atividades do cine-fórum poderiam prever uma preparação prévia (com leitura de textos, indicação de *sites*, análise de obras de arte, dentre outros), ou atividades de sistematização após a exibição do filme e dos debates, tais como elaboração de textos, releituras de obras de arte e leituras complementares.

Em março de 2015, foi assistido e discutido o filme “**Lixo Extraordinário**”, produzido pelo artista plástico Vik Muniz, que retrata a vida de alguns personagens que vivem e trabalham no Jardim Gramacho no Rio de Janeiro (o maior aterro sanitário (ou lixão) da América Latina). Com a premissa de montar quadros gigantes de sucata, o artista se aproxima de alguns catadores de lixo com quem vai estreitando um

⁴ Ao longo do ano de 2015, a cada mês foi exibido um filme nacional. O relato aqui apresentado diz respeito apenas aos filmes/documentários diretamente relacionados ao projeto “Convivência Social, Cidadania e Direitos Humanos”.



relacionamento e modificando a vida destas pessoas. Vik fotografa cenas destes personagens trabalhando no lixão e as reconstrói com o material coletado pelos catadores, na forma de quadros gigantes, dos quais os catadores passam a fazer parte inclusive da criação. Discutir os direitos humanos das pessoas que trabalham em lixões e o modo com o qual nós lidamos com o lixo, bem como os problemas ambientais causados pelo gerenciamento inadequado dos resíduos, foi o pano de fundo das discussões. De acordo com Bombassaro (2013), enquanto humanos não somos somente corpo, somos corpo e cultura; corpo na cultura.

Assim, é nosso modo de viver com os outros e com o mundo, nossa forma de convivência social e o modo como nos relacionamos com a natureza, o que nos torna humanos. [...] Na convivência com os outros configuramos nosso modo de existir como humanos, construímos nossa capacidade de sentir, de perceber, de fazer distinções, de escolher e de agir, realizando assim o projeto de construção de nós mesmos como seres sociais (BOMBASSARO, 2013, p. 10).

A arte pode ser transformadora e a partir dela podemos valorizar o trabalho, muitas vezes, discriminado e marginalizado dos catadores. Formar uma consciência para a não produção de lixo e para o gerenciamento adequado tem sido uma batalha diária na Escola. Há uma despreocupação com o consumo de materiais descartáveis, muitas vezes desconhecendo o processo de produção e os resíduos gerados. Além disso, há por parte de muitos estudantes um descarte dos materiais sem nenhuma preocupação com o destino e, tampouco, com a qualidade de vida das pessoas que fazem esse gerenciamento final. As discussões desse documentário possibilitaram uma reflexão sobre a sustentabilidade e os direitos humanos das pessoas, que trabalham em lixões. A vida dos catadores e recicladores de resíduos sólidos (lixo) é balizada pelas mesmas leis que de quaisquer outros cidadãos.

No mês de abril/2015, o filme intitulado “**Terra Vermelha**”, uma coprodução ítalo-brasileira de 2008, dirigida por Marcos Bechis, foi assistido pelos estudantes do ensino médio integrado ao técnico, acompanhados de professores que provocaram ao final do filme as discussões sobre o tema. O filme trata dos povos indígenas no Brasil, e propiciou discussões acerca da realidade indígena, dos seus valores, dos conflitos sociais vividos pelos indígenas, assim como a exploração e violação de direitos humanos. O filme aborda os conflitos pela posse de terras, enfrentados por índios guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul.

Na região noroeste do Rio Grande do Sul, onde está localizado o *campus* Santo Augusto do Instituto Federal Farroupilha existe presença significativa de tribos indígenas Guaranis e Kaingang (tendo inclusive alguns alunos indígenas na escola). Nesse sentido, cabe ressaltar a importância em abordar a temática, discutir sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil, particularmente destas tribos. A discussão foi feita a partir de uma análise de diferentes pontos de vista, como conflitos sociais e identitários vividos pelos indígenas e relação insustentável do consumo e dos meios para sobreviver, passando pela exploração e violação de direitos humanos pelos não índios que os cercam. Lembrando que a constituição brasileira reconhece aos índios a organização sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988). Neste sentido, os alunos também questionaram e foram questionados sobre a questão das terras indígenas localizadas nas cidades próximas ao Instituto. A que povo indígena eles pertencem? Qual a sua identidade?

Em maio/2015, alunos e professores assistiram ao filme “**Eles não usam Black-tie**”, de 1981 dirigido por Leon Hirszman, com fotografia de Lauro Escorel e baseado na peça, de Gianfrancesco Guarnieri, que fala sobre a fase de crescimento e consolidação das lutas de classe no Brasil, trazendo uma reflexão sobre a luta pelos



direitos e sobre a passividade da maioria da população, por meio da história de uma família de operários e as dificuldades da classe trabalhadora. O filme mostra a transição do período da ditadura militar para o começo de uma democracia, no início dos anos de 1980. Traz, também, temas como o sindicalismo e a organização da classe operária. Os temas abordados proporcionaram um rico debate, que levou a contextualização histórica da realidade retratada, a qual fala sobre os primeiros movimentos sindicais, sobre os operários do ABC paulista e a crise da ditadura militar.

O filme aborda as transformações que marcaram o final da década de 70 no Brasil, a transição política com enfraquecimento do governo militar e a mobilização do movimento operário no Brasil. Durante o governo dos militares a classe trabalhadora sofreu perdas salariais significativas devido à política econômica de arrocho salarial e manipulação de dados econômicos o que provocou a greve dos operários no setor metalúrgico. No filme, as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores brasileiros são evidenciadas, pois é possível observar que o trabalho acaba se interpondo nas relações sociais.

A violência policial marcou as imagens do filme, ao maltratar os trabalhadores. A violência doméstica apresenta a agressão sofrida por uma mulher, em que seu marido lhe surra, expondo uma sociedade machista e desrespeitosa que agride, sem o menor constrangimento, as mulheres e crianças. Na época retratada no filme, ainda não existia a Lei Maria da Penha de proteção as mulheres que sofreram agressões domésticas. De acordo com Bombassaro (2013), as violações dos direitos humanos estão invariavelmente ligadas à violência contra o corpo, contra a vida. Nesse, sentido, nada é mais significativo que associar o respeito aos direitos humanos como um apelo ao respeito à vida e ao corpo do outro. Nesse sentido, a temática polêmica do aborto também é discutida, no filme aparece como disputa de gênero entre o casal protagonista.

No mês de junho/2015, foi apresentado o filme “**Batismo de Sangue**”, dirigido pelo cineasta Helvécio Ratton e produzido em 2007, com base no livro homônimo de Frei Betto. O livro foi lançado originalmente em 1983, e vencedor do prêmio Jabuti⁵. Ele aborda o horror das torturas durante o período da ditadura militar no Brasil. O debate foi conduzido pelos professores e possibilitou aos estudantes perceber algumas questões importantes da Ditadura Brasileira, no que se refere a tortura, aos motivos das prisões, ao desaparecimento de várias pessoas. A Cidadania e os Direitos Humanos foram muito debatidos provocando reflexões. [...] a tortura, além de desumana, é o meio mais inadequado para levar-nos a descobrir a verdade e chegar à paz (ARNS, 1985, p.11).

Poucas vezes no Brasil houve tanta violação aos direitos humanos quanto durante o período da ditadura militar (1964 a 1985), no qual foram acobertadas as maiores atrocidades e que culminou com o desaparecimento dos direitos individuais, como a liberdade de expressão. Para Dom Paulo Evaristo Arns (1985), o processo de tortura no Brasil era rotineiro nos interrogatórios durante o regime militar. A tortura foi determinante para a implantação do sistema de repressão e controle. No filme, é possível perceber o impacto da tortura e suas sequelas nas vidas das pessoas, muitos presos preferiram morrer para se libertar delas. Como aconteceu com Frei Tito de Alencar Lima, que mesmo após escapar da morte numa tentativa de suicídio na prisão em 1970, enforcou-se anos depois, já no exílio, por não suportar a dor as memórias do período em que foi torturado. As imagens do filme e as discussões/reflexões suscitadas comoveram os estudantes, pois alguns por falta de informação ou conhecimento

⁵ Criado em 1958, o Jabuti é o mais tradicional e consagrado prêmio do livro no Brasil.



mencionavam a necessidade da volta da ditadura no Brasil para resolver a atual crise política.

Agosto/2015 foi o mês de exibir “**Muito Além do Peso**”. Trata-se de um documentário, da diretora e roteirista Estela Renner, que faz um alerta para o impacto negativo da obesidade, um dos casos preocupantes de saúde pública. O filme destaca os problemas causados pelo consumo de alimentos como *fast-foods*, refrigerantes, batata frita e doces, muito comuns entre adolescentes e crianças, mostrando como responsáveis a indústria, a publicidade, o governo e a sociedade como um todo. Destaca que muitas vezes a falta de informação, principalmente dos pais, e as propagandas cada vez mais qualificadas e perversas, que omitem informações importantes ao consumidor e com estratégias publicitárias irresponsáveis endereçadas às crianças, contribuem para um consumo cada vez maior de alimentos pouco saudáveis e, com isso, promovem o sobrepeso e a obesidade. Nesse sentido, o Artigo 2º da Lei de Segurança Alimentar e Nutricional destaca que

a alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população (BRASIL, 2006, p. 3).

Em outubro/2015, reuniram-se no auditório do *Campus* os discentes e professores para assistir o filme “**Juízo**”, produzido em 2014, por Maria Augusta Ramos, acompanha a trajetória de jovens com menos de 18 anos, diante da lei, entre o instante da prisão e o do julgamento por roubo, tráfico, homicídio. Com sequências filmadas em audiências reais e durante visitas ao Instituto Padre Severino, local de reclusão dos menores infratores, as imagens revelam as consequências de uma sociedade que manda os filhos ter “juízo”, mas não o pratica. Como a identificação de jovens infratores é vedada por lei, no filme eles são representados por jovens não-infratores que vivem em condições sociais similares. Todos os demais personagens de Juízo - juízes, promotores, defensores, agentes do DEGASE, familiares - são pessoas reais filmadas durante as audiências na II Vara da Justiça do Rio de Janeiro. Juízo atravessa os mesmos corredores sem saída e as mesmas pilhas de processos, apresentadas no filme anterior de Maria Augusta Ramos, **Justiça**. Conduz o espectador ao instante do julgamento para desmontar os juízos fáceis sobre a questão dos menores infratores.

O debate, realizado após a apresentação do filme, abordou diversos temas, inclusive sobre os “nudes” (fotos e vídeos com imagens nuas ou seminuas), que os jovens compartilham em seus aparelhos celulares e bem como sobre os plágios na produção de textos, de músicas, de pesquisas...Estes temas são extremamente relevantes, visto que muitos jovens não fazem ideia de quais são as consequências dos compartilhamentos desse tipo para a sua vida pessoal, de sua família e de seus amigos. Alguns alunos do *campus* já estavam sendo expostos a essas consequências devido a esse tipo de publicação. Além disso, a professora também falou dos direitos autorais tanto em trabalhos escolares quanto no compartilhamento de informações nas redes sociais. Outro ponto abordado foi a redução da maioridade penal, amplamente defendida pela mídia. Muitos estudantes se manifestaram e comentaram que já estavam trabalhando com o tema em sala de aula.

ALGUMAS REFLEXÕES SUCITADAS

Por meio da exibição de filmes nacionais, cuidadosamente escolhidos, está sendo possível desmistificar as concepções acerca das produções brasileiras, visto que os alunos preferiam os filmes hollywoodianos, por falta de conhecimento da produção



brasileira. Isso possibilitou a discussão de temáticas relevantes para a formação integral do estudante. Principalmente, na medida em que é possível mostrar aspectos regionais de maneira mais contundente e também de discutir preconceitos, discriminações e outras formas de violências que muitas vezes estão silenciadas.

Abordar essas questões é uma maneira de produzir visibilidade, visto que são temas pertinentes à formação da identidade do indivíduo, além de contribuir para o desenvolvimento de uma vida saudável e sem preconceitos, bem como, na transformação do contexto social em que estão inseridos. Através das atividades propostas foi possível discutir as diferentes formas e manifestações de violência no Brasil, que muitas vezes aparecem de modo muito velado. E, assim, contribuir para a criação de uma cultura de valorização e respeito ao outro, difundir uma concepção de cidadania e direitos humanos que leve a tolerância e aceitação das diferenças, assim como, proporcione a vivência da interdisciplinaridade. As temáticas trazidas para discussão por meio do cinema nacional através do Cine-fórum, contribuem significativamente para a implementação do Currículo Integrado, que articula a formação no ensino médio ao técnico profissional, para a constituição de sujeitos capazes de intervir positivamente no meio em que vivem.

REFERENCIAIS

ARNS, Dom P. E. **Brasil Nunca Mais**. 6ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOMBASSARO, L. C. Educação, ética e direitos humanos. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSARO, L. C. (Orgs.). **Diversidade Cultural: Viver Diferenças e Enfrentar Desigualdades na educação**. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013, p. 5-11.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Segurança Alimentar. **Lei da Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília, 2006.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. et al. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, M. G. J. (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação** São Paulo: Annablume: USP, 2004.

LOTTERMANN, O.; HAMES, C.; ROSMANN, M. A. Currículo integrado na educação profissional de nível médio: o curso técnico em Agropecuária no Instituto Federal Farroupilha, p. 91-106. In: HAMES, C; ZANON, L. B.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. **Currículo Integrado, Educação e Trabalho: Saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Político Pedagógico**. Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Santo Augusto, 2014.

KLAMMER, C. R.; GNOATTO, D. M.; OZÓRIO, E. V. K. SOLIERI, M. Cinema e Educação: Possibilidades, Limites e Contradições. **III Simpósio Nacional de História Cultural**. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 872-882.



TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. (Organizadores). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 224p.

VIGOSTKI, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



REMANDO A FAVOR DA MARÉ: UNINDO OS SABERES ESCOLARES E DA VIDA PARA APRENDER MATEMÁTICA

Elaine Cristina Borba Rusenhack¹
elainerusenhack@gmail.com

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Introdução

O presente trabalho tem sido realizado em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Nova Holanda, localizada no bairro da Maré, Rio de Janeiro.

Inseri-me na turma 1602 em Março de 2016, composta por 24 alunos com faixa etária de 10 a 14 anos, sendo 13 com defasagem série/idade. No começo do ano, as crianças da turma apresentavam o seguinte perfil: desinteressados pelos conteúdos escolares, baixa auto-estima e uma profunda desvalorização pela escola. Não obstante, 70% dos alunos eram analfabetos funcionais, ou seja, mesmo capazes de identificar letras e números, não conseguem interpretar textos e realizar operações matemáticas mais elaboradas. Tal condição limita severamente o desenvolvimento pessoal, além disso, casos de depredação ao patrimônio público e de violência não eram raros nesta turma. As características da turma 1602, muito me inquietaram e por isso fui buscar respostas para as problemáticas de sala de aula no contexto onde se localiza a escola.

A Maré é um conjunto de dezesseis favelas que se distribuem pela Avenida Brasil. Sua formação vem de um longo processo de mudanças urbanas que atingiu a cidade do Rio de Janeiro durante o século XX, em especial em sua segunda metade. Com um quadro populacional que a caracterizaria no Brasil como cidade média, a Maré passou a receber, ao longo dos anos equipamento e serviços públicos variados. Contudo o fenômeno da violência, especificamente decorrente da atuação de grupos armados somado às diferentes outras formas de violência sofridas por seus moradores refletem

¹ Professora de Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense e pós-graduada em Alfabetização das Classes Populares pela mesma instituição.



diretamente na vida da escola. Entendemos ser necessário pedagogicamente avaliar quais são os estereótipos construídos a partir da realidade constituída e como essa realidade, influencia e se reverbera nos espaços das unidades escolares. Freire considerava que a realidade social está pautada na trama das relações e correlações de força que formam a totalidade social. Sob esse ponto de vista, é de extrema importância perceber as particularidades que compõem a totalidade, entendendo que nenhum fato se justifica por si mesmo, longe do contexto social onde é gerado.

Para tentar entender esse quadro, além dos estudos sobre o bairro, inseri diariamente a prática da roda de conversa nas aulas. Essa prática possibilitou que eu me aproximasse mais dos alunos e conhecesse suas necessidades e seus anseios. Durante as conversas não era raro ouvir os alunos reclamarem da distancia entre os conteúdos escolares e a realidade vivida na favela, o desejo de ingressar em breve no mercado de trabalho ou até mesmo no tráfico de drogas, uma vez que sentiam a necessidade de comprar. Essa necessidade de compra está relacionada à pressão que esses jovens sofrem pelo próprio grupo social e pelos meios de comunicação que com a atual configuração tem se resumido a uma indústria de imagens, dessa forma, o que se configura determinante para a existência do homem, é sua imagem, ou seja, é preciso TER para PARECER. (Maria Rita Kehl, 2004) nesta fase em que se busca pela elaboração dos projetos que impliquem plena integração social (FERREIRA, 1975, p.39), ser visto e reconhecido pelo outro, confere ao indivíduo status e identidade, fazendo com que o mesmo deixe de ser meramente um anônimo, ou até mesmo um ser invisível.

Além das sinalizações dos alunos, para a escolha do projeto, foi considerada a importância de se inserir na vida desses educandos o hábito de estudos em casa com elaboração de atividades pedagógicas que tivessem em vista à melhoria do ensino-aprendizagem da matemática, visto que esta era a disciplina que os alunos mais demonstravam desinteresse e dificuldade.

Pois se o objetivo de trabalho com a turma era de resgatar o “tempo perdido” e possibilitar através de um projeto sério e comprometido garantir uma educação de qualidade, não poderíamos abrir mão de nenhuma estratégia pedagógica que viesse a acrescentar maior qualidade na rotina de estudos dos alunos. As tarefas extraclasse tinham como objetivo principal possibilitar um processo de ensino-aprendizagem que



articule o ensino da Matemática à alfabetização e à socialização, a fim de que se faça da sala de aula um ambiente propício ao diálogo, à troca de informações, a negociação e ao respeito mútuo.

Entende-se que a lição de casa proporciona o envolvimento dos pais na vida escolar, desperta para autonomia e responsabilidade, melhora o pensamento crítico, aumenta o entendimento dos conteúdos, incentiva a independência nos estudos para além da sala de aula, todos esses aspectos irão consequentemente refletir na auto-estima desses alunos, uma vez que, com mais autonomia nas tarefas perceber-se-ão mais seguros tanto nas avaliações quanto na interação cotidiana em sala de aula.

Mas aí é que estava a questão. Como incentivá-los a dar continuidade aos estudos em casa?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs apontam para a necessidade de mudanças urgentes no que ensinar e de como organizar as situações de ensino e de aprendizagem, colocando o papel da Matemática como facilitador do desenvolvimento do pensamento do educando e como instrumento de formação de sua cidadania. “Falar em formação básica para a cidadania significa falar em inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira.” (PCN, 1997, p.29).

Nesse sentido, a proposta de trabalho teria que ter como princípio as noções prévias que os educandos já possuíam sobre a matemática, noções estas que foram construídas em sua vivência cotidiana.

De modo geral, por meio de vivências pessoais e da escolaridade, o aluno já traz um conhecimento sobre a relação entre produção e comercialização, entre trabalho e remuneração, sobre o sistema de compra-venda e trocas monetárias, conseguindo recompor cadeias produtivas e visualizando a relação entre estas fazendo aproximações ao conceito de sistema produtivo.

Para tanto foi desenvolvido um trabalho com triplo enfoque. Primeiro, motivar as crianças a fazer as atividades extraclasse, atribuindo um valor monetário às tarefas concluídas, o que por si só contribuiu para a mudança de postura dos educandos em relação a produção de conhecimento. O segundo visa desenvolver habilidades de lidar com dinheiro, dar e receber troco, realizar operações matemáticas com reais e centavos,



ler e escrever quantias, efetuar cálculos sem uso de lápis e papel, interpretar tabelas de preço. E o terceiro enfoque, social, está relacionado à formação de atitudes. As atividades envolvendo dinheiro, além de sua conotação prática, oportunizaram a abordagem de problemas sociais (emprego, moradia, custo de vida, benefícios, etc) dependendo da idade e do interesse dos alunos, a discussão desses problemas podem levar inclusive à mudança de postura ou à formação de atitudes mais compatíveis com a cidadania responsável.

O projeto deu muito certo, eles aprenderam a lidar com os números de uma forma prática e atuante, passaram a emprestar as quantias entre si e até mesmo se unir para fazer as tarefas de casa, ficaram mais participativos nas aulas, os pais passaram a ter uma postura mais presente na vida das crianças, indo a escola com mais frequência a fim de se interar dos trabalhos para auxiliar os filhos, os temas das tarefas de casa resvalavam em sala de aula e pelo caráter das atividades, a leitura e a produção de textos tanto orais como escritos passou a ser tarefa diária o que influenciou diretamente na capacidade de interpretação das crianças e mudança de postura em relação à escola.

A idéia de trabalhar matemática e realidade, na relação trabalho remuneração, contribuiu primeiramente como incentivo para que os educandos dessem continuidade aos estudos em casa. A partir da idéia do “dinheirinho” perceberam que o que estavam fazendo era valorizado, inicialmente, de forma material (recebendo pela produção do dever de casa), como se fossem trabalhadores que recebem pelo trabalho feito. E posteriormente de forma imaterial, uma vez, que a obrigação do dever de casa deu lugar ao gosto pelo saber e pelo descobri-se capaz de fazer, pela autonomia.

Atualmente, tenho alunos que pedem pra levar dever pra casa sem que a este seja atribuído nenhum “valor monetário”, mas sim por compreender a natureza dessa atividade. Além de incentivar os alunos a realizarem as tarefas de casa, o que por si só já foi um grande ganho para a turma. O projeto despertou nos estudantes o interesse pela matemática, principalmente pelas quatro operações básicas, visto que agora, vivenciam a importância do cálculo matemático nas tarefas diárias e não precisam mais esperar tornarem-se adultos para sentirem a necessidade do uso prático da matemática, ou seja, é importante, porque é importante pra minha vida atual.

Outras contribuições do projeto foram acontecendo diariamente a partir das demandas que foram surgindo, como a compreensão sobre a regulação dos preços do



mercado, ou porque uma nota que se utiliza em um país não tem o mesmo valor em outro, aprenderam sobre porcentagem, números decimais, números racionais, companheirismo, solidariedade e cidadania.

A partir do projeto as contribuições foram em todas as esferas, nas relações em sala de aula, aluno-aluno, aluno-professor, família/escola, no aumento do interesse pelas atividades, principalmente aquelas que envolvem a matemática.

Objetivos

- Fazer com que o educando goste de aprender a disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse e o prazer pelo aprender;
- Levar o aluno pensar produtivamente;
- Desenvolver o raciocínio lógico do aluno;
- Desenvolver iniciativa, criatividade e independência;
- Oportunizar o uso de conceitos matemáticos;
- Possibilitar que o aluno saiba usar as operações matemáticas na resolução de problemas do dia a dia;
- Possibilitar e incentivar o uso do calculo mental.

Conteúdos Curriculares trabalhados durante o projeto.

- ✓ Sistema monetário Brasileiro;
- ✓ Reconhecimento das cédulas e moedas; compra, venda, lucro e prejuízo;
- ✓ Situações-problema simples envolvendo idéia de porcentagem;
- ✓ Situações-problema envolvendo o Sistema monetário
- ✓ Porcentagem: significado e leitura;
- ✓ Leitura;
- ✓ Produção textual,
- ✓ Construção de gráficos e tabelas.

Metodologia

Nesta primeira etapa do projeto debatemos na roda de conversa sobre a relação existente entre trabalho e remuneração. Durante o debate alguns alunos levantaram



questões em relação à exploração do trabalho a escravização da mão de obra, sistema de compra e venda. O início do uso do dinheiro é até sobre escambo. Ao final da aula fizemos um registro coletivo na “Rede de Ideias” e decidimos que o dinheiro só teria valor se fosse pra compra algo, caso contrário que serventia teria, senão a troca. Daí surgiu a idéia do Mercado da turma 1602;

É importante esclarecer que o dinheiro ao qual nos referimos durante a apresentação do projeto trata-se de notas de brinquedo encontradas em qualquer loja de artigos de festa ou papelarias.

Na aula seguinte apresentei em slides a história do dinheiro, a necessidade da troca e imagens de cédulas de vários lugares do mundo. (<http://pt.slideshare.net/blogdakinha/origem-do-dinheiro>).

Os alunos em dupla pesquisaram sobre o início do dinheiro no Brasil e montaram uma linha do tempo. Nela estavam contidas as cédulas, o valor de cada uma e o poder de compra aproximado, de acordo com a época.

A próxima etapa foi fazer uma lista de produtos que seriam vendidos no mercado. Os alunos queriam de tudo. Pela primeira vez tinha o poder de comprar o que quisessem com o suor de seu trabalho. Para debater o tema de forma mais consciente, considerando alguns conceitos que iríamos estudar em Geografia, como consumo consciente, lixo, poluição. Marcamos para a aula seguinte uma sessão com o filme a História das Coisas.

Após o filme, abrimos a roda para a conversa. Discutimos sobre nossa parcela de responsabilidade em relação ao planeta. O debate começou com a seguinte pergunta: Será que realmente precisamos de tudo que compramos? Após o debate registramos nossas conclusões na Rede de Ideias e no dia seguinte, durante a aula de Português fizemos uma lista de produtos que iriam compor o nosso mercado. E para minha surpresa 1/3 dos itens mencionados na lista anterior tinham sumido. Então mãos a obra, oralmente os alunos foram propondo artigos para ocupar as prateleiras. Classificamos os objetos em três classes: artigos de papelaria, doces, biscoitos e jogos.

Como tarefa de casa, dividi a turma em quatro grupos a fim de fazerem uma pesquisa de preços pela região. Cada grupo ficou responsável por um tipo de produto: artigos de papelaria, doces, biscoitos, jogos. Essa tarefa ficou bastante confusa, pois os



grupos não organizaram os dados da pesquisa de maneira clara e eficiente, então intervim de modo a montar uma tabela em sala de aula contendo os nomes dos estabelecimentos, o nome do produto e o valor. Também tivemos que montar mais duas células da tabela para registrar o preço do mesmo produto no atacado e no varejo. A primeira pesquisa de campo nos rendeu a compreensão de dois novos conceitos; o atacado e o varejo e a necessidade da comparação de valores.

A pesquisa resultou em uma grande coleta de dados. O trabalho com a coleta de dados possibilitou a exploração de uma grande variedade de problemas com os números racionais.

As crianças perguntavam sobre o porquê da diferença entre os preços. Então trabalhamos os conceitos de venda e lucro, o que possibilitou trabalhar o significado de porcentagem e a leitura do símbolo %. O trabalho com os números racionais (na forma percentual e decimal) explora seus significados em diversos contextos e as articulações com os conteúdos do bloco de Grandezas e Medidas.

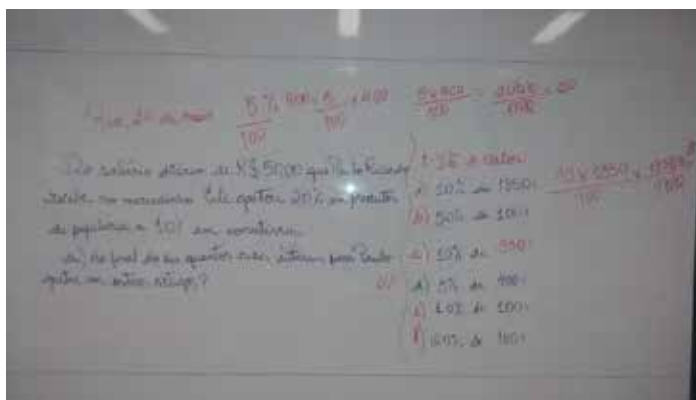
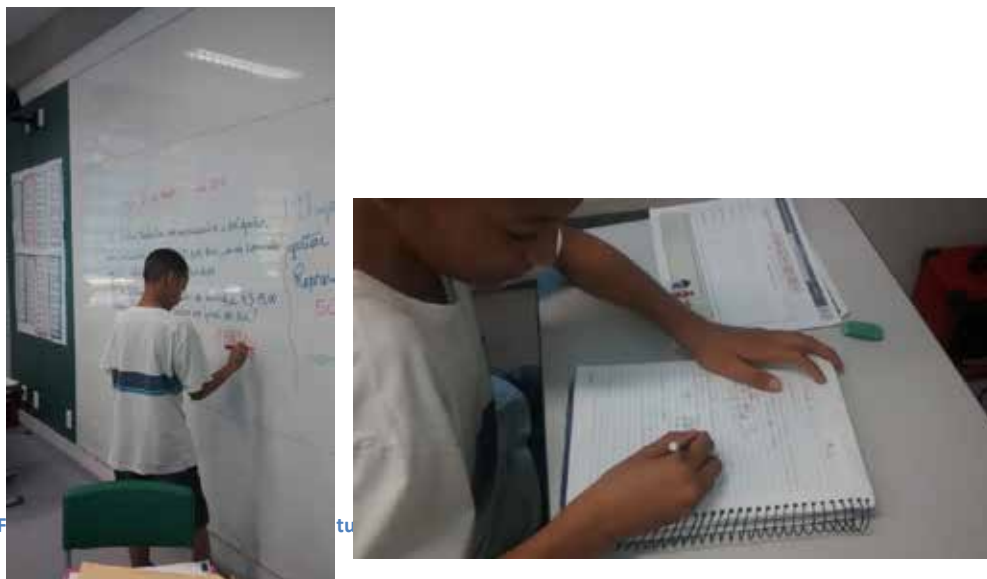


Figura 1 Atividade elaborada com a turma.

Com o resultado da pesquisa feita pelos grupos em relação aos preços, fizemos uma grande tabela de comparação de preços, ordenamos os números do maior para menor a fim de obter melhor visualização. A partir da tabela foram elaborados problemas que envolveram a utilização de representações decimais e racionais e resolução de problemas que envolviam o uso da porcentagem.

Primeiramente elaborei e fui solucionando no coletivo os problemas; enfatizando as palavras chave da estrutura do problema e os conceitos matemáticos presentes em cada enunciado.





Posteriormente, fizemos grupos de trabalho. Nesta fase, os problemas elaborados pela professora eram entregues aos grupos já contendo o resultado final. Dessa forma o trabalho possibilitou a auto correção e evitava que a ênfase da atenção dos educandos recaísse sobre o resultado, mas sim sobre a estratégia utilizada para chegar ao resultado final. O PCN defende uma proposta de resolução de problemas fundamentada nos seguintes princípios:

O ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, idéias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las. (princípio retirado do PCN vol.3 — Matemática, 1997 p.43).

Passamos para a terceira etapa, os problemas eram feitos em dupla e os resultados compartilhados. No caso de uma ou mais duplas terem encontrado diferentes soluções para o mesmo problema, a professora intervinha por meio de perguntas relacionadas à situação-problema. O objetivo principal era levar os alunos a perceberem onde foi cometido o equívoco que o levou a não encontrar a solução correta para o problema.

O trabalho com números decimais: Com o auxílio de um quadro de valor de lugar, trabalhamos as ordens e classes dos números. E com o material dourado



trabalhamos o conceito de número inteiro, decimal e fracionário, demonstrando para o aluno que um inteiro pode ser composto por cem partes menores, inserindo assim também o número percentual.

Para a aula seguinte, pedi que os alunos trouxessem encartes de jornal, lojas e supermercados em que o símbolo % estivesse presente. Fizemos uma roda de conversa a fim de saber quais eram suas hipóteses a respeito do símbolo. O que ele significa, quais alterações ele provoca no consumidor e no preço final do produto.

As atividades extraclasse que envolviam pesquisas ou coleta de dados eram compartilhadas e comparadas entre os grupos todas as segundas-feiras. As atividades que envolviam o registro escrito pessoal eram recolhidas por um educando, escolhido pelo grupo. Esse aluno ficava responsável por registrar no caderno de valores o valor recebido por cada aluno pela respectiva atividade.

Combinamos que o pagamento seria feito na última sexta-feira de cada mês e o Mercado seria todo 3º dia útil, por que nesse dia a professora já teria recebido e comprado os produtos para o mercado. Que bom ver as crianças somando o valor das atividades, planejando o que daria para comprar de cada produto, subtraindo, multiplicando, dividindo.

Enfim, chegou o dia tão esperado, o dia das compras. Organizamos as prateleiras em alimentos, brinquedos e jogos e artigos de papelaria. Dividimos as tarefas, alguns alunos ficaram encarregados de colar os preços nos produtos, outros de organizar as prateleiras. Tudo organizado, o momento chegou, novamente fizemos uma divisão de tarefas, as alunas Jhenifer e Gabrielle ficaram no caixa recebendo os pagamentos e dando troco e as alunas Nayara, Lidiane e Larissa se dividiram para atender os clientes. A compra não foi imediata, as crianças sondavam, liam os preços nas prateleiras e contavam o dinheiro, cada um a sua maneira averiguava se a quantia que tinha nas mãos iria ser suficiente para comprar o que desejavam. Alguns alunos negociavam, pediam emprestado, outros decidiam não comprar nada e concluíam que era melhor economizar e deixar para o próximo mês. Assistir a organização dos alunos em relação as compras, vê-los assim, fazendo cálculos mentais, utilizando-se de estratégias de aproximação ou até mesmo contando nos dedos não tem preço. Por meio dessa atividade percebe-se que a construção de um campo de conceitos que tomaram sentido em um campo de problemas reais e significativos.





Figura 4. Alunos vendendo as mercadorias no mercadinho.



Figura 5. Aluno fazendo o balanço das vendas.

Depois do mercadinho, propus a turma que em duplas compartilhassem sobre suas escolhas de compra, se o dinheiro que tinham foi suficiente para comprar tudo o que queriam? O motivo das escolhas de compra?

Irei expor um pequeno trecho desse momento.

Professora: — Deu pra comprar tudo o que você queria Maria?

Maria: — Ai tia, não briga comigo não. Mas eu comprei duas canetas, porque eu sabia que ia acabá logo e agora eu vi que nem precisava.

Professora: — Tá, e agora você vai ter que ficar com duas canetas, tudo bem não tem problema.

Maria: — Mas eu não quero. Eu não preciso, porque eu também tenho a outra que minha mãe me deu. Eu posso vender?

Yuri: — Eu! Vendi pra mim. Toma (entrega a Maria uma nota de brinquedo no valor de R\$ 10,00)

Maria: — Não! Agora, ta mais caro, por que não tem mais nenhuma.

Considerações finais

Meu propósito nesse projeto era que os alunos conseguissem perceber que os saberes escolares são necessários à vida cotidiana e que se encantassem pelo saber. Para que isso acontecesse muitas estratégias foram pensadas e repensadas, desde a



organização da sala de aula até a negociação das atividades e do valor dado a cada uma delas.

No início resisti à ideia de colocar um valor às atividades, me culpei, pensei que estava cedendo à lógica produtivista. Mas através do projeto, percebi que os fins justificam os meios e hoje quase dois meses após o início do projeto, as aprendizagens se verificam, através de instrumentos como, os relatórios, as fichas de pesquisa, a produção dos gráficos e tabelas, além da natureza da própria atividade de compra e venda no mercado e da resolução de questões-problema solucionadas e compartilhadas com o grupo. Essas atividades possibilitaram uma avaliação diária, progressiva e que se manteve atenta a função ontológica (constitutiva) da avaliação, que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, essa avaliação criou a base para o encaminhamento dos atos subseqüentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados. (Luckesi, C. 2002, p.175).

Referências Bibliográficas

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Matemática, 1997, p.43 e 44.

FREIRE COSTA, Jurandir (2004). Perspectivas da Juventude na Sociedade de Mercado. In: Novaes, Regina & Vannuchi, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Kami, Constance. *A Criança e o Número*. Campinas, SP:Papirus, 1990.

Kehl Maria Rita. *A juventude como sintoma da cultura*, 2004.

Luckesi, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.



RELATOS DE UMA PEDAGOGIA SOCIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Elineide Camelo Nunes/SME/Araruama¹
elineidecn@hotmail.com

Erika Carvalho de Paula/SME/Rio de Janeiro²
erika_cap@yahoo.com.br

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca estabelecer relação entre a Pedagogia Social com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social no município do Rio de Janeiro, cidade com aproximadamente 11 milhões de habitantes, com alto índice de desigualdade social.

Esta pesquisa parte da premissa de que a Pedagogia Social é uma pedagogia que restaura vidas, empodera e tem um alto teor revolucionário, segundo os acompanhamentos feitos com as crianças em vulnerabilidade social.

A pesquisa foi realizada com crianças de 9 a 14 anos, estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ciep Frei Veloso, localizado em Realengo, zona oeste do município do Rio de Janeiro. A escola não fica dentro de comunidade, mas atende crianças de uma comunidade COHAB. Também foi realizada com crianças do 3º ano na Escola Municipal Dr. João Vasconcellos do Ensino Fundamental na cidade de Araruama, Região dos Lagos do Rio de Janeiro com crianças em idade entre 8 e 12 anos. É uma turma regular porém, como no 3º ano exige avaliação formal há alunos repetentes na turma, por isso a faixa etária destoante.

A metodologia baseou-se na perspectiva da Pesquisa-ação de Tiollent com relatos de histórias de vida, experiências, responsabilidades encaradas no dia a dia dessas crianças, que desde cedo já possuem uma grande bagagem que carregam consigo.

O que nos motivou iniciar esta pesquisa foi o grupo de estudo da Pedagogia Social, intitulado PIPAS³, o qual participamos no ano de 2015. É um grupo de Estudo, Trabalho e Pesquisa em Formação Inicial Permanente e profissionais envolvidos com a temática: Criança em Situação de Vulnerabilidade. O PIPAS se dá em encontros quinzenais, com palestras e discussões sobre a Pedagogia Social e como deve ser trabalhado no cotidiano escolar. Ter um olhar menos sistemático para o discente.

¹ Professora do município de Araruama. Graduada em Pedagogia/UFF.

² Professora do município do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia/UFF.

³ <http://www.feuff.uff.br/index.php/pesquisa-e-extensao/374-pipas-grupo-de-ensino-pesquisa-e-extensao-de-formacao-inicial-e-permanente-de-educadores-de-criancas-em-situacao-de-vulnerabilidade-social> (acessado em 14/06/2016).



A Pedagogia Social⁴ é um componente da Pedagogia que se responsabiliza diretamente com a inclusão das crianças em situação de vulnerabilidade social no universo escolar. Quanto mais a população de um país é entregue a sua própria sorte, maior se faz a necessidade da pedagogia Social, que se traduz em um fazer pedagógico voltado para a realidade das crianças e adolescentes expostos a todo o tipo de dificuldades oriundas de uma educação direcionada para um público com valores e necessidades bem diferentes. Dificuldades estas que não abrangem apenas o âmbito educacional como também o social, o político e o afetivo.

Entendemos por Pedagogia Social aquela pedagogia comprometida com o sucesso escolar de todos os alunos, independente de sua origem social, econômica ou étnica. A Pedagogia Social entra em ação como uma alternativa pedagógica capaz de abraçar seus educandos, não apenas a partir das dificuldades apresentadas dentro da escola, mas, também, na vida fora dela. Ao considerar a vida cotidiana dos educandos, voltar-se para ela, para com ela aprender como ensinar mais e melhor. Sua relação com a resiliência reside, principalmente, em perceber que ao abraçar o educando com toda a complexidade da sua existência, ou boa parte dela, a escola passa a ganhar um novo sentido para todos, superando o estado de limitação no qual se encontra imersa. O educador social é aquele profissional da educação que consegue conceber não ser o único a contribuir com o processo educacional. Ele desenvolve uma escuta sensível (Barbier, 2004) e é capaz de chamar para uma roda de conversa sobre a educação na escola em que atua o faxineiro, o professor, o diretor, o comerciante o perfeito. (Por Margareth Martins de Araújo⁵)

Assim, nos unimos enquanto professoras municipais para compartilhar experiências e relatos de nossa prática profissional e cotidiano escolar e nessa partilha de experiências percebemos que o desafio enfrentado por uma é semelhante à da outra, encontramos forças para unir e avançar na jornada que é tão árdua quanto necessária.

Cotidiano do professor nas redes municipais de ensino no estado do Rio de Janeiro

A prática do professor no Ensino Fundamental depara-se com questões diversas e importantes, como comportamentais e estruturais; cognitivas e emocionais; intelectuais e concretas. São tantos assuntos vivenciados em seu cotidiano que merecem destaque e muita reflexão.

⁴ <http://www.projetopipasuff.com.br/revista/artigos/resignificar.pdf> (acessado em 14/06/2016).

⁵ Professora da Universidade Federal Fluminense coordenadora do grupo PIPAS UFF e dos cursos de extensão e especialização em Pedagogia Social da FEUFF. <http://www.projetopipasuff.com.br/historico.php> (acessado em 06/06/2016)



Fatos que exigem bastante do professor enquanto mediador. Este deve estar atento às muitas questões do dia a dia em sala de aula, tais como: agressividade entre os alunos, questões de gênero, bullying, questões étnicas, entre outros, além de dar conta de suas tarefas burocráticas e pedagógicas.

Tendo nós, concluído o curso de Pedagogia Social, no ano de 2015, iniciamos nossas práticas, na perspectiva de busca por mediar os saberes. Norteando a prática pela visão de mundo e do ser pessoa da concepção de Paulo Freire, buscando possibilitar a autonomia do indivíduo. Nesse sentido o trabalho pedagógico tem como norte uma metodologia do diálogo, do respeito às diferenças, e da problematização, como fonte do pensamento crítico sobre a realidade.

Assim relatamos algumas situações onde foi possível desenvolver a Pedagogia Social e como ela está sendo útil em nossa prática.

Conhecendo as turmas e suas realidades

A turma de 4º ano da Escola Municipal Ciep Frei Veloso é composta por 26 alunos, sendo dois especiais, uma aluna portadora de déficit auditivo e um aluno portador de déficit cognitivo, ambos diagnosticado com laudo médico. A turma possui 10 meninas e 16 meninos, é um grupo formado por muitos alunos que enfrentam conflitos familiares que apresentam agressividade. Apesar de estarem no 4º ano do Ensino Fundamental, eles não se alfabetizaram ainda e se encontram em 3 níveis de alfabetização.

A turma do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Araruama do Estado do Rio de Janeiro, é formada por 18 alunos com 5 meninas e 13 meninos, sendo um "especial" diagnosticado com Transtorno Explosivo Intermitente, (foi violentado sexualmente adquirindo um comportamento agressivo, não consegue controlar o intestino necessitando usar fraldas). Conta também com alunos com três níveis de alfabetização segundo a perspectiva de Emília Ferreira, sendo que os mais "velhos" encontram-se nas hipóteses menos avançadas. A idade da turma varia entre 8 a 12 anos. Há uma aluna que não fala com os colegas nem com a professora, sua comunicação dá-se apenas por bilhetes. É uma turma bem agitada e falante. Em sua maioria foram alunos da escola nos anos anteriores. Alguns vivem em comunidades carentes da cidade e as situações familiares que cada um vivencia são bem diversas.

No município de Araruama o trabalho dá-se por ciclo baseado na proposta do Governo Federal (PNAIC)⁶ Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Os professores tem formação todo mês, neste Programa. Porém no 3º ano muitas crianças não estão alfabetizadas ou ainda estão muito longe de serem.

Nos próximos parágrafos, apresentaremos nosso relato a respeito do que observamos, como processo e fruto deste trabalho nestas turmas, a partir de uma prática inspirada, então, na Pedagogia Social. Para isto, selecionamos algumas observações.

Eis os relatos:

⁶ PNAIC- (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>) - acessado em 08/06/2016.



O aluno José Nascimento⁷, tem 11 anos de idade, aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, não lê sílabas complexas, palavras com dígrafos, encontro consonantal por exemplo e possui muita dificuldade em escrever, escreve apenas palavras com sílabas simples, exemplo: bola. Veio transferido de uma escola de outro município, de Nova Iguaçu, segundo ele, por mau comportamento e por ter xingado a professora. Ele tem grandes habilidades em ciências exatas, realiza cálculos complexos mentalmente. É extremamente carente de carinho, afeto e compreensão. Filho de pais separados, mora com a mãe, usuária de drogas e seu padrasto o castiga fisicamente por não realizar as atividades domésticas.

José Nascimento é um aluno com pouco envolvimento nas tarefas coletivas, se isola e, por ser um aluno extremamente agressivo, é isolado pelos outros alunos da turma e ele faz questão de mostrar que não se importa em fazer parte do grupo.

Com muita conversa e insistência, mostrando para José o quanto ele é importante e o quanto sua participação faz falta no sucesso do grupo, começa a se tornar menos agressivo e mais observador. Participa sem medo nas atividades de matemática, mas ainda se sente envergonhado nos desafios de Língua Portuguesa.

Um dia, durante uma aula de Educação Física, em um torneio de futsal, o gol da vitória é feito por José, além disso, foi o jogador que mais fez gols. Nesse momento, a turma passa a percebê-lo como figura importante nas atividades coletivas e ele se reconhece como parte integrante de um todo. Ao ser aplaudido pelos colegas, ele se emociona e chora de felicidade. Um choro que jamais foi imaginado sai do rosto daquela criança. Era um choro de felicidade, de pertencimento.

Apesar de mostrar-se tímido, acanhado, fala baixo, porém, começou a desenvolver as atividades de Língua Portuguesa com menos medo. Sem medo de errar. Passou a querer fazer parte do grupo e a ser aceito. Em aproximadamente um mês, um aluno que tinha 0% de aproveitamento passou a ter 50%. Começou a respeitar os colegas, a professora e os demais funcionários do colégio.

Na turma do 3º ano alguns episódios chamaram a atenção:

1º – A PINTURA DAS SALAS DE AULA DA ESCOLA. Conversando com os alunos sobre a conservação das paredes pintadas, da importância de preservar o local que está limpo e organizado, surge a questão de que a escola não é deles e sim da diretora. Nota-se aqui a ausência de pertencimento desses alunos à escola e à comunidade. Visto que se a escola não é deles eles não tem o dever de zelar pela preservação da mesma. Conversamos então sobre os impostos que os responsáveis deles pagam que financia a escola pública. E que por isso devem zelar pela organização, limpeza da escola e, ainda que a escola não fosse deles, teriam também que conservar o espaço da melhor forma possível, porque é assim que age uma pessoa educada. Quis mediar a princípio na perspectiva de que a escola é pública e que por isso temos que conservá-la, pois outros alunos irão usufruí-la. Pois aqui no Brasil a maioria acha que por ser público é o governo quem tem que fazer tudo. Não entendem que é público porque os impostos que pagamos financia essas escolas e que por isso devemos zelar por elas pois é de todos.

2º – A AGRESSIVIDADE - Situação passível de mediação que vai muito ao encontro da Pedagogia Social, levá-los a conviverem pacificamente. É uma turma com

7

Nome fictício dado para proteger a criança.



muitas questões de agressividade entre si. Preciso a todo o tempo lembrá-los que aprenderam a falar e por isso, precisam conversar e não brigar. Esse sem dúvida será o maior ganho da Pedagogia Social, perceberem que vivem em sociedade e que embora, as opiniões e gostos sejam diferentes e, ainda que, haja diferenças físicas e intelectuais, os alunos precisam se respeitar e conviver harmoniosamente. Algum avanço foi alcançado, desde o início do ano letivo, ainda tenho que intervir muitas vezes para que se respeitem. Quando um colega não gosta de certa brincadeira e pede para parar, ou quando de um desentendimento, querem brigar. Muito ainda, precisa ser melhorado, considerando que, segundo Margareth Martins de Araújo,

A Pedagogia Social exige de seus educadores a forte marca da amorosidade. É por ela e com ela que nos movemos no mundo, na pedagogia e na vida. Resgatar vidas através do nosso trabalho é maior e o melhor legado deixado pela Pedagogia Social. (Artigo: Pedagogia Social: A Pedagogia da Convivência-Revista Pedagogia Social - RPS nº 1 – p.10)

3º – O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS RETIDOS – Alunos desestimulados pela idade avançada em turmas com alunos mais novos, pela condenação de que é assim e não vai mudar, pela falta de apoio dos pais e responsáveis, falta de autoestima e tantos outros motivos que levam os alunos a desanimarem do aprender. Aqui, o papel do professor é mostrar a importância do aprender, do conhecimento enquanto socializador e integrador, no sentido de fazê-los entender que o que cada um sabe é importante de tal maneira que sejam sociáveis entre si e se integrem enquanto turma para que os alunos ainda não alfabetizados, que ainda não sabem escrever seus nomes e sobrenomes, que não sabem o dia e mês em que fazem aniversário se percebam como sujeitos de sua aprendizagem encontrem sentido para a escola. E isso parte da questão participativa das famílias no cotidiano escolar. Há que encorajá-los, assumindo junto com eles, este desafio, mostrando as possibilidades. Segundo ARAÚJO, Margareth Martins, a Pedagogia Social

...é também a pedagogia do diálogo, da aceitação do outro em sua legitimidade, e do encontro; da interação, da troca e da aproximação. Para que tudo isso ocorra, é preciso conviver, viver com, sem tutelar o outro, sem impor nosso ponto de vista, sem colonizá-lo. O outro, com sua inteireza, torna-se parceiro e, portanto, com os direitos e deveres. A coerência é o principal exercício a pedagogia da convivência, uma vez que somos parte de um coletivo com regras próprias construídas na e pela convivência. Conviver exige respeito, ética e, acima de tudo, exige compaixão para com os educandos, sua vida e seu futuro. (Artigo: Pedagogia Social: A Pedagogia da Convivência-Revista Pedagogia Social (RPS nº 1 – p.6)



Conclusão

Sendo esse trabalho relatos da experiência de professoras da rede pública do Rio de Janeiro, na busca de sua identidade profissional, e esta vai ao encontro de nossa formação continuada pois, encontra-se na perspectiva de buscar respostas para as demandas, do dia a dia, no processo de ensino aprendizagem. No inacabamento que todos somos. Na busca por respostas. É movimento de quem não se conforma com o mínimo para si e para o outro, porque para lidar com o outro é preciso estar munido de muitos conhecimentos, já que não somos somente razão ou só emoção, e sim, tudo ao mesmo tempo. Identidade que:

"constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, do modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Por isso, sua formação deve ser o alicerce dessa identidade". (Pimenta-1998, p.19).

Formação essa que necessita do espaço escolar para pesquisa, experimentação e construção dessa identidade profissional, do Pedagogo Social, de modo à possibilitar um saber pedagógico, capaz de potencializar o saber do educando, de tal maneira, que este por sua vez, seja sujeito de sua própria história. Buscamos significar nossa atividade, conferindo aos nossos alunos um norte, para que se situem, no mundo de maneira crítica, autônoma e ativa.

Os professores assim, são os primeiros a vivenciarem a Pedagogia Social, principalmente por compartilharem seus saberes, angústias, conquistas, sendo que em sua função a interação é de suma importância, haja visto, que

...raramente atua sozinho, mas interage com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (Tardif, 2002, p.49-50).

O trabalho do professor, muitas vezes parece ser solitário. Precisamos de um espaço de diálogo, constante, para desabafar sobre nossos anseios, nossas dificuldades, compartilhar vitórias conquistadas, trocar sugestões de atividades e o PIPAS é esse espaço. Durante o dia a dia da escola, não temos tempo se quer para perguntar ao outro como está o trabalho com a sua turma, não há tempo e espaço para diálogo, pois estamos sempre sobrecarregados com inúmeras tarefas.

Por isso, espaços como o PIPAS, faz-se cada vez mais necessário para realizar encontros entre educadores sociais, trocas de experiências entre professores e para perceber novas pedagogias possíveis, tornando cada vez mais concreta a identidade do profissional que está em constante formação e transformação.



Através da Pedagogia Social, foi possível notar avanços comportamentais e pedagógicos em ambas as turmas observadas, porém ainda há muito que avançar. Principalmente porque nosso fazer pedagógico vai se aprimorando e aperfeiçoando a medida que atuamos. A Pedagogia Social assim nos lança às realidades que estamos inseridas, de modo a estarmos atentas as possibilidades, a um posicionamento coerente e condizente com nossa prática, de busca de integração dos alunos na sociedade, como sujeitos críticos, capazes de transformarem sua realidade.

Entendemos assim, essa perspectiva pedagógica como promotora de mudança tão necessária na prática do ensino aprendizagem.

Referências bibliográficas

- 1 - ARAÚJO, M. M. *Pedagogia Social: A Pedagogia da Convivência*. Disponível em: <<http://www.projetopipasuff.com.br/revista/artigos/ARTIGO%20MARGARETH.doc.pdf>> - acesso em 09/07/2016.
- 2 - _____. *Pedagogia Social*. Disponível em: <http://www.projetopipasuff.com.br/> - acesso em 14/06/2016.
- 3 - BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do pacto*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> - acesso em 08/06/2016.
- 4 - _____. *PNAIC*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> - acesso em 08/06/2016.
- 5 - FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 21ª edição, São Paulo, ed. Paz e Terra, 2002.
- 6 - NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- 7 - PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidades e saberes da docência*. In: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- 8 - TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3.ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- 9 - TIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 2 ed. São Paulo, Cortez: Autores associados, 1986.



O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DE MÃES DE CRIANÇAS DAS CAMADAS POPULARES

Fabiana Pessanha¹

BRASIL

INTRODUÇÃO

Em minha experiência profissional na educação pública, caminhante junto à educação das crianças pequenas, nestes últimos 16 anos, vejo-me em um lugar de questionamentos sobre como o direito à Educação Infantil vem sendo construído pelas diferentes esferas que o compõem. Observo o quanto as tradições que marcam a escola como uma autoridade na vida coletiva devem ceder espaço às lógicas dos diferentes sujeitos que a integram. Em relação às famílias das crianças, público indireto a quem o direito à Educação Infantil se destina, considero grande o desafio de integrá-las, efetivamente, no processo de apropriação desse direito, sobretudo, as famílias das camadas populares.

Trago alguns pensamentos que me atravessam ao longo de minha experiência profissional, como docente e como pedagoga, em instituições públicas de redes municipais e estadual, em municípios da região metropolitana, no estado do Rio de Janeiro, buscando evidenciar os sentidos construídos por familiares de crianças com idade entre 4 e 5 anos, em relação ao direito à Educação Infantil.

As questões abordadas neste texto estão sendo compartilhadas em grupos de discussão e pesquisa² compostos por diferentes profissionais da área de educação, tais como, docentes e pedagogos. Esses grupos reúnem-se em espaços coletivos de diálogos e trocas de experiências. As discussões sobre as questões apresentadas também ocorrem em encontros

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ / FFP. Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Supervisora Educacional na Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ - SME/FME.

² ALMEF - Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores, vinculado ao Programa de Pós-graduação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).



de orientação acadêmica com alunos do curso de mestrado em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Busco evidenciar a compreensão da relação entre a escola e a família para além dos estudos realizados, predominantemente, sob o viés da escolarização. Sugiro maior visibilidade à instituição familiar, convidando-a à interlocução neste processo.

Para tanto, apresento alguns diálogos realizados com um grupo de responsáveis por crianças de Educação Infantil - pré-escola, em uma escola pública municipal, cujos conteúdos discursivos nos ajudam na compreensão dos sentidos atribuídos ao direito à Educação Infantil por esses familiares. Esses diálogos possibilitam um processo de ressignificação de verdades absolutas, submetendo-as a outras lógicas, na contramão do hegemônico instituído.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

"No Brasil, a noção de cidadania parece teimar em ser traduzida, ao menos discursivamente, como a experiência do inacabado, de algo sempre a se construir, do enigma que não pode ser decifrado no passado e que nos desafia no presente" (ALVARENGA, 2010, p. 125)

Na sociedade brasileira, historicamente, o "nascimento da cidadania" já vem demarcando a exclusão de pobres, negros, mulheres e crianças, denunciando uma dualidade entre as condições de cidadania e não cidadania. Em tempos atuais, em nossas práticas cotidianas e políticas, a cidadania precisa ser democratizada.

Nesse contexto, convido o leitor a uma reflexão sobre a cidadania infantil que perpassa, na atualidade, pela centralidade da educação escolar e, em seguida, sobre o lugar das famílias na educação das crianças.

A cidadania infantil permeia esta discussão, no que se refere à criança enquanto sujeito de direitos. Segundo Sarmiento (2007), a visibilidade social da infância constitui-se uma conquista recente, sendo considerada um produto da modernidade. Somente por volta de meados do século XX é que são observados alguns movimentos sociais reivindicando a responsabilização do Estado pelo reconhecimento e pela garantia dos direitos sociais das



crianças. Este cenário se reflete nas atuais políticas voltadas para esse segmento, ainda difusas e lentas, do ponto de vista de sua efetivação.

Este mesmo autor, atribui à invisibilidade da infância, a causa da sua condição de exclusão social, ou seja, a criança é excluída socialmente porque é invisibilizada nesse meio. Entretanto, recentemente, alguns direitos sociais vêm sendo-lhes reconhecidos, oficialmente, evidenciando-se uma maior regulação epistêmica e política na construção da infância como categoria social (SARMENTO, 2007).

No Brasil, com a Constituição Federal (CF), de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, conquistamos uma mudança no paradigma social que aponta para a proteção aos direitos da criança, reafirmando, para este fim, a responsabilização do Estado e da sociedade. A partir destes marcos, segue toda uma política de regulação para a educação da pequena infância. Entretanto, tais documentos não significam uniformidade nas políticas para a Educação Infantil. Ao contrário, carregam uma diversidade de tensões e de forças que se expressam nesse campo.

A Centralidade da Educação Escolar na Modernidade

Historicamente, a escola foi criada, como instituição destinada aos interesses da sociedade burguesa e capitalista, entre os séculos XVII e XVIII. De acordo com Sarmento (2007), a emergência do capitalismo e a mudança paradigmática epistemológica na produção do conhecimento, que abre espaço ao racionalismo, coloca a escola pública como o lugar da infância. Sinaliza, ainda, que "[...] a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania [...]" (Ibidem, p. 40), alertando-nos em relação a uma ilusão retórica em torno da instituição escolar.

Em relação a escola como o lugar oficial e hegemonicamente instituído para a construção da cidadania, é este mesmo autor quem denuncia a visão "compulsória" pela escola cidadã, que fragiliza a ideia de cidadania a ser vivenciada no presente, colocando-a, sempre, em um plano futuro. Aponta a necessidade de uma mudança paradigmática na superação da perspectiva clássica de cidadania, para a consolidação de uma efetiva cidadania



da infância, a partir da ampliação de ações contra-hegemônicas que ultrapassem as concepções clássicas e tradicionais.

Sabemos o quanto a escola tem assumido um papel central no processo educacional das crianças, impulsionada pelas políticas educacionais atuais, tornando-se, a escolarização, o eixo central da organização social na sociedade moderna. No entanto, ao considerarmos a educação das crianças pequenas, a família, acaba por ocupar posição de destaque, em função das condições de dependência física, moral e psicológica delas, em relação aos adultos.

Em tempos atuais, a família e a escola passam a assumir posições diferenciadas na educação das crianças. De acordo com Sarmiento (2007), socialmente, nota-se que há uma separação entre as ações da família e as ações da instituição escolar. Esse quadro evidencia um processo de institucionalização da infância, sendo, a escola, em detrimento da família, o lugar privilegiado desse fazer.

Atualmente, à família e ao Estado, são atribuídos lugares diferenciados no plano educacional das crianças. O que tem acontecido, no projeto da modernidade, é a supremacia do Estado na tutela das crianças, através da escolarização, sobretudo, as das camadas populares. Ao passo que, as famílias de classe média, no plano privado, possuem maior autonomia no processo decisório em relação à educação de seus filhos.

Ora, se a escolarização é considerada um processo central na infância moderna, logo, a escola também pode ser considerada um ponto fixo na instituição familiar. A questão se trata, pois, de problematizar o lugar das famílias, especialmente as das camadas populares, em paralelo à institucionalização escolar, em relação ao projeto educacional das crianças.

Mediante ao exposto, proponho uma provocação para pensarmos a relação família/escola, para além da perspectiva predominante da escolarização. O objetivo é ampliar perspectivas de diálogo, fortalecendo o coro de um grupo de familiares de crianças de camadas populares, evidenciando os sentidos que atribuem à escola e ao direito à Educação Infantil.

SOBRE OS DIÁLOGOS



Os diálogos que apresento são, em sua maioria, com as mães das crianças. São mulheres na faixa etária entre 20 e 39 anos, a maioria, do lar, com escolaridade, basicamente, até o Ensino Fundamental incompleto. Algumas especificidades de seus perfis, poderão ser identificadas nos recortes apresentados.

Ao longo de minha experiência como educadora em escolas de redes públicas, venho me questionando como algumas mães de camadas populares demonstram os sentidos que constroem sobre o direito à Educação Infantil, questão sobre a qual convido à reflexão nesse texto. Parece dicotômico o modo com que nossa sociedade assegura esse direito, no plano formal, e como o mesmo é construído e fundamentado no imaginário coletivo das camadas populares.

Assim, as falas das mães nos ajudam a pensar como os sentidos do direito à educação, às vezes, aparecem como forma de luta, em outros momentos, como dádiva. Para Terezinha, possivelmente, sempre alerta, em relação às dificuldades cotidianas enfrentadas para a obtenção de seus direitos, não tem dúvida: "Se foi 'aberto' uma porta pra ela [a filha] aqui,...", ela, imediatamente, garantiu a matrícula da filha, "... pra mim, foi muito importante (Terezinha, 2016)". Já, para Daniele, a vaga "...foi uma benção".

Ao falarem sobre a importância da Educação Infantil, demonstram certa dificuldade, ora ficando em silêncio, ora, como que pensativas, buscando palavras que expressem o que desejam dizer. Em alguns momentos, recorrem a gestos como que para substituir palavras, muitas vezes, não encontradas. Na maioria das respostas, demonstram valor às aprendizagens da leitura e da escrita, dos números, das cores, além da importância do convívio com outras crianças e da autonomia desenvolvida por elas. A preocupação com a escolarização parece ser um motor fundamental da preocupação das mães. O valor demonstrado ao aprendizado da escrita do próprio nome da criança também é bastante enaltecido.

Eu acho que é a primeira caminhada das criança. E é muito importante porque começa a desenvolver a mente da criança. É aonde que a criança tem o desenvolvimento dela próprio. Ela começa a ser mais independente das coisa[s]. Ela desenvolve... Ela começa a se misturar com outras criança[s] (Terezinha, 2016).

A Mirella já sabe escrever o nome dela, o sobrenome. Ela aprendeu isso tudo aqui (Aleideane, 2016).



A criança aprende a se comunicar a lidar com outras crianças, a conversar, a ser mais independente (Alexandra, 2016).

É importante porque a criança começa a ter aquela fase de tudo aprender. A pegar um lápis, aprender as cores, fazer as atividade[s], pintar, escrever. Eu acho isso importante porque a criança já entra não sabendo nada! A minha já sabe escrever o nome dela (Danieli, 2016).

Outro aspecto de expressividade nas falas das mães é a crença na escolarização como caminho para a universidade, como que num percurso ininterrupto, desconectado dos demais fatores sociais e econômicos. Do mesmo modo como a profissionalização e o ingresso no mercado de trabalho são frequentemente anunciados como que garantidos através da escolarização dos filhos, independentemente das condições sociais, políticas e econômicas nas quais encontram-se inseridos.

Eu falo pra eles que tem que estudar, crescer, fazer uma faculdade boa. Ele fala que quer ser advogado, o pequenininho. Ai eu falo: "Pra ser isso você tem que estudar muito!" Hoje em dia, a gente não consegue um serviço com carteira assinada, sem um estudo. Por isso que eu falo pra eles: "Se vocês quiser mesmo trabalhar quando crescer, vocês têm que estudar até o último dia e escolher uma profissão" (Luciana, 2016)

A escola é tudo. Ter uma base pra sua vida. Um melhor emprego. Tudo (Alexandra, 2016).

Outra fala frequente, revela-se na direção de certa compensação em relação à defasagem escolar que tiveram. Muitas mães relatam estarem satisfeitas com a Educação Infantil a que os filhos têm acesso, sendo, o termômetro dessa satisfação, o fato de não terem tido acesso a essa etapa educacional, quando crianças, e ao fato de não terem tido uma escolarização mais extensa em suas histórias de vida.

Pra mim representa tudo. O que eu não pude aprender, ela tá aprendendo (Aleideane, 2016).

A gente não teve muito o que, hoje, nós podemos dar pros nossos filho[s], por coisa de trabalho, essas coisa[s] de ajudar. E hoje, ela tá tendo oportunidade (Terezinha, 2016).

Eu quero que ele aprenda. Estude. Faça o que eu não fiz (Alexandra, 2016).

Eu falei assim: Ó, vocês têm que estudar porque a mãe de vocês só estudou até a 6ª série. Eu não tive essa sorte de estudar porque meu pai me tirou da escola (Luciana, 2016).

Algumas falas vão ao encontro de uma retórica oficial que enaltece a escola como um espaço que promove a cidadania. As mães se sentem valorizadas e, em alguma medida,



reinseridas como que resgatando o acesso educacional ao qual foram negadas, enaltecendo-as na sua condição de status social. Nesses momentos, entre palavras e lágrimas de algumas mães, questiono-me se a relação entre a família e a escola tem sido capaz de promover experiências abrindo espaços dialógicos de escuta sensível às vozes desses diferentes protagonistas no cotidiano escolar.

É importante. Que ela chega em casa, principalmente pro pai dela. O pai dela não sabe nada. Aí ela fica falando com o pai dela (Danieli, 2016).

A Mirella ensina muitas coisas pra gente que a gente já até esquecemos. Tem coisas que ela até corrige dentro de casa. A gente vai falar alguma coisa aí ela chega e bota o dedo na boca, aí, fala que não pode. "Quem te ensinou isso?": "Ah, foi a minha professora". Ela me fez lembrar muitas coisas (Aleideane, 2016).

A confiança na escola como meio para a garantia da dignidade dos filhos também é forte e comumente expressa. Fica claro que as mães, de alguma forma, questionam o currículo da escola, reivindicando a formação dos filhos para a vida.

Eu faço de tudo pra eles poder ter a escolaridade deles, pra ser alguém na vida. Pra eles não passar pelo que eu passei, já, com eles. Pra eles ter como se manter. Pra não precisar, como eu precisei das pessoas. De pedir as coisa[s] aos outros (Liliane, 2016).

Também é possível escutar, nas falas das mães, uma denúncia de que a escola parece ser a única instituição social com a qual as famílias podem contar para a socialização da educação dos filhos, na ausência de um aparato de estado que dê conta dessa demanda. As mães, de alguma forma, clamam pela responsabilização do Estado na construção de políticas de proteção à infância e à juventude. Demonstram reconhecer que, por si só, terão dificuldades para proteger seus filhos das vulnerabilidades sociais.

Tem muita criança na idade dele mesmo, assim... não perdido, mas fazendo coisas errada[s]. Por isso que eu quero que eles fique sempre na escola, pra eles aproveitar e aprender o que é certo e não, as coisas errada. A não mexer nas coisas de ninguém (Liliane, 2016).

Lembro-me de uma conversa com uma mãe considerada analfabeta. Ao falar sobre a importância da Educação Infantil de seu filho, Jussara enunciava, repetidamente, que considerava importante sim, porque "[...] eles, também, ficar sem educação, fica ruim. Fica feio. Ah, eu acho feio criança sem educação". Embora a vergonha por sua condição de desigualdade social possa ser percebida na fala da mãe, ela não abre mão de educar o filho



em casa. "Eu ensino as coisa boa a ele em casa. Não pode tá falando palavrão. [...] Eu ensino a ele". (Jussara, 2016)

Na sequência, evidencio a valorização da instituição escolar pelas mães, ao afirmarem sua prevalência na educação das crianças. Algumas práticas escolares chegam a adentrar o universo familiar, sendo, em alguns momentos, o centro dessa rotina. O contexto familiar, por si só, não parece ser reconhecido pelas mães como suficiente para o processo educacional dos filhos, mesmo em momentos alternativos ao calendário escolar. Sendo, os princípios escolares, mais legitimados nessa função.

O pai dele mesmo fala: "Férias, não é só brincar, tem que, de vez em quando, pegar o livro pra ler". A gente pega muito no pé dele por causa disso (Luciana, 2016).

Só fica agarrado comigo, com a minha mãe. Não faz mais nada. A vidinha dele era só ficar dentro de casa (Alexandra, 2016).

O horário escolar parcial costuma ser lamentado pelas mães, que chegam a declarar desejo pelo horário integral, apontando a possibilidade de trabalhar. Nesse sentido, a Educação Infantil e o tempo de atendimento em horário integral seria um instrumento que atuaria na colaboração da emancipação financeira dessas mulheres.

Eu queria que fosse integral (Terezinha, 2016).

Porque eu fico em casa, mas eu "marco" pra fora. Eu faço Ponto Cruz (Danieli, 2016, grifo nosso).

Ficou mais fácil. Eu passo, deixo ele aqui, vou pro serviço (Alexandra, 2016).

Enfim, é possível notar marcas importantes na expressão de suas convicções e anseios em relação à escolaridade dos filhos. É possível perceber que algumas narrativas revelam conceitos de valor socialmente compartilhados, mesmo que não vivenciados concretamente. Também é possível encontrar marcas subjetivas impressas, fortemente, na palavra das mães, que acabam por moldar as convicções que projetam para a educação de seus filhos.

CONCLUSÕES PARCIAIS



Abrir-se a uma postura dialógica com as famílias de crianças matriculadas na Educação Infantil, em uma escola que atende à camadas populares, nos destrona de muitos de nossos saberes instituídos. Esses diálogos no cotidiano escolar são frequentes e possibilitam, a partir de uma escuta atenta, aprofundar o conhecimento sobre o que dizem a respeito do direito à educação e à escolarização de seus filhos, na Educação Infantil.

É preciso fortalecer a convicção de que a escola deve constituir-se como um espaço promotor de discussões entre os sujeitos que a integram. Essa perspectiva implica em compreender as famílias das crianças, juntamente com os demais sujeitos atuantes na escola, como sujeitos políticos produtores de conhecimento. Criar políticas afirmativas no cotidiano escolar para a construção de uma realidade dialógica, implica no destronamento da escola do seu lugar, muitas vezes, reproduzidor de ideologias hegemônicas.

Nesta nova lógica, o conhecimento e o empoderamento dos sujeitos ocorre através da palavra, no diálogo como zona de confronto e ressignificação de saberes e fortalecimento de novas ideologias. Construir uma cultura dialógica emancipatória, movimentando peças de um jogo que não esteja pré determinado por cartas marcadas, implica inverter uma lógica de conhecimento, objetivando potencializar a diversidade e a pluralidade das histórias concretas dos sujeitos sociais.

Na perspectiva da palavra como manifestação de disputas ideológicas, seguimos na convicção do diálogo como instrumento de democratização e ampliação das possibilidades de participação das famílias como copartícipes na construção do direito à Educação Infantil de seus filhos. Para isso, compreendemos a subjetividade como um produto social, cuja expressividade deve ser potencializada no cotidiano escolar, através do encontro entre diferentes sujeitos, numa relação altera e dialógica.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. de. **Sentidos da cidadania:** políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.



FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estatuto da Infância. In:_____.;
VASCONCELLOS, V. M. R. de; (orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP:
Junqueira&Marin, 2007.



LA PRODUCCIÓN DE CARTAS ENTRE ALUMNOS DE SEGUNDO Y QUINTO GRADO DURANTE EL AÑO 2015 PERÚ - BRASIL

BRASIL

1.-AUTORES

María Sabina Abanto Abanto.

cristal.aa@hotmail.com

976036858

“Juan Clemente Verjel” N° 83004

Rocío Milagros Valencia Vásquez.

romivv74@gmail.com

948553462

Matibamba

Jeny Elizabeth Correa Ruiz.

jeny_correa@hotmail.com

976121547

“San Ramón” N° 83001

Rose Mary Castro de Oliveira Magdalena.

triz.magdallena@yahoo.com.br

Thayssa dos Santos Nascimento.

thayssanascimento2013@gmail.com

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais.

jacquelinemorais@hotmail.com



Geanny Cristina Batista Pereira Leal.

Celena Soares Souza.

celenass@hotmail.com

Dennys Henrique Miranda Nunes.

dennyshenriquemirandanunes@gmail.com

2.-EJE TEMÁTICO EN EL QUE SE INSCRIBE EL TRABAJO.

Pedagogía Emancipadora desde los saberes pedagógicos.

El presente trabajo se encuentra en este eje temático porque permite que los estudiantes se expresen mediante las cartas en forma libre, dando a conocer su identidad y emociones .Permitiendo así un intercambio intercultural entre dos países.

3.-PALABRAS CLAVE

Cartas, intercultural, identidad, comunicación y escribir.

4.-CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA - RESUMEN

El presente trabajo de investigación consiste en la producción de cartas en situaciones reales, de diferentes contextos, entre los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa Juan Pablo II de Cajamarca (Perú) y estudiantes del quinto año de la Escola Municipal Dr. Armando Leão Ferreira de São Gonçalo, Rio de Janeiro (Brasil) con la finalidad de que se mejore la lectura, escritura de textos, entablando relaciones amicales entre alumnos y maestros.

5.-DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Caracterización de la Instituciones Educativas

La Institución Educativa Privada Juan Pablo II ubicada en el departamento de Cajamarca - Perú.

A Escola Municipal Dr. Armando Leão Ferreira é uma instituição de ensino pública e fica localizada em São Gonçalo, parte periférica da região metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil, à uma distância de quinze minutos da Faculdade de Formação de



Professores. Tal proximidade tem favorecido a construção de parcerias universidade-escola, seja para a realização de projetos ligados ao Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, seja para o desenvolvimento coletivo de projetos de pesquisa.

Caracterización de las aulas

El aula del quinto grado “A” cuenta con 29 alumnos, de los cuales 16 son niñas y 13 son niños que fluctúan entre las edades de 10 y 11 años cronológicos; dicha población procede del nivel socioeconómico medio alto, siendo la mayoría de la zona urbana.

Los estudiantes tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. En cuanto a la producción de textos presentaron dificultades en la cohesión, coherencia y ortografía. De este modo, mostraban poco interés al producirlos.

A escola onde foi desenvolvido o projeto com cartas completou 24 anos de existência em 2016. Esta escola possui 5 salas de aula nas quais funcionam, ao todo, 10 turmas referentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Esta instituição de ensino foi construída para atender a comunidade “Conjunto Democrático”, que teve origem a partir da necessidade de abrigar parte dos moradores oriundos da Favela do Gato, no bairro do Gradim, cujas casas foram desapropriadas para construção de uma estrada Federal chamada BR 101. A turma que participou do projeto foi do quinto ano do ensino fundametal. Possuía 28 alunos, sendo 17 meninos e 11 meninas. Eram oriundos de famílias de classe popular, com poucos recursos econômicos.

¿CÓMO LO HICIMOS EN PERÚ?

En el año 2015, el profesor Gabino Abanto Abanto nos invitó a formar parte del Colectivo de docentes de Perú. Al asistir a dicha reunión tuvimos la oportunidad de conocer el trabajo ético e innovador que realizan los maestros que pertenecen al colectivo. Nos motivaron las narraciones emotivas y vivenciales que realizaba cada uno de ellos sobre su trabajo en aula, con la participación activa de sus estudiantes.



La narración que más nos impresionó fue el trabajo que realizó la maestra Isabel Gutiérrez en su escuela de educación básica alternativa, la cual consistió en trabajar con productos propios de su contexto, logrando obtener diversos productos y aprendizajes.

Luego de haber asistido a esta reunión, decidimos formar parte de este colectivo, para poder hacer investigación desde nuestras aulas, y así contribuir con la educación de nuestra ciudad, de nuestro país y nuestro continente.

En un segundo encuentro tuvimos la oportunidad de reunirnos con la red de Brasil, vía Skype, en donde se llegó al acuerdo de intercambiar trabajos sobre producción de cartas entre estudiantes de Perú y Brasil, con la finalidad de trabajar los usos sociales del lenguaje y a la vez trabajar aspectos de redacción, cohesión, coherencia, ortografía y gramática.

Para ello planificamos una sesión de aprendizaje, donde se les dio a conocer a los estudiantes el proyecto a realizar, que consistía en redactar una carta, cuyo destinatario sería un niño de Brasil, teniendo en cuenta su sexo; es decir, niños a niños y niñas a niñas.

Para recoger los saberes previos, se les pidió que escribieran una carta, de forma libre. Posteriormente se leyeron las cartas escritas y se fue analizando su coherencia, cohesión, redacción y sobre todo su estructura. Aquí cada estudiante corrigió su producción, partiendo así del error constructivo para construir sus nuevos aprendizajes.

En una siguiente sesión, en forma grupal, investigamos sobre la carta, su estructura, redacción y ortografía; aquí el niño iba adquiriendo nuevos saberes sobre la carta; al leer, subrayar y hacer un organizador visual.

Luego en una siguiente sesión hicimos la planificación del texto, a través del siguiente cuadro:

¿Qué vamos a escribir?	¿Para quién vamos a escribir?	¿Sobre qué vamos a escribir?
------------------------	-------------------------------	------------------------------



--	--	--

Posteriormente realizamos la textualización, la cual consiste en que cada estudiante escribe el primer borrador de su carta. Luego corregimos con cada uno de los estudiantes y finalmente, cada niño copia en limpio su carta teniendo en cuenta las correcciones pertinentes.

Cajamarca, 10 de julio del 2015

Hola amigo:

Me llamo Juan, vivo en Cajamarca-Perú, tengo 10 años y estudio en "Juan Pablo II". Mi Perú es fantástico, y muy bonito. Hay variedad de comidas, monumentos y recursos naturales. Vivo en la sierra peruana. Mi profesora es María Sabina Abanto.

Soy un chico carismático, inteligente, responsable, amigable y bondadoso. Espero conocerte alguna vez porque tengo mucha curiosidad de cómo eres.

Espero que visites mi país.

Con mucho gusto,

Juan José Román Gutiérrez







Al realizar esta experiencia nos dimos cuenta de la gran importancia que tiene trabajar con nuestros estudiantes sesiones de aprendizaje que partan de sus necesidades educativas, de su realidad, de su entorno, de sus expectativas, de sus intereses, etc. Porque solo así lograremos que su aprendizaje sea duradero.

La sola propuesta de escribir cartas para niños del país vecino de Brasil, hizo evidenciar en los estudiantes reacciones diversas, unas llenas de alegría, otras de emoción, de asombro y sobretodo; de mucho interés, pues podrían comunicarse con un estudiante de otro lugar que, a pesar de no se conocerse, eran niños como ellos a quienes podían contarles sobre su edad, escuela, ciudad, país, familia, platos típicos, gustos, preferencias, etc.

Cuando empezaron a escribir las cartas todos lo hacían con mucho entusiasmo, emoción y dedicación; sin que nadie los esté presionando. Se preocupaban por qué escribir, qué contar, cómo empezar, que si al otro niño le gustaría, que si estaría bien escrita, que si la letra legible, etc. Al terminar de escribir sus cartas, unos agregaron dibujos, otros agregaron fotos y decoraciones diversas. Esto nos hizo reflexionar sobre lo importante que es trabajar la comunicación donde se use para poder expresar sentimientos, ideas y a la vez hacer una comunicación con un destinatario real.

Así mismo, al momento de leer las cartas escritas por los estudiantes, nos dimos cuenta de lo orgullosos que se sentían de ser peruanos, puesto que en sus cartas hablaban de su ciudad, de sus centros turísticos, de su música, de su familia y como invitaban a los otros niños a conocer su país, su ciudad e incluso a su familia.

Al presentarse la dificultad de no tener los medios para enviar las cartas a través del correo hicimos uso de la tecnología, ya que todos los estudiantes volvieron a escribir las cartas para poder enviarla al correo de la maestra y de esta manera, la maestra pueda enviar al correo de la maestra de Brasil; y una vez más nos dimos cuenta de que todos los estudiantes volvieron hacer las cartas con ese amor de la primera vez.



A partir de esta hermosa experiencia los estudiantes escribieron cartas para la directora de la escuela y para el alcalde de su ciudad, en la escritura de estas cartas nos dimos cuenta como los aprendizajes sobre las coherencias, cohesión, usos de los signos de puntuación habían mejorado notablemente.

Con esta experiencia no solo aprendieron los estudiantes a escribir cartas, sino también se dio un intercambio cultural entre estudiantes y maestros de dos países, se establecieron vínculos de amistad a pesar de la distancia y lo más importante nos sirvió a nosotras las maestras para reflexionar sobre el tipo de práctica pedagógica que se realiza a diario en las aulas, sesiones mecánicas, memorísticas con estudiantes pasivos y aburridos, poco reflexivos y críticos, pero después de esta experiencia estamos seguras que antes de planificar nuestras sesiones pensamos primeramente en nuestros estudiantes y en sus necesidades e intereses.

¿COMO FIZEMOS NO BRASIL?



Aluna brasileira do 5º ano escrevendo carta para aluno peruano.

Carta finalizada de estudante brasileiro para aluno peruano.



O trabalho que aqui relatamos ocorreu como parte de ações de intercâmbio entre duas redes latino-americanas: Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale), localizada no Rio de Janeiro, Brasil, Red Desenredando nudos - Cajamarca - Perú situada em Cajamarca, Peru.

A Redeale foi fundada 2015, ocorrendo a primeira reunião em 28 de abril deste mesmo ano. Antes disso, já habíamos participado e formado outros grupos de estudos e de pesquisa, seja em escolas públicas com as quais trabalhamos e investigamos, seja com professoras de diferentes níveis de ensino, no espaço da universidade. Outro ponto a destacar é nosso vínculo com a Rede Formad: Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiência, localizada no Rio de Janeiro. Assim, a formação e participação em coletivos docentes não é alheio a nossa trajetória docente. Temos, ainda, participado de eventos com outras redes e coletivos de professores em países como Argentina, México, Colômbia, além de Peru.

A relação entre a Redeale e a Desenredando nudos iniciou-se durante o “VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad”. Este evento ocorreu na cidade de Cajamarca, Perú, de 20 a 25 de julho de 2014. O encontro reuniu professores de sete países: Espanha, Venezuela, Colômbia, Argentina, Peru, México e Brasil, tendo como eixo central o compartilhamento de experiências educativas comprometidas com a produção de uma sociedade mais igualitária. Nesta ocasião quatro professoras membros da Redeale estiveram neste país, apresentando trabalhos desenvolvidos na comunidade escolar, a partir da relação entre a universidade e a escola básica.

A experiência vivida no Peru foi um importante momento de formação docente. Cada um/a de nós retornou ao Brasil com o desejo de seguir mantendo relações com professoras de outras realidades e países. Assim, desenvolver uma experiência mais próxima com professoras peruanas, foi para nós a oportunidade de conhecer outra cultura, outra forma de viver a vida e a escola, de comunicação, de ver e compreender o mundo.

Ao retornarmos ao Brasil, e após a formalização da criação de nossa Rede, o desejo de seguirmos relações com países da América Latina, surgiu. Propor alguma forma de contato com professoras/es peruanas/os, parecia viável. A ideia era aproveitar os recursos tecnológicos que temos a disposição. Para isso, o Skype nos pareceu viável e



eficiente. Nosso primeiro encontro utilizando este recurso se deu no dia 28 de abril de 2015.

Neste dia, uma proposta ocorreu durante o encontro: ir além do intercâmbio entre docentes, incorporando também os alunos. A troca de correspondências entre turmas dos dois países nos pareceu interessante já que, ao mesmo tempo, possibilitaria que os alunos conhecessem outra cultura bem como exercessem a escrita com sentido e função social. Do lado brasileiro, a turma da professora Rose Mary Castro de Oliveira Magdalena participaria da atividade.

Após o convite feito à turma, o entusiasmo se instalou.

Os alunos da professora Rose gostaram muito da proposta e ficaram envolvidos pela ideia de conhecer e se comunicar com crianças de outro país. Assim, uma atividade significativa de leitura e escrita, a produção de cartas, foi levada a cabo pelas crianças, pela professora Rose e pela estudante do Curso de Pedagogia Thayssa dos Santos Nascimento.

A partir do interesse demonstrado pelas crianças brasileiras em conhecer o Peru, sua cultura e história, preparamos uma sucinta e significativa apresentação sobre este país. Após uma pesquisa, elaboramos slides com informações sobre os costumes peruanos: música, cultura, história, alimentação, vestimenta, pontos turísticos, dentre outras curiosidades. Conhecemos juntos as tradições de um país que, pertendo ao mesmo continente que o nosso, fala outro idioma, come outros alimentos, usa vestimentas diferentes e coloridas e no qual há animas que desconhecíamos a existência.

Cada informação sobre o Peru que íamos compartilhando através dos slides, provocava nos alunos muitas perguntas e comentários. Após esse rico momento propusemos a produção de uma forma de interação direta com outras crianças peruanas: a escrita de cartas. A aceitação sucedeu de maneira significativa.

Demos a cada aluno uma folha de papel e dissemos que poderiam escrever o que quisessem para um aluno peruano: narrar sobre suas vidas, fazer perguntas... O desejo comandaria a escrita.

Ao começarem a escrever inquietações foram ouvidas:

“Tia, me ajuda aqui!”



“Tia, quero escrever algo que ele goste.”

“Será que eles gostam de vídeo game e do Messi?”

“Será que vão gostar de mim?”

“Neymar é melhor do que Guerrero.”

“O Peru não veio pra Copa. São pernas de pau!”

Foi gratificante poder trabalhar a escrita com os alunos de forma que eles entendessem o seu sentido social. Além disso, os alunos também se expressaram sob forma de desenho, complementando com imagens e cores suas mensagens.

Quase no fim da aula, decidimos alunos e professoras, enviar um vídeo para os colegas estrangeiros. Cantamos juntos a música brasileira “Sonhar” do MC Gui que falava de esperança e de não desistir de sonhar.

Esse foi o primeiro passo de muitos nesse compartilhar de experienciais que o intercambio entre docentes e discentes está a fomentar. Esta experiência nos tocou profundamente.

6.-PROPUESTA - TRANSFORMACIÓN

La metodología que utilizamos estuvo basada en la producción de textos escritos con destinatarios reales, de acuerdo al enfoque comunicativo textual. Para ello planificamos, textualizamos, revisamos y editamos nuestras producciones.

Planificación

El estudiante decide estratégicamente el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales e, incluso las fuentes de consulta. Además prevé el uso de cierto tipo de vocabulario y de una determinada estructura del texto.

Textualización

El estudiante convierte en texto -palabras, frases y oraciones completas- el conjunto de sensaciones e ideas que ocurren en su mente. "Para ello, pone en juego un conjunto de saberes, el conocimiento de los modelos textuales, la organización de sus ideas, el ejemplo del vocabulario adecuado a la situación, el mantener el hilo temático, el establecer una secuencia lógica, el relacionar sus enunciados a través de diversos recursos cohesivos y el ajustar su producción a las convenciones ortográficas. Mientras



va convirtiendo sus ideas en textos, el estudiante ajusta el contenido y forma de su producción escrita tomando en cuenta la función social de su texto y el contenido en el que se enmarca.

Revisión

El estudiante reflexiona sobre lo que escribe. La reflexión está presente durante todo el proceso. Esto quiere decir que revisa permanentemente cada aspecto del escrito mientras lo va elaborando, para mejorar así su práctica como escritor.

7.-REFLEXIÓN -APLICACIÓN

PERU

Nuestro trabajo, es un buen trabajo, aunque suene a redundancia; ya que permite que nuestros estudiantes se expresen libremente, construyan sus conocimientos y los compartan en situaciones comunicativas reales, logrando así aprendizajes duraderos y significativos. Asimismo que desarrollen su identidad y lo expresen al producir sus cartas

En cuanto a los docentes nos sentimos entes activos que hacen investigación desde sus aulas, buscando que sus estudiantes sean entes reflexivos, críticos, investigadores, creativos, etc.

BRASIL

Valeu muito todo o trabalho realizado com os alunos. Eles demonstraram muita alegria na escrita das cartas. A curiosidade sobre a língua falada no Peru provocou o desejo dos alunos aprenderem espanhol. O processo de intercâmbio não finalizou mas despertou em nós o desejo em continuar criando formas de romper com os limites de fronteiras e vivenciar a ideia de pertencimento à América Latina. Intercambiar experiências com outros professores nos ajuda a confirmar a força de redes e coletivos docentes. O trabalho que aqui relatamos também demonstra como duas redes latino-americanas, Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale), do Brasil, e Colectivo Peruano de Docentes y Redes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad (Desenredando nudos), do Peru, podem construir ricas ações de intercâmbio.

Cartas e presentes da turma da professora Rose para os alunos peruanos.





8.-FUENTES DE CONSULTA

- Educar. Propuestas para el aula (colección). Recursos de Lengua. Recuperado de http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91674&coleccion_id=91674&categoria_id=12383
- Ministerio de Educación (2014). Prácticas para la alfabetización inicial en aulas multigrado. Lima.
- Ministerio de Educación (2013). Rutas del aprendizaje. Fascículo 1.
- Comprensión de textos. III ciclo. Lima.
- Ministerio de Educación (2013). Rutas del aprendizaje. Fascículo 2.
- Comprensión y expresión de textos orales. III ciclo. Lima.
- USAID/PERÚ/SUMA (2014). Brújula maestra. Comunicación. Documento de trabajo. Lima.



APRENDIZAGEM POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSIÇÕES, TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Josimar de Aparecido Vieira¹
josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Marilandi Maria Mascarello Vieira²
marilandi.vieira@sertao.ifrs.edu.br

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

1 Introdução

Este trabalho apresenta considerações sobre a organização da docência da educação superior do ponto de vista das teorias e paradigmas educacionais que fundamentam práticas educativas desenvolvidas por meio de projetos, tendo como embasamento a análise das bases epistemológicas contextual dos últimos anos, especialmente aquelas publicadas a partir do final do século passado. A concepção de organização de ensino proposta está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional, também denominada de pluridisciplinaridade, ensino integrado, interdisciplinaridade (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

A partir dessas escolhas foram definidas algumas questões com a finalidade de orientar a produção deste trabalho, conforme segue: a) que teorias da educação fundamentam práticas educativas desenvolvidas por meio de projetos? ou: que teorias da educação fundamentam práticas educativas denominadas “aprendizagem por projetos”? b) quais os princípios que orientam o desenvolvimento de atividades pedagógicas a partir dos projetos de aprendizagem? c) que etapas são necessárias para a elaboração de projetos de aprendizagem? d) como podem ser organizadas as práticas educativas diante das possibilidades do desenvolvimento de projetos de aprendizagem na educação superior?

Diante dessas considerações iniciais e ponderando a complexidade do tema, este trabalho inclui reflexão fundamentada diretamente em trabalhos desenvolvidos por BEHRENS (2000); BEHRENS; JOSÉ (2001); HERNÁNDEZ; VENTURA (1998); HERNÁNDEZ ET AL. (2000); HERNÁNDEZ (2000) que estão disponíveis na literatura acadêmica. Nesta análise são destacadas posições e possibilidades para o desenvolvimento de aprendizagem através de projetos, evidenciando possíveis transformações conceituais processadas nos últimos anos.

Aborda ainda alguns princípios que podem contribuir com a estruturação de uma docência da educação superior orientada por projetos de aprendizagem, considerando os passos que são necessários para a sua elaboração.

2 Considerações iniciais

A sociedade contemporânea está se desenvolvendo de forma acelerada e diversificada, exigindo cada vez mais alternativas de ação inovadoras aos diferentes e complexos problemas que, de uma forma imprevisível e complexa, se colocam a cada instante. Particularmente nos nossos dias, em que as pessoas estão se confrontando com problemas tão diferentes e complicados, o desenvolvimento de um pensamento amplo e intenso torna-se urgente. A crise se

1 Doutor em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação na Universidade de Passo Fundo. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

2 Doutoranda em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação na Universidade de Passo Fundo. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão. E-mail: marilandi.vieira@sertao.ifrs.edu.br.



generaliza a todos os setores da sociedade, e a educação sofre como nunca a pressão da mudança, profunda e permanente. As instituições de ensino superior tornam-se, então, lugares de importantes contradições, estando o professor, naturalmente, no centro dessas contradições.

Neste contexto, qualquer tomada de decisão sobre a organização de situações de ensino, de aprendizagem e de produção do conhecimento, no âmbito da educação escolarizada, sempre estará vinculada com a concepção que os professores têm de educação. A ação pedagógica revela sempre uma atitude e uma intenção da prática educativa que se deseja desenvolver, situados num determinado momento histórico, visando colaborar com a formação de um determinado tipo de homem (RAYS, 1996).

Por essas razões, qualidade da educação superior e sistematização dos processos educativos são temas educacionais que vêm causando controvérsias no cenário educacional brasileiro. Essas controvérsias são mais perceptíveis no posicionamento político-pedagógico dos professores, do que no interior das práticas pedagógicas em desenvolvimento nas instituições de ensino superior.

Essa constatação é possível de ser compreendida se for considerado certo ajuste que existe, com maior ou menor grau de correspondência, entre a organização do processo ensino-aprendizagem e os processos produtivos dominantes, ou seja, as relações sociais da educação mantêm historicamente uma conexão com as relações sociais de trabalho, em sua forma capitalista. Dessa forma, a opção por métodos de ensino e de aprendizagem torna-se uma opção política.

Diante desse contexto, inúmeras tentativas de reelaboração do pensamento pedagógico são desenvolvidas nas instituições de ensino superior, sendo que não existe hoje um consenso sobre as formas como os processos educativos devem ser organizados e trabalhados nos currículos escolares. Assim, parece ser prudente uma revisão do trabalho pedagógico, entendido como processo em transformação, orientado pela perspectiva histórica. Trata-se, assim, de uma reflexão pedagógica e política relevante para o momento histórico atual. É urgente que esse debate atinja concretamente as instituições de ensino superior em todas as suas diversidades.

Como alternativa para contribuir nesta revisão, a literatura acadêmica vem apontando a possibilidade da sistematização do currículo através de projetos. Especialmente a partir dos anos noventa, pesquisa no campo educacional passou a destacar essa nova forma de organização do trabalho pedagógico da educação escolar, denominada de **projetos**, que são atividades criadas e planejadas com uma finalidade bem determinada e que têm sempre uma duração temporal definida, ou seja, uma vez atingidos os objetivos, o projeto finaliza e outro inicia.

3 Trazendo a fundamentação

Das principais indicações disponíveis na literatura acadêmica, a proposta teórico-metodológica de reorganização do currículo por projetos do educador espanhol Fernando Hernández parece ser a mais bem elaborada, citada e investigada no momento. Ele se baseia nas idéias de John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que defendia a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática.

A metodologia de ensino por projeto foi proposta inicialmente por Dewey por volta dos anos trinta, na abordagem da denominada Escola Nova. De acordo com os autores Leite; Malpique; Santos (apud BEHRENS; JOSÉ, 2001, p. 04), para Dewey:

A brusca inibição dum impulso transforma-o em desejo. Todavia, é preciso insistir nisso nem o desejo realiza um projecto. O projecto supõe a visão de um fim. Implica uma previsão de conseqüências que resultariam da acção que se introduz no impulso inicial. A previsão das conseqüências implica, ela mesma, o jogo da inteligência. Esta exige, em primeiro lugar, a observação objectiva das condições e das circunstâncias. Porque o impulso e desejo produzem conseqüências, não por elas, mas pela sua interacção e cooperação com as condições envolventes.



Dewey se posicionou a favor do conceito de escola ativa, na qual o estudante tinha que ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa. Acreditava que escolas que atuavam dentro de uma linha de obediência e submissão não eram efetivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Seus trabalhos alinhavam-se com o pensamento liberal norte-americano e influenciaram vários países, inclusive o movimento da Escola Nova no Brasil. Entre seus conceitos destacam-se idéias como a defesa da escola pública, a legitimidade do poder político e a necessidade de autogoverno dos estudantes.

Ao falecer, em 1952, com 92 anos de idade, Dewey deixou extensa obra na qual se destacam: *Psychology* (1887; Psicologia); *My pedagogic creed* (1897, Meu Credo Pedagógico); *Psychology and Pedagogic method* (1899; Psicologia e Método Pedagógico); *The School and Society* (1899; A Escola e a Sociedade); *How we think* (1910; Como pensamos); *Democracy and education* (1916; Democracia e educação); *Reconstruction in philosophy* (1920; Reconstrução na filosofia); *Human nature and conduct* (1922; Natureza humana e conduta); *Philosophy and civilization* (1931 Filosofia e civilização); *Art as experience* (1934; A arte como experiência); *Logic, the theory of inquiry* (1938; Lógica, a teoria da investigação); *Freedom and culture* (1939; Liberdade e cultura); *Problems of men* (1946; Problemas dos homens ZACHARIAS (2007).

Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está dirigido para a experiência. As idéias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação. A educação tem como finalidade propiciar à pessoa condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não as tradicionais idéias de formar de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir.

A pedagogia de Dewey apresenta muitos aspectos inovadores, distinguindo-se especialmente pela oposição à escola tradicional. Mas, não questiona a sociedade e seus valores como estão propostos no seu tempo. Sua teoria representa plenamente os ideais liberais, sem se contrapor aos valores burgueses, acabando por reforçar a adaptação do estudante à sociedade (SAVIANI, 1988).

Nesta direção, John Dewey, considerado o maior representante do pragmatismo na educação americana, foi o principal expoente deste movimento e defendia o treinamento baseado nos interesses e na experiência da pessoa, com igual valorização de criatividade e habilidades técnicas. Para isso, o termo projeto começa então a ser utilizado amplamente entre professores americanos, sendo visto como método de educação progressista.

Neste momento histórico da educação, outro filósofo da educação e colega de Dewey se manifesta, procurando elaborar uma redefinição do conceito de projetos. Trata-se de William Heard Kilpatrick, (1918-1952) que, apoiado na teoria da experiência de Dewey e fortemente influenciado pela psicologia da aprendizagem, induziu no século XX a uma psicologização do método de projetos, caracterizando-o como ato intencional sincero do estudante, valorizando a liberdade de ação dos alunos e desvinculando-o completamente de matérias ou áreas específicas (KILPATRICK, 1978).

Essas são propostas históricas do modelo de escola que se denominou de Escola Nova, recebendo denominações variadas, tais como: projetos de trabalho, metodologia de projetos, metodologia de aprendizagem por projetos, pedagogia de projetos etc.. Porém, na sociedade contemporânea, as instituições de ensino enfrentam novos desafios num tempo de incertezas com novos saberes sobre o aprender e sobre os sujeitos pedagógicos (HERNÁNDEZ, 2004).

A perspectiva educativa dos projetos de trabalho se situa nos esforços de repensar a escola e sua função educadora em um mundo de complexidades, onde há outras formas de consentir a informação que não passam pelo livro didático. É uma sociedade na qual o corpo e não apenas a mente é uma referência essencial para aprender, desde o diálogo até a relação com o outro e com ele mesmo. Uma sociedade na qual aprender a dar sentido se converte em um desafio. Os projetos de trabalho tratam de superar a gramática da escola que foi definida no final do século XIX e começo do XX, que divide os tempos, os espaços, as disciplinas e os sujeitos de forma hierárquica e



seguindo um modelo de controle social que pouco tem a dizer sobre as sociedades atuais (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3).

Voltando-se para a realidade da sociedade brasileira, desde a década de 1930, a visão desses dois filósofos é tida como a base para a luta por uma educação progressista, que iniciou a discussão em torno da pedagogia de projetos, com Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, ambos idealistas da Escola Nova. Desde então, o movimento tem sido re-interpretado por diversos autores, procurando superar o conceito reducionista de metodologia interessante para se trabalhar os conteúdos sistematizados, valorizando o processo educativo.

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira marcaram o divisor de águas em relação à escola tradicional, organizando as vigências culturais do passado e do presente, expressas no Manifesto dos Pioneiros, de 1930 até a década de 60. Neste Manifesto percebe-se a separação entre a educação, de um lado, e a economia e a política de outro. A educação é tratada de forma submersa, ou quase imóvel frente às modificações sociais, ao passo que a economia e a política são problematizadas. A educação não-problematizada constitui a Escola Nova no Brasil: ela não mexe no conteúdo (transformações sociais via educação) e sim nos métodos e técnicas. Já Lourenço Filho foi um pedagogo, organizador do ensino e administrador capaz e exigente, que articulou a pedagogia com a psicologia, no mesmo princípio da Escola Nova (MENDES, 1987).

Esses pensadores difundem o saber (cultura e educação) para o povo, de cima para baixo, segundo o código hegemônico das classes dominantes; mas eles têm uma tarefa, naquela época, cuja organicidade era eficaz numa sociedade de classes. Hoje, há a distorção da Ilustração para a racionalidade, vagamente weberiana, estipulando o critério de qualidade do ensino sob o nome de "meritocracia" e "excelência", extremamente ambíguo, pois esse postulado, inscrito nas leis e planos educacionais, se desfaz ingênua ou perversamente na prática. Na verdade, a perversão consiste, precisamente, na homogeneização do saber, para encobrir, na sociedade de classes, os valores e os signos cindidos entre as classes subalternas e as elites políticas, econômicas e culturais (MENDES, 1987, p. 02)

Partindo da década de 30 e voltando-se para os dias atuais no âmbito da educação superior, este movimento, re-interpretado, tem contribuído com subsídios para uma pedagogia universitária dinâmica, situada na criatividade e na atividade discentes, numa perspectiva de produção do conhecimento pelos estudantes, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor. O método de projetos de Dewey e Kilpatrick, considerado como um "método" passa agora a ser visto mais como uma postura pedagógica. Mais do que uma técnica atraente para transmissão dos conteúdos, como muitos pensam, tem sido proposto como uma mudança na maneira de pensar e repensar as instituições de ensino superior e o seu currículo, mais diretamente a sua prática pedagógica.

A ação pedagógica organizada por projetos de aprendizagem aponta para a construção de instituições de ensino democráticas, participativas e decisivas na formação de seus estudantes, tornando-se espaços de vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas dos estudantes, dos professores e da comunidade escolar. Articular saber, conhecimento, vivência, sustentabilidade, escola, comunidade, meio-ambiente etc. tornou-se, nos últimos anos, o objetivo de projetos pedagógicos inovadores, que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização do ensino e da instituição de ensino, identificado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador.

Nesta direção, e retomando a proposta teórico-metodológica da organização do currículo por projetos de trabalho de Hernández, é preciso enfatizar a necessidade de se questionar a forma atual de ensinar e propor ao docente que abandone o papel de "transmissor de conteúdos" e se transforme num pesquisador. O estudante, por sua vez, deve passar de receptor passivo a sujeito do processo. Não há um método a seguir, mas uma série de condições a respeitar. O primeiro passo é definir um assunto onde a escolha pode ser feita partindo de uma sugestão do professor



ou dos estudantes. Todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto.

A docência da educação superior por meio do desenvolvimento de projetos é uma forma de conceber educação que envolve o estudante, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse espaço, denominado espaço de aprendizagem. Este contexto é organizado para promover a interação entre todos os sujeitos envolvidos, propiciar o desenvolvimento da autonomia do estudante e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de conhecimentos significativos para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema. Trata-se de uma nova cultura do aprendizado que não se fará por reformas ou novos métodos e conteúdos definidos por especialistas que pretendam impor melhorias ao sistema educacional vigente.

4 Pontuando alguns princípios

Na aprendizagem por projetos é fundamental que a questão a ser pesquisada parta da curiosidade, das dúvidas, das indagações dos estudantes, e não seja imposta pelo professor. Esta inversão de papéis pode ser muito significativa. Quando o estudante é desafiado a questionar, quando ele se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas, quando lhe é permitido formular questões que lhe tenham significação, emergindo de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais, passa a desenvolver a condição fundamental para formular e equacionar problemas.

Na instituição de ensino superior, os projetos de aprendizagem podem ser utilizados pelos professores como estratégia de ensino, mas devem também ser considerados conteúdos da educação, ou seja, os estudantes devem compreender o processo de como se faz para criar, planejar e desenvolver um projeto. O processo de ensino-aprendizagem não deve se concentrar nos conteúdos disciplinares, no ensino e no professor, ou seja, deve se centrar na aprendizagem e no estudante. Deve deixar de ser algo passivo para o estudante e passar a ser algo no qual ele ativamente participa.

Para Hernández (2000), projeto de aprendizagem não é uma estratégia retórica, mas uma atitude que tem a finalidade de manter coerência com a noção de conhecimento, de ensino e aprendizagem e que deve servir, sobretudo, como caminho para orientar as ações e, acima de tudo, ser construída em cada contexto. Ainda para Hernández (2000, p. 183), um projeto pode ser considerado:

1. O percurso por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
2. Onde predomine a atitude de cooperação e onde o professor seja um aprendiz e não um especialista (pois ajuda aprender sobre temas que deverá estudar com os alunos).
3. Um percurso que procure estabelecer conexões e que questione a idéia de uma versão única da realidade.
4. Cada trajetória é singular, e trabalha-se com diferentes tipos de informação.
5. O professor ensina a escutar: do que os outros dizem também se pode aprender.
6. Há diferentes formas de aprender o que queremos ensinar-lhes (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
8. Uma forma de aprendizagem em que se leve em conta que todos os alunos podem aprender se encontrarem espaço para isso.
9. Por isso, não esqueçamos que a aprendizagem vinculada ao fazer, á atividade manual e á intuição também é uma forma de aprendizagem.

Diante dessa contribuição de Hernández, pode-se afirmar que aprendizagem por projetos é uma estratégia de ensino-aprendizagem que tem por finalidade, por meio da investigação de um tema ou problema, vincular teoria e prática. Na educação superior pode proporcionar aprendizagem diversificada e em tempo real, inserida em novo contexto pedagógico no qual o estudante é sujeito ativo no processo de produção do conhecimento. Rompe com a imposição de



conteúdos de forma rígida e pré-estabelecida, incorporando-os na medida em que se constituem como parte fundamental para o desenvolvimento do projeto.

A aprendizagem por projetos permite a reflexão sobre a própria prática, permitindo melhorá-la. Não se trata de uma resposta perfeita, definitiva e única. É uma proposta que se baseia, fundamentalmente, numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, em que as relações entre os conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que uma aprendizagem significativa requer (HERNANDEZ e VENTURA, 1998).

Diante dessas considerações, o desenvolvimento de aprendizagens por projetos na educação superior é indicado para um processo de ensino-aprendizagem que tem como finalidade criar as condições objetivas para que os estudantes se transformem em sujeitos críticos e autônomos, capazes de escolher e definir um projeto de vida e transformá-lo em realidade. Trabalhar a partir dessa metodologia exige compartilhar com uma visão de educação e aprendizagem que encara o estudante como protagonista, como parte da solução e não do problema. Para isso é fundamental no desenvolvimento de um projeto, considerar alguns aspectos para que haja unidade nos objetivos, ações coerentes, esforços comuns de cada pessoa envolvida e resultado sistematizado.

5 Destacando etapas para desenvolvimento da docência da educação superior com projetos de aprendizagem

As práticas educativas desenvolvidas através de projetos são formas de conceber a educação que envolve o estudante, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem. Este ambiente é criado para promover a interação entre todos os seus integrantes/elementos, propiciar o desenvolvimento da autonomia do estudante e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema.

Para Fagundes, Maçada e Sato (1997, p. 15),

A atividade de fazer projetos é simbólica, intencional e natural do ser humano. Por meio dela, o homem busca a solução de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento, que tem gerado tanto as artes quanto as ciências naturais e sociais. O termo projeto surge numa forma regular no decorrer do século XV. Tanto nas ciências exatas como nas ciências humanas, múltiplas atividades de pesquisa, orientadas para a produção de conhecimento, são balizadas graças à criação de projetos prévios. A elaboração do projeto constitui a etapa fundamental de toda pesquisa que pode, então, ser conduzida graças a um conjunto de interrogações, quer sobre si mesma, quer sobre o mundo à sua volta.

A aprendizagem por projetos é uma alternativa de trabalho pedagógico em sala de aula que procura superar as práticas educativas habituais, levando em consideração o estudante como sujeito da sua própria aprendizagem. O objetivo final da aprendizagem escolar é que o estudante saiba utilizar seus saberes em situações não-escolares e que a construção do conhecimento é mediada pelo modo de aprender dos estudantes e de ensinar dos professores. Este processo deve ser dinâmico, possibilitando a formação de sujeitos participativos e autônomos, em contraste com a forma de aula tradicional onde somente o professor fala para apresentar os conteúdos e os estudantes apenas devem ouvir.

Para o Ministério da Educação (2007), a atividade com projetos apresenta várias vantagens, destacando-se: a) obriga a uma reflexão prévia sobre o que se pretende fazer; b) implica especificar claramente os objetivos; c) permite uma identificação de intervenientes e de recursos a serem utilizados nos mais diferentes níveis; d) estabelece, desde o início, uma proposta de avaliação; e) exige um calendário que facilite o controle da execução das atividades que serão desenvolvidas; f) estabelece uma plataforma de entendimento comum entre os vários



participantes sobre o quê, o porquê, o quando e o como do que é proposto fazer em conjunto; g) favorece a construção da autonomia e da autodisciplina por meio de situações criadas em sala de aula para reflexão, discussão, tomada de decisão, observância de combinados e críticas em torno do trabalho proporcionado ao estudante, tornando-o sujeito do seu próprio conhecimento; h) traz um propósito à ação dos alunos; i) propõe ou encaminha soluções aos problemas levantados e j) desperta o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade.

Na aprendizagem por projetos, o estudante aprende durante o processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Já o professor aprende a respeitar as individualidades de seus estudantes, o ritmo de aprendizagem de cada um. Ao planejarem juntamente suas atividades, estudantes e professores formulam suas questões de investigações com autonomia, considerando suas dúvidas, curiosidades e indagações, partindo daquilo que já sabem. São os estudantes que definem os caminhos que desejam seguir em suas pesquisas, descobertas e apropriações de novos caminhos. O professor deve fazer com que o estudante tome consciência de suas dúvidas temporárias e certezas provisórias e propiciar diferentes atividades que permitam a avaliação contínua e análise de suas produções e atitudes. No decorrer do desenvolvimento das atividades pelos estudantes é preciso avaliar possíveis mudanças de conduta, a integração e o interesse através de atitudes concretas e aquisição de valores.

O papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – onde o centro do processo é a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo. Ao professor cabe realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações (PRADO, 2005).

Nessa mesma direção, Valente apud Prado (2005, p. 13) acrescenta: “[...] no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender”.

Para melhor compreensão deste processo, estudos mais recentes estão destacando os apontamentos de Hernández; Ventura (1998), que trata especificamente da organização do currículo por projetos de trabalho. A proposta do autor está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional.

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é *favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas* ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Outra significativa contribuição é apresentada por Behrens; José (2001), onde destaca que a metodologia proposta inicialmente por Dewey continua sendo pertinente e válida ao longo dos anos. Para essas autoras, sua proposta foi se desenvolvendo e se reinventando, se reconstruindo e, hoje, aparece reescrita por outros autores, que buscam aliar a metodologia de projetos a uma abordagem progressista, crítica e reflexiva. Com o advento da Sociedade do Conhecimento e o foco na aprendizagem proposta pela UNESCO, acredita-se na pertinência de denominar a metodologia de “ensino por projetos” para “aprendizagem por projeto”. A metodologia de aprendizagem por projetos implica partir de problematizações que vinculem os temas à realidade circundante. O cuidado de considerar o contexto tem se apresentado como uma opção significativa de ensinar e, especialmente, de aprender a aprender em situações reais.

De modo geral, o desenvolvimento da aprendizagem por projetos envolve alguns momentos, fases ou etapas. Esses momentos não devem ser rígidos e dependem da evolução dos



trabalhos. Como todo trabalho pedagógico, a aprendizagem por projetos deve ser planejada: o planejamento exprime a intencionalidade educativa. Sem que se torne uma camisa de força, algumas etapas são necessárias de serem seguidas. Behrens (2000) apresenta como sugestão a ser ampliada ou adaptada os seguintes momentos a serem desenvolvidos para buscar uma aprendizagem significativa:

a) **Apresentação e discussão do projeto:** trata-se da apresentação e apreciação aos estudantes de uma minuta de proposta que deve ser elaborada pelo professor. O docente precisa ter clareza que há necessidade de apreciar e reconstruir, se necessário e pertinente, a proposta com os estudantes, deixando claro, o processo crítico, participativo e dialógico que irá caracterizar o projeto.

b) **Problemática do tema:** demanda um preparo do professor para elaborar questões pertinentes e significativas sobre a temática proposta. Este momento precisa ser desenvolvido e compreendido como provocação para estimular os estudantes a se envolver no projeto.

c) **Contextualização:** busca localizar historicamente a temática.

d) **Aulas teóricas e exploratórias:** o professor apresenta os temas, os conhecimentos, conteúdos, as informações envolvidas na temática, subdivididos em itens e subitens orientadores a serem pesquisados.

e) **Pesquisa individual:** os estudantes realizam pesquisas e trazem para sala de aula o material investigado com a finalidade de fundamentar a produção inicial e individual.

f) **Produção individual:** trata-se de um texto próprio (do estudante) sobre a problemática ou outro procedimento que o professor julgar oportuno.

g) **Discussão coletiva, crítica e reflexiva:** consubstanciada na pesquisa e produção individual.

h) **Produção coletiva:** o professor e os estudantes devem discutir a possibilidade de aplicação da produção realizada.

i) **Produção final (prática social):** pode consolidar-se através de um texto a ser disponibilizado na sala para todos ou na internet ou até uma campanha de conscientização da comunidade na problemática que está sendo investigada.

j) **Avaliação coletiva do projeto:** deve ser realizada de maneira contínua, a partir da discussão do processo e dos critérios acordados na apresentação inicial. As avaliações da aprendizagem devem incluir as atividades individuais e coletivas, bem como o valor atribuído a cada fase do projeto. O estudante precisa sentir-se seguro de que será avaliado com transparência, e estar consciente de que se não corresponder aos critérios estabelecidos e acordados pelo próprio grupo, não será aprovado. Para isso, durante o processo, o professor deverá dialogar e discutir com os estudantes seu envolvimento, desenvolvimento e qualidade nas atividades propostas. As manifestações dos estudantes são extremamente relevantes para a reestruturação ou manutenção do projeto proposto.

Nesta direção, Hernández et al (2000) apresenta significativa contribuição para a escolha do tema, considerada um dos momentos mais decisivo no desenvolvimento da aprendizagem por projetos. Para este autor, a escolha do tema a ser trabalhado deve ser feita com relação às demandas que devem ser argumentadas pelo grupo de estudantes. O tema deve possibilitar a criação de novos conhecimentos, permitindo estruturar diferentes tipos de conteúdos: conceitos, procedimentos, princípios. Assim, não há tema que não possa ser trabalhado por projetos, sendo necessário para isso que o professor leve em conta o currículo dos estudantes com que trabalha. Além disso, o professor pode propor ao grupo os temas que considere convenientes para completar o projeto curricular do curso.

A proposição de aprendizagem por projetos na educação superior depende de um processo de mudança na postura do professor e do estudante. O professor deve respeitar os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos estudantes desde a etapa de planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada. Professor e estudantes devem ser parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento. Os



temas devem ser formulados pelos sujeitos do conhecimento levando em conta suas dúvidas, curiosidades, indagações e argumentações e, a partir de seus conhecimentos prévios, valores, crenças, interesses e experiências, interagem com os objetos de conhecimento, definem os caminhos a seguir em suas explorações, descobertas e apropriação de novos conhecimentos.

6 Considerações finais

O percurso da produção deste trabalho mostrou que o processo de desenvolvimento de aprendizagem na educação superior, através de projetos, ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos das diversas áreas por meio de conexões que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos estudantes, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Ele requer a construção, participação, cooperação e articulação entre estudantes e professores, que propicia a superação de dicotomias estabelecidas pelo paradigma dominante da ciência e as inter-relaciona em uma totalidade da própria situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca.

Trabalhar com projetos significa lidar com ambigüidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis inicialmente e emergentes no processo. O planejamento é a espinha dorsal das ações a serem desenvolvidas e vai se aperfeiçoando durante a execução que se traduz numa atividade que rompe com as barreiras disciplinares e caminha em direção a uma postura interdisciplinar capaz de promover a compreensão crítica e a transformação da realidade.

O desenvolvimento da aprendizagem por projetos na educação superior requer do professor a tarefa de saber explorar pedagogicamente as potencialidades que o projeto propicia, aproveitando a oportunidade para recriar sua prática, articulando diferentes interesses e necessidades dos estudantes, o contexto, a realidade e a sua intencionalidade pedagógica. Deve estar consciente da direção que as atividades educacionais devem assumir e que objetivos devem ser atingidos. Isto significa que a prática do professor deve ser orientada por uma pedagogia relacional e muito mais complexa do que simplesmente dizer que é baseada no desenvolvimento de projetos.

As considerações aqui situadas sobre aprendizagem por projetos na educação superior são inacabadas e requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outros trabalhos de pesquisa. Trata-se de um tema fecundo para novas investigações, não só para recriar o processo de docência da educação superior como também para possibilitar a formação de profissionais mais autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir novos conhecimentos.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. IN: BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 67-132.

_____.; JOSÉ, Eliane Mara Age. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba(PR), v. 2, n. 3, p. 76-96, jan./jun. 2001.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram!** Brasília(DF), 1997. Disponível em: <http://mathematikos.psico.ufrgs.br/textos/aprender.pdf>. Acesso em: 01.08.2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Ensino com diálogo e investigação**. Diário do Grande ABC. Santo André(SP), 25 jun. 2004. Disponível em: http://www.diarionaescola.com.br/Escola_25_06.pdf. Acesso em: 03 mar. 2008.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



_____. et al.. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre(RS): Artes Médicas Sul, 2000.

_____.; VENTURA, Montserrat A **organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 16. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Anotações sobre o pensamento educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília(DF), v. 68, n. 160, p. 493-506, set./dez. 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projetos integrando mídias impressas**. Brasília(DF), 2007. Disponível em:
http://www.webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/modulo5/e3_assuntos_a4.html. Acesso em:

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Tecnologia, currículo e projetos. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília(DF), 2005. Disponível em:
<http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro/1sf.pdf>. Acesso em: 01.08.2007.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento da ação pedagógica. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo(RS), v. 3, n. 1, p. 111-123, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20. Ed. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados. 1998.

ZACHARIAS, Vera Lucia Câmara. **Dewey**. 2007. [S.l.]: Centro de Referência Educacional. Disponível em: (<http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html>). Acesso em: 01 mar. 2008.



A PESQUISA NARRATIVA EM EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Liana Arrais Serodio - UNICAMP

laserodio@gmail.com

Heloísa H. D. Martins Proença - Colégio Básico de Campinas

heloisamartinsproenca@gmail.com

Guilherme do Val Toledo Prado - UNICAMP

gvptoledo@gmail.com

Cláudia Roberta Ferreira - Fundação Bradesco

clauferreira72@gmail.com

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Somos profissionais da educação que atuam ou atuaram na escola básica, na universidade e na formação de professores. Participamos de diferentes formas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, GEPEC, na faculdade de educação de uma das maiores universidades do Brasil, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, coordenado por Guilherme do Val Toledo Prado. Assumimos alguns princípios formativos que fundamentam nossas escolhas e decisões na atuação profissional, entre eles, que a formação pessoal e profissional (NÓVOA, 2009) é contínua, acontece ao longo da vida e é ato do sujeito e o professor é um agente que pode pesquisar a própria prática (FREIRE, 2001).

Os percursos de pesquisa e formação vividos por nós têm se sustentado na metodologia narrativa de pesquisas em educação (PRADO *et al*, 2015). As investigações realizadas nos possibilitam dizer que, ao falarmos de nossas práticas de ensino, pensamos em nossa própria formação, lembramos nossas histórias de vida (BENJAMIN, 1984) e nos colocamos diante das produções com os estudantes, constituindo nossas pesquisas com uma consciência da relação com quem nos encontramos. É o ato de narrar os acontecimentos experienciados que possibilita a tomada de consciência e, portanto, amplia o processo formativo, em atuação, ato teórico-prático, indissociável. Além de se configurar como um modo de pensamento (BRUNER, 1998). É um modo de expressão que promove a atividade mental (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006).

As narrativas desses processos vividos nos ajudam a produzir compreensões e interpretações que impulsionam nossa atuação na escola e em nossas pesquisas na universidade, construindo um caminho de pesquisa em educação que nos forma em serviço.

Mas não é apenas isso, ao sistematizar as reflexões, aprofundamos conhecimentos sobre a formação de todos nós, direta ou indiretamente, envolvidos com a escola.

Nesta produção, tomamos como central as narrativas realizadas por profissionais da educação que participam dos/nos acontecimentos da sala de aula (ou outro espaço da escola) de maneira responsiva aos estudantes, aos planos/conteúdos de ensino e à vida na qual se inserem, os estudantes e eles próprios como indivíduos singulares no contexto social, histórico, cultural inescapavelmente ideológico em que vivem. Esta circunstância mantém vinculadas a singularidade e a convivência com o outro dentro de uma realidade ideológica, pois o que caracteriza o humano é sua capacidade exclusiva de modelizar os objetos com os quais entra em contato e dar-lhes sentidos, tornando-os signos e permitindo os pensamentos e as interações.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se



torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 32).

A narrativa se configura como ato (toma lugar de ato) que unifica seus conhecimentos técnicos/teóricos, pertencentes ao mundo da cultura, e sua “existência-como-vida” (BAKHTIN, 2010, p. 67) no mundo da vida. A narrativa, por concretizar nosso desejo de compreender os momentos vividos com nossos estudantes de modo que nosso ensino tenha sentido para eles, se converte em ato responsável (BAKHTIN, 2010) ao mesmo tempo em que nos ensina a pensar de modo participante: “sem separar o próprio ato do produto de tal ato, e sim colocando ambos em relação entre si, procurando defini-los no contexto unitário e singular da vida como inseparáveis” (BAKHTIN, 2010, p. 67).

Este ato narrativo (que produz uma materialidade narrativa) nos permite viver de modo participante, possibilitando a unicidade dos dois mundos, que são separados e impenetráveis em essência: o mundo da vida e o mundo da cultura (BAKHTIN, 2010).

A característica que é comum ao pensamento teórico-discursivo (...), à representação-descrição histórica e à percepção estética (...) é esta: todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio[2] entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível; como consequência, este ato perde precisamente seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação. (BAKHTIN, 2010, p. 42).

Com essa implicação, as narrativas se tornam tanto o conjunto de textos como materialidade, ou dados, ou *corpus*, como o próprio modo de pensar pesquisando ou pesquisar pensando questões de ensino e formação (PRADO et al, 2015).

Percursos Narrativos: uma escolha na investigação e na formação de professores!

O percurso que nossas investigações com a metodologia narrativa têm nos revelado um *modus operandi* que ao mesmo tempo nos aproxima e nos distancia da realidade vivida por cada um de nós, possibilitando analisar, interpretar e aprender com os processos educativos que experienciamos. Ao narrar o vivido, implicados, construímos a materialidade que permite o distanciamento e nos colocamos na relação com outros colegas de investigação, para produzir as lições que podemos tirar das experiências narradas.

É o ato de narrar que potencializa as reflexões que produzimos e a narrativa exerce um excedente de visão (BAKHTIN, 2003) que provoca o aproximar-se/distanciar-se tão necessário no processo de formação.

A narrativa, na maioria das vezes, surge da necessidade de compreender melhor porque determinadas práticas profissionais aproximam os estudantes da aprendizagem e dos objetivos educacionais almejados, enquanto outras impossibilitam o diálogo. Essa tensão entre o ensinar e o aprender impulsiona o ato de narrar e, ao narrar, damos outros sentidos à experiência. Além disso, como o campo de atuação dos profissionais da educação resguardam certas similaridades, aprendemos uns com as narrativas de outros, mesmo que as características dos contextos sejam sempre singulares, porque de um certo modo, refletir a experiência nos coloca diante da ação sem alibi e somos implicados em responder, respondemos em ato (BAKHTIN, 2010).



Pelas histórias narradas, essas experiências e esses acontecimentos ganham uma materialidade que possibilita a troca, a partilha. Ultrapassam os muros da escola, quando @s professor@s se animam a narrar o que dentro dela acontece.

O Grupo de Terça/GEPEC/Unicamp (Campinas, SP - Brasil) – subgrupo de estudos aberto, que conta com a participação voluntária de profissionais da educação – tem se tornado um tempo-espaço concreto para o compartilhamento de narrativas sobre experiências educacionais, na universidade, um lugar que a escola é protagonista. Por isso, o grupo tem possibilitado a ampliação dessa prática narrativa. As próprias narrativas enunciam o aprendido:

Quando me sinalizaram a possibilidade de participar do grupo me senti ganhando um dos maiores presentes da minha vida. E para melhorar, minha primeira participação foi muito acima das minhas expectativas. Discussões superinteressantes, desafios intelectuais, respeito e um acolhimento indescritível. Enfim, ingredientes que preparam um verdadeiro “manjar dos deuses” pedagógico. E o que me fez acreditar no sonho real e possível foi ouvir e vivenciar o poder da narração, que como diz Benjamin (1994) quando afirma que tem senso prático e “retira da experiência o que ele conta e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (p.201). Sendo assim, “quem escuta uma história está em companhia do narrador” (p.213) e cria um novo significado, já que os leitores não podem congelar os relatos, e as histórias serão revividas de novas formas. (Trecho da narrativa de Débora, 2016, compartilhada em encontro do Grupo de Terça)

Ao acreditar que professor@s e estudantes produzem conhecimento, na escola, o grupo acolhe, apoia e dá confiança para a troca experiências com nossos colegas. E tudo acontece mais ou menos assim: um dia, alguém pergunta *o que foi mesmo que aconteceu, como foi mesmo que você fez?* Ao narrarmos uma história, outras histórias surgem. Nem sempre batem com o que quer saber quem nos pergunta, algo de que nem lembrávamos mais! Não há como prever os sentidos que o outro produz, em/com nossa narrativa!

O conhecimento é produzido nessa relação. A investigação e a formação acontecem num processo contínuo. Algo que para o narrador pode ter passado despercebido, com o olhar do outro, a percepção do outro, o “excedente da visão” (BAKHTIN, 2003, p. 21-25) do ‘outro’ para o ‘eu’ que simultaneamente é do eu-para-o outro e do eu-para-mim (BAKHTIN, 2003, p. 93) pode ser revelado, feito sentidos e pode ser interpretado. A incompletude do sujeito pode instigar sua produção no espaço para si encontrado na narrativa, de um certo modo, na relação com os outros sujeitos não coincidentes consigo, pois

quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Passamos a confiar à escrita esse papel de guardar uma parte do acontecido, justamente aquela parte que fez sentido contar e que produzirá sentidos diversos em cada leitor, a depender do que esperava ouvir, mas, agora sim, há uma materialidade do que aconteceu que nos fez um sentido e a outros, outros sentidos.

Foi assim que começamos a pensar sobre nossa prática, a partir de nossas próprias práticas, que tem nelas uma corrente infinita de narrativas: teorias, hipóteses, intrigas, desejos, projetos, problemas, histórias. Suspeitos ou não, conscientes ou não, são subentendidos culturais, os quais são ideológicos e práticos. E encontramos um meio de



retomar a narrativa que se tornou mais relevante no acontecido, porque produz outros acontecimentos. Já não é aquele que vale, mas o outro que surge, com suas novas outras materialidades e sentidos.

A Narrativa carrega o sujeito: quem narra não se esconde!

Nas relações educacionais, seja na escola ou na universidade, vivemos períodos de posições antagônicas, divergentes. A divergência é social porque real na sociedade contemporânea, situação já apontada por muitos pesquisadores da área em tempos atuais, mas também em tempos passados. Vivemos uma vida social que não há como ser esquecida ou desconsiderada no contexto das relações de estudos e pesquisas. Apresentamos as narrativas como saída para @s professor@s vilslumbrarem possibilidades reais e ideológicas – não neutras – dentro da realidade escolar. A não neutralidade que nos constitui como sujeitos de atos responsivos (Bakhtin, 2010) à singularidade de cada sujeito, nos impulsiona a tomar posição, fazer escolhas e as narrativas nos permitem um afastamento dos momentos que nos marcam e nos impulsionam a compreender, narrando e interpretando o narrado. Aqui cabe uma parada para pensar na ideologia.

Politicamente falando, direita e esquerda estão presas no sistema racionalista que mantém vivos também o maniqueísmo e a polarização entre ricos e pobres, deixando de considerar um resíduo qualitativo e quantitativo imenso: toda a vida realmente vivida (BAKHTIN, 2010) que só por si já deveria mostrar que o mundo é muito mais do que a separação entre umbandistas e cristãos, socialistas e neoliberais, etc.

Ao narrar os conflitos vividos nas relações com nossos alunos, damos a ver essa constitutiva polarização e isso nos ajuda a produzir caminhos e alternativas de compreensão e também para nosso agir. Compreendemos que um dos temas da polarização é a ideologia, que por sua vez, traz na sua história conceitual, dois polos.

Os dois conceitos mais conhecidos de ideologia, na introdução de Augusto Ponzio (2011, p. V-XV) do livro de Ferruccio Rossi-Landi, *Semiotica e Ideologia* (1971/2011) são:

1) Como um valor negativo, de “falsa consciência” e “pensamento falso (distorcido, enganoso)”. Concepção de Marx e Engels (1845), mas remonta a Napoleão, que adotou o termo no sentido depreciativo contra os ideólogos franceses hostis a ele, como pessoas sem senso prático e contato com a realidade, estabelecendo-os como doutrinários (PONZIO, 2011, p. VI). Ou seja, a mesma interpretação do conceito serviu à direita (Napoleão) e à esquerda (Marx e Engels);

2) Como “visão de mundo”. E claro que aqui, é mais neutro e genérico, o conceito. Mesmo assim, para se desenvolver qualquer narrativa a partir dessa neutralidade que identifica um sujeito à sua visão de mundo, iríamos, talvez não à polarização, mas a uma diversidade de micro polarizações.

Ou seja, ideologia seria o conjunto de modos de representação da realidade por um grupo humano, na concepção de Manhein (1929), trazida por Ponzio no livro já citado, que aponta a diferença entre um “conceito universal de ideologia”, como visão do mundo de um grupo humano e um “conceito particular de ideologia”, como o conjunto de falsificações mais ou menos deliberadas de uma situação real, devido aos interesses de quem sustenta a própria ideologia. Parece que não muda muito com relação ao que disse Napoleão, depois Marx e Engels. (PONZIO, 2011, p. VI-VII).

Qualquer ideologia precisa se materializar, precisa se tornar ato – de pensamento, de imaginação, de expressão, de movimento, de conhecimento – e é aí que as narrativas entram, no grande e infinito diálogo do encontro participativo entre dois ou mais sujeitos e suas produções. “O valor ideológico expresso na forma não deve passar ao conteúdo assumindo o



aspecto de uma sentença ou de um julgamento, seja político, moral ou de outro tipo” (BACHTIN; VOLOŠINOV, 2011, p.211), mas sim, como ato responsável e participante do autor na vida com os outros de quem, para que e com quem fala.

Nossa sociedade atual está numa encruzilhada, forçada por interesses de expansão econômica daqueles que se colocam acima da sociedade, como proprietários ou “deuses”. Não consideram a vida dos outros, a não ser como servos do sistema que eles dirigem. Benjamin, segundo Žižek (2012, p. 282), diz da “violência divina”, que este compara com o “terror democrático” em Hegel. Todas as relações de ensino e aprendizagem que vivemos estão carregadas por esse viés cultural, na vida, e não há como ser indiferente.

Nos embates cotidianos escolares, normalmente nos baseamos e vinculamos nossos atos às teorias pedagógicas a nós impostas hegemonicamente. Teorias e hábitos culturais dirigem as práticas. Desse modo as práticas podem deixar de ser realizadas na relação, na escuta responsiva (PONZIO, 2011), o que resulta, frequentemente, no não aprendizado do que se pretende ensinar e que será avaliado nas avaliações periódicas externas (mas também internas, com exceções).

Basear nossas práticas em teorias desconsiderando a participação que cada um tem na vida do outro, leva os conflitos para o centro do ensino como algo a ser evitado, abafado, negado, a depender da visão de mundo d@ profissional e das condições de ensino que têm. Até mesmo o diálogo passa a não funcionar, pois se espera dele um resultado prático. Ele traz resultados, mas nem sempre os esperados. Por isso é extremamente necessário, além de ser inescapável. Ele é gerador de conflitos reais, que ao serem negociados, permitem vir à tona não só o que incomoda, mas também o que interessa, do que se lembra cada um, permite também que cada um tenha autonomia para produzir sua atividade mental, não como ato fisiológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 48), mas como expressão a partir das relações sociais, que revertem para o aprendizado.

Essa ação reversiva da expressão bem formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme, que deve ser sempre considerada. Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*, aos seus caminhos e orientações possíveis. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 121).

Dizendo de modo geral, uma teoria só sustenta uma prática real, se conseguirmos ver que as teorias mudam com a prática. Ou seja, que viver com o outro, nos permite tirar lições que podem servir de conselho para outras vivências. Assim voltamos na potência da narrativa para dar essa visibilidade, da produção de conhecimento d@ professor@, junto com seus outros, os estudantes e os conteúdos a eles destinados culturalmente (sim, teoricamente também) pela especialidade ou nível de ensino que se situam. É na vida real impregnada de ideologia onde acontece a prática singular, os irrepetíveis encontros, culturalmente estabelecidos – aqui entendida como o mundo real dos atos singulares e participantes – que produzimos conhecimentos, teorias, filosofias, artes, ciências, culturas.

Acontece o mesmo movimento ideológico com as narrativas quando alguém pergunta algo que por vezes nem nos lembramos, antes de encontrarmos uma metodologia para recuperar o que contamos por meio do que emergiu em nosso contar, sabendo ou não do que estava nas entrelinhas, mas com a experiência de sua existência. Entrelinhas, excedentes, sentidos outros, classe média, falsa consciência, visão de mundo – o que importa é que o narrado possibilita vê-los e a muito mais.

Sophia sonhava em voar o mais alto que pudesse no entendimento, nas relações pessoais e no autoconhecimento. Sua escola poderia contribuir alcançando novos voos em direção à diversidade cultural, sem o perigo de uma



ruptura causada por atitudes preconceituosas ou artificiais como a cera que não suportou as altas temperaturas de onde se aproximou Ícaro em estado de êxtase. (Trecho da narrativa de Gisélia, 2016, compartilhada em encontro do Grupo de Terça)

É verossímil. E todos os participantes da cultura de origem dos fatos narrados podem aceitar como verdade, como algo que de fato aconteceu desse modo, como podem trazer à memória outra situação que lhes ocorreu ao ler/ver/saber. Seja nos sonhos, seja na realidade narrada.

Vivemos em um mundo criado a partir das ideias cartesianas. Um pensamento criado para controlar a natureza a diminuir os riscos de se viver. Nas escolas é necessário ter certeza daquilo que é estudado. Ter provas ou evidências. O que eu sou ou o que eu sinto, meu eu interior não pode ser levado em conta. Na visão cartesiana de mundo, tudo tem que se enquadrar. Porém, em seus estudos, Walter Benjamin explode as certezas cartesianas e recupera o sujeito em sua dimensão histórica: "...não existe apenas o eu, mas seu corpo, seus fantasmas, suas feridas, sua memória". (Trecho da narrativa de Márcia, 2016, compartilhada em encontro do Grupo de Terça)

Tomar o mundo que vivemos manifestado em nossas narrativas é o ato que revela nossas escolhas e, portanto, a assunção da não neutralidade de nossas pesquisas, porque implicados estamos com a vida que escolhemos viver e pesquisar. "Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)" (BAKHTIN, 2003, p. 396).

As narrativas são prenes de sentido e colaboram para que o narrador perceba nas situações, nuances que não consegue perceber enquanto as vivia. Esse aspecto fica muito claro no seguinte enunciado:

Meus primeiros registros ficaram marcados em diversas narrativas pelo convite a escrever as coisas que aconteciam nas aulas. Fez toda a diferença! Logo que resolvi escrever tudo o que acontecia numa aula de 50 minutos, o resultado foi não parar mais, ainda que fossem mudando os modos, os enfoques, etc. Quanta coisa se faz numa aula e não se nota! E isso, porque só estava registrando os acontecimentos: um olhar de uma criança e eu tinha que contar que quando o percebia, alterava o rumo da aula, pois havia um mundo nele... no mesmo tempo em que outra criança me interpelava por outro motivo... e a aula continuava, com outras crianças envolvidas com a música, o canto, a dança e/ou o jogo proposto para a aula. Em outros casos, misturado com crianças que cuidavam de tratar do que aconteceu no recreio... (Trecho da narrativa de Liana, 2016, compartilhada em encontro do Grupo de Terça)

Podemos produzir sentidos que nos ajudam a entender e agir na dualidade real do mundo em que estamos inseridos, posicionando-nos, escolhendo e produzindo uma outra possibilidade cultural.

As narrativas na pesquisa em educação: atos éticos

Como aprendemos com Bakhtin (2010, p. 94), que



não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato (...)

O que nos leva, como sujeitos únicos, a narrar os acontecimentos é uma escolha. Como profissionais da educação que somos e pesquisadores de nossas próprias práticas, compreendemos o narrar como um ato ético, na perspectiva de Bakhtin (2010). Como uma escolha do narrador que somos.

Reafirmo para mim que desejo contar de mim e me expor ao meu próprio outro e ao(s) outro(s) para compreender mais profundamente minhas escolhas e meu percurso passado (...) rememorado no presente, a fim de que se constitua para mim mesma em ideias de futuro sobre e para a formação de professores na escola querendo, pretensiosamente, deixar-lhe uma herança. Porque sei que quem escreve a sua história, herda a terra dessas palavras e por isso pode deixá-la registrada como memória de futuro. E pode deixá-la disponível. (FERREIRA, 2013, p.56).

A pesquisa na assunção da metodologia narrativa é também o meio que escolhemos para dar a ver essas escolhas que fazemos, sempre ideológicas, mas eticamente produzidas e esteticamente situadas.

Quando se divide a priori a pesquisa a respeito de um fato concreto da vida profissional e as produções decorrentes dessa vivência em prova material por um lado e em sua compreensão teórica por outro, não se coloca a busca constante de sentidos que de fato e de direito existem nas relações. Ou seja, não se encontra, empaticamente, a verossimilhança que, pelo contrário, se encontra na escolha conduzida pelo contexto vivido, como nas “pipocas pedagógicas”, pequenas crônicas do cotidiano escolar (Campos; Prado, 2013; 2014; 2015).

Comecei a ouvir então o registro de diálogos entre as crianças por meio destas breves narrativas, as tais pipocas pedagógicas! E também tentei escrever as minhas, sempre na dúvida se era uma pipoca ou não. Nesse caso, não teve jeito, isso me pegou de vez! Educadores reflitam sobre suas práticas, e as formas de intervenção, navegando entre campo teórico e o metodológico, produzindo narrativas, era exatamente o que eu procurava! (Trecho da narrativa de Josane, 2016, compartilhada em encontro do Grupo de Terça)

Nossa intenção é a de realizar enquanto ato participante, responsável, aquilo que nossos conhecimentos, nossa valoração estética e nossa mobilização ética produzem na impossível interpenetração teórica ou prática do mundo da vida e do mundo da cultura, que se materializa em nosso dizer, pensar, expressar, como ato que nos obriga responsavelmente, que nos movimenta e põe em movimento os que estão a nossa volta:

(...) o que começou “desintencional” foi ganhando formas e teorias outras para agora como parte desse protagonismo, assumir o compromisso que nos cabe, que nos movimenta, que nos dá sentido e põe em movimento os que estão a nossa volta. (Trecho da narrativa de Wilson Queiroz, 2016, compartilhada em encontro do Grupo de Terça)



Assim, a pesquisa da própria prática, narrando os acontecimentos vividos, é a escolha que fazemos para revelar os desacertos, os desassossegos, as dificuldades, mas também os acertos e as conquistas de nossos fazeres. Porque acreditamos que ao aprender com nossas experiências, podemos colaborar para o aprender de tantos outros profissionais que compartilham da mesma realidade e das mesmas dificuldades em seus fazeres. Como sujeitos únicos e situações únicas, as semelhanças não são coincidências e sim lampejos únicos de alternativas para que cada sujeito, na relação com suas experiências e no diálogo narrado com o vivido, encontre alternativas possíveis para suas próprias indagações. A escola é a espinha dorsal das narrativas porque é nossa presença nela que produz o enredo do que contamos.

Referências Bibliográficas:

- BACHTIN, Mikhail M.; VOLOŠINOV, Valentin N. *La parola nella vita e nella poesia*. Introduzione ai problemi della poetica sociologica. Lecce: Pensa MultiMedia, 2011.
- BAKHTIN; Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huicitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica. Arte e política. Obras escolhidas v.1*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMPOS, Maria Cristina; PRADO, Guilherme do Val. *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. Vol. I; II; III. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- FERREIRA, Cláudia R. *Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola*. 2013. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil.
- NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. In: *Revista de Educación*, 350, p. 203-218, Septiembre-diciembre 2009. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350/re350_09.html. Acesso em: 26/10/2016.
- PONZIO, Augusto. Segno e ideologia: introduzione alla quinta edizione. In: ROSSI-LANDI, Ferruccio. *Semiotica e ideologia*. Milão: Studio Bompiani, 2011.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio. *Semiotica e ideologia*. Milão: Studio Bompiani, 2011.
- ŽIŽEK, Slavoj. *Vivendo no fim dos tempos*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2012.

[1] Para Bruner (1998) a narrativa é um modo de pensamento que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2014, p.22).

[2] Paulo Bezerra retoma o sentido que Bakhtin dá a “por princípio”, em russo, como uma “proposição lógica fundamental sobre a qual se apoia o pensamento” (BEZERRA, 2016, p. 152).



MAL ESTAR DOCENTE: VALORIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO UMA ALTERNATIVA OU PROBLEMA

Lisiane Brezolin - IFFar¹

Lisibrezo@hotmail.com

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red RIE (Red de Investigación en la Escuela) • Rede Formad (Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiencias)

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a problemática do mal-estar docente em escolas públicas, problema que cada vez mais vem atingindo os profissionais que atuam, principalmente, na área da Educação Básica. O cenário educacional atual revela quadros de insatisfação profissional, com altos índices de descontentamento entre escolas, professores, pais e alunos. Todos estão em busca de uma educação mais valorizada, com melhores condições de trabalho, salários, plano de carreira e um ambiente melhor para aqueles que ensinam/aprendem. Essa situação que não é diferente nas escolas públicas do município de Panambi, no Rio Grande do Sul, conforme denunciam Arroyo (2004) e Nóvoa (1999). Esses estudos indicam que a convivência nas escolas entre professores e alunos vem se tornando cada vez mais complexa, sendo impulsionadas por políticas públicas fragilizadas, que muitas vezes comprometem os processos de ensino e aprendizagem.

Neste cenário, cabe ao professor, além de ensinar, a incumbência de educar e conviver com intimidações não apenas salariais, condições de trabalho e carreira. Isso ocorre em função de um contexto que se apresenta culturalmente equivocado, pois a escola não passa mais a ser um local somente de aprendizado, de sistematização do conhecimento científico.

Palavras-chaves: Docente. Doenças. Valorização profissional.

MAL ESTAR DOCENTE: O QUE DIZEM AS PESQUISA

O professor, em sala de aula, procura driblar o barulho e a indisciplina dos alunos enquanto busca explicar a matéria, como aconteceu comigo no primeiro dia do Estágio Curricular Supervisionado 2, do Curso Superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi, realizado no Segundo Semestre de 2015 em uma escola pública estadual² do referido município. Cordas vocais estressadas, ouvidos expostos a um som constantemente acima do normal, corpo submetido a horas sequenciais em pé, mediações constantes de conflitos e muitos outros problemas. Segundo Esteve (1999),

[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi. Lisibrezo@hotmail.com

² A escola não autorizou a divulgação de seus dados.



profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social.

De acordo com o autor, o mal-estar docente é um fenômeno do mundo moderno, que tem como principais causas a desvalorização, muitas exigências profissionais, violência, indisciplina, entre outros fatores que estão provocando uma crise, na qual o professor começa a se questionar sobre a escolha da profissão.

No atual cenário o professor não pode mais dizer que sua tarefa é somente ter conhecimento acerca da área que leciona. A ele são atribuídas outras funções, tais como psicólogo, pedagogo, educador sexual, entre outras atividades, porém sem receber nenhuma formação diferenciada para mediar tantas tarefas, só houve acumulando exigências. Por essas razões a profissão docente, está chamando atenção de alguns pesquisadores. As doenças a que são acometidos podem explicar, em partes, o elevado número de faltas dos profissionais da educação no ambiente de trabalho. Pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (Consad) entre 2011 e 2012, divulgado ano passado em três estados – Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina – mostra a porcentagem de profissionais da educação afastados por doença. Em nosso Estado o índice de afastamento é de 30%. Esses dados ainda são imprecisos, porque é difícil diferenciar doenças preexistentes com as originárias do trabalho, mas estudos realizados nos últimos dez anos mostram que é preocupante a saúde dos professores.

Esteve (1999), salienta duas ideias prévias as quais usamos para compreender o mal-estar docente. Uma é do esgotamento gerado pelo acúmulo de exigências aos professores, fundamentalmente sociológico e descritivo, na qual tentamos relatar em maior ou menor número o que afeta o conjunto de docentes. A segunda é de realçarmos a nossa visão quando estudarmos as consequências do mal-estar docente, para quantificar e qualificar as fontes de preocupação existentes no exercício da docência.

Os trabalhos de investigação nem sempre souberam destrinçar de forma precisa as diversas realidade: os conceitos de “desajustamento”, de “problemas psicológicos” ou de “saúde mental” são utilizados de forma algo confusa, um pouco específica, para mencionar situações dificilmente comparáveis. (ESTEVE,1999, p.112)

Em face às diversas tensões existentes no processo de ensino e aguçados por uma mudança social, o professor se defende (inibição, rotina, absenteísmo laboral, etc.), o que baixa a qualidade do ensino, mas serve como um alívio de suas tensões. Segundo Esteve (1999), é possível enumerar algumas consequências do mal estar docente que mais acontecem: desajustamento e insatisfação na presença de problemas reais do ensino, contradizendo-se com a imagem ideal do professor; mudança de escola, como forma de fugir dos problemas; desejo de deixar a docência; falta ao trabalho, com forma de fuga dos problemas; esgotamento; stress; ansiedade; desvalorização do *eu*, sentindo-se culpado diante a incapacidade de ter sucesso no ensino; reações neuróticas; depressão; transtorno de ansiedade ou pânico; laringite ou ronquidão; hipertensão/doenças do coração; acidente vascular encefálico.

Seríamos capazes de citar muitas outras consequências ainda, uma vez que a problemática não é simples. Quando o ensino deixou de ser um processo sistemático de seleção de alunos, no qual somente alguns tinham acesso à educação e passou a ser massificada, visando trazer 100% das crianças para a escola, não se levou em conta os problemas sociais que seriam trazidos por ela. Menos ainda se pensou que seria necessária a



capacitação dos professores para saber lidar com esse novo contexto, pois professores não estão preparados para enfrentar agressões, desrespeito e crianças que trazem conflitos familiares para dentro da escola. É preciso deliberar o papel do professor, assumindo que o ensino dos dias atuais está muito diferente de alguns anos passados, mas que com boas práticas e políticas adequadas podemos mudar esse cenário e termos profissionais da educação realizados com o seu trabalho, e não profissionais doentes que têm vergonha de dizer que são professores ou que dizem: Não quero mais ser professor, estou doente por causa da educação.

Durante o ano letivo, os professores são acometidos por algo chamado de ciclo de “stress”. Esse ciclo atinge não somente professores, mas todos os envolvidos no processo da escola, principalmente no final do ano letivo, com avaliações entre tantas outras atribuições. Outro nome dado a esse mal-estar é Síndrome de *Burnout*, um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de um esgotamento físico e mental intenso, definido por Freudenberg (1970) como “[...] um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada a vida profissional.” O *burnout* em professores normalmente começa com uma exaustão física e mental, aumentando pouco a pouco na medida que a vontade de estar em sala de aula diminui, começando com uma insatisfação, desconforto, falta de concentração, humor, entre outras coisas.

DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Arroyo (2004), aborda a necessidade de se pensar no amplo, pois muitas mudanças estão acontecendo no cenário escolar. Há uma inquietude nas escolas, não somente por salários, carreira e melhores condições de trabalho, que cada dia estão piores, envolvendo os alunos. Há uma crescente violência dentro das escolas, e isso preocupa não apenas pais ou professores, mas sim a sociedade, sendo cada vez mais repetitivos os casos de alunos agredindo professores por motivos muitas vezes comportamentais. Arroyo (2004) alerta que isso pode vir de uma responsabilidade prematura das crianças ou adolescentes, tanto uma carga emocional alta em suas casas, trazendo-a para dentro da escola, o que resulta muitas vezes em descontrole e rebeldia, mas que possivelmente essa reação é acarretada por um ciclo familiar fragilizado, no qual pais não estão presentes, ou por vezes brigam, não estabelecendo um diálogo com o filho. Essa situação vem se agravando, muitas famílias em que pais e mães trabalham e deixam a educação do filho de lado, não percebendo os perigos a que podem estar expostos.

Há algum tempo os alunos recebiam representações variáveis, anjinhos, entre outras, mas hoje sabemos que não é mais assim, pois aquela inocência, brilho nos olhos quando iam para escola e se deparavam com o professor, praticamente inexistem. Uma das perguntas do autor: Os alunos são outros porque são obrigados ou porque escolhem outras formas de viver ou ser? Ver professores que ensinam e auxiliam na formação de outros profissionais sendo agredidos, depreciados, humilhados, entre outros e, ao mesmo tempo, perceber pais apoiando o comportamento inadequado de seus filhos (as) realmente é a degradação do ensino e a desvalorização da docência. Por tudo isso podemos entender porque tantos docentes estão adoecendo. Seguidamente o docente tenta entender o porquê de alunos violentos ou indisciplinados cada vez mais jovens, antes de condená-los. Segundo Arroyo (2004) os professores se perguntam: Como as próprias crianças vivenciam essa metamorfose kafkiana? Deitaram anjos e acordaram monstros? Certamente não, mas vêm agregando monstruosidade ao longo do caminho e as despejam em cima dos professores ou na escola.

Entendo essa desvalorização porque a vivenciei na turma de Ensino Fundamental em que trabalhei em meu estágio. Certamente é inadmissível o desrespeito que eles têm com os



professores. Mas por outro lado devemos entender que o jovem mudou, que pode estar querendo nos dizer que alguma coisa não está bem, que algo precisa ser mudado e o território escolar tem de ser melhor pensado para a boa convivência do jovem e do professor. Será que uma reestruturação do ensino não seria o melhor? A adoção de novas condutas, posturas e regras talvez possibilitaria a harmonia na escola, além de um amplo debate entre todas as esferas político-pedagógicas, trazendo a comunidade para dentro da sala de aula, permitindo ao professor realizar o que sabe de melhor, ou seja, ensinar. Talvez se os pais mudassem seus conceitos em relação ao professor, entendendo que a função deste não é educar seus filhos (as), mas sim ensinar conteúdos (conceitos científicos) que o levarão a escolha de uma profissão, por exemplo. Além disso, Arroyo (2004) alerta para as mudanças ocorridas na pedagogia no que concerne a adolescência, enfatizando que

Nos resta acreditar que são seres humanos que por mais que suas imagens angelicais tenham se quebrado, sua imagem humana não foi perdida, antes recuperada. A pedagogia é chamada a ser parteira desse renascer de outra juventude, outra adolescência e outra infância (p.28).

Talvez se repartíssemos responsabilidades o fardo ficaria mais leve, pois nem toda criança ou adolescente é violento ou indisciplinado e nem todo docente desanimado ou doente. Entretanto, devemos lutar para que essa desvalorização acabe, pois o que seria das escolas sem os alunos e professores? Para muitos pais o fato de alguém querer se professor demonstra a incapacidade para exercer outra profissão, na qual se tenha uma remuneração melhor. Nesse caso, o salário é mais um fator que contribui para o mal-estar docente, pois gera uma crise de identidade dos professores, além de uma desvalorização profissional.

VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: UMA ALTERNATIVA AO PROBLEMA?

Professores devem ser tão bem valorizados como qualquer outro profissional, pois se não fosse o professor esses profissionais talvez não existissem. A diferença salarial entre os professores e demais profissionais é inadmissível. Enquanto as condições de trabalho, salários e carreira não forem atrativas, haverá cada vez menos pessoas dispostas a desempenhar a docência. Devemos rever as trajetórias de trabalho dos docentes, motivando-os. O Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 25 de julho de 2014, por meio da Lei nº 13005, busca uma melhor qualidade na Educação do Brasil e uma valorização do magistério, tais como formação, remuneração, melhorias das condições de trabalho, carreira, mais segurança, entre outros. Esses aspectos são concebidos como pilares para uma valorização da educação (BRASIL, 2014).

Entretanto somente isso não é suficiente, devemos trabalhar em conjunto, escolas e profissionais da educação, pais, comunidade, contando com apoio político e social. Dividindo tarefas, teremos uma educação de mais qualidade, não sobrecarregando o professor. Este já deverá estar ciente do que vai enfrentar desde a sua formação, pois somente assim buscará novos meios e técnicas de manter os alunos mais interessados, fazendo uma contextualização com o seu cotidiano. Com incentivos adequados todos sairão ganhando. Os pais, por sua vez, não estarão terceirizando a educação de seus filhos, exercendo os seus deveres e não permitindo agressões a estes profissionais. Sabe-se que muito se fala na educação de vinte anos atrás, que está é ultrapassada, que não tem mais lugar para ela, que os tempos e os alunos são outros, mas um pouco dessa educação deveria persistir e o professor ser tratado como merece e não ser considerado um mero instrumento de ensino.



O professor tem que ser inspirador, porém sabemos que a realidade é muito diferente de nossos sonhos, mas se não sonharmos e defendermos a profissão docente, como os professores serão fonte de inspiração para outros que virão? Devemos continuar lutando por uma educação mais valorizada, sem perder a esperança, pois esta ainda alimenta a profissão. Gadotti define que

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (p.17).

Quando aprendermos o verdadeiro valor desses profissionais e o da educação, avançaremos na construção de um Brasil melhor, pois sem ética e valores jamais conseguiremos tirar a nossa educação desta falência em que se encontra. Todos dizem que a profissão professor está morrendo, porém espera-se que esteja renascendo, passando por uma transformação na qual todos devem se adequar às novas realidades. Que os alunos, pais e sociedade e, porque não dizer, os governantes entendam a importância desse profissional. Para Gadotti (2003), o professor é um profissional especial, que vive uma incerteza e está sendo considerado um profissional de baixa renda.

O professor deve receber uma formação continuada, o que hoje é um direito. Se os professores entenderem o seu papel na construção de uma nova sociedade, só assim saberão sua real importância. Segundo Gadotti (2003), “e como o poder nunca é doado, mas é conquistado, as entidades de professores têm uma enorme responsabilidade nesse processo de nova formação inicial e continuada dos profissionais da educação.”

No momento em que alteramos a imagem dos alunos, com certeza estaremos alterando a imagem do professor. Quando os alunos passarem a ter mais interesse para com o ambiente escolar, mudando a sua postura também será mudada a postura do docente. O professor deverá ser sinônimo de inovação, rompendo a fronteira do tradicional, certamente isso acontecerá com maior facilidade se o professor tiver uma maior liberdade para executar os seus conteúdos. No momento em que o professor se sentir mais relaxado para viver o contexto da sala de aula com uma maior autonomia, não tendo que se preocupar tanto com o que foi pré-definido e que às vezes não interessa em nada, o resultado também será mais perceptível nesta mudança. Mas o profissional deve levar em conta o contexto a que a escola que trabalha está inserida.

A esperança, para o professor, a professora, não é algo vazio, de quem “espera” acontecer. Ao contrário, a esperança para o professor encontra sentido na sua própria profissão, a de transformar pessoas, a de construir pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam, por sua vez, construir uma realidade diferente, “mais humana, menos feia, menos malvada”, como costumava dizer Paulo



Freire. Uma educação sem esperança não é educação.
(GADOTTI, 2003. p. 70).

CONCLUSÃO

Há uma urgência que o poder público olhe para as escolas, professores e alunos, pois a educação é o único meio capaz de transformar a sociedade.

Antigamente as crianças não eram colocadas a imagens tão perplexas como hoje, vivemos em uma sociedade que mostra através da mídia, e mostra com veemência o lado obscuro do ser humano e de como suas atitudes podem prejudicar a todos, uma decadência se formos comparar com outras épocas. Por isso, antes de condenar os professores ou a escola, é preciso entender o meio que se está inserido, onde muitas vezes o poder público não dá suporte tanto para as escolas como aos alunos, através de incentivos educacionais, para tanto precisamos ter a noção de que a profissão professor está cada vez mais complexa, pois, muitos precisam ensinar, educar e transformar alunos em cidadãos de futuro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres-Petrópolis**, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

Disponível em: <http://www.sinpro-RS.org.br/edprofissional/noticias.asp?id_noticia=2513&key_noticia=781IYPhUJC5msMTA1D0X>. Acesso 21 nov. 2015

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido** / Moacir Gadotti. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80p.

NÓVOA, António, et al. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999



A EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: DISCUTINDO PESQUISAS COLABORATIVAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DA INFÂNCIA

Maria Tereza Goudard Tavares – FFP/UERJ¹

mtgtavares@yahoo.com.br

Heloisa Josiele Santos Carreiro²

helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com

Fabiane Florido de Souza Lima³

fabianeflorido@gmail.com

Maria do Nascimento Silva⁴

marycla.maria@gmail.com

Cintia Larangeira⁵

cilarangeira@gmail.com

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do tempo. (Mia Couto, 2011, P. 103-104)

A presente narrativa é resultante de pesquisas em desenvolvimento realizadas de forma colaborativa por professoras da Universidade e professoras de escolas públicas de Educação Infantil de municípios de Niterói, São Gonçalo e Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, tendo como objetivo mais amplo a formação de professoras da pequena infância e os direitos da criança como questões fundamentais a ser discutida e (re)conhecida nas escolas de Educação Infantil.

A citação utilizada na introdução deste artigo é emblemática do lugar complexo ocupado pela infância na contemporaneidade. Acompanhamos meio que nocauteados pela velocidade das transformações cotidianas, a tensão entre os discursos estruturados sobre a infância e as condições materiais, objetivas e subjetivas, nas quais as múltiplas infâncias concretamente se realizam, principalmente nos espaços de Educação Infantil.

Em São Gonçalo, Niterói e Petrópolis, municípios bastante populosos do Estado do Rio de Janeiro e territórios de nossas pesquisas interessadas, a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança, bem como a heterogenização da infância como categoria geracional, vem colocando questões nodais para as diferentes agências sociais reguladoras da infância, como a família, a escola, os *mass media*. No caso da escola da pequena infância, sobretudo no interior de suas práticas cotidianas, amplia-se a perplexidade daqueles e daquelas que apresentam dificuldades para compreender o movimento estatuto contemporâneo da infância: os/as professores/as.

Etimologicamente a palavra infância deriva-se do latim *infant* que significa *aquele que não fala*, aquele que vem sendo falado pelos diferentes discursos e saberes, sejam estes saberes: médicos, jurídicos, psicólogos, pedagógicos, midiáticos, pelos estudos

¹ Professora Associada da UERJ-FFP e do Vozes da Educação

² Professora Adjunta da UERJ-FFP

³ Mestre em Educação - UERJ/FFP

⁴ Mestre em Educação - UERJ/FFP

⁵ Estudante de Pedagogia UERJ/FFP e bolsista IC/CNPQ



sociais da infância, etc. Porém, no terreno concreto, miúdo da vida cotidiana, principalmente na contemporaneidade, multiplicam-se a polifonia das vozes infantis: a criança sai dos bastidores do cenário sócio cultural, demandando também o *status* de ator principal.

Neste trabalho, escrito de forma coletiva, a nossa principal contribuição se insere num conjunto de reflexões realizadas a partir de pesquisas cujos arcabouços teóricos e metodológicos se fundamentam nos estudos da infância (FARIA & FINCO, 2011), apresentando pesquisas de cunho qualitativo, de caráter etnográfico, no qual o cotidiano de crianças e docentes de Unidades Municipais de Educação Infantil, localizadas especialmente em periferias urbanas, nas cidades de São Gonçalo⁶, de Niterói e em Petrópolis, são pensados como territórios físico-geográficos de (re)invenção cotidiana da(s) infância(s), sendo os espaços e tempos cotidianos das UMEIS pesquisadas, espaços de produção de *uma teoria em ação* que vem nos instigando a pensar o *campo da pesquisa com crianças*, suas possibilidades e limites (QUINTEIRO, 2002).

APRENDENDO COM AS CRIANÇAS NAS ESCOLAS DA(S) INFÂNCIA(S)

As pesquisas realizadas no município de Niterói foram desenvolvidas em Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs do referido município, região metropolitana do Rio de Janeiro. Trata-se de dois estudos resultantes da prática docente de duas pesquisadoras da educação da pequena infância de 0 a 5 anos, na rede municipal pública de Niterói. Uma das pesquisas trata da especificidade e organização do trabalho cotidiano com os bebês, realizado pela pesquisadora Maria do Nascimento Silva e a outra diz respeito à organização dos tempos e espaços que o coletivo infantil vivencia numa jornada de 9 horas diárias dentro da Unidade Municipal Educação Infantil, realizada pela também pesquisadora Fabiane Florido de Souza Lima.

A discussão ainda é ampliada com as questões da professora Heloisa Carreiro que antes de iniciar sua carreira como docente da UERJ-FFP em abril de 2015, compartilha suas experiências de pesquisa desenvolvidas ao longo de seu mestrado e doutorado, em Centros de Educação Infantil, que atendem crianças entre zero e cinco anos de idade na Rede Municipal de Petrópolis. E, no município de São Gonçalo, trazemos as questões de pesquisa desenvolvida pela professora Maria Tereza Goudard Tavares e a estudante de pedagogia Cintia Laranjeira, que teve como *lôcus* investigativo a UMEI Arca de Noé, investigando a questão das crianças pequenas como sujeitos de direitos (TAVARES, 2010).

O estudo com os bebês teve como *lôcus* investigativo a UMEI Lisaura Machado Ruas, situada no Morro da Cocada, região de Pendotiba, no bairro do Badu. A referida UMEI atende aproximadamente 100 crianças, de 0 a 5 anos. Já a pesquisa sobre a organização dos tempos e espaços foi realizada na UMEI Vinicius de Moraes, localizada no bairro do Sapê, atendendo aproximadamente 200 crianças de educação infantil de 3 a 5 anos. Em Petrópolis, o estudo foi desenvolvido no CEI (Centro de Educação Infantil) Carolina Amorim, situado próximo ao centro da cidade, no bairro Estrada da Saudade, com atendimento de 70 crianças em idade entre 0 e 5 anos. A UMEI Arca de Noé, localizada em São Gonçalo, no bairro Camarão, que atende em dois turnos 90 crianças em idade entre 0 e 5 anos, também foi espaço de investigação.

⁶ O município de São Gonçalo, segundo dados do IBGE (2012), apresenta um altíssimo, acelerado e não planejado crescimento populacional. Contando com mais de noventa e dois bairros, a cidade é um retrato vivo das “desigualdades multiplicadas”, expressas em seus bolsões de pobreza e violência urbana, que constroem principalmente as crianças pequenas.



Nos quatro espaços de pesquisas citados, um dos grandes desafios apresentados às professoras pesquisadoras da pequena infância, diz respeito à relação da pesquisadora com as crianças, principalmente pelas intencionalidades da pesquisa qualitativa, de cunho participativo e etnográfico. Nossas pesquisas pressupõem escolhas teóricas, metodológicas, e éticas, que de modo geral refletem e dialogam com a nossa trajetória como professoras e pesquisadoras, bem como nossas escolhas políticas e epistêmicas.

Neste sentido, as pesquisas realizadas foram fundamentadas a partir do referencial teórico da Sociologia da Infância; referencial esse que tem nos ajudado na compreensão da infância como uma construção histórica, cultural e geograficamente contextualizada, bem como o reconhecimento das crianças que compõem o coletivo infantil como atores sociais constituídos na cultura e construtores de cultura.

O referencial da Sociologia da Infância tem defendido epistemologia(s) mais aberta(s), mais dialógica(s), fomentando a criação de metodologias de investigação com as crianças e não sobre as crianças, considerando-as atores sociais e produtoras de culturas (FARIA & FINCO, 2011).

Em nossas pesquisas temos em comum o diálogo sobre as questões relacionadas à organização dos tempos-espços institucionais da pequena infância, enfocando a jornada cotidiana que adultos e criança constroem nesses contextos educativos, de cuidado e educação. Cotidianamente, lutamos contra a produção de uma experiência escolar infantil que se encaminhe para uma perspectiva de *produtividade escolar*, ou seja, que se encaminhe para ideia de antecipação da escola de ensino fundamental, na qual as crianças supostamente seriam preparadas para uma experiência de sucesso escolar no futuro. Assim, revela-se um desafio pensar a educação da pequena infância no cotidiano, no tempo imediato que compartilha conosco sua existência.

Um dos espaços investigados desenvolve o seu trabalho pedagógico com as crianças a partir da Pedagogia de Projetos, buscando a valorização das crianças, que possui uma lógica diferente e uma maneira própria de entender o mundo. Nesse sentido, Vasconcelos (2008)⁷ afirma que:

[...] quero tornar bem claro que considero a metodologia de trabalho por projetos como “uma das formas de ajuda” de maior valor na educação infantil. [...] Aponta para um novo papel do professor, a meu ver, o único possível: o professor como co-criador de saber e de cultura com os seus educandos (p. 9 -10)

Os Projetos desenvolvidos pela UMEI Lisaura Machado Ruas possuem temas variados e buscam contemplar a diversidade/ sócio, histórico e cultural das crianças. Existem projetos que partem da equipe técnico pedagógica da unidade, e projetos que partem de cada Grupo de Referência Infantil (GREI), que emergem das situações cotidianas, temas que surgem daquilo que a criança e o coletivo infantil apresentam como curiosidade em conhecer.

Traremos a seguir um evento da pesquisa que registra um pouco como se dá construção do conhecimento nessa perspectiva dialógica que o trabalho com projetos proporciona. O evento ocorreu quando a pesquisadora que estuda os bebês esteve com o grupo de crianças do GREI5, para saber um pouco mais sobre o “Projeto da Bia” que se tratava de um projeto que estudava os bebês.

⁷ Prefácio do livro: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.



Uma das crianças disse: “hoje minha mãe foi ver o bebê!” A professora instiga perguntando: “E como faz para ver o bebê na barriga?” A criança responde: “Vê na televisão!” A professora continua, mas como? A criança responde: “a barriga da minha está bem grande, eles põem uma coisa, aí aparece na televisão e dá para ver o bebê, a perninha, o corpinho, o bumbum”. Outra criança entra no diálogo e diz: “a minha mãe fez isso comigo”, outra diz o mesmo: “comigo também!”. Rapidamente surgem vários questionamentos sobre o que ocorre com o bebê na barriga da mãe. “Como é que o bebê faz cocô na barriga?” Alguém responde: “o bebê faz cocô quando a mãe faz cocô!” A professora questiona o grupo, será que é isso mesmo? Vamos pesquisar, eu não sei como acontece! E as perguntas vão surgindo... “E se mãe fica triste, o bebê vai ficar?” “E quando o bebê sente fome? Aí a mãe também sente? Uma criança responde: “Tem um canudinho dentro da barriga”, “Não, é um fiozinho, diz outra!” Uma das crianças que já havia levado um livro infantil que compõem a sacola do projeto diz: “Não, é um cordão!” Aí tem um cordão no umbigo do bebê, quando a mãe come, passa no cordão, aí o bebê come.” (Caderno de Campo, junho de 2015)

Conforme apresentado na narrativa acima, a proposta da Pedagogia de projetos proporciona considerar a voz da criança e requer da educadora uma postura de prestar atenção ao que as crianças observam, seus diálogos, suas brincadeiras e nas demais coisas que são do interesse delas, requer do professor, sobretudo uma *escuta sensível* como definiu Barbier (1998). Segundo BARBOSA e HORN (2008) [...] *é essencial a habilidade que o educador deverá desenvolver para sensibilizar-se e entender os caminhos que as crianças fazem para responder às hipóteses que formulam* (p. 125).

Temos clareza que, quando estamos pesquisando com e/ou sobre as crianças, estamos inevitavelmente investigando suas interações culturais macro e microsociológicas e, sobretudo, enfrentando desafios históricos, portanto, coloniais que subalternizam os modos de ser e estar no mundo de nossas crianças. A assunção dessa questão como um problema político e epistêmico, nos desafia seriamente a refletir sobre a seguinte questão: quais são ou têm sido as lentes político-epistêmicas que orientam nosso trabalho investigativo com a pequena infância? Fazendo uma análise crítica do quanto estas lentes de forma explícita ou sutil, corroboram para que a concepção hegemônica de infância, que as percebem como seres de ausências, ainda estejam de algum modo, se fazendo presente.

Conseguimos pensar que o fato de que uma “escuta sensível” (BARBIER, 1998) a estes sujeitos, e de nos dispormos a tentar pesquisar com eles, buscando aproximar o discurso acadêmico do que as crianças tentam nos dizer, e do que nós com todas as nossas limitações somos capazes de escutar, representa de algum modo um avanço nas pesquisas que são produzidas *com/sobre/para* as crianças.

Um dos principais aprendizados do percurso de pesquisa na UMEI Vinicius de Moraes foi o exercício da escuta. Como ouvir as vozes infantis no cotidiano da UMEI?

Nos movimentos realizados para *auscutar*⁸ (ROCHA, 2008) essas pequenas vozes, mas de força tamanha, foi percebido que as crianças, de uma forma ou de outra, são competentes, perceptivas, participativas e nos apontam caminhos e (des)caminhos para

⁸ Trazemos o termo *auscutar* (ROCHA, 2008) para fazer referência à necessidade de um olhar sensível para as crianças nas pesquisas *com* crianças. Rocha (2008) utiliza o termo *auscutar* contrapondo-se ao termo escutar/ouvir, pois este se associa a uma simples recepção de uma informação. Já quando se *auscuta*, também se compreende a comunicação feita pelo *outro*, envolvendo sempre: recepção-compreensão-interpretação.



a nossa prática. Foi possível perceber que precisamos enxergá-las como “possuidoras de muitas possibilidades” (FINCO, 2015, p.234), assim também fica em mente que, como diz Russo (2007), o professor de educação infantil “não ensina nem dá aulas”.

Na apresentação do projeto ‘A voz da pequena infância’⁹, numa reunião pedagógica, projeto esse pensado primeiramente pela pesquisadora, para estar *auscultando* as crianças quanto à organização dos tempos e espaços da UMEI, a professora Rita, de imediato, se interessou como uma forma de trabalho com seu GREI 4C (Turma da Estrelinha). Solicitou ajuda para pensar em como poderíamos dinamizar a assembleia de forma que as crianças entendessem de que se tratava e o objetivo de sua participação.

Iniciamos o trabalho com o grupo, com a contação da Fábula de Esopo¹⁰: A Assembleia dos Ratos. Achamos que assim, eles entenderiam melhor o que era uma assembleia.

Colocamos o desafio para o grupo, para que eles decidissem e chegassem a um acordo, de que personagem iria colocar a sineta no pescoço do gato sem que o gato comesse o rato e, como isso seria feito. Muitas possibilidades foram levantadas pelas crianças como:

Fernanda: Um rato coloca a sineta no gato enquanto ele estiver dormindo...

Fabiane (pesquisadora): E se ele sentir o cheiro do rato e acordar?

As crianças param para pensar se isso é possível acontecer.

Lara: Ele coloca e sai correndo...

Gabriela: O gato pega ele.

As crianças ficam num impasse para decidir o que realmente fazer. O objetivo está sendo alcançado. Queríamos justamente isso: a discussão de um tema para a chegada a uma decisão. Com isso, em outra dinâmica, estaria subentendido que sempre precisaremos estar nesse movimento de discussão para saber se o que elas propõem é viável, se é prioridade e, que muitas vezes a tomada de decisões depende de fatores alheios às vontades pessoais.

No desenvolvimento da pesquisa na UMEI Arca de Noé, tínhamos como objetivo principal pensar a cidadania infantil no trabalho cotidiano da UMEI. Os temas acordados com as professoras e equipe pedagógica procuravam dialogar com questões concretas de seus trabalhos: currículo, organização do tempo e do espaço da escola, o desenvolvimento infantil, a agressividade e a sexualidade da criança, as culturas infantis, o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, etc. A demanda mais urgente e definida coletivamente pelo grupo (professoras e pesquisadoras) foi questão curricular na educação infantil. Até então, a escola organizava a sua estrutura curricular tendo como base as diferentes efemérides e datas cívicas. Havia, porém, no grupo um forte desejo de fundamentar o seu trabalho pedagógico, a partir de uma organização curricular ancorada na *Pedagogia de projetos* (FREINET, 1991, HERNANDEZ e VENTURA, 1998). Iniciamos assim, uma formação-investigação no trabalho por projetos. E o primeiro a ser discutido e negociado junto às crianças foi “Os pequenos e seus direitos”¹¹. Pois, segundo Sarmiento

⁹ Projeto instituído pela UMEI Vinicius de Moraes que se justificou pela necessidade de pensar a gestão de forma que considerasse a participação das crianças como fator primordial para a construção de uma escola democrática que *ouve e possibilita a voz* das crianças da pequena infância (3-5 anos).

¹⁰ <http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009>

¹¹ A precariedade arquitetônica, material da escola, a ausência de equipamentos, e a falta constante de merenda, somadas a grande pobreza das crianças e de suas famílias, contribuiu para que dentre outros, escolhêssemos esse projeto de trabalho.



(2007, p. 37), “as crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos”.

A pesquisa e seus objetivos: as nossas intenções na escola

Fundamentadas em trabalhos anteriores, defendemos que a opção pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica (TAVARES, 2010) vem possibilitando que pesquisadores e pesquisados possam viver a experiência de uma *comunidade investigativa* (TAVARES, 2010), na qual o trabalho de campo, longe de ser apenas um espaço de coletas de dados e construção de conhecimentos, possibilita um movimento de ação-reflexão-ação coletivo sobre o conhecimento, buscando corroborar o papel de pesquisa como produção de conhecimento numa perspectiva emancipatória.

Colocadas estas questões teórico-metodológicas, afirmamos que muitas são as nossas intenções nas escolas pesquisadas. Uma pesquisa é sempre motivada por questões políticas e epistemológicas, além das institucionais e pessoais. Muitas vezes, além dessas intencionalidades, um dos principais objetivos é o relacional, isto é, a criação de vínculos afetivos com determinado espaço e com pessoas que circulam nesse espaço. No nosso caso, o trabalho nas UMEIs, Arca de Noé, Vinicius de Moraes, Lisaura Machado Ruas e o CEI Carolina Amorim¹² tem conjugado tanto os objetivos político e epistemológicos, quanto os relacionais e afetivos.

Apesar das nossas pesquisas serem desenvolvidas em Unidades de Educação Infantil distintas, elas buscam se articular no sentido de provocar o desafio de pensar práticas educativas que possam construir coletivamente significados favoráveis ao coletivo infantil na jornada diária. Dessa forma, temos nos desafiado em buscar estratégias de *auscultar* as crianças e dentro do possível contemplar suas demandas.

Quinteiro (2002) nos lembra do desafio que é pesquisar com as crianças: “pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças, muito do que afirmamos sobre as crianças são argumentos construídos por adultos”.

No caso da pesquisa com os bebês o nosso desafio é ainda maior, pois por mais que nos coloquemos disponíveis para ouvi-los, existe o desafio de compreensão de suas linguagens, tais como a corporal, o choro, os seus silêncios, sendo necessária uma relação estreita com as suas famílias, além de muita sensibilidade da parte das pesquisadoras, intencionando estabelecer uma relação dialógica com *os pequenos* através de outras formas de linguagens, como por exemplo, os olhares, os gestos e o corpo. Tal pesquisa teve por objetivo investigar as possibilidades educativas do trabalho pedagógico com os bebês num espaço público de educação infantil, considerando as experiências e as múltiplas relações/ interações que estes vivenciam no cotidiano do berçário.

O trabalho pedagógico com os bebês na creche investigada é orientado pela Pedagogia de Projetos. No decorrer da pesquisa, em vários momentos pude constatar que tal metodologia de certa forma, limita e não contempla certos aspectos no trabalho com as crianças pequenininhas, sobre tudo com os grupos das crianças bem pequenininhas (GREI¹³ 0 e GREI 1).

Tendo em vista que em alguns momentos existe por parte das professoras uma preocupação de ter uma produção das crianças que contemple os temas dos projetos, as mesmas tendem a valorizar atividades que acabam por reduzir a potencia do trabalho com as crianças pequenininhas em uma atividade sem sentido e escolarizada. Autores como Freitas (2007, p.10) tem criticado esse tipo de proposta pautada na “forma

¹² A tese de Carreiro (2013) através de uma pesquisa-ação privilegiou as falas das crianças como caminho reflexivo para a (re)organização das práticas dos profissionais da instituição.

¹³ Grupo de Referência da Educação Infantil.



escolar”, segundo o autor, *não deve retirar da educação infantil aquilo que a singulariza, aquilo que se expressa no seu conteúdo em si e para si.*

O trabalho pedagógico com os bebês não se resume em atividades de cunho ‘escolarizadas’, são propostas significativas e prazerosas para as crianças, que consideram as múltiplas linguagens dos bebês, atividades com música, com instrumentos musicais, contação de histórias e tantas outras. Se alguns momentos os projetos limitam o trabalho potente com os bebês, em outros momentos ele é possível.

Em uma das atividades realizadas com os bebês relacionadas ao projeto cujo tema era a Luz, as professoras confeccionaram moldes vazados com temas de músicas infantis conhecidas das crianças e personagens para contação de histórias em um teatro de sombra.

Percebemos que a atividade proporcionou uma dimensão filosófica do conhecimento, na medida em que observamos que as crianças ficaram encantadas e curiosas ao mesmo tempo, buscando entender como o fenômeno acontecia. Dessa forma, concordamos com Faria (2015) quando afirma que *as crianças aprendem mesmo quando os adultos não têm intenção de ensinar.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS, PORÉM INCONCLUSIVAS

Inspiradas pelo poeta pantanense, Manoel de Barros, temos mergulhado em nossas investigações nos *achadouros da infância* intencionando apurar uma *ausculta/escuta sensível* e uma *compreensão ativa*, tanto de nossos processos formativos como professoras pesquisadoras das redes públicas, quanto no trabalho educativo com as crianças pequenas na escola da infância.

Assumindo a (in)conclusão de nosso texto e seu caráter ainda muito aberto e dialógico, gostaríamos de retomar o quanto ainda nos é desafiador pensar a inserção do adulto-pesquisador nos espaços escolares.

Entretanto, sabemos que o que há produzido no campo teórico ainda não dá conta da complexidade do trabalho de investigação com a pequena infância. Assim, na interação com ela sabemos que metodologias são reinventadas ou porque não dizer: inventadas, dada a urgência de criar espaços de comunicação mais fluídos, intensos e criativos entre adultos e crianças.

Considerando esta questão, reconhecemos o importante papel de pesquisas colaborativas e em rede entre a Universidade e Escolas públicas. Especialmente a importância de pesquisas que envolvam os estudos Sociais da infância(s), um campo que ainda se encontra em consolidação.

Em nossos encontros de pesquisas conseguimos compartilhar como professoras e pesquisadoras uma experiência em comum: o respeito ético e epistêmico pela pequena infância. As múltiplas experiências de pesquisa com as crianças nos revelam as suas leituras possíveis sobre os nossos diversos papéis no cotidiano dos espaços educativos da pequena infância.

Referências bibliográficas

- BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- _____. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.



CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidades na Educação Infantil. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

COUTO, Mia. E se Obama fosse africano? São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (orgs.). Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102).

_____. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela. *Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância*. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (organizadoras). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREINET, C. *A Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREITAS, Marcos Cezar de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lucia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 07-14.

HERNANDÉZ, F. e VENTURA, M.A. *A Organização do Currículo Por Projetos de Trabalho. O Conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. IN: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. P.19 – 47.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. P. 43-51.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.M.; SARMENTO, M.J. (ORGS). *Infância (in) visível*. São Paulo, JUNQUEIRA MARIN, 2007.

TAVARES, M.T.G. *A(s) Infância(s) e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses*. Projeto de Iniciação Científica, UERJ, Rio de Janeiro, 2010, Mimeo.



COMO FAZER DIFERENTE? SABERES DOCENTES EM JOGO NO COTIDIANO ESCOLAR

Maria Teresa Esteban - UFF¹
mtesteban@uol.com.br

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

O cotidiano escolar traz para o saber/fazer docente muitos e constantes desafios, dentre os quais se destaca a avaliação dos estudantes, tema recorrente em diferentes momentos do trabalho pedagógico.

Torna-se cada vez mais comum a presença de discurso crítico à avaliação classificatória e o reconhecimento da insuficiência da prova como principal, ou único, instrumento de avaliação da aprendizagem. Simultaneamente, venho encontrando, no cotidiano escolar, com frequência, perguntas sobre “*como fazer diferente*” e a afirmação da avaliação como processo voltado à qualificação do estudante.

Esse questionamento me convidou a uma reflexão, que compartilho neste artigo, sobre o *saber/fazer* docente a respeito da democratização do processo de avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar.

Tomo como referência duas escolas públicas municipais em periferias urbanas de duas cidades. Como aspecto comum às duas redes municipais de educação, resalto a organização do I segmento do Ensino Fundamental em 2 Ciclos, sendo o 1º Ciclo constituído pelos 3 anos iniciais do ensino fundamental, período em que ocorre a sistematização do processo de alfabetização, sem retenção entre os anos que o compõem.

As unidades escolares também guardam algumas semelhanças entre si: são pequenas, possuem turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e não atendem o II segmento do Ensino Fundamental. Diferenças mais relevantes podem ser encontradas nos projetos político-pedagógicos que orientam seus trabalhos, o que deriva, por exemplo, em distinções nos modos como são encaminhados a relação entre a escola e a comunidade, os processos de construção de uma gestão democrática na escola e a compreensão dos sentidos da escola e do papel que a experiência democrática cumpre na formulação de um projeto comprometido com a sua qualidade.

Encontro, entre docentes dessas escolas, a concordância com a ideia de que a aprovação de todos os estudantes durante o ciclo contribui para democratizar o processo de escolarização. Entretanto, nem sempre essa percepção se desdobra na compreensão de que turmas constituídas sem a seleção que a reprovação promove são bastante heterogêneas, agregam crianças que estão no mesmo ciclo da vida, que partilham interesses e experiências, mas não fizeram, necessariamente, as mesmas aprendizagens escolares nos anos anteriores.

Nos casos em que a heterogeneidade é assumida como positiva para o desenvolvimento da relação *aprendizagem ensino*², o coletivo da escola (ou ao menos os

¹ Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do GEPAEP (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação na Escola Pública).



profissionais diretamente envolvidos com a turma) se compromete com a busca de procedimentos pedagógicos compatíveis com essa característica do grupo. Assume-se que os estudantes possam apresentar aprendizagens diferentes, mas têm direito a uma escola que os ajude a ampliar permanentemente seus conhecimentos, a fazer constantemente novas aprendizagens, a ser desafiados a novas conquistas e apoiados em seus distintos processos. A alteridade é a possibilidade de encontros férteis que fazem do coletivo espaço solidário de aprendizagens e produção de sentidos emancipatórios para o que compartilham.

Quando a tendência é compreender a heterogeneidade como um entrave para uma escolarização de qualidade, o movimento instaurado busca ajustar cada estudante ao modelo legitimado e levá-lo a atuar em consonância com o padrão estabelecido. A diferença, aqui, expressa um desvio, precisa ser corrigida.

Ambas possibilidades estão presentes nas escolas trazidas ao texto. Há diferenças nas atuações dos docentes, no entanto, elas não nos permitem estabelecer relações lineares entre o projeto predominante na escola e o trabalho em sala de aula.

As semelhanças, talvez inicialmente inesperadas, indicam aspectos relevantes para reflexão. Recorto, no âmbito da avaliação, dois elementos: a preponderância da avaliação como processo direcionado aos estudantes e a compreensão de que a ausência de provas e de atribuição de notas desfaz sua perspectiva classificatória. A naturalização dessas posições, discutidas a seguir, garante sua presença em contextos que propõem sentidos diferentes para a escola, o que as torna pontos privilegiados para a reflexão sobre conhecimentos tácitos que sustentam diversas práticas.

Bifurcações

A primeira ideia se sustenta nas práticas que demonstram ser a avaliação da aprendizagem considerada uma questão docente, partilhada, em maior ou menor medida, com a equipe técnica da escola². É comum a troca de informações entre docentes e desses com os pedagogos e pedagogas, que atuam no acompanhamento do trabalho pedagógico nas escolas, sobre a avaliação dos estudantes. Não faz parte da avaliação da aprendizagem discutir o processo efetivado com os próprios estudantes, tampouco com as famílias. Ambos, em geral, apenas são informados sobre os resultados, mesmo na escola em que participam ativamente da sua gestão.

A compreensão do que vem sendo e do que pode ser a participação infantil no processo de avaliação demarca sentidos e objetivos para a avaliação e lugares para os estudantes. No cotidiano da sala de aula nas escolas participantes da pesquisa não se encontram práticas de avaliação da aprendizagem constituídas no diálogo com as crianças e assentadas na participação infantil; os estudantes são submetidos à avaliação. Porém, observamos, em ambas, nas reuniões pedagógicas das escolas, na observação das atividades em sala de aula e nas conversas com as professoras, um movimento no sentido

² - Neste texto, uso a grafia *aprendizagem ensino* quando trato de relações dialógicas no processo pedagógico e *ensino-aprendizagem* quando faço referência a processos mais próximos de uma perspectiva mecanicista de trabalho.

³ - Uso a expressão *equipe técnico-pedagógica* para designar os profissionais não docentes que realizam atividades pedagógicas, incluindo pedagogos e pedagogas. Como as duas escolas estão em Municípios diferentes, o quadro de profissionais se organiza sob distintas nomenclaturas.



de interrogar as práticas docentes, buscando garantir maior participação infantil, e de ampliar a escuta das crianças no que se refere ao processo *aprendizagemensino*, ainda que não se altere fundamentalmente a posição de cada um nessa dinâmica.

No que se refere à organização do ensino, em algumas salas de aula de ambas as escolas podemos encontrar propostas de trabalho que demandam maior participação dos estudantes para sua realização, como: blog da turma, construção de terrário, observação do desenvolvimento de um girino ou de uma planta, produções coletivas de textos, debates sobre temas atuais, trabalho com literatura infantil, entre outros. Essa multiplicidade é mais um indicador da existência de diferentes modos de compreender a participação.

Em muitos casos, participação se relaciona linearmente a atuação infantil. Pensada como meio para tornar a aula “mais agradável”, procura responder à necessidade da criança se “distrair” e se movimentar, entrelaçada a um discurso superficial sobre a ludicidade que remete a espontaneísmo, vontade, episódio. O sentido dessa proposta é manter a criança ocupada por um período de tempo. Abrem-se espaços propícios à atuação infantil em momentos considerados secundários no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Interessante observar que mesmo sob outros discursos sobre a relação entre aprendizagem e ensino, as práticas observadas frequentemente nos dão pistas de que o trabalho é conduzido por um entendimento, talvez imperceptível para o próprio docente, que remete fundamentalmente a um processo mecanicista, em que se encadeiam transmissão, fixação e reprodução do conteúdo.

Outras propostas pedagógicas, nas mesmas escolas, reconhecem a centralidade da ação infantil para a efetivação da aprendizagem e do ensino. Essa perspectiva nos remete à teoria da atividade⁴ (Leontiev, 1972) que demarca a percepção da atividade como socialmente relevante, ação coletiva e transformadora em que se estabelecem relações entre a finalidade de cada ação e o motivo que justifica a atividade em seu conjunto, mesmo que essas relações sejam indiretas e mediatizadas. A atividade faz a mediação entre o sujeito e os fenômenos e objetos do mundo em que se insere, com a articulação entre necessidade, objeto e motivo.

A cultura atua fortemente na mediação e oferece ao trabalho pedagógico artefatos e recursos historicamente produzidos. Portanto, a atividade se constitui numa rede de relações e interações complexas e articula as práticas escolares cotidianas à dinâmica sócio-histórico-cultural, posto que só tem sentido como parte do amplo processo de compreensão do mundo e de produção de modos de intervenção nesse mundo. Nessa perspectiva, a participação da criança no processo de avaliação expressa o deslocamento do foco do desempenho para a dinâmica escolar e suas relações com o que se apresenta como aprendizagem infantil, principal finalidade da escola.

As diversas propostas de trabalho anteriormente citadas, como tantas outras, podem se realizar numa perspectiva ou noutra, dependendo dos modos como são conduzidas. Em todos os casos, a variedade de atividades realizadas pelos estudantes produz um conjunto amplo e diversificado de trabalhos, o que abre possibilidades para um encaminhamento mais amplo da avaliação que incorpore sua complexidade na

⁴ - Não é intenção deste trabalho apresentar uma discussão sobre a teoria da atividade. Traz algumas menções necessárias à reflexão sobre as relações entre avaliação da aprendizagem e atividades pedagógicas cotidianas.



relação que estabelece com a aprendizagem e com o processo pedagógico, também assumidos como fenômenos complexos.

Chama a atenção o fato de a proposta pedagógica de uma das escolas se articular pela participação das crianças, tratando do cotidiano escolar como *espaçotempo* que se compromete com uma educação para a autonomia, com responsabilidade, cooperação e solidariedade, e nela não se realizar uma avaliação efetivamente participativa que se desenvolva com as crianças, tendo sentido para elas e para o processo pedagógico. A participação não se concretiza como central na avaliação, embora haja diversos ensaios nesse sentido e seja explicitamente apoiada por muitos na escola.

A intenção de transformação dos sentidos e práticas de avaliação no cotidiano escolar e a dificuldade de torná-la realidade, mesmo quando outras mudanças relevantes se realizam, nos faz olhar para além da ação docente como prática individual e local. Mostra-se indispensável refletir sobre os contextos que se articulam na produção do que se apresenta como cotidiano. É preciso buscar as entrelinhas, silêncios e fios invisíveis em que se tecem os discursos e são urdida as possibilidades de sua ressignificação.

Opacidade

Como se sabe, no campo de estudos sobre avaliação educacional há muitas críticas à avaliação classificatória. Contudo, no âmbito das práticas escolares, com frequência, as críticas a essa modalidade de avaliação se associam unicamente à atribuição de notas ou conceitos, com a possibilidade de reprovação do estudante. Nessa perspectiva não se observa que os princípios que a articulam – padronização, hierarquização, seletividade e exclusão – possam se manter em outras práticas, cujos efeitos participam da construção de justificativas para as desigualdades que se produzem na relação entre a dinâmica social e o cotidiano escolar, onde se evidenciam. Produz-se uma compreensão simplificada que permite a manutenção da seletividade como um dos eixos articuladores da avaliação, embora sob a aparência de uma transformação nas práticas e, conseqüentemente, em seus sentidos.

De diversas maneiras, busca-se comparar cada estudante, segundo o rendimento alcançado (em relação aos conteúdos, habilidades e competências), aos níveis de desempenho previamente estabelecidos. O retorno oferecido aos estudantes (e suas famílias) trata basicamente do resultado dessa comparação, habitualmente traduzida como seu nível de aprendizagem. Frequentemente esta é a informação, com mais ou menos detalhes, que os docentes disponibilizam por meio de tipos variados de registros. Poucas vezes verificamos uma prática de avaliação que se direcione prioritariamente para a compreensão e acompanhamento da dinâmica *aprendizagemensino*, para as mudanças necessárias na proposta de ensino e para a reflexão compartilhada sobre o trabalho pedagógico.

Nas turmas envolvidas na pesquisa, nas duas escolas, encontramos as crianças realizando diferentes trabalhos e diferenças em seus contextos de produção. Porém, observamos certa homogeneidade no padrão tomado como referência para a avaliação de sua aprendizagem, que trata fundamentalmente da aquisição da escrita. Essa estabilidade chama a atenção. Por meio de seus trabalhos, com frequência as crianças são classificadas segundo as 4 hipóteses – pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética - que Ferreiro e Teberosky (1987) elaboram para explicar os caminhos percorridos durante a aprendizagem da escrita.



É importante fazer um breve desvio para trazer o que propõem as referidas autoras com o estudo por elas produzido e como nele se inscrevem essas quatro hipóteses:

Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto de sua atenção (portanto, de seu conhecimento). (...) É conveniente esclarecer que não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende, e tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos. (Ferreiro e Teberosky, 1987; pág. 15)

As hipóteses estão relacionadas a uma discussão ampla sobre o processo de aquisição da escrita pelas crianças a partir da teoria construtivista, não integram uma proposta de trabalho pedagógico, ainda que possam subsidiá-la. Entretanto, nos contextos observados, no momento da avaliação apagam-se as discussões que remetem aos movimentos que as crianças estabelecem em sua aprendizagem da escrita e utiliza-se um padrão definido a partir de uma redução da teoria a essas quatro categorias bastante simplificadas, que serve para classificação e hierarquização dos estudantes.

Por esse caminho, apesar do alerta das pesquisadoras, se reintroduzem no cotidiano do I Ciclo a avaliação classificatória e a concepção mecanicista de alfabetização. As provas, as notas e a reprovação se tornam desnecessárias para manter essa perspectiva de avaliação, já que, frequentemente, a produção infantil, em sua pluralidade, dinâmica e intensidade, é observada no momento da avaliação unicamente pelo prisma das quatro hipóteses, muitas vezes transformadas, no cotidiano, em etapas. Há uma frágil incorporação de observações sobre o comportamento infantil e algumas vezes referências breves a conteúdo de outras áreas de conhecimento.

Porém, conversas com professoras e professores, participação em reuniões na escola e observação em salas de aula mostram muitas propostas de trabalho cotidiano integradas a uma concepção da alfabetização como processo discursivo (Smolka, 1988). Um processo de produção de sentidos, em que a escrita se realiza na interação com o outro, na relação com o mundo. Ler e escrever para estar no mundo, compartilhando essa experiência, com apropriação dos sentidos e usos da escrita socialmente produzidos

Essa dinâmica contraditória coloca em relevo a presença do discurso oficial e de suas propostas para encaminhar as políticas públicas no cotidiano escolar. A homogeneidade nos parâmetros de avaliação encontrada nas escolas coincide com a redução do trabalho apresentado nos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita a um restrito padrão de classificação, proposta sistematicamente apresentada em diferentes cursos de formação continuada para docentes das redes públicas, durante vários anos. Como essa padronização frequentemente está integrada a um discurso que preconiza uma avaliação qualitativa e um olhar atento para os resultados apresentados pelas crianças, se oculta que uma avaliação qualitativa pode ser classificatória e que a ênfase nos resultados, a partir de um modelo fixo, diminui a possibilidade de compreensão dos múltiplos movimentos de aprendizagem que se produzem na sala de aula.



Procedimentos coerentes com uma avaliação dialógica, reflexiva e participativa estão presentes no trabalho pedagógico, porém, carecem de regularidade e continuidade e são fundamentalmente atividade docente. Essa existência, por mais sutil que possa parecer, deve ser atentamente observada como expressão do movimento – talvez tênue e instável – de aprofundamento da democratização da escolarização.

O *fazer diferente* pode ser reduzido a pequenas alterações nos procedimentos cotidianos, fragilizando a intenção docente de realizar uma avaliação qualitativa, participativa, dialógica, voltada para a aprendizagem. A mudança do sentido da avaliação, encaminhado por uma perspectiva emancipatória no cotidiano escolar (Afonso, 2000 e Saul, 1991) mostra sua potência nas entrelinhas da ação docente, mesmo quando não chega a se efetivar.

Indicações

A incorporação de um discurso crítico à avaliação classificatória, no cotidiano escolar, convive, em certas situações, com a concordância com a meritocracia como um componente central nas práticas escolares. Há uma integração idealizada entre avaliação, mérito e justiça que oculta a face antidemocrática de um processo que se estrutura, como já mostrou Foucault (1999), pela vigilância e punição. As práticas escolares são históricas, culturais e sociais, portanto se entrelaçam a contradições e disputas que deixam suas marcas no cotidiano.

A lógica classificatória, tão vigorosa em nossa sociedade e na concepção hegemônica de escola, atravessa diferentes experiências e direciona as práticas, sendo, algumas vezes, pouco visível. Seus efeitos se fazem sentir na atribuição de valores desiguais a crianças que apresentam processos diferentes do padrão, o que reduz a potência da participação infantil na configuração do trabalho pedagógico e enfraquece os vínculos entre as práticas escolares e a diferença que a constitui. A ideia de neutralidade, necessária ao discurso meritocrático, requer esse encobrimento.

Um olhar para as orientações oficiais nos mostra o delineamento de práticas vinculadas a uma perspectiva seletiva, pouco favorável à diferença, que se materializa, por exemplo, nas avaliações externas em larga escala. Simultaneamente, no cotidiano escolar é recorrente a pergunta sobre como estruturar propostas de ensino significativas para crianças reconhecidas em sua integralidade, como sujeitos múltiplos, considerando, inclusive, a avaliação. As divergências entre o proposto pelas políticas e as demandas docentes em diálogo com suas experiências cotidianas debilitam a prática pedagógica ao mesmo tempo em que ajudam a compreender a manutenção de uma perspectiva classificatória, que favorece a segregação, quando se pretende empreender movimentos favoráveis à ampliação da natureza democrática da escola.

As insuficiências, contradições e barreiras aqui apresentadas não são características dessas duas escolas especificamente. A convivência de perspectivas díspares, expressas neste texto pela tensão entre homogeneidade e heterogeneidade que percorre as propostas de ensino e a compreensão das aprendizagens, reafirma que não se pode olhar a escola por um único prisma, ela tampouco se presta a classificações que simplificam sua complexidade. A escola é espaço contraditório, é preciso aprofundar as mudanças que efetivamente vêm realizando, pois sua transformação é sempre uma possibilidade.



A reflexão, como prática dialógica, não se faz sobre a experiência do outro, mas no meu encontro com o outro, mediatizado por nossas experiências. Reflexão é tecido em que os sujeitos que o tramam, nele se implicam. Professores e professoras a cada dia, junto aos estudantes, tecem experiências, movimentam a escola, dão vida a projetos e se encontram com novos desafios. O diálogo com a perspectiva emancipatória da avaliação escolar é uma das possibilidades que se colocam. Não há garantias e o processo é turbulento, como se sabe, mas sinaliza caminhos que vale a pena percorrer.

Bibliografia

AFONSO, Afonso. (2000) **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LEONTIEV, Alexei. **Atividade e consciência**. <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. 1972. [consulta realizada em 28/03/2015)

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.



ESCOLA COMO ESPAÇO PLURICULTURAL: TECENDO NOVOS SABERES E LÓGICAS A PARTIR DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Modalidades de participación

- a) Ponencia

ESCOLA COMO ESPAÇO PLURICULTURAL: TECENDO NOVOS SABERES E LÓGICAS A PARTIR DA CULTURA AFRO -BRASILEIRA

Mairce da Silva Araujo FFP/UERJ
mairce@hotmail.com

Luciana Faria Fernandes FFP/UERJ
ffpluff@gmail.com

Rosane Tavares Barcellos FFP/UERJ
Rosane.df.br@gmail.com

RESUMO:

A questão étnico-racial é umas das temáticas que permeiam o cotidiano escolar e o foco do trabalho apresentado por nós. A escola como espaço de diversidade tem um papel preponderante no propósito de combate às discriminações de raça, cor, religião, aparência, opção sexual, entre tantas outras, que surgem a cada dia. Desnaturalizar uma cultura de práticas racistas e discriminatórias existente dentro e fora da escola é um desafio cada vez mais urgente nos tempos atuais. Trazemos no presente trabalho uma experiência vivida na E M Dr Armando Leão Ferreira, articulada pela pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores/as (ALMEF), na qual objetivávamos criar possibilidades de (re)construção de uma cultura escolar excludente e discriminatória através de oficinas pedagógicas. A pesquisa de caráter investigativo-formativo, busca no diálogo escola-universidade, contribuir para criticidade de educandos/as, no processo de aprender a ler e a escrever. Através das oficinas pedagógicas novos conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana encontraram espaço na escola contribuindo para a produção de uma educação anti-racista e comprometida com uma sociedade democrática.

Palavras-chave: questões étnico-raciais, identidade, cotidiano escolar, ambiente



[...]/Eu sou hua escrava de V. Sa. administração de Capam. Antº Vieira de Couto, cazada. Desde que o Capam. lá foi adeministrar, q. me tirou da fazenda dos algodois, aonde vevia com meu marido, para ser cozinheira de sua caza, onde nella passo mto mal. [...]/ Pello q. Peço a V.S. pello amor de Ds. e do seu Valimto. ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Procurador que mande p. a fazda. aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha q.De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia

Esperança Garcia, mulher negra do século XVIII, vítima da escravidão brasileira, excepcionalmente, teve acesso a alfabetização por padres jesuítas, valendo-se desse bem, denunciou os maus tratos que sofria. No dia 06 de setembro de 1770, escreveu uma carta ao Governador do Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, na qual relata as condições de dominação em que ela, seus filhos e companheiros eram submetidos na fazenda do Capitão Antônio Vieira de Couto. Nesse documento Esperança também reivindicava o direito de voltar para a antiga fazenda de algodão, onde teria a companhia de seu marido e local em que batizaria sua filha. A carta escrita pela escrava foi descoberta no arquivo público do Piauí pelo pesquisador e historiador Luiz Mott em 1979, sendo reconhecida como o documento mais antigo no Brasil de reivindicação de uma escrava a uma autoridade. Documento produzido por uma mulher negra, escrava e alfabetizada.

Escolhemos Esperança, que é um símbolo de luta por uma sociedade de igualdade social e racial, para abrir nosso trabalho como forma de fazer suas palavras chegarem ainda mais longe. Ela foi uma mulher à frente do seu tempo. Entendeu que o domínio da leitura e da escrita a tornaria livre mesmo na condição de escravizada. Sua obra nos desafia até hoje a pensarmos a respeito dos sentidos que atravessam o processo de alfabetização.

A partir de carta de Esperança e dos escritos sobre ela somos provocados a pensar em muitas questões relevantes, dentre elas: o direito ao acesso à leitura e a escrita, a luta pela libertação empreendida pelo povo negro, a luta pelo direito à palavra e a livre expressão. A escola como espaço importante de socialização precisa lidar diariamente com tais demandas. Percebemos que os temas tratados por Esperança Garcia há mais de três séculos, continuam vivos na contemporaneidade.

Segundo a concepção freireana, a essência da educação é o diálogo como a prática libertadora, pois *quando educadores e educandos se encontram na escola, neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais.* (FREIRE, 1987, p.112). É nesse espaço, lugar de diversidade, de diferença, que a humildade deve existir para que haja comunicação, assim existindo uma esperança na busca de saberes.

Sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 1987 p.115). A educação é um processo de desenvolvimento contínuo das distintas capacidades física, intelectual e moral do ser humano e a partir da comunicação construímos aprendizados. Por sua vez, as ações de escutar, refletir e reconsiderar auxilia na construção do raciocínio criando rotas para o conhecimento numa dinâmica do fazer e refazer.

Inspiradas por Esperança Garcia e buscando pensar o processo de alfabetização a partir da perspectiva freireana, compartilhamos na presente comunicação algumas experiências vividas na pesquisa Alfabetização Memória e Formação de Professores, coordenado pela Profa. Mairce Araújo, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, tendo como lócus de investigação a Escola Municipal Doutor Armando Leão Ferreira. A instituição é localizada no bairro Porto Novo em São Gonçalo e seu funcionamento acontece nos turnos da manhã e tarde, com um quantitativo de 250 alunos, divididos em dez turmas, atendendo crianças do próprio bairro e de comunidades próximas.



A investigação tem como um de seus referenciais a perspectiva da investigação-formação, percorrendo caminhos que *atravessando as fronteiras entre investigação e formação vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação* (ARAÚJO, PEREZ, TAVARES, 2009, p. 15).

Para apresentação do presente trabalho, selecionamos dois momentos vividos na pesquisa que provocaram nossas reflexões sobre as possibilidades da escola construir práticas pedagógicas inspiradas pela diversidade cultural.

Vivendo a escola, como um lugar de diversidade: a oficina dos turbantes

O calendário escolar da rede municipal de São Gonçalo em 2016 inclui alguns sábados letivos. Para atender a tal demanda as professoras da Escola Armando Leão, em parceria com a pesquisa, têm optado por explorar algumas temáticas, que emergiram no cotidiano escolar.

Uma das temáticas proposta pela orientadora pedagógica e professora da escola, que é integrante do grupo de pesquisa, envolvia as questões étnico-raciais. Entendendo que está é uma temática que atravessa o cotidiano escolar, especialmente, em comunidades, como a gonçalense, onde a maioria das crianças é de origem afrodescendente, e que, inúmeras vezes, a questão étnico-racial, quando não é ignorada, fica relegada a um tratamento folclorizado relacionado ao “Dia da Consciência negra” ou então “Dia da libertação dos escravos”, nos dedicamos a planejar um projeto que pudesse contemplar de uma forma mais ampla.

Nasceu assim, a ideia de convidar alguns componentes do “Projeto Sócio Cultural Afrontando” (www.facebook.com/Projeto-Socio-Cultural-Afrontando) para desenvolver uma oficina de turbantes na escola, como uma estratégia pedagógica de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Outro ponto importante da proposta foi trazer pessoas da comunidade externa à escola para discutir sobre a temática, contribuindo para o combate ao preconceito racial, ainda presente nos dias de hoje.

A escola foi toda preparada para a recepção às mulheres-narradoras que fariam as palestras e ensinariam às professoras, bolsistas e crianças não apenas o uso de turbantes com várias possibilidades, mas especialmente, favoreceriam vivências e reflexões que envolviam novas experiências estéticas e novas aprendizagens sobre o que é considerado belo em nossa sociedade. As malhas coloridas, já cortadas em tiras, aguardavam em cima da mesa sob os olhares curiosos e brilhantes da plateia, o momento em que seriam manipuladas por mãos ágeis e experientes cheias de histórias para contar.

A narrativa cujo tema era a aceitação do negro na sociedade, seus desafios e enfrentamentos era entremeada com o relato sobre a própria história das contadoras. Mulheres belas, portadoras de cabelos até hoje chamados por parte da população de “cabelos ruins”, emponderadas, conscientes de sua beleza e da força de suas palavras, transmitiam às crianças, professoras e bolsistas, que ali estavam, bem mais do que meras informações, favoreciam o emergir de sentimentos de pertencimento. À medida que narravam iam amarrando, de formas variadas, os turbantes nas cabeças de crianças, professoras e bolsistas.



Fig. 1 Oficina de turbantes, E M Armando Leão

Informações trazidas pelas contadoras, apontavam para o uso do turbante na África como significava símbolo de poder. A origem do turbante é desconhecida, mas sabe-se que já era usado no Oriente e o seu uso mais intensivo se estendeu por toda Ásia e pela África. As inúmeras formas de amarrar o turbante representam uma espécie de linguagem popular, podendo indicar a posição social.

O turbante representava, assim, um símbolo de afirmação cultural em contraposição aos padrões estéticos eurocêtricos. As narradoras discutiam com as crianças a importância da valorização do cabelo crespo, enfatizando que não devem ser alisados, para não serem modelados como cabelos lisos, característicos da raça branca. Foi ressaltado também, implicações relacionadas a saúde devido a utilização dos produtos químicos empregados para alisar os cabelos. Destacaram que a pele e o cabelo são características fenotípicas que distinguem a raça negra dos outros grupos que compõe a sociedade brasileira. Com afirmação Nilma Gomes (2002)

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo, a cor da pele e pelos demais sinais diacríticos, serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidade econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo do negro (como nariz, a boca, a cor da pele o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. (p.42)

A autora nos ajuda a refletir que se os sinais diacríticos, como a cor da pele e o tipo de cabelo serviram como argumentos para justificar a colonização, desconstruir essa referência, reconhecendo beleza nos cabelos crespos e da cor da pele negra, pode contribuir para a autoafirmação da identidade negra. Assim, o uso do turbante, além de remeter a uma outra estética, faz sobressair a beleza dos cabelos crespos.



Fig 2 Meninas do 5 ano posando para as fotos com seus turbantes

Ler é poder: articulando saberes

Em um dos momentos da oficina, uma das narradoras indaga para um grupo de crianças: *E vocês, já sabem ler?* e continua: *temos que ler, pois saber ler é poder.*

Com sua preocupação, a narradora desdobrava outros sentidos para a atividade e nos fazia pensar: Que contribuições oferecíamos para a formação daquelas crianças, naquele momento? Mesmo tendo em mente que a experiência com os turbantes poderia contribuir para o fortalecimento de um sentimento de pertencimento, nossos objetivos com a atividade não se restringiam à trazer para o universo das crianças novas possibilidades estéticas. Favorecer a



circulação de novos conhecimentos na escola, contribuindo para a produção de novas leituras de mundo que enriquecessem a leitura e a escrita da palavra, esse era nosso objetivo central. Concordamos com a narradora que ler e escrever nessa sociedade são também formas de luta por nossos direitos.

Como nos ensina as Diretrizes Curriculares Nacionais da Escola Básica:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (DCNEB, 2013, p.501)

O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. (SILVA, 1999, p.149). Saber ler e escrever é um conhecimento que pode ajudar na libertação das opressões e das injustiças. Como percebeu Esperança Garcia e as narradoras confirmavam com suas afirmações para às crianças: *temos que ler [e escrever], pois saber ler é poder.*

Gosto do jeito que sou!: novos diálogos sobre identidade em sala de aula

A menina passando a mão em meu cabelo... Falou:

Lara - Tia, seu cabelo é tão liso!

Luciana- Eu, respondi:

Luciana- O seu cabelo é tão bonito também! (associando o comentário a um elogio)

Lara - Tia, eu não falei que o seu cabelo era lindo, eu falei que o seu cabelo é liso!

Luciana-Tudo bem! Mas eu quero falar que seu cabelo é lindo! Todo cheio de cachos. Eu sempre quis ter um cabelo como seu!

Lara- Sério...?! (Sendo surpreendida com a minha afirmação.)

No pequeno diálogo entre a criança e adulto, que aconteceu num dia comum de investigação *na e com* a escola, o longo caminho a trilhar para a valorização da cultura e história afro-brasileira, confirmava seus indícios. Tal distância se evidenciava no contraste entre a resposta de Luciana para Lara (nome fictício) – agradecendo um elogio que ainda não acontecera, mas que para mim seria “natural” - e no espanto da criança, ao receber um elogio, com o qual não estava acostumada.

Em um de nossos encontros com o grupo ALMEF, nas reflexões sobre o diálogo acima referenciado, nossa coordenadora, a Profa. Mairce Araújo, nos trouxe uma valiosa contribuição sugerindo a organização de uma oficina a partir do livro “O cabelo de Lelê”, de Sonia Rosa. Assim, dando continuidade ao tema relações étnico-raciais planejamos o projeto, que intitulamos como “Gosto do jeito que sou!”, para ser desenvolvido com a turma 1º ano do Ensino Fundamental, da professora Rose Mary Magdallena, que também faz parte do grupo de pesquisa ALMEF.

Tendo como referência a história do livro selecionamos algumas atividades sob forma de oficinas para serem desenvolvidas: a oficina do espelho e a oficina de produção de um cabelo para a Lelê, compreendendo que a atividade lúdica e o estímulo à criatividade favorecem a expressão de lógicas, sentimentos e entendimentos da criança. A pesquisa tem nos ajudado a perceber que as crianças estão inseridas em um contexto alfabetizador onde as competências da leitura e escrita podem ser trabalhadas a partir de diferentes linguagens, dessa maneira, optamos por um trabalho onde as crianças se expressassem através de textos não verbais.



Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas, favorecendo o reconhecimento de semelhanças e diferenças, num plano que vai além do discurso verbal.

Na terceira e última oficina trouxemos para a sala de aula a atividade desenvolvida, anteriormente, com o conjunto da escola: as diferentes possibilidades do uso do turbante, peça que faz parte do vestuário africano e pode adquirir funções como a social, religiosa e estética.

A oficina do espelho: Como nos vemos?

Quando as crianças chegaram à classe, nós bolsistas, já estávamos em sala de aula terminando os preparativos para a atividade. Naquele dia houve a reunião dos pais com a professora na sala de aula, nesse ínterim as crianças ficaram na quadra da escola acompanhadas pelo coordenador de turno. Aproveitamos para montar o datashow e nos caracterizar para a encenação. Rosane estava com uma peruca *black* e um turbante. Ao entrar em sala as crianças tiveram a primeira reação:

- “Tia” esse é seu cabelo!?
- É peruca!?
- É seu cabelo de verdade, tia!

Como é surpreendente o mundo imaginário da criança, antes de encenarmos, elas já tinham misturado a realidade com a fantasia, pois como poderiam supor que o cabelo era de verdade, se até poucos instantes atrás, tinham nos visto em sala de aula. Aproveitando clima de dúvidas criado pela encenação, distribuímos espelhos para as crianças e lançamos a seguinte pergunta: Como nos vemos? E propusemos a cada criança que se observasse, descrevendo o que via: a cor de sua pele, o formato do rosto, o tipo de nariz, a cor e o tipo de seus cabelos, se gostavam do que viam, ou outro comentário que quisessem fazer.

Como uma primeira observação na oficina do espelho, fomos percebendo que nenhuma das crianças se dizia negra. Elas se descreviam como: morenas, loiras, de cabelos lisos. Em nenhum momento, contudo, interferimos em seus posicionamentos, mesmo porque, entendíamos que a atividade era de descontração e autoconhecimento delas com elas mesmas e de nós com elas. Algumas crianças se recusaram a olhar no espelho, abaixaram a cabeça ou escondiam o rosto, não insistimos.

Passado esse primeiro momento, voltamos a nossa encenação com intuito de apresentar às crianças o livro “O cabelo de Lelé”



Fig 3 Luciana e Rosane encenando

- Ah! Amiga, tudo que coloco nesse cabelo não fica, não tem jeito, eu não gosto do meu cabelo!!! (Fala irritada)
- O quê?!!! Você não gosta do seu cabelo? Pois, eu adoro o meu cabelo! – Retruca Rosane.
- Luciana olha admirada para Rosane e questiona:
- Oi ? Como assim!? Você gosta do seu cabelo!?
- Sim. Quer dizer, antes não gostava do meu cabelo, mas...depois que minha tia lá da escola contou a história da Lelê, descobri...
- O quê descobriu? Pergunta Luciana.
- Vou contar o que descobri ao ouvir a história do cabelo de Lelê.

O livro “O cabelo de Lelê” conta a história de uma menina que possuía uma grande cabeleira. Lelê não sabia o que fazer com tantos cachos e nem como dar jeito em seu cabelo. A menina se questionava: de onde vem tantos cachinhos? A narrativa gira em torno dessa pergunta-chave feita pela personagem, que não se contenta em apenas indagar, mas vai em busca de respostas para as suas perguntas.

Freire (2002) nos diz que a inquietação indagadora como curiosidade nos inclina ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento. Pensando nessa perspectiva, planejamos algumas situações que estimulassem as crianças a se colocarem no lugar de Lelê. Por exemplo, confeccionamos uma capa de livro com o título: “Países da África”, para ser apresentado no momento em que a contadora narrasse a passagem da história: Lelê *fuça aqui e fuça ali, mexe e remexe até encontrar o livro*. Confeccionamos também um binóculo, feito de rolinhos de papel higiênico, uma lupa e uma jangada artesanal de madeira, como outros elementos cênicos, com intuito de provocar outras reações nas crianças.

O que se passou na imaginação das crianças naquele momento? Será que pensaram que o livro fosse mágico? Será que associaram o “binóculo” como um instrumento para ajudar a enxergar mais longe, ampliar horizontes, procurar novas respostas? E a jangada artesanal? teria sido relacionada como um meio de transporte para realizar a travessia da África para o Brasil?



Fig 4 Luciana e os objetos cênicos: binóculo e o livro da África

A curiosidade de Lelê acaba ajudando-a a desenvolver a criticidade, pois, com a descoberta do livro “Países da África”, a menina vai construindo uma nova leitura sobre a procedência dos cachinhos de seu cabelo, relacionando-os como herança de seus descendentes vindo do continente africano. Tal descoberta, leva a menina a gostar do que vê, reconhecendo



a beleza de seus cabelos. Aprende também várias formas para penteá-los: retorcidos, trançados, enrolados, soltos, virados, batidos, presos ou soltos. Lelê descobre que seus cabelos representam a sua identidade e revelam sua origem.

Durante nosso diálogo com as crianças, além das questões étnicas que estão evidentes na história, discutimos questões geográficas, compartilhamos a imagem de um mapa do Mundo, mostramos as crianças que estamos na América do Sul, e a localização da África, e o Oceano Atlântico separando os dois continentes. Comentamos com os pequenos que a história de Lelê faz referência a uma das etnias presente na formação do povo brasileiro, a africana, e que suas características são provenientes da sua herança genética.

As crianças perguntaram: *O que é herança?*

E, lançamos outra pergunta: Com quem vocês se parecem? Com seu pai ou sua mãe?

Lia respondeu: - *Tia, eu tenho essa cor por causa do meu pai e o meu cabelo por que “puxei” minha mãe.*

Nas respostas das crianças entendíamos a compreensão das mesmas sobre o que seria herança genética: as características físicas de seus pais, como ser baixo, alto, a cor de sua pele, tipo e cor de seus cabelos.



Fig 5 uma criança pinta a Lelê

[...] “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”. O combate ao racismo e ao preconceito deve acontecer constantemente nos ambientes escolares, pois a escola é um ambiente que promove reflexão e visa formar cidadãos que respeite a diversidade étnico -racial (FREIRE, 1999, p. 67)

As oficinas, com as crianças do primeiro ano, em processo de alfabetização, visavam contribuir para que na interlocução com a história de Lelê, as crianças refletissem sobre suas características físicas, sobre o fato de que todos somos diferentes uns dos outros e favorecer a emergência do sentimento de pertencimento. Algumas observações assinalaram para nós que caminhávamos na direção certa, ao percebermos no decurso das atividades que Lia (nome fictício), uma das crianças que se recusara a se olhar no espelho, no primeiro momento da atividade, e não quis descrever como se via, no momento da oficina do turbantes, soltou seus cabelos, colocou o turbante, e ainda fez questão de se olhar no espelho.





Fig 6 todo o grupo após a atividade

A atitude de Lia nos faz acreditar que, de certa forma, contribuímos para favorecer um sentimento de pertencimento, fortalecendo, quem sabe, uma identidade negra. Com a produção dos turbantes e a história de Lelê, esperávamos também, provocar a curiosidade das crianças em direção a apropriação de novos conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana. Em outro aspecto, trabalhávamos também a aceitação das diferenças, buscando garantir relações de convivências pautadas no respeito.

Um diálogo com as políticas educacionais: considerações finais

[...] o meu bem mais precioso foi aprender a ler e a escrever. Saber ler e escrever é uma maneira de esticar, bem esticada, a voz da gente, fazendo que ela chegue a tempos e a lugares distantes [...]
(Esperança Garcia, na voz da personagem de Sonia Rosa, 2016)

A história de Esperança Garcia se tornou fonte de pesquisa para muitos historiadores, que buscam destacar o papel do negro no processo de libertação da escravidão. Além disso, tem inspirado também a produção de obras literárias. No presente trabalho, dialogamos com livro de Sonia Rosa, *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta*, não só pelas informações que nos trouxe, como também pela sua fertilidade, enquanto um material didático potente para trabalharmos o sentido da leitura e da escrita no cotidiano escolar, com as crianças das classes populares.

Segundo Araújo (2001), a sala de aula é um entrelugar de culturas, embora a predominância de uma cultura escolar, identificada com padrões eurocêntricos, contribua para inviabilizar lógicas, estéticas, valores, crenças ligadas a outros padrões culturais. É, nesse contexto, que crianças pobres e afrodescendentes, além de aprender a ler e escrever, são desafiadas a aprender outra variante linguística, outra lógica, outra relação com o corpo, novos valores estéticos, outra religião. O problema é que tais diferenças culturais tratadas pela escola como deficiências, produzem e alimentam muitas formas de discriminação.

Tal constatação confirma para nós que os temas tratados por Esperança Garcia há mais de três séculos, continuam vivos na contemporaneidade. Trazer para a escola, desde os primeiros anos iniciais da educação básica, a discussão sobre as questões étnicas pode, assim, contribuir para a desconstrução de sentimentos e práticas racistas. Este é o espírito da lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a



contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (DCN- s, 2004, p. 8)

A lei regulamenta uma política de ação afirmativa, de reparações, reconhecendo o negro como integrante da cultura nacional e da valorização de sua história, cultura e identidade. Trata também de uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, cabendo a escola o papel de revisão de suas práticas pedagógicas que incorpore a história e cultura das distintas etnias que compõe a sociedade brasileira. Essas políticas públicas são indispensáveis para melhorias na formação dos professores e melhoria na educação.

[...] reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. [...] (DCNEB,2013, p.499)

A discussão da reeducação das relações étnico-raciais não se limita apenas à escola, ao educador/a e às/aos educandos/as, mas é uma discussão que tem que se aberta a toda sociedade brasileira. O caminho que temos encontrado no ALMEF para a construção de relações étnico-raciais mais respeitadas e potentes, tem sido dialogar com as crianças de forma lúdica e significativa. Em oficinas, como as que trouxemos no presente trabalho, buscamos desnaturalizar uma cultura, ainda enraizada em nosso cotidiano escolar e fora dele, de origem eurocêntrica, legitimada como se fosse a única cultura.

Visibilizando no cotidiano escolar outras estéticas, lógicas, saberes, conhecimentos, acreditamos contribuir para trazer novos rumos para a prática alfabetizadora em sala de aula e, juntos com crianças e professores/as, nos reeducar coletivamente, a partir de estudos sobre a cultura afro-brasileira, para construção de uma educação democrática dentro de uma sociedade intercultural.

Referências Bibliográficas:

- ARAÚJO, Mairce S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina L. *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARAÚJO, Mairce; PÉREZ, Carmen L Vidal; TAVARES, Maria Tereza G Alfabetização Patrimonial: ferramenta teórico-prática para a formação de professor@s. In: *Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores*. RJ: ASDUERJ, 2009.
- BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. Ilustr: Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica Brasília: 2013 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: 2013. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.



São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Gomes, Nilma Lino (2002), Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, 42, 40-51.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

ROSA, Sonia. *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2012.

SILVA, Tadeu da Silva. *Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte. Autêntica. 1999.



ENTRE VERSOS E ILUSTRAÇÕES: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE UM CALENDÁRIO CULTURAL

BRASIL

Mairce da Silva Araujo FFP/UERJ
mairce@hotmail.com

Daniele Prudêncio FFP/UERJ
danieleprudencio@yahoo.com.br

Danusa Tederiche Borges de Faria REDEALE/FFP/UERJ
danusa.tederiche@hotmail.com

Leila dos Santos Moraes EM Paulo Macedo do Amaral REDEALE/FFP/UERJ
leilacantini42@yahoo.com.br

Rafael Cunha Crespo REDEALE/FFP/UERJ
raf Crespo@gmail.com

Sandra Pinto Conceição REDEALE/FFP/UERJ
sandraspconceicao@gmail.com

Susana Loroza FFP/UERJ
susanaloroza.brasil@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho teve origem a partir das experiências vivenciadas por integrantes do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores (ALMEF) e das interlocuções promovidas pela Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, a (REDEALE) com professoras de uma escola Campesina do Peru. Do diálogo surgiu uma parceria a partir da construção de um calendário escolar. Inspiradas pelo projeto



peruano realizamos na E M Professor Paulo Roberto Macedo Amaral, no bairro Colubandê, oficinas para a confecção do Calendário Cultural, projeto ainda em andamento. A construção do calendário envolveu duas formas de linguagem: a escrita das histórias dos patrimônios através de cordéis e a ilustração dos patrimônios pelas crianças. Freire (1996), Araujo, Perez e Tavares (2006) tem nos oferecido a base teórica para o desenvolvimento do projeto de investigação-ação. A experiência tem se configurado para nós como um fértil movimento de ação-reflexão-ação, no qual novas articulações prática-teoria-prática estão sendo gestadas.

Palavras-chaves: Patrimônio Cultural. Leitura e Escrita. Pertencimento

Contextualizando a experiência

Num pedacinho do Brasil com encantos de
aquarela
Era erguida São Gonçalo
Uma cidade mui singela...
...Sua história foi escrita Por um passado colonial
Suas terras eram dignas
Da família imperial
Colonizado por franceses e portugueses
São Gonçalo se construiu
Com sua história parecida a de outras cidades do
Brasil.
(Danusa Tederiche)

Trazendo um pedacinho da história de São Gonçalo, município que pertence ao Estado do Rio de Janeiro/Brasil, em versos de cordel, abrimos a presente comunicação que tem como objetivo compartilhar experiências construídas no diálogo entre professores/as de uma Escola Campesina do Peru e professores/as da escola básica do Brasil e estudantes do curso de Pedagogia, que geraram o projeto de investigação a partir da escola denominado: *Calendário Cultural: um retrato gonçalense*.

A tessitura do diálogo foi sendo costurada a partir de encontros que envolveram o grupo de pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores (ALMEF), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mairce Araújo, o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GEPALE) coordenado pela Prof.^a Dr.^a Jacqueline Moraes, o coletivo Redes Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE), também coordenado pelas duas professoras supracitadas e o coletivo de maestros e maestras peruanas Red Desenredando nudos , coordenado por Isabel Gutierrez e Gabino Abanto. Tal parceria tem como base a Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

O encontro entre docentes brasileiras e peruanas e graduandos/as aconteceu a partir das interlocuções promovidas pela Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE). Tal coletivo, composto por docentes e futuros/as docentes de São Gonçalo e municípios do entorno, vem se reunindo desde 2015, em encontros mensais, via *skipe*, com objetivo de investigar, compartilhar e refletir sobre experiências docentes na educação infantil, na alfabetização e na universidade.

Um dos encontros, acontecidos em 2015, nos possibilitou puxar um fio para entrelaçar nossos interesses investigativos-formativos, a partir do relato pelas



professoras peruanas acerca da experiência de produção de um calendário elaborado com as crianças da escola na qual lecionam.¹



Figura 1: Calendário da Escola Campesina Alternativa no

El libro calendario de la ACIES es uno de los resultados del proyecto de animación a la lectura y escritura de la ECA: ¿Qué siembras cuando lees? Un proyecto articulador de aprendizajes de las diferentes áreas de nuestra propuesta curricular. El libro calendario se realiza una vez al año y su producción sirve para la venta. El proyecto tiene como objetivos: 1- Promover la lectura individual y colectiva, formado lectores críticos que reflexionen su realidad, consolidándose como grupo, protegiendo el ambiente y rescatando su cultura comunitaria; 2 - Generar, a partir de la lectura, el desarrollo de proyectos concretos de producción de textos, construcción de materiales, juegos didácticos; conjugando la creatividad como punto partida para el desarrollo de aprendizajes desde las diferentes áreas de la Escuela Campesina Alternativa. (ARAUJO et al, 2016, p.)

No calendário socializado conosco pelas professoras peruanas, que fora produzido em 2015, as plantas nativas foi a temática escolhida. Assim, para cada mês do ano, os estudantes, orientados pelas professoras, selecionaram uma das espécies de plantas locais, pesquisaram, desenharam, produziram poemas e contos ilustrados elegendo a cultura local como um eixo curricular da escola. Resgatando uma cultura comunitária que tem a proteção ao ambiente como um de seus princípios, a produção coletiva do calendário, por estudantes peruanos de idades variadas, favorecia a formação de sujeitos críticos, que vão se apropriando da leitura e a escrita como um instrumento para pensar a própria realidade, numa perspectiva freireana.

A experiência nos encantou e nos motivou a incorporar o projeto de construção de um calendário, tendo como temática a cultura local, como uma proposta pedagógica, que favorecesse a formação de sujeitos críticos na escola. Aceitamos também o desafio de entender a experiência vivida como um espaço formativo no qual viveríamos o movimento de reflexão sobre a prática.

Assim, o grupo formado por Danusa Tederiche, Rafael Crespo e Sandra Conceição, pedagogas/o recém formadas/o, as estudantes de pedagogia Daniele Prudêncio e Suzana Loroza e Leila Moraes, professora da rede municipal de São Gonçalo, todas/o participantes do grupo pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores (ALMEF), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mairce Araújo, planejaram o projeto a ser realizado na Escola Municipal Paulo Macedo do Amaral, instituição da rede municipal de São Gonçalo, onde a professora Leila Moraes leciona.

Pensando em desenvolver algo que fizesse sentido para as crianças e elas pudessem expressar a sua criatividade através do uso de diferentes linguagens e gêneros discursivos, planejamos a construção do calendário em duas formas de linguagem: contar as histórias dos patrimônios através de cordéis e desenvolver com as crianças as técnicas da xilogravura que, tradicionalmente, ilustra os folhetos onde são impressos os cordéis.

¹ A discussão sobre os primeiros momentos dessa experiência está relatado em Un diálogo Peru- Brasil, produzindo calendários: una escuela con expresion de cultura, também apresentado ao VIII Encuentro Iberoamericano de redes de colectivo



A literatura de cordel tem origem na Idade Média, porém, muitas inovações brasileiras ajudaram a dar cara própria a esse patrimônio único. Sua chegada ao Brasil foi no século XVIII, através dos portugueses e ganhou este nome, pois, em Portugal, eram expostos ao povo amarrados em cordões, estendidos em pequenas lojas de mercados populares ou até mesmo nas ruas. O cordel aos poucos tornou-se cada vez mais popular. No Brasil, podemos encontrar este tipo de literatura, principalmente na região Nordeste, onde encontramos muitos cordéis vendidos em feiras populares. A xilogravura é feita a partir da técnica de gravura, na qual se utiliza madeira como uma matriz que possibilita a reprodução da imagem gravada sobre o papel ou outro suporte adequado, semelhante ao carimbo.

O projeto seria desenvolvido por meio de oficinas que nos permitissem ouvir o que as crianças pensam a respeito do patrimônio, o significado do termo patrimônio para elas, o que elas reconhecem como patrimônio, a relação entre patrimônio e direitos sociais, entre outras questões que surgissem. Tais respostas viriam a partir da fala, da escrita dos cordéis e das ilustrações. A escolha pelas oficinas, como metodologia do trabalho, se justificava para nós pela possibilidade de se pensar a escola como um lugar onde as pessoas se transformam e contribuem na transformação de outras pessoas. Nas oficinas, o conhecimento circula, não há um ensino unidirecional, todos e todas são convidados/as a trazer informações, conhecimentos, experiências, há uma formação mútua no qual todos/as formam e são formados.

A E M Paulo Macedo do Amaral: esboço de um retrato

A Escola Municipal Professor Paulo Roberto Macedo Amaral é uma das poucas escolas públicas localizadas no bairro de Colubandê, um bairro considerado de classe média baixa no município de São Gonçalo. De acordo com o censo demográfico de [2010](#), o bairro do Colubandê reúne cerca de 30.781 habitantes e concentra o maior número de habitantes do município.

A Escola Paulo Amaral, como é conhecida pelos moradores do bairro, possui 9 salas de aula, uma sala multimídia, uma sala de informática, sala de recursos e uma quadra descoberta. Possui 37 funcionários, entre eles 19 professores/as, divididos em dois turnos. A maioria das professores/as possui formação universitária e algumas possuem especialização.

Situada no Condomínio Polo Integrado Ernani Amaral Peixoto, foi construída pela Associação de Servidores Cíveis do Brasil e doada à Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Inaugurada em 11 de novembro de 1986, atende, no período matutino às turmas de 1º ano, 3º ano, 4º ano, duas turmas de 5º ano e uma turma de aceleração, a Hora da Virada, projeto da rede municipal que visa equiparar a idade-série dos alunos. No período vespertino atende a uma turma de Pré II, duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano e uma turma de 4º ano, totalizando 261 alunos.

A escola fica num plano mais elevado do terreno acidentado e ao chegarmos ao portão podemos ver a escola no alto de uma escadaria. Ao entrarmos podemos ver à direita a secretaria e a sala da diretoria. À esquerda ficam o refeitório, a cozinha (uma sala improvisada de informática) e a sala dos professores. À frente, no final do corredor estão as salas de aula, a sala de audiovisual, a sala de recursos e a sala da educação infantil.

As crianças matriculadas no Paulo Amaral são participativas e curiosas. A maioria delas, cerca de noventa por cento reside na comunidade e muitos são filhos/as de ex-alunos. A proposta de trabalho de que mais gostam são aquelas ligadas à



ludicidade e ao dinamismo próprios à faixa etária entre cinco e doze anos. Apreciam a leitura, a exibição de vídeos, as pesquisas, os jogos e dinâmicas ao ar livre, o uso de eletroeletrônicos, computadores, a dança e a música. São alunos/as aplicados/s e responsáveis com as atividades apesar de sofrerem com a falta de infraestrutura do prédio e falta de materiais. Como professora da turma 301 posso afirmar que, além disso, apreciam também o uso de materiais concretos e a contação de histórias.

Nesse retrato desenhado pela Professora Leila, que faz parte do corpo docente da escola, começamos a delinear novos contornos quando lá chegamos, com a intenção de fazermos uma oficina de cordel, como ponto de partida para a produção do calendário.

A riqueza do processo investigativo se ampliava, pois, talvez a novidade de ter um grupo de pessoas novas na escola, propondo atividades que quebravam a rotina cotidiana, tenha provocado as mudanças nos planos iniciais. O fato é que as demais professoras e coordenadora da escola, também se encantaram com a proposta do calendário e nos convidaram para realizá-la em todas as turmas. O que seria um projeto de uma turma, acabou tornando-se um projeto de toda a escola.

Uma primeira aprendizagem já se colocava para o grupo nesse momento: a abertura da escola para assumir novos projetos contradizia um discurso, muito frequente na mídia, nas secretarias de educação, às vezes, no próprio meio acadêmico, que atribui a uma pretensa resistência da escola e das professoras a responsabilidade pelo fracasso escolar, cujos índices ainda continuam a nos assombrar. Encontramos uma escola aberta ao diálogo e à novas propostas.

O interesse de estudar os patrimônios culturais da cidade, como uma temática transdisciplinar, revelava-se dessa forma como uma proposta curricular potente, que reconhecendo a escola como um espaço de circulação de memórias e histórias, contribuiria para ampliar os conhecimentos sobre: quem somos nós, de onde viemos, quais são nossas heranças culturais, num movimento de olhando para o passado, buscar bases para entender melhor o presente e pensarmos o futuro, para aonde queremos caminhar.

Nascendo o Calendário Cultural: um retrato gonçalense

Desenvolver na escola projetos e investigações que possibilitem às crianças conhecerem melhor o lugar onde moram, suas histórias, lutas, conquistas, modificações, tanto aproxima as crianças de sua própria história, como aproxima a escola da realidade das crianças. Essa dupla finalidade do projeto que estávamos planejando estava em nossos referenciais quando pensamos a seleção de patrimônios que fariam parte do calendário. Assim, a sondagem inicial com as turmas das Prof.^{as} Leila Moraes e Gisele Costa, respectivamente, do 3º ano e do 1º ano, apontaram a Fazenda Colubandê, no mesmo bairro da escola, e a Praça Zé Garoto, localizada no centro de São Gonçalo, como os dois primeiros patrimônios que mobilizaram os estudos das crianças.

Fazenda Colubandê:

De início tivemos uma conversa acerca do que é patrimônio. A seguir indagamos das crianças sobre o que reconheciam como patrimônio em seu bairro. Entre praças, farmácias, supermercados e outros comércios da região, citados pelas crianças, eis que surge de algumas vozes a Fazenda Colubandê, como um patrimônio do bairro Colubandê.



Fazenda Colubandê – São Gonçalo – Rio de Janeiro - Brasil

Foi a deixa para que trouxéssemos para a conversa um pouco da história da Fazenda Colubandê, As crianças, muito curiosas, ouviam atentamente e contribuíam com os conhecimentos construídos em suas vivências de moradoras próximas ao patrimônio. Um pequeno vídeo trazido por nós complementava as informações necessárias à produção do cordel

FAZENDA COLUBANDÊ

Querido amigo
Quero te dizer
Da fazenda colubandê
Um belo lugar
Pra você conhecer
Tem pista de corrida e quadra de futebol
Além de um grande gramado para brincar com
o pessoal
Antigamente tinha escravidão
E também muita plantação
Era da Catarina Siqueira
Essa grande construção
Fica em São Gonçalo, no bairro Colubandê
Um lugar que considero, muito bom de se viver
Com pessoas legais, divertidas e bonitas
Quando você puder, venha nos ver!
(Cordel Coletivo 4º ano- E.M.Paulo Amaral)

A escrita das crianças nos revela a necessidade de apresentar ao leitor/a o lugar do qual estão falando, das relações que têm ou tiveram com esse patrimônio, além de demarcar também o conhecimento histórico aprendido. Através de um convite à população para que visitem a Fazenda mostram uma relação de afetividade e identitária com o patrimônio. Assim, pode-se perceber ainda, o pertencimento ressaltado na escrita e a identificação com o local. Segundo Nogueira:

Um ponto em que praticamente todas as pessoas que trabalham com educação patrimonial concordam é que a conscientização da sociedade civil passa pela necessidade da comunidade se identificar com o local, se sentir parte integrante de uma sociedade específica. Não devo me cegar àquilo que minha localidade tem de ruim, mas não devo por



conta disso desprezar o que ela tem de bom. O indivíduo deve se sentir como parte de algo maior. Este sentimento de pertencimento deve ser trabalhado desde cedo. (2014, p. 102)

Por assim entender, o trabalho foi sendo conduzido de forma a desenvolver nas crianças o sentimento de pertencimento local, fazendo com que elas se percebam como parte da construção histórica cultural do lugar onde vive.

Praça Estephânia de Carvalho, mais conhecida como Praça Zé Garoto

Começamos a conversa informal com as crianças e apresentamos a história da Praça Estephânia de Carvalho, mais conhecida como “Zé Garoto”. Esta conversa foi super importante para que elas se soltassem e interagissem. Depois do diálogo introdutório sobre patrimônio, nós narramos a história da Praça Zé Garoto.

Figura 1. Conversando um pouco sobre a História da Estephânia de Carvalho, conhecida como Praça Zé Garoto. Criando o Cordel com a turma do 1º ano do E.M. Paulo Roberto Macedo do Amaral



Era uma vez
Uma praça
Que se chamava
Estephânia de Carvalho
Patrimônio público
De graça.

Trecho do Cordel Praça Zé Garoto

(Turma: 1º ano – Prof.ª Gisele Costa)

A cada verso um sorriso e, em cada final de uma estrofe, aplausos pelo simples prazer de ver a sua própria criação. Versos que traduziam sentimentos de pertencimento. Foi assim que se comportaram as crianças até a finalização do cordel, levando-nos a pensar no quanto se sentiram importantes ao ler algo que elas mesmas haviam feito. Motivadas pelas rimas e felizes por verem suas falas escritas no texto, possivelmente



conseguiram se reconhecer como autoras de uma história. Freire () nos ajudou a pensar quando em Ação Cultural para a Liberdade afirma:

A criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural. Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem mas, consequentemente, contam a história deste mútuo fazer.[...] (p.55)

Após a escrita do cordel, a hora de visualizar as fotos da praça que revelavam as mudanças da história por nós contada na sala de aula.

Figura 3: Praça Estephânia de Carvalho.
16/09/1975.



Figura 3: Praça Estephânia de Carvalho, hoje mais conhecida com Praça Zé Garoto



Fonte: <http://www.territoriogoncalense.com>

Puderam comparar as transformações. Uma das crianças nos perguntou: *Tia, por que a foto está em preto e branco?* Explicamos que a ausência de outras cores na fotografia nos mostra que elas eram mais antigas que as coloridas e que isso era um indicativo do tempo em que ela fora tirada. Atentamente puderam notar a beleza do patrimônio estudado, a Praça Zé Garoto, agora conhecida e reconhecida como um lugar de pertencimento de todos, um lugar público, como elas mesmas afirmaram. A nossa praça, a nossa herança, o nosso patrimônio.

A gente aprendeu sobre o espaço, sobre a praça, sobre a história, falou uma das crianças. Essas palavras nos deram pistas de que realmente elas haviam entendido o que conversamos com elas. Mas, quando pensávamos que elas haviam nos mostrado tudo Antonio, afirmou entusiasmado: *Estas paredes me pertencem!* Esta afirmação até agora ressoa aos nossos ouvidos. Nela podemos ver a importância de ouvir o que as crianças têm a nos dizer. Compreendemos que somos responsáveis como educadoras, em despertar o interesse por lugares que precisam ser preservados como fora ressaltado pela turma, e aspectos culturais que devem ser reconhecidos como tais.

Apontamentos finais, mas provisórios, de um projeto ainda em desenvolvimento

Fazendo as pesquisas acerca dos patrimônios históricos da nossa cidade a fim de construir o calendário, também nós, o grupo da pesquisa, nos encantamos, aprendemos e até ficamos pasmos com a beleza do nosso lugar e do quanto a nossa história é interessante. Vale dizer, que o fato de conhecer a história do patrimônio, de perceber a sua importância na história local e de sua contribuição na construção da história nacional, nos fez perceber o “nosso lugar” como lugar de importância, nos fez nascer



um sentimento valorizar nossa cidade e os patrimônios a ela pertencentes. Dessa forma, acreditamos também que com o Projeto do Calendário Patrimonial, tais sentimentos que em nós docentes fez florescer, também fez emergir nos discentes participantes do projeto, autores do cordel patrimonial.

Considerando tudo que temos visto e ouvido durante as oficinas de produção do Calendário Cultural brasileiro, mais precisamente da cidade de São Gonçalo, as experiências vivenciadas nas turmas envolvidas neste processo, percebemos constantemente a presença de marcas sociais que precisam ser levadas em conta quando nos aproximamos das crianças e daquilo que é mais significativo para ela.

Araujo, Perez e Tavares destacam que [...] *o patrimônio de um povo é um campo de disputas e de negociações, relacionando-se intrinsecamente à memória e às identidades sociais*. (2006, p.16).

A nossa proposta em realizar este projeto não é uma simples confecção de um Calendário. Trabalhando o sentimento de pertencimento em relação aos patrimônios culturais, buscamos também fortalecer a luta pela apropriação e re-escrita de uma história, que não é só dos vencedores, mas que está inscrita nas lutas cotidianas. Dessa forma, não há lugar mais propício para se tratar dessas questões do que a escola, um lugar onde nos depararmos com a multiplicidade de discursos e questões que também são perpetuadas pelos patrimônios. Segundo Freire em Professora sim, Tia não cartas a quem ousa ensinar: *No fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos*. (1997, p.63). Nessa atmosfera de diversidade, as trocas podem ser nossas aliadas quando ouvimos e contamos a história da cultura dos lugares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAUJO, Mairce da Silva; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal, e TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Caderno da Professor@ Alfabetizador@ - Oficinas de Alfabetização Patrimonial de Formação de Professor@s**. Rio de Janeiro, outubro de 2006.

_____. ARAÚJO, Mairce da Silva; CHÁVEZ, María Isabel Gutiérrez; FARIA, Danusa Tederiche Borges de; CRESPO, Rafael Cunha; CONCEIÇÃO, Sandra dos Santos Pinto da; MORAES, Leila dos Santos. Un diálogo Perú -Brasil, producimos calendarios: Una escuela como expresión de cultura. Trabalho apresentado ao **VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad, 2016**.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____. **Professora sim, Tia não, cartas a quem ousa ensinar**. – São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.



Sites:

Disponível em <http://www.suapesquisa.com/cordel/>, visualizado em 20/06/2016 às 15:35h

Disponível em <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/como-surgiu-literatura-cordel-683552.shtml><http://www.suapesquisa.com/cordel/>, visualizado em 20/06/2016 às 15:39h

Disponível em <http://www.fcnoticias.com.br/como-e-feita-a-xilogravura><http://www.suapesquisa.com/cordel/>, visualizado em 20/06/2016 às 15:42h

Disponível em <http://oglobo.globo.com/rio/bairros/fazenda-do-colubande-segue-espera-de-reforma-10261147>, visualizado em 20/06/2016 às 16:49h

http://www.territoriogoncalense.com/2009/06/blog-post_24.html



UNIDADES DE APRENDIZAGEM: O QUE TEMOS A DIZER SOBRE ISSO?

Patrícia Anselmo Zanotta – FURG¹
patricia.zanotta@riogrande.ifrs.edu.br

Cleiva Aguiar de Lima - IFRS²
cleiva.lima@riogrande.ifrs.edu.br

Bruna Roman Nunes - FURG³
broman1992@gmail.com

Maria do Carmo Galiazzi - FURG⁴
mcgaliazzi@gmail.com

BRASIL

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Introdução

A experiência apresentada neste trabalho envolve além do relato, a teorização sobre as Unidades de Aprendizagem. O encontro com esta proposta metodológica ocorreu em diferentes contextos. Cada contexto com sua singularidade, mas com uma convergência no que diz respeito a centralidade que deve assumir os estudantes nos tempos e espaços de ensinar e aprender, ou seja nos espaços institucionalizados para isso.

Cabe destacar ainda que, além dos diferentes tempos e contextos nos quais cada professora encontrou a metodologia, esta assumia denominações diferentes. Assim Unidade Didática e Situação de Estudo eram o modo como duas das professoras chamavam esse modo diferente do convencional de organizar didaticamente a sala de aula. Com o tempo, fomos percebendo que tais denominações, abarcavam um conjunto de princípios que mais as aproximavam do que distanciavam.

Desse modo, a importância atribuída à trajetória de cada uma das quatro autoras para sua constituição, enquanto professoras e pesquisadoras, requer uma breve apresentação do encontro de cada uma com a metodologia. É o que faremos na sequência.

A professora Maria do Carmo, líder do Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática - CEAMECIM, oportunizou o encontro e as interações que favoreceram esta escrita coletiva. Este Grupo tem por princípios a autoformação, a cooperação, a educação pela pesquisa e a pesquisa-ação. Nesse Grupo, que se constitui como uma comunidade aprendente (LAVE e WENGER,

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Rio Grande.

² Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Rio Grande.

³ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande – FURG

⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande – FURG



1990) que busca investigar o processo de constituição de educadores ambientais pela pesquisa em sua formação, favorecendo a problematização de ciência do grupo de pesquisadores, surgiu a discussão e as ações envolvendo as Unidades de Aprendizagem (UA) (GALIAZZI, GARCIA e LINDEMANN, 2004), construídas no diálogo, a partir do entendimento do currículo como processo inacabado.

A professora Cleiva teve seu encontro com a experiência por volta do ano de 2001, quando iniciava o mestrado em Educação Ambiental, aos 15 anos de docência. A possibilidade de re(inventar) a sala de aula em outra lógica e o desafio de organizar algo novo, foram as motivações necessárias. Assim, a pesquisa, foi realizada com base em uma *Unidade Didática (UD)*. Tal UD, incluía um debate sobre a liberação ou não dos testes com uma suposta vacina contra o vírus causador da AIDS. O debate na realidade era o motivo para que os estudantes buscassem informações sobre vírus, vacinas, métodos de transmissão e de prevenção. Como a proposta adaptada de Gordillo (2001) pressupunha que os testes fossem realizados com crianças africanas, aspectos de ordem econômica, social, política, ética e cultural, complementavam os aspectos científicos e tecnológicos envolvidos com o tema. Assim, de modo interdisciplinar os estudantes organizaram seus argumentos para o debate e aprenderam com isso. Esse trabalho, desenvolvido nas cinco turmas do ensino médio do atual Câmpus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), resultou na sua dissertação de mestrado (LIMA, 2004). Na época, o termo Unidade de Aprendizagem era desconhecido.

A professora Patrícia iniciou sua docência, como engenheira química e logo percebeu que apenas os conhecimentos da área não eram suficientes para o trabalho desejado com os alunos. Teve o apoio de uma professora experiente com quem conversava sobre as inquietações a respeito do processo de ensino, o que era maior preocupação à época. Foi esta professora quem lhe apresentou a *UA*, o grupo de formação continuada Mediar, Integrar, Refletir, Aprender e Renovar (MIRAR), vinculado ao grupo de pesquisa CEAMECIM, e sugeriu cursar Licenciatura em Química. Desse encontro foram desenvolvidas várias UAs.

O encontro com a *Situação-Problema (SP)* se deu através da busca por novas metodologias pela professora Bruna, a fim de superar alguns obstáculos no último estágio docência da Licenciatura. Na disciplina de Estágio Docência, por meio da leitura de artigos científicos e de discussões com colegas e professores em Roda de Conversa (LIMA, 2011), a metodologia foi conhecida. A *Situação-Problema* é uma organização específica da sala de aula, originada a partir do enfoque CTS.

Unidades de Aprendizagem - UA

Como é possível perceber, nosso encontro com a metodologia se deu a partir de propostas semelhantes, porém com denominações e em contextos diferentes. Cabe destacar que Moraes, Galiazzi e Ramos (2004) propuseram as UA focando em um aspecto que lhes pareceu ausente na proposição das Unidades Didáticas, que é o dar-se conta da aprendizagem do professor. Até então a preocupação centrava-se na aprendizagem do aluno e a Unidade Didática assumia o planejamento como linear, estanque e avaliativo.

Já, a *Situação-Problema - SP* parte de um problema concreto ou fictício, a partir do qual se organiza a sala de aula para melhor compreendê-lo, com possível intervenção. Com estas observações, assumimos a partir de agora o termo UA que pode, a nosso ver, englobar



a SP, como também pode se restringir a uma Unidade Didática, dependendo das escolhas pedagógicas do professor. Escolhas que envolvem o quanto de protagonismo é dado ao aluno, o modo como o professor registra e reflete sobre o trabalho desenvolvido e o quanto há de envolvidos no processo.

As Unidades de Aprendizagem caracterizam-se por um planejamento aberto e adaptável aos sujeitos envolvidos no processo. O primeiro passo é a definição de um tema. Posteriormente é necessário organizar as atividades que serão desenvolvidas para dar conta deste tema e ainda é importante planejar como a UA será avaliada.

A definição do tema de uma UA é um ponto importante do processo. Precisamos atender as demandas da disciplina, dos alunos e dos professores. Buscar essa convergência é possível pela escolha de temas atuais e do cotidiano dos envolvidos. Por exemplo, uma UA sobre vacinas e automedicação, proposta na mesma época do surto da gripe H1N1, embora tenha sido elaborada a partir de uma situação hipotética, originou dúvidas com base em situações reais. Já a UA “Repensar o lixo na construção do conhecimento químico”, foi organizada devido à percepção da falta de conscientização sobre a temática e o quanto isto refletia nas ações dos estudantes.

Já com relação às atividades desenvolvidas, na maioria das vezes, parte de um questionamento do professor que será respondido pelos estudantes, por meio de pesquisa. Essa pesquisa, envolve a busca de informações que contribuam na construção de argumentos consistentes para subsidiar a postura assumida por cada grupo. Geralmente é proposto um debate sobre um tema polêmico, o que mobiliza os estudantes a estudarem e buscarem informações para sustentar a argumentação no debate.

A organização pode envolver um número ímpar de grupos em que 2 grupos assumam postura favorável ao questionamento feito, 2 grupos assumam postura contrária e o outro grupo se encarrega de mediar o debate. Essa mediação inclui organizar as regras, questões, distribuição do tempo para cada um se manifestar, a ordem em que isso será feito, por exemplo.

Já no que diz respeito à avaliação, essa se dá no processo. Os estudantes podem ter um caderno de registro – diário de campo, entregar pequenos resumos com o conteúdo estudado, fazer autoavaliação e ainda serem avaliados no final do debate pelos próprios colegas.

Estranhamento inicial

Atualmente estamos convictas da importância e da possibilidade das UAs promoverem aprendizagens significativas e intenso e necessário protagonismo dos estudantes. Isso de certo modo se reflete nessa escrita em que queremos divulgar nosso trabalho e partilhar uma experiência que entendemos exitosa. Entretanto, cabe destacar que isso não foi tão simples assim. O contato com uma proposta inovadora que diminui o protagonismo do professor experiente pode, no início, causar estranhamento, como expressa a professora Cleiva.

Afinal, com 15 anos de experiência docente, à época, entendia meu papel como determinante e imprescindível na construção de conhecimentos com os estudantes, mas comigo ocupando “o lugar” central nesse processo.



Portanto, assumir uma proposta que me colocava à margem, com intenso protagonismo dos alunos, naquele momento, me deixou bastante insegura.

A insegurança também se fez presente para a professora Patrícia, em início de carreira.

Fiquei encantada com a nova metodologia e em ver como os alunos se envolviam e demonstravam satisfação em participar das atividades propostas. Mas, na época não tive coragem de propor algo semelhante aos meus alunos. Imaginava que não conseguiria ter controle dos conteúdos específicos e tinha receio que os alunos pudessem pensar que eu não estava querendo dar aula.

Em ambos os depoimentos percebemos a importância de o professor se sentir apoiado para inovar. Para isso, processos de formação continuada são fundamentais, sejam em nível de mestrado, promovidos nas escolas ou pela universidade, com forte articulação com a escola, como o caso do MIRAR.

Mesmo assim, para além de nossas inseguranças, apoiadas pelos colegas, nos lançamos ao desafio. E o estranhamento inicial foi se desfazendo ao vermos como os alunos aprendiam os conteúdos, como se organizavam, como eram capazes de estabelecer regras a serem seguidas. Isso nos levou a entender melhor o papel docente e, além disso, significar a mediação como algo imprescindível, quando ensinar e aprender são entendidos como processos que visam a superar a educação bancária (FREIRE, 1987).

Encantamento

Mas, afinal, o que nos encanta nesta metodologia e nos leva a compartilhar estas experiências?

Em especial, porque mostra a capacidade de nos reinventar ao nos percebermos incompletos e inconclusos (FREIRE, 1989) e perceber que os alunos podem superar a visão bancária que têm do ensino. Também, a aceitação por parte dos alunos, explicitada por meio do envolvimento de cada um, produzindo mais do que inicialmente foi proposto, além de os constantes pedidos para que novas propostas sejam realizadas. Encontrar ex-alunos que retomam os temas, quando surgem novidades, é gratificante. É como se as UA não tivessem terminado, pois as propostas didáticas têm um tempo delimitado, mas as aprendizagens oportunizadas a partir delas, não.

Com relação a isso, temos o relato da professora Cleiva que reencontrou, em 2015, uma ex-aluna, agora estudante da Formação Pedagógica. Passados mais de dez anos, no reencontro, a aluna questionou se ainda era realizado o debate. Ao receber a resposta negativa, lamentou e disse que, por causa daquele trabalho, se filiou a uma Organização Não Governamental.

Este depoimento fez a professora lembrar de tudo o que havia feito e como o trabalho tinha marcado os estudantes e a ela própria. Diante disso, resolveu organizar, junto com as colegas de Química, uma Unidade de Aprendizagem envolvendo radioatividade. O trabalho foi muito interessante pelo envolvimento dos alunos e pelas novas aprendizagens



construídas e ratificadas. Embora com menos tempo para o desenvolvimento da UA, o trabalho foi muito elogiado pelos que participaram.

Comunidade Aprendente

Consideramos que a formação contínua do professor é um elemento imprescindível para o desenvolvimento e qualificação dos sistemas educativos. Nessa perspectiva, torna-se necessário instrumentalizar tanto do ponto de vista teórico, quanto prático, os professores para que possam planejar, desenvolver e avaliar atividades implicadas ao contexto em que se está inserido. Visto que, como afirma Nóvoa (1992, p.9) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.”.

Concordamos com o autor e percebemos os espaços ocupados pelas autoras deste relato: Licenciatura, os Programa de Pós Graduação e o Programa de Iniciação a Docência (PIBID) como apropriado para esta formação. Professores em formação inicial, normalmente anseiam por inovações, e aceitam o desafio da metodologia. Já os professores em formação continuada, ainda que possam estar receosos, quando contam com apoio dentro e fora da sala de aula, também desenvolvem propostas inovadoras ou recriam, com base em sua experiência, propostas realizadas por outros colegas.

Cabe destacar que cada UA é planejada de acordo com os professores, alunos e conteúdos envolvidos e não há uma imposição de procedimentos. Nesse caso, o professor continua sendo o organizador de sua aula, mantendo a diretividade e sua ação docente, dividindo neste caso, o protagonismo com os estudantes, que se responsabilizam mais pela construção de sua aprendizagem. Professor e alunos ensinam e aprendem.

Para tanto, destacamos a importância do trabalho coletivo entre professores que atuam com o mesmo grupo de alunos, tarefa nem sempre possível. As parcerias são facilitadoras da organização, do acompanhamento do processo de aprendizagem, pela possibilidade de troca de ideias, de apoio teórico e pela oportunidade de reflexão que o diálogo pode conferir.

Desse modo, todos os envolvidos constituem uma comunidade aprendente que dialoga, interage, avalia, redimensiona, aprende durante todo o processo e, torna-se multiplicador da experiência nos espaços em que atua e nos quais possa vir a atuar.

Procedimentos

Como dito anteriormente, os procedimentos variam em cada proposta, mas apresentamos algumas ideias relativas à escolha do tema e aos processos de registro e avaliação.

A definição do tema da situação problema é um ponto importante do processo. Precisamos atender as demandas da disciplina, dos alunos e dos professores. Buscar essa convergência é possível pela escolha de temas atuais que façam parte do cotidiano dos envolvidos. Por exemplo, uma UA sobre vacinas e automedicação, proposta na mesma época do surto da gripe H1N1, embora tenha sido elaborada a partir de uma situação hipotética, originou dúvidas com base em situações reais.

Isso também foi observado com a UA “Radioatividade” (ZANOTTA et al., 2011), desenvolvida a partir do acidente ocorrido na usina nuclear de Fukushima no Japão, distante fisicamente, mas que trouxe para a sala de aula muitas dúvidas sobre o tema.



Também com a UA “Repensar o lixo na construção do conhecimento químico”, foram desenvolvidas algumas atividades como aulas expositivas/dialogadas/demonstrativas e discutida a temática de resíduos sólidos articulada aos conteúdos científicos.

Com relação à avaliação, para nós, é importante que seja processual. Para isso, um dos instrumentos utilizados para registrar as aprendizagens ao longo da experiência, é o portfólio coletivo. A partir deste tem-se uma ideia do processo, desde as posições iniciais de cada grupo, as pesquisas feitas, as perguntas nos debates, até suas conclusões do trabalho. Em algumas UA fizemos também um portfólio dos licenciandos e professores envolvidos. Percebemos que estes materiais são ricos em informações explícitas e implícitas, e que precisamos superar a escassez de tempo para que ocorra uma interação o mais processual possível a partir deste instrumento.

Considerações finais

É inegável a necessidade de os professores planejarem atividades que superem a cultura do silêncio (FREIRE, 1989) e desenvolvam uma cultura de participação em sala de aula (AULER, 2002). Isso requer que o espaço da sala de aula seja organizado em outras lógicas. Nesse sentido, considera-se que uma Unidade de Aprendizagem pode contribuir, ao desencadear o efetivo engajamento dos estudantes. Aprender a participar e a se posicionar no grande grupo, com argumentos fundamentados, é imprescindível, assim como, oportunizar tempo e espaço para o professor repensar sobre a própria prática.

Além disso, a Unidade de Aprendizagem está em sintonia com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Os PCNEM sinalizam para a metodologia como uma maneira de estabelecer maior significância aos conteúdos específicos, e, com isso, possibilitar uma abordagem diferenciada dos conhecimentos (BRASIL, 2002).

Nessa perspectiva, argumenta-se que outro currículo é possível. Assim organizar a sala de aula a partir de temas de relevância social, com base em unidades de aprendizagem ou situações-problema, configura-se em uma, entre tantas possibilidades para a formação dos alunos e também do professor.

Referências bibliográficas

AULER, D. (2002). **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências**. Tese. Florianópolis: CED/UFSC.

BRASIL. MEC. (2002). **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília:Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1989). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GALIAZZI, M.C.; GARCIA, F.A. & LINDEMANN, R.H.(2004). **Construindo Caleidoscópios – organizando unidades de aprendizagem**. Em R. Moraes & R.



Mancuso. *Educação em Ciências – produção de currículos e formação de professores* (pp. 65-84). Ijuí: Editora da UNIJUÍ.

GORDILLO, M. M. **AIDS-2001**: la vacuna contra el SIDA. Simulación educativa de un caso CTS sobre la salud. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2001.

LAVE, J., & WENGER, E. (1990). **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

LIMA, C.A. (2004). **Vivências, experiências de ambientalização**: repensar o ensino médio pelo viés da educação ambiental. Dissertação de Mestrado. Rio Grande: FURG.

LIMA, C.A. (2011). **O diário em roda, roda em movimento**: formar-se ao formar professores no PROEJA. Tese. Rio Grande: FURG.

MORAES, R., GALIAZZI, M.C. e RAMOS, M.G. (2004). **Pesquisa em sala de aula**: fundamentos e pressupostos. Em R. Moraes e Lima, V.M.R. (Orgs.), *Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em Novos Tempos* (pp. 9-24). 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote: 1992.

ZANOTTA, P. A.; LIMA, C. A. de ; ARAUJO, Márcia Santiago de ; MALTA, M. C. S. M.; TASSO, R. D. ; CUNHA, D. C. . **Unidade de Aprendizagem**: Radioatividade. In: 31º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 2011, Rio Grande. Anais do 31º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 2011.



A CONVERSA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE¹

Rafael Marques Gonçalves²

Allan Rodrigues³

BRASIL

Neste trabalho apostamos na noção de conversas e encontros como força mobilizadora para pensar a produção metodológica dos modos de pesquisar a formação docente e o currículo. Entendemos que, para além de dialogar com as teorias – o encontro e as conversas permitem tecer outras aprendizagens, a partir de outras lógicas e saberes na formação de professores. Por fim, buscamos através dos encontros e narrativas considerar os *espaçotempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações, ou seja, trata-se de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores, e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências ganham força para realizarmos as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem na formação docente.

Palavras-chave: Encontro; Conversa; Pesquisa em educação.

*Certas palavras não poder ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacralmente pronunciadas
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos*

¹ EJE 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. Rede Tejiendo Sueños y realidades

² Professor da Universidade Federal do Acre. Doutorando em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd. Bolsista CAPES. E-mail: rafamg02@gmail.com

³ Mestre em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEDU. Professor Substituto no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: allancr@id.uff.br



*Não adivinha nem alcança
Entretanto são palavras simples:
definem partes do corpo, movimentos, atos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença os séculos.
É tudo é proibido. Então, falamos.*

Carlos Drummond Andrade.

Abrindo a conversa

O presente texto faz parte do desenvolvimento de nossas pesquisas que estão relacionadas com o campo do currículo, formação docente e o cotidiano. Vem apostando na interligação desses campos como força mobilizadora para pensar a produção metodológica de pesquisar a formação docente e o currículo.

Contudo, antes de adentrar nos movimentos inerentes aos procedimentos metodológicos nos/dos/com os cotidianos e da formação docente, é necessário apontar sua ligação com a sociologia do cotidiano de Pais (2003) que na contramão de modelo e tendências fixas, procura usar a teoria de maneira distinta, principalmente pelo fato que teoria e prática de pesquisa são indissociáveis, ou seja, todo e qualquer pressuposto teórico que anime certa pesquisa vai partir do cotidiano e suas diferentes noções e nuances.

Como vias de desvio, Pais (2003) aponta a necessidade de estarmos atentos às possíveis brechas que os saberes, antes alinhados de forma cartesiana no entendimento do conhecimento hegemônico, possuem para criarem-se espaços, outras brechas e intervalos no campo dos saberes desalinhados. Daí que a sociologia do cotidiano é, sobretudo, um *espaçotempo* de produção de sentidos que comumente estão ligados a detalhes que fermentam a impossibilidade de estabelecer padrões de uma totalidade nas localidades do cotidiano.

Em suas palavras, Pais (2003, p. 30) esclarece que:

Neste percurso de “trespasse”, a sociologia do cotidiano corresponde mais a uma perspectiva metodológica do que a um esforço de teorização, a menos que se ressuscite a acepção antiga (de tradição grega) do termo “teoria”, que significava “panorama”, “descrição ordenada e compreensiva” – à margem das normas, leis,



preceitos e regras que dominam os grandes quadros teóricos, de natureza mais explicativa. Em que consiste a perspectiva metodológica do cotidiano? Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas.

Os fios tecidos por Pais (2003) em sua perspectiva de entendimento e compreensão do cotidiano, enquanto local de permanente produção, (re)significação e legitimação de conhecimentos, dialogam com o trabalho desenvolvido por Alves (2008) na tessitura da perspectiva metodológica das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* que trazem caminhos possíveis para orientar o vadiar pelo cotidiano escolar e suas redes *políticopráticas* de currículo (MARQUES & RODRIGUES, 2016).

Em seu trabalho de formulação dos movimentos necessários à pesquisa nos dos com os cotidianos, Alves (2008) se nutre do necessário *sentimento do mundo*, primeira premissa metodológica da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Visa a defender a ideia de que temos que ter a capacidade de não apenas olhar o mundo, mas também a senti-lo com todos os sentidos, em todas as suas nuances, possibilidades e “pontos de vista”. Assim seria através de um *mergulho* no cotidiano para “apreender essa ‘realidade’, estando atento a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (p. 21) e, lembrando Pais (2003), sentir o cotidiano e aquilo que nele se passa, mesmo quando nada aparentemente se passa.

A justificativa de tecer o texto em quatro mãos parte da premissa que nas redes educativas (ALVES, 2008) aprendemos e educamos uns aos outros na tentativa de “contribuir para criar saídas, frestas, desvios, para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras das grandes metanarrativas e buscar possibilidades para singularização” (COSTA, 2002, p.19) criando novos procedimentos metodológicos através conversas tecidas entre os autores e os praticantes da pesquisa

Contudo, percebemos a necessidade de tecer, assim como a história da Moça Tecelã, fios de cores quentes e vivas nas discussões sobre a conversa como princípio



metodológico com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos para pensar o campo da formação e do cotidiano escolar e as políticas curriculares. Um desafio!



Imagem do livro – Moça tecelã de Marina Colasanti – 2000

Desta forma, ao perceber a produção das conversas produzidas nas rodas de conversação (CARVALHO, 2011) permite interrogar sobre os processos de criação de conhecimentos e saberes. Este é o eixo que nos envolve, pois, buscamos trazer à tona as variadas formas de produção de saberes e como este é tecido e destecido oriundo das conversas, crenças, valores, conhecimentos e desejos de cada sujeito durante o percurso da pesquisa.

O contexto do mergulho desta pesquisa é composto pelas experiências narradas de um grupo composto por 19 professoras do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Três Rios, situado no estado do Rio de Janeiro. O convite para compor a rede de sujeitos participantes da pesquisa deu-se por intermédio de comunicação da minha parte, via Secretaria de Educação, na qual foram expostos os objetivos da pesquisa e sua contribuição para ambas as partes.

Portanto, com as devidas redes de parcerias estabelecidas e em encontros quinzenais, realizados desde o início do mês de maio de 2016, formamos um coletivo de sujeitos abertos a sentir nossas práticas, pensar em alternativas e discutir as potências *políticopráticas* dos currículos *pensadospraticados*. Juntos somos *professorespesquisadores* que pensamos com o movimento de *teoriapráticateoria* o a tessitura do currículo em rede.

Essa outra maneira de conceber a formação com-partilhada nos ajuda a olhar para as professoras como praticantes (CERTEAU, 1994) do processo da pesquisa. Por mais que



estejam cercadas pelo sistema de ensino, as professoras exploram o limite tanto da teoria quanto da ordem estabelecida pelo mesmo sistema. Assim, consideramos que as professoras presentes na pesquisa são fios crescentes, pois nas palavras de Manhães: “O mais apropriado é, então imaginar esses parceiros como crescentes, fios que, como me ensinou um pescador, seu Carmozino, tecendo redes, permite seu crescimento para todos os lados e para frente (1999, p.56).

Sendo assim não olhamos para a formação e cotidiano escolar como eixos separados, mas como uma rede complexa- entre teorias, práticas e experiências. Isso exige pensar a formação como processos formativos, ou seja, envolvendo os princípios acadêmicos, os saberes docentes e experiências vividas. Ao compartilhar com os professores os saberes, as experiências e os desejos pensamos;

“Pensar com” é produzir outra forma de olhar a realidade, enxergando-a em sua multidirecionalidade, incorporando ao pensamento as múltiplas possibilidades de conexões, cortes, aproximações, percepções. É subverter o modo disciplinar de olhar o outro e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de reorganizar nosso conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos. (Pérez, 2003, p. 97-98):

Caminhar pelas trilhas dos estudos nos/dos/com os cotidianos exige um segundo movimento, nomeado por Nilda Alves (2008) como *virar de ponta cabeça*. Compreendendo o conhecimento como tecido em rede, a autora desenvolve a ideia de que é preciso ir à contramão do estabelecimento de noções teóricas como verdades únicas a partir das quais novos conhecimentos podem ser produzidos e propõe que as compreendamos como limites. Isso quer dizer que virar de ponta cabeça os estudos que realizamos será indiciar aspectos, noções e pressupostos epistemológicos, para questioná-los e ir além deles, criando com isso condições de vislumbrar os *espaçostempos* cotidianos de práticas e redes como critério e referencial epistemológico, a partir do qual as afiliações teóricas que venham a ser feitas sejam a partir da demanda de compreensão necessária ao sentimento destes cotidianos.

Neste sentido, *virar de ponta cabeça* coloca-nos frente à necessidade de ter sensibilidade para perceber a teoria como limite. Chego então ao terceiro movimento das



pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares: o *beber em todas as fontes* que nos leva a pensar que além daquilo que se pode “agrupar”, sistematizar e contar é possível encontrar e encantar-me com outras possibilidades de leitura, de sistematização e agrupamento, tendo como ponto de partida as múltiplas maneiras por meio das quais é possível encontrar as fontes de minha pesquisa. Nenhum elemento percebido na realidade pesquisada será descartado aprioristicamente, pois todos podem vir a ser fontes relevantes, dependendo dos movimentos da pesquisa e dos parceiros nela envolvidos.

Nas anotações, nas conversas com as professoras, nos desenhos e imagens fotográficas, dentre outros, se faz presente a importância de incorporar tanto o diverso como a totalidade das expressões individuais e coletivas nessas fontes, assumindo a heterogeneidade ao avesso dos referenciais e fontes de pesquisa tidas como pontos decisivos de desvelar do real, sendo necessário tecer outras redes que captem as diferenças, as histórias que os sujeitos praticantes do cotidiano têm a contar, as experiências pensadas/vividas e sentidas, considerando-as todas como possíveis fontes nas quais podemos beber, assim como as reviravoltas que podemos dar nos aspectos teóricos.

Pesquisar nos/dos/com os cotidianos, parece razoável crer, será o sinônimo de deparar-me com as incertezas, tendo como companheira a dúvida e talvez o assombro, enveredando-me pelo cruzamento das múltiplas dialéticas, entre o "rotineiro" e o "acontecimento". Esse percurso pode desinvisibilizar os elementos que o engendram: a multiplicidade e a fluidez, na medida em que me interessa no/do/com o cotidiano os processos através dos quais micro e macroestruturas são produzidas assim como as práticas sociais produtoras da realidade social em/na sua cotidianidade, antes de finalizar esta seção aponto que existem mais dois movimentos da pesquisa os quais serão tratados mais adiante. (OLIVEIRA; ALVES, 2008)

Narrativas e conversas como elemento metodológico

*Não há método, não há receita.
Somente uma grande preparação.
Gilles Deleuze*



Entendemos que, para além de ler, reler e utilizar as teorias – o encontro e as conversas permitem outras lógicas e saberes na formação de professores. Encontros mobilizados pelos diálogos entre professores e entre professores e alunos possibilitam a incorporação de outras estratégias metodológicas na produção de conhecimentos docentes (?). Realizando essa discussão, no desenvolvimento da pesquisa, buscaremos, também, compreender a complexidade do fenômeno estudado, articulada com as teorias e mostrando-se, assim, fecunda: paramos para ouvir as conversas das *alunosprofessorespesquisadores* sobre seus trajetos de formação e de vida pela via da metamorfose de cada um.

Mas, por que trabalhar com as conversas? Jorge Larrosa nos impulsiona para um ensaio de resposta sobre o que são as conversas.

Nunca se sabe onde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça **[como uma entrevista]**, mas algo que se entra...e, ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto... e esta é maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer (LARROSA, 2003, p.2012, grifo dos autores)

Ao utilizar a conversa e os encontros como pistas, não temos como pretensão trazer um resultado. Seria até contraditório, pois as conversas e os encontros germinam durante o processo da pesquisa. Abrindo, assim, novos sentidos, pois é conversando que nos entendemos e entendemos o outro.

Mergulhamos nas conversações (CARVALHO, 2011) sejam por rodas de conversas ou outros meios de interações que constitui o espaço (CERTEAU, 1994) da pesquisa, pois acreditamos que as conversas são pontos de partidas para pensarmos outros modos de operar com as pesquisas que tenham como premissas os estudos dos cotidianos. Isto é, as conversas nos ajudam a expressar as práticas curriculares cotidianas docentes, constituindo-se, assim, em fonte das experiências da pesquisa e da formação continuada de professores. Portanto, depreende-se daí sua potência para organizar em torno de das conversas e dos encontros uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a dimensão de um trabalho



mais coletivo entre os sujeitos, além de tecer conhecimentos de forma mais horizontalizada e sentidos encarnados na construção da pesquisa.

Ao ouvir e perceber o movimento dos encontros como experiências dos praticantes, nos sentimos como grandes aprendizes e amigos fiéis que compartilham as experiências próximas nas relações de professores. As conversas dos praticantes nos conduzem a processos de aprendizagens, percebendo o que vem sendo pensado por esses. Talvez, neste processo de conversar a partir dos encontros, possamos, também, perceber outra lógica de ensinar e aprender:

Ensinar parece ser preponderante em relação a aprender. Aprender é uma consequência do ensinar. Do ensinar deriva-se o aprender. Parecia absurdo propor uma nova ordem? Aprendizagem-ensino? Ou ensino (sem aprendizagem)? Aprendizagem (sem ensino)? Desvincular uma expressão da outra nos parece de vital importância. Afinal, muito do que se ensina não é aprendido. Muito do que é aprendido não é ensinado. Entre ensinar e aprender não há uma relação simples e direta. Não há reciprocidade, nem linearidade. Retirar o hífen e deslocar os termos talvez nos faça perceber as duas ideias conectadas de distintas formas. Separar os dois conceitos pode até mesmo nos levar a pensar em formas plurais de relação entre sujeitos envolvidos no ensinar e aprender. (LEAL, 2011, p.45).

A linearidade que está presente na pesquisa é rompida pelos fluxos de idas e vindas que tecem os movimentos políticos e metodológicos durante os fluxos da pesquisa. São os fluxos das emoções, solidariedade, coletividade e de pensamentos que são incorporações na tessitura de fazer uma pesquisa com os cotidianos, seja no chão da escola ou no chão da universidade.

Entregaram-nos um mundo pronto e talvez pudéssemos seguir as regras dele, se não fosse nosso desejo criativo, este que nos impulsiona a novos fazeres, novos “pesquisares” aos novos saberes. Estamos a todo o momento nos criando, nos inventando. Gostaríamos então de a conversar, de maneira que seja compreendida como metodologia de pesquisa



Como já apontado, o contexto em que mergulhamos na realização da pesquisa envolve o encontro de um grupo de professoras dispostas a narrar suas práticas, sujeitos *pensantespraticantes* que se propõem a partilhar suas experiências, bem com suas narrativas e reflexões tecidas coletivamente. Fazer uso desta partilha significa tecer uma rede onde as vozes não sejam simplesmente ouvidas, ou ainda ancoradas num determinado marco teórico e/ou político, mas sim buscar compreendê-las e perceber que carregam inerentes em si, criando políticas curriculares através das saberes tecidos nas rodas de conversas.

Nestes termos, a metodologia de pesquisa procura fomentar questões e explorar investigativamente a enunciação das conversas causas pelas professoras da pré-escola, as quais justificam a configuração dos territórios existenciais que se instituem no currículo escolar segundo orientações éticas, estéticas e políticas próprias, muito complexas e dinâmicas que instituem o processo de produção do sentido do ato de educar e, consequentemente, da própria prática docente no chão da escola.

Desta forma, utilizar-se-á, sobretudo, da insídia da conversa como recurso metodológico essencial ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa-formação, destacadamente quando esta manifesta a própria mundaneidade da atividade docente como cerne de práticas de fabulação, tornando legível a força de formas emergentes de sociabilidade e de concepção do real na prática curricular.

As conversas e as narrativas como *espaçotempo* possível de tessitura da compreensão do outro, de perceber os processos de resignificação de documentos prescritivos, *espaçotempos* de confrontos e embates de experiências. O ponto de partida de compreensão dos currículos *pensadospraticados* é a partilha de diferentes narrativas que fazem dos nossos encontros elemento potencializando a compreensão das relações entre a produção das experiências, narrativas e diálogos envolvendo as práticas pedagógicas.

Benjamim (1994) aponta que a experiência é a fonte onde os narradores bebem. Experiências que vão se constituindo tanto no conhecimento tecido ao longo de anos de permanência em certo lugar, como naqueles tecidos no caminhar pelo mundo. Narrar é a possibilidade de compartilhar essas experiências. Acreditamos na possibilidade de que



essas experiências entre nossos olhares nativos e estrangeiros – e penso que, de certa forma, sempre possuímos ambos – possam ser compartilhadas e multiplicadas.

No encontro entre experiência e narrativa, há uma negociação de lógicas e desejos, astúcias e medos, que nos levam a buscar, como bem lembra Serpa (2012), aprofundar a necessária reflexão sobre o uso das conversas como elemento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa.

Quando se fala em roda de conversa, a primeira imagem que vem à mente é a de seu caráter informal, como por exemplo, aquelas das rodas de amigos, familiares, etc. que se perdem no tempo e no espaço e por horas há fios, ou até mesmo rapidamente, denotam sentidos corriqueiros e atemporais. Contudo, como afirma Serpa (2012), a conversa pode e vai se constituir como elemento de *reflexãoação*reflexão, na medida em que cria um encontro onde os sujeitos envolvidos reinventam a si e suas realidades.

Uma das características do ser humano é a necessidade de comunicação. Ao relacionar a pesquisa na escola com a roda e com a conversa uso a simbologia da roda, do objeto, o círculo que me leva a pensar sobre o estar em roda, a possibilidade de pensar circularmente, ou seja, significa não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significa abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades.

Assim, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só já uma ação carregada de simbolismo, entra em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circular. Nesse caso, um processo profundamente marcado pela escuta, pelas falas e pela utilização de outras linguagens. E também, como afirmam Silva e Guazelli (2007):

A roda de conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações. (p. 54)



O que entra em jogo é que na conversa o diálogo é um momento de partilha, de escuta e de fala, as narrativas tecidas por meio das conversas espreitam a interação, seja no sentido de complementar, seja para divergir e juntos refletir e ressignificar os contextos das práticas. Acerca do sentido de partilhar Warschauer (2001, p. 179) aponta que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...].

Neste sentido, o trabalho com as rodas de conversas encontra potência em seu viés coletivo, na reconstrução de noções e argumentações que representam a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir outras redes de conhecimentos, pois “indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2002, p. 46).

Pensar a pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares, tendo como suporte as conversas e as narrativas é trazer dos *saberesfazer*es os movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual. Entendendo ainda que os cotidianos escolares são diversos e vividos de formas distintas, que envolvem crenças, vivências, valores e papéis culturais inerentes às formas de habitar o cotidiano, sobretudo no caso desta pesquisa que envolve diferentes sujeitos e de diferentes escolas.

Segundo Certeau (2001, p. 142) “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significados para aquele que as realiza”, por este motivo é que busco nas conversas de professoras, em suas narrativas e redes *políticopráticas* os deslocamentos que compõem e transformam a cultura da escola e que fortalecem a invenção coletiva das políticas de currículos *pensadospraticados* coletivos ou individuais.

Esses aspectos potencializam a contribuição da narrativa, afinal:



Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a ‘olho nu’ pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

Ferraço (2011) aponta que as narrativas, como modos de dizer, vão se constituir como expressão das singularidades e de modos de fazer que atravessam a dimensão do virtual. Para o autor os modos de dizer “potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo” (n.p.), na medida em que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento em suas redes de conversações.

Para Carvalho (2011) “o poder de agir constrói valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos e se ele se apropria constitutivamente das condições materiais de sua própria realização”, ou seja, as conversas quando compreendidas de como força expansiva resulta numa dimensão que envolve discursos, textos, imagens, sons, silêncios e etc.

Mergulhar nas conversações (CARVALHO, 2011) sejam por rodas de conversas ou outros meios de interações que constitui o espaço (CERTEAU, 1994) da pesquisa, pois acredito que as conversas são pontos de partidas para pensar outros modos de operar com as pesquisas que tenham como premissas os estudos dos cotidianos. Isto é, as conversas ajudam a expressar as práticas curriculares cotidianas docentes, constituindo-se, assim, em fonte das experiências da pesquisa.

Sendo assim, numa rede de conversações, insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade. O deslocamento do diálogo ou do silêncio para a multiplicidade refere-se ao discurso ao lado do discurso, ou seja, não necessariamente contra ou a favor. (CARVALHO, 2011, p. 76)

Neste sentido, depreende-se daí sua potência para organizar em torno de das conversas e dos encontros uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a dimensão



de um trabalho mais coletivo entre os sujeitos, além de tecer conhecimentos de forma mais horizontalizada e sentidos encarnados na construção da pesquisa.

Portanto, no mergulho da pesquisa é de extrema importância compreender que nós, seres humanos, envolvidos em redes de subjetividades, vivemos é no entrelaçamento de muitas outras redes de conversações, situadas em muitos outros domínios e permeadas de muitas outras influências, sendo necessário recuperar do emocional e do cultural a definição, ou não, dos modos de viver e tecer currículo em rede.

Voltando aos movimentos...

Retomando os movimentos necessários a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, cabe ressaltar que a centralidade das ações envolve os sujeitos que as praticam, exercem, criam e narram suas histórias. Neste sentido, é que Alves (2008) define um dos outros movimentos da pesquisa como *Ecce femina*, que abarca os homens e mulheres que cotidianamente nos auxiliam a fazer pesquisa, onde o coletivo é fundamental para a compreensão e sistematização de tudo o que envolve as abordagens cotidianistas de pesquisa.

Ao assumir a heterogeneidade ao avesso dos referenciais e fontes tidos como pontos decisivos de desvelar o “real”, é possível buscar apreender o ato de pesquisar e tecer pesquisa nos/dos/com os cotidianos numa outra abordagem. É possível materializar os sons, os cheiros, os gostos etc., de modo a abranger, e com eles legitimar, outras formas de tecer conhecimento e redes de sujeitos. Uma alternativa viável está no movimento que Alves (2008) apresenta como *narrar vida e literaturizar a ciência*, que irá compor outras maneiras de se tecer o conhecimento e incorporar tanto o diverso como a totalidade das expressões individuais e coletivas em nossos trabalhos de pesquisa.

A questão da escrita e sua importância na configuração de um dado “modelo” de sociedade podem ser apontadas junto à necessidade de perceber a multiplicidade de expressões que estão presentes em nossa sociedade e que talvez não pudessem apenas ser tidas como escritas, já que, na maioria das vezes, a escrita não obedece a uma linearidade, seja em sua construção, seja na sua apresentação, por indicarem caminhos de uma *escritafalada*, *falaescrita* ou uma *falaescritafala*, ou seja, caminhos de uma narrativa.



É preciso ressaltar que a narrativa de uma história e/ou fato cotidiano não constitui uma mera descrição da(o) mesma(o), fazendo-se necessária a incorporação da ideia de que, ao narrar uma história, a fazemos como narradores, que entrelaçam e traçam os fios e redes apresentados na pesquisa. Como em uma arte de contar histórias, é possível narrar a vida cotidiana dentro de sua própria vida, sons, cheiros, gostos... (ALVES, 2008).

As ideias colocadas nesse trabalho fazem parte do caminho que estamos tecendo durante o percurso da pesquisa, um caminho de reflexões acerca dos procedimentos metodológicos em torno da conversa que nos levam a perceber o quanto somos levados a crer que as professoras criam conhecimentos, quando cotidianamente estão criando currículos.

Apostamos que essa conversa-formação não começar e não terminar aqui, mas parte de um processo que seguirá sem rumo e sem dono, nos desafiando, jovens pesquisadores, pensar sobre a conversar como princípio metodológico em nossas pesquisas, porque como nos diz um grande compositor Cazuzza; *“Quando a gente conversa, contando casos besteiros, tanta coisa em comum, deixando escapar segredo. E eu não sei em que horas dizer, me dá um medo”*....

Referências:

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

_____.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DPetAlli, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, J. M. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.



LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEAL, Bernadina Maria de Sousa. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____.; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de *professorasalfabetizadoras*. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 97-118.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento**. Niterói: Rovel, 2011.

SILVA, P. B. G.; GUAZZELLI, N. M. B. Rodas de Conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, v. 30, n. 1, p. 53-92, jan./mar. 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



BIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLIANDO O CUIDADO DAS ESPECIFICIDADES DA CRIANÇA PEQUENA¹

Renata Santos - Colégio Pedro II - UERJ/SG²
renata.m.s.santos3@gmail.com

Eje 1 - Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Considerações Iniciais

Ao longo da minha caminhada pedagógica na Educação Infantil me deparo com alguns questionamentos sobre a quantidade de professora por turma e a formação dos profissionais que atuam como auxiliar de professores, quando há este cargo nas instituições. Estas inquietações me acompanham desde quando eu era professora da Prefeitura do Rio de Janeiro e regia, sozinha, uma turma de Educação Infantil, na modalidade pré-escola, com 25 crianças.

Aualmente, sou professora de Educação Infantil do Colégio Pedro, a qual apresenta uma estrutura pedagógica em que cada turma é regida por dois professores simultaneamente – o que caracteriza a bidocência. Dessa maneira, o Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II- Realengo (CREIR) vem apostando em uma prática educativa que se distancia da dissociação entre cuidar e educar negando a presença de um professor para educar e um auxiliar para cuidar. E, vem construindo um olhar cuidadoso sobre as especificidades das crianças pequenas.

Assim, este artigo surge do desejo de refletir sobre a bidocência na CREIR, buscando investigar a concepção de Educação Infantil e de cuidado que fundamentam a proposta pedagógica desta instituição, além de apresentar alguns recortes da experiência de vivenciar uma docência compartilhada.

Por Dentro do Centro de Referência da Educação Infantil do Colégio Pedro II

Desafiado a implementar a Educação Infantil no Colégio Pedro II, um grupo de profissionais foi selecionado para pesquisar diferentes propostas educacionais que pudessem inspirar a criação de um projeto pedagógico de qualidade. Após visitas e discussões realizadas com as secretarias de educação de algumas cidades do Brasil e a visita em Reggio Emilia, na Itália, o grupo percebeu o diferencial de atendimento em propostas pedagógicas que garantem a presença de dois professores por turma. Assim, o projeto foi inaugurado em 2012, no Campus Realengo, garantindo a docência compartilhada entre duas professoras.

Ao chegar ao CREIR, é possível ver as diversas temáticas que estão atravessando o cotidiano das crianças, pois os diferentes trabalhos de cada turma estão expostos no espaço escolar. Tal variedade de temas é fruto dos projetos de trabalho que

¹ Uma versão ampliada deste trabalho foi submetida ao VI Seminário Vozes da Educação 20 anos: memória, políticas e formação docente, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, para apresentação no ano de 2016

² Professora do Colégio Pedro II. Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais. Integrante da Redeale, vinculada ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores (ALMEF).



cada turma desenvolve de acordo com seu interesse. Para isso, as professoras prezam pela oralidade das crianças e observam as variadas formas de se expressarem. Esse movimento é decorrente de um processo educacional voltado para a autonomia de pensar e agir, que ao focar na criança possibilita enxergar suas diferentes formas de participar utilizando suas múltiplas linguagens. Dessa maneira, o diálogo é bastante valorizado em todas as ações, sejam dirigidas ou livres. Assim, a fim de ampliar as possibilidades de escuta, no CREIR atuam duas professoras ao mesmo tempo na mesma turma.

O diálogo no CREIR vem se constituindo como uma mola propulsora da construção cognitiva e atua fortemente no processo educativo. Mas, para isso, esse diálogo precisa ser uma troca de ideias e não uma imposição da fala do adulto sobre a fala da criança. Logo, o diálogo nas rodas de conversa permite emergir questões geradoras do projeto de trabalho da turma. Assim, a roda de conversa se apresenta como uma oportunidade de observação e escuta das crianças, podendo através dela surgir um projeto da turma.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (p. 138), a “...roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias”. Ou seja, uma roda de conversa dinâmica, atravessada por diversos assuntos, fluida como um bom bate-papo. Portanto, o tempo de duração da roda e a ordem de quem fala na roda não devem seguir um padrão, mas deve fluir de uma maneira que preze a escuta da fala do outro e deve durar enquanto houver envolvimento das crianças com o assunto.

Pensando nessa roda dinâmica, a bidocência se apresenta como uma possibilidade de ampliação do espaço da fala, da escuta e da observação à medida que enquanto um professor faz a mediação da conversa o outro está mais atento às conversas paralelas e, sem menosprezar este movimento, traz essas conversas para a roda a fim de conectar com o assunto que está sendo falado.

Compreendendo que o conhecimento é uma construção coletiva a partir da interação entre os indivíduos e entre as múltiplas vozes, temos, então, a roda de conversa enquanto motivadora do diálogo e enquanto espaço de troca e construção de saberes significativos para o grupo. Mas, é importante caracterizar que a valorização do diálogo não se limita aos momentos da roda de conversa. Assim, a instituição aposta em trabalhos diversificados onde é oportunizado o diálogo e a interação em minigrupos.

O trabalho diversificado, na perspectiva que temos trabalhado, consiste na disposição de cantos com propostas variadas que acontecem ao mesmo tempo dentro da própria sala. E, a criança fica livre para escolher aonde quer ir. A organização da sala em cantos proporciona a participação das crianças em atividades que atendam a seus interesses. Porém, não estamos defendendo que a criança faça apenas o que ela quer. Para isso, investe-se em cada canto, tornando-o atrativo e desafiante. Como afirma Claparède (apud Dias, 1998, p.73) “Nosso objetivo não é que a criança faça tudo o que quer, e sim que queira tudo o que faz”.

Defendendo a autonomia das crianças quanto à escolha dos cantos e quanto às resoluções dos conflitos que surgem em minigrupos, não acredito que o ideal seja um professor para cada canto. Porém, ter um professor para uma atividade mais centrada e outro para interagir nos demais cantos significa ter alguém mais próximo daquela criança que precisa de um auxílio a mais para se entrosar no grupo; significa poder desenhar junto com a criança que se sente insegura para traçar no papel a sua imaginação; significa brincar junto de quem se isola; significa ajudar a criança a assinar suas produções; significa ajudar a quem ainda tem dificuldade de encontrar sua pasta na estante para organizar suas produções. Enfim, ter dois professores no momento dos cantos diversificados ajuda à criança a conquistar sua autonomia.



A bidocência possibilita às professoras a estarem mais próximas das crianças tanto nos momentos dirigidos quanto nos momentos livres. Isso propicia um melhor conhecimento sobre cada criança o que implica num relatório de observação mais detalhado e justo, distanciando-se do risco de rotular as crianças por suas ações.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional que está sendo construído pelo grupo do CREIR, o relatório individual sobre a criança e o portfólio individual são instrumentos que sistematizam a avaliação das crianças desta instituição. De acordo com as discussões levantadas para a construção deste documento, a avaliação preza pelos seguintes princípios: valorização das experiências culturais das crianças, desenvolvimento da autonomia, promoção das crianças e de suas aprendizagens, inclusão, diálogo e preservação da autoestima favorável ao crescimento. Nessa perspectiva, Jussara Hoffmann(2000, p.15) diz que: A avaliação deve ser entendida como uma prática investigativa e não sentenciadora, mediadora e não constativa.

A bidocência vem ao encontro dessa avaliação formativa à medida que possibilita o olhar mais próximo e cuidadoso para cada criança e traz dois pontos de vista sobre a mesma criança. Dessa forma, o relatório de observação individual é escrito a quatro mãos e nele contém os avanços e os desafios da criança diante das ações propostas em grupo, minigrupos e individualmente.

O fato de ter duas perspectivas de olhar sobre a mesma criança vem possibilitando um planejamento mais consistente, intencional e individualizado na medida em que o outro traz as antecipações e observações pessoais do grupo e de cada criança contribuindo para uma reflexão antes da ação da dupla.

De acordo com o que foi exposto até aqui, é possível perceber que o CREIR vem demarcando um território de valorização da Educação Infantil como um espaço de formação e desenvolvimento das crianças pequenas garantindo a presença de dois professores por turma, rejeitando a ideia de um projeto que designa um professor para as questões pedagógicas e um auxiliar para cuidar.

A bidocência, então, se caracteriza na CREIR pelo compartilhamento simultâneo de uma turma por duas professoras, na qual, ambas são responsáveis pelo planejamento, pela avaliação e pela atuação pedagógica com as crianças. Neste projeto, considera-se que a higiene, a alimentação, a proteção, a seleção de livros e materiais, a organização e o encaminhamento das experiências com as crianças, são ações de educação e cuidado indissociavelmente e que, por isso, prevê profissionais com formação especializada. Porém, de acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999, p.163), “a organização de co-ensino é considerada difícil, pois os dois adultos devem adaptar-se constantemente a fim de trabalharem juntos”.

Assim, considerando os professores como sujeitos socioculturais, como indivíduos que possuem uma historicidade, com visões de mundo, sentimentos, desejos, projetos, com lógicas e comportamentos singulares, nem sempre as duplas se afinam quanto à concepção pedagógica. Além disso, apesar de ter um grande número de professores efetivos, a CREIR também conta com professores de contratos temporários. E, geralmente, as duplas são formadas entre uma professora efetiva e uma contratada. Diante de questões mercadológicas, cabe a pergunta: Será que as professoras contratadas, sutilmente, não se colocam numa posição de auxiliar, talvez por insegurança de dividir a turma com professoras que já estão na instituição há mais tempo? Será que essas professoras se sentem à vontade nas reuniões para manifestar suas frustrações frente à possibilidade de romperem seus contratos antes do tempo limite?

Na prática, a bidocência vem se constituindo nesta instituição, principalmente, através do diálogo entre os pares. Este diálogo é contínuo e ocorre durante a ação com



as crianças, nos momentos de planejamento, reuniões de formação continuada e produção de relatórios, ampliando o olhar de cada professor sobre o grupo e sobre cada criança. Esta troca de pontos de vista vem possibilitando um planejamento mais consistente, intencional e individualizado na medida em que o outro traz as antecipações e observações pessoais do grupo e de cada criança contribuindo para uma reflexão antes da ação da dupla. Mas, vale perguntar: por que a bidocência na educação infantil?

Para ajudar a responder a esta questão, ingressei no curso de Mestrado em Educação, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo (UERJ/FFP-SG) com o pré-projeto abarcando esta temática. Através do mestrado, tenho participado do grupo de orientação acadêmica coletiva com alunos do próprio curso e do grupo Alfabetização Memória e Formação de Professores (ALMEF), que é vinculado ao grupo REDEALE. Nesses encontros de pesquisa tenho tido a oportunidade de refletir sobre a minha prática e discutir sobre as possibilidades e desafios que a bidocência carrega consigo.

Estas discussões se ampliam à medida que retorno com novas provocações para o grupo docente do CREIR. E, nesse movimento circular, entre a prática, a universidade e os docentes da escola, tento entender a bidocência tanto no campo das políticas, quanto dos desdobramentos das práticas pedagógicas no que se refere ao trabalho e à formação do profissional da Educação Infantil.

Neste trabalho, busco justificar a bidocência para a Educação Infantil pelo viés do cuidado do indivíduo no grupo. Para isso, trago o conceito de cuidado, apresentado como um princípio fundamental na relação com as crianças pequenas nas creches e escolas.

As Crianças Pequenas e o Cuidado

Para muitas crianças, a entrada na Educação Infantil é o primeiro afastamento de seu núcleo familiar. Neste sentido, vivenciar um novo espaço, com regras pré-estabelecidas, horários e atividades tes das vivenciadas em casa, ao lado de adultos e crianças desconhecidas, costuma implicar um alto grau de expectativas e ansiedade por parte de todos os envolvidos.

Desta forma, pode-se considerar que, as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, demandam ações específicas de cuidado e acolhimento desde o período inicial de inserção na escola e ao longo de todo o período anual, em que as relações em grupo vão se modificando e novos desafios vão sendo postos para estas crianças. Durante o ano letivo, outros desafios como a aceitação e participação no grupo, o desenvolvimento de suas formas de expressão, a busca pela superação de limites individuais são movimentos intensos em turmas de Educação Infantil. Por estas especificidades, a professora precisa estar atenta a cada criança de modo muito particular, cuidando de sua vida em grupo.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança pequena, que necessita da professora até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.

Em nosso trabalho cotidiano temos buscado entender o cuidado para além do trato com o corpo, para além do cuidado com o sono, alimentação e higiene das crianças pequenas. Significa cuidar de si para estar com as crianças de modo verdadeiro, consciente de tudo que tem para comungar com ela, aproximar-se com atenção as suas



singularidades e diferenças individuais. Percebendo seus limites, suas potências, seus desejos. Muitas vezes, sorrindo ou chorando com elas. Para Boff(1999, p.96), “cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia *com*, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele.” Pode-se pensar, nesta perspectiva do cuidado como ética, em como cuidar de cada criança, quando esta relação se dá na escola e em um grupo. Como ajustar o próprio ritmo ao ritmo de um único sujeito que, muitas vezes pouco fala, sem perder de vista o grupo?

Diante de uma concepção de Educação Infantil embasada nesta compreensão de cuidado, a bidocência faz grande diferença neste momento, pois no cotidiano de uma turma de crianças de 0 a 6 anos, a relação íntima e atenciosa, seja do olho no olho, do colo, do abraço, das mãos dadas ou da orientação individualizada é uma necessidade frequente, diária e insubstituível. Assim, enquanto uma professora está orientando o grande grupo em uma proposta específica a outra tem a tranquilidade de se dedicar uma criança ou um pequeno grupo que está com outra necessidade.

Neste sentido, narro a seguir, algumas situações de minha prática, nas quais a bidocência, em seu aspecto dialógico, ampliou as possibilidades de um olhar mais atento para cada criança no grupo.

A Bidocência como Possibilidade de Cuidado do Indivíduo no Grupo

Em minha experiência, a bidocência colaborou para o cuidado com cada criança e com o grupo. Os diferentes olhares e as discussões com a outra professora sobre as possíveis estratégias para cada criança facilitaram a escuta e promoveram a inclusão das crianças que apresentavam dificuldade de integração no grupo e na escola.

Trago, a seguir, três situações vividas no cotidiano do CREIR que me deixam pistas sobre a riqueza da bidocência para o desenvolvimento de um projeto de Educação Infantil. Para estes relatos, estou optando por usar nomes fictícios, para as crianças.

O primeiro caso que trago para a discussão é o de Rui, que apresentava muita resistência para entrar na sala nas primeiras semanas de aula e que, ao longo do ano, ficava à margem das brincadeiras e das atividades das crianças.

No primeiro dia na escola, Rui se recusou a entrar na sala sem a presença de seu pai. Ficou sentado em seu colo na cadeira da sala, observando de longe. Nos outros dias subsequentes, se negava a entrar na sala com o restante do grupo. Era preciso muita conversa com ele para que se aproximasse e participasse de algo. Muitas vezes, chorava e se retraía, sem permitir que o tocássemos. Este movimento ocorreu durante algumas semanas: uma das professoras ficava conversando ou brincando com ele por muito tempo no pátio da escola, criando laços de confiança com ele, enquanto a outra seguia com o grande grupo, buscando alcançar objetivo semelhante.

Todas as crianças da turma estavam frequentando esta escola pela primeira vez e, cada uma, enfrentando suas tensões de modo particular. Rui foi quem nos exigiu maior esforço nesta integração inicial, pois durante um mês, mesmo conversando, insistindo em diferentes estratégias, para que se juntasse a nós, ele ignorava ou resistia ao fato de fazer parte do nosso grupo. Era o que ele podia na escola naquele momento e isto foi respeitado e acolhido.

Soubemos por seus pais, que na creche anterior, a professora insistiu para que o deixassem chorando no primeiro dia e, que assim, chorou durante dois meses intensamente necessitando de que um deles permanecesse na instituição durante o dia.

Refletindo sobre a experiência anterior dele e sobre minhas experiências em instituições anteriores nas quais atuava sozinha em turma da mesma faixa etária do Rui,



lembro-me de muitas situações em que vi crianças sendo levadas chorando muito e sofrendo por longo tempo nas salas. Pergunto-me por que o processo de inserção das crianças nas escolas é sublimado. Por que o professor, muitas vezes, está sozinho nestes períodos em que, de fato, o grupo de crianças ainda não se compreende como grupo?

Durante todo o ano junto conosco, Rui mostrou que precisava de um acompanhamento próximo das professoras, pois apresentava dificuldades para se expressar oralmente ou através dos desenhos e também para entender as brincadeiras em grupo ou participar das conversas na roda. Ora parecia ter desinteresse, ora parecia querer chamar a atenção dos amigos com brincadeiras fora dos contextos.

Assim, entendendo que o sujeito se constitui na relação que estabelece com o outro, foi comum ver uma das professoras desenhando com ele, ajudando na organização de seus pertences e dos materiais da sala, brincando e jogando no mesmo grupo em que ele estava, enquanto a outra mediava de forma mais geral as relações do restante do grupo. Com a cautela de não nos tornarmos controladoras da situação, fazíamos mediações durante suas produções e ajudávamos na resolução dos conflitos que surgiam nas suas relações a fim de promover a sua entrada no grupo e minigrupos.

Voltando à minha experiência anterior ao Colégio Pedro II, na qual assumia sozinha uma turma de Educação Infantil na Prefeitura do Rio de Janeiro que atendia a mesma faixa etária da turma de Rui (4 anos), era comum, ver professores e até, em alguns momentos, eu mesma, agindo apressadamente, por conta do excesso de demandas, como uma intrusa ditando como devia ser a produção da criança, antecipando suas respostas, resolvendo os conflitos pelas crianças ao invés de incentivá-las a pensar sobre como resolver. Tais atitudes podiam “aligeirar” as atividades, mas também podiam inibir a criança em sua potência de reflexão, imaginação e autonomia na tomada de decisão. Ao contrário, a bidocência, no Colégio Pedro II, tem propiciado a autoria das crianças, à medida que possibilita respeitar seu próprio tempo, já que as professoras podem se organizar de tal modo que uma fique atendendo as necessidades do grande grupo enquanto a outra se dedica às especificidades de quem requer um olhar mais atento e de um pouco mais de tempo.

A bidocência nos permitiu escutar o Rui sem desprezar o grupo, ao contrário, nos propiciou a escuta dele no grupo, ajudando na construção da sua identidade. As mediações feitas por mim e por minha dupla entre Rui e o grupo foram baseadas no diálogo constante entre nós duas, sobre nossas observações das atuações do Rui diante de cada experiência vivenciada por ele na escola, tanto coletivas quanto individuais. Essas observações contribuíram para o planejamento de ações pontuais para o seu desenvolvimento dentro do grupo. Dessa maneira, foi possível perceber, ao longo do ano, a alegria de Rui em frequentar a escola, em rever os amigos todos os dias, os laços de confiança se alargarem, seu envolvimento nos projetos de trabalho se ampliarem e muitos dos objetivos colocados para ele serem alcançados. Da mesma forma, porém, resguardadas algumas diferenças, tivemos outra situação de dificuldade de integração no grupo, como é o caso da Ana.

Por diversas vezes, durante o ano letivo, minha opinião sobre Ana divergia da opinião da minha dupla. O fato era que Ana apresentava a seguinte característica: uma menina calada, observadora e que pouco sorria. Em diversos momentos excluía-se do grupo e, em outros momentos, excluía algumas crianças de suas brincadeiras. Para uma das professoras, Ana era vista como uma menina segura que não fazia questão da presença dos outros e que suas exclusões não tinham a intenção de machucar outro, mas, sim de se prevenir das atitudes deste outro. Porém, para a outra professora, Ana se excluía do grande grupo, pois queria demarcar um território de poder e autoridade diante das professoras e amigos. Este movimento de afastamento da Ana do grupo ou exclusão de crianças era diário e constante e tensionava o cotidiano.



As divergências entre as professoras e as dúvidas sobre ela, nos fazia discutir e repensar constantemente sobre nossas opiniões, equilibrar o tom das nossas ações, observar mais as atuações das demais crianças que ela excluía, assim como, alinhar nossas atitudes, para ajudá-la na ampliação de seus vínculos afetivos.

As rejeições de Ana com alguns amigos ocorriam nos minigrupos de forma bastante sutil que seria quase impossível percebê-las se houvesse apenas um professor para aquela turma. Eram olhares e gestos quase "camuflados" que foram percebidos devido ao olhar mais atencioso de cada professora para cada minigrupo.

Refletindo sobre este caso de Ana, quero destacar a riqueza da bidocência no que diz respeito às diferentes possibilidades de olhar uma criança ou uma questão. A possibilidade de colocar em debate os diferentes aspectos e elementos observados, por cada uma das professoras da turma, nas interações de Ana com o grupo, fizeram a diferença. As ações e mediações, repensadas em dupla, ganhavam a cada diálogo, novas chances de se ajustar de fato às necessidades de Ana e de seus amigos, o que se confirmava com o aumento de seus sorrisos, com a ampliação das brincadeiras em pequenos grupos e com seu grande envolvimento e participação nos projetos de trabalho vivenciados no segundo semestre pela turma.

A terceira e última situação é o caso de Eva, que é semelhante ao de Rui no que diz respeito à dificuldade de interação inicial com as crianças e demais adultos da escola. No caso de Eva, porém, o cuidado foi mobilizado ainda mais, por conta da intensidade do sofrimento e dos medos que ela trazia consigo.

Eva se apresentava muito insegura, se recusava a falar no grande grupo e, muitas vezes, evitava participar das atividades dirigidas, principalmente as que envolviam movimento amplo. Em pequenos grupos, Eva parecia se sentir um pouco mais à vontade para realizar as atividades, mas ainda assim, expressava-se muito pouco. Inicialmente, era comum vê-la num canto da sala, procurando afastar-se das interações. Ela demonstrava apatia e insegurança. Como mediar o desenvolvimento da Eva sem saber o que ela estava pensando? Como incluí-la no grupo se ela mesma se excluía pelo fato de não falar com os outros? Assim, trabalhando em minigrupos, eu e minha dupla nos organizávamos de maneira que uma de nós sempre estivesse perto dela, buscando um encontro com ela, conquistando sua confiança e confiando nela. E, foi dessa forma, que começamos a ouvir a voz de Eva e perceber seus interesses e seus medos e sua insegurança que paralisavam suas ações.

Descobrir os medos de Eva, conversando com ela e, depois, com sua mãe, foi de grande importância para o planejamento das atividades coletivas. Assim, podíamos antecipar suas ações e pensar nas estratégias para que ela conseguisse participar das propostas sem constrangimento, sem sofrimento, respeitando suas particularidades, ao mesmo tempo em que, a impulsionávamos a vencer seus medos e inseguranças. Muitas vezes, era preciso uma das professoras estar de mãos dadas com ela para que aceitasse brincar de correr, para que mudasse de sala e até para que se alimentasse. Então, soltando suas mãos aos poucos, construindo espaços e brincadeiras para que ela fosse ampliando suas relações com os amigos, Eva passou a ser dona de suas ações. E, no mês de agosto, na festa da cultura, Eva deu a mão a um amigo e dançou o Cacuriá na frente de toda a escola com um sorriso de satisfação.

Assim, em minha experiência de bidocência, percebo que a possibilidade de dois ou mais pontos de vista sobre uma mesma criança, assim como, a possibilidade de estar mais presente nas ações com os minigrupos ou individual, diminuiu o risco de uma criança ser rotulada, pouco atendida em suas necessidades e até mesmo excluía.

Palavras Finais



Buscando respostas sobre o porquê da biocência na educação Infantil, vejo que esta sem dúvida, seria uma excelente oportunidade de diálogo, de formação continuada e de inclusão das diferenças em qualquer segmento da educação, pois as crianças e adultos de qualquer idade precisam ser cuidados. Porém, na Educação Infantil, ela se destaca, pelas necessidades específicas desta faixa etária na qual estão construindo sua autonomia para o cuidado consigo mesmo e com o outro.

Referências Bibliográficas:

- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar - A Ética do Humano - Compaixão pela Terra**. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**; Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3.
- DIAS, J.D. **O Cotidiano na Pedagogia Freinet**. Ideias, São Paulo: FDE, n1, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-escola: Um Olhar Reflexivo Sobre a Criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.
- EDWARDS, Caroline; GANDINI, L; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile**. Porto Alegre: Artmed, 1999



ESPIRAL REFLEXIVA NO PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO: DIÁLOGOS ENTRE PROFESSORES FORMADORES, EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Rúbia Emmel – UFT¹
r_emmel@hotmail.com

Maria Cristina Pansera de Araújo - UNIJUÍ²
pansera@unijui.edu.br

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Rede a que pertence: RIE, Rede de Investigação na Escola. Rede de Formação Docente: narrativas e experiências - Rede Formad, Brasil

Resumo

Esta pesquisa teve como tema as contribuições para a formação do licenciando em Ciências Biológicas nos estudos sobre a relação entre o currículo e o livro didático da educação básica. A pesquisa teve como objetivo geral: conhecer o caráter constitutivo do currículo a partir da compreensão das relações entre as concepções de currículo e livro didático de licenciandos em Ciências Biológicas e professores formadores. Os movimentos formativos experienciados pelos sujeitos investigadores-ativos foram analisados e desencadearam problemas formativos, analisados neste recorte de pesquisa através da espiral reflexiva desencadeada pelo planejamento e intervenção em um componente de Prática de Ensino, expressas nas constatações, marcas e amarras do currículo. Nesta espiral, foram declarados os papéis de cada um dos participantes, com os primeiros movimentos da formação inicial, em que se estabeleceram as regras e a apresentação da proposta de pesquisa. Nesse movimento, ouviram-se desejos, angústias e perspectivas. Também foram problematizadas as temáticas da pesquisa através das primeiras narrativas de cada investigador ativo no processo (licenciandos, professor titular e professora pesquisadora). Portanto, o valor formativo das reflexões em histórias narradas, deixou transparecer e destacou a necessidade e a importância da formação inicial reservar um tempo maior à discussão acerca das relações entre currículo e livro didático, para que os futuros professores possam exercer a reflexão ao usar o livro didático e constituam-se autores do currículo.

Palavras-chave: Prática de Ensino. Formação Inicial e Continuada. Currículo. Livro Didático.

Considerações Iniciais

A interação entre formação inicial e continuada de professores, no Brasil, ainda necessita de diálogos reflexivos sobre a organização e autoria do currículo da educação básica e sua relação com o livro didático. Este recorte de uma investigação-formação-

¹ Universidade Federal do Tocantins, *Câmpus Arraias*

² Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, *Câmpus Ijuí*.



ação, desenvolvida durante o Doutorado em Educação nas Ciências, em pesquisa na “Prática de Ensino em Ciências/Biologia II: Currículo e Ensino de Ciências e Biologia” numa universidade federal oportunizou experiências com escolas de educação básica, de modo que os licenciandos e professores em serviço reconstruísem seus conceitos, por meio de leituras, explicações e escritas narrativas em diários de bordo. Desses diálogos emergiram concepções de currículo e uso do livro didático, que foram (re)construídas e (re)elaboradas, constantemente, dando origem a investigação numa trama narrativa.

A intervenção, no sentido de Alarcão (2010) e Carr e Kemmis (1988) para investigação-formação-ação, ganhou contornos próprios no desenvolvimento do componente curricular, num processo diferenciado quanto a produção e implicações de concepções de currículo, livro didático e formação de professores inicial e continuada. O contato dos licenciandos com professores da escola, literatura da área, escritas em diários de bordo e diálogos formativos possibilitou significar conceitos, práticas e concepções acerca dos temas, na perspectiva da reflexão sobre a prática desenvolvida.

Os momentos de diálogo dos licenciandos com professores da educação básica, professor titular e professora pesquisadora e outros professores do curso sobre as ações observadas tornaram-se um viveiro de experiências significativas. No processo de investigação-formação-ação, os licenciandos constituíram um discurso mais crítico e reflexivo sobre seus saberes, aqueles ensinados nas aulas e observados na educação básica. As vivências oportunizaram pensar sobre a instituição escolar, por meio de registros e discussões das narrativas em diários de bordo (Ndb). Na prática de ensino e no estágio, os licenciandos, ainda, entendem a docência do lugar de aluno e não de professor, o que foi modificado pela constituição de espaços de discussão sobre currículo em ação na educação básica.

Nas Licenciaturas, as práticas de ensino cumprem a Resolução Nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), que enfatiza registros de observações, reflexões e atuação em situações contextualizadas. Ao reconhecer a formação inicial como caminho de estudo, identificou-se na prática de ensino um lugar para pesquisar as concepções dos licenciandos e professores da educação básica sobre currículo e livro didático, num diálogo ético. Esta prática, assumida na perspectiva da investigação-formação-ação, possibilitou aos licenciandos (des/re) construir suas concepções sobre educação, docência, e currículo, bem como articulação e interlocução entre teoria e prática (CANDAU; LELIS, 1983). Assim, a instrumentalização técnica ou tarefa de ministrar e assistir aulas é superada pela investigação-formação-ação, desenvolvida em movimentos de reflexão e crítica sobre currículo em ação e suas relações com livro didático, valendo-se do professor pesquisador (PIMENTA; LIMA, 2011), profissional reflexivo (SCHÖN, 2000) e pesquisador de sua prática, como propôs Stenhouse (cf. ELLIOTT, 1998).

Metodologia: o contexto da investigação-formação-ação

Esta pesquisa qualitativa sobre currículo e suas relações com o livro didático, bem como suas implicações no processo de formação inicial de professores de Ciências Biológicas, ocorreu a partir da intervenção no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no componente curricular: Prática de Ensino em Ciências/Biologia II, com foco na discussão do currículo e do ensino de Ciências/Biologia.

Os movimentos formativos vividos pelos licenciandos, na disciplina de Práticas de Ensino, foram registrados como escritas narrativas (CARNIATTO, 2002; CHAVES, 2000; REIS, 2004, 2008) em diários de bordo. Os registros nos diários de bordo



constituem uma estratégia, que facilita o processo reflexivo (ALARCÃO, 2010; ZABALZA, 1994; PORLÁN; MARTÍN, 1997; REIS, 2009).

Instrumentos de investigação: procedimento geral

O processo de intervenção ocorreu por meio do planejamento colaborativo das aulas produzidas e desenvolvidas pela autora da pesquisa apresentada, nomeada no texto como professora pesquisadora e pelo professor titular do componente curricular em questão. No conjunto das aulas que foram investigadas, foram produzidos diferentes instrumentos que viabilizaram os resultados desta tese, a saber: questionários para os licenciandos e para professores de educação básica, reflexões escritas que se constituem de narrativas das aulas em diários de bordo; análise de livros didáticos para produção de planejamentos de aulas, planos de aula elaborados pelos licenciandos, através de um processo mediado, que configurou uma investigação-ação na formação, nos moldes descritos por Alarcão (2001) e McKernan (2009).

Os licenciandos, neste componente curricular de prática de ensino, foram encaminhados às escolas de educação básica, com carta de apresentação, fornecida pela Universidade. Nas escolas tiveram oportunidade de fazer leituras e análises do Projeto Político Pedagógico, Planos de Estudos e Planos de Trabalho, dos professores de Ciências. Os licenciandos fizeram observações das aulas dos professores, que, posteriormente, foram analisadas em suas narrativas. Também elaboraram e aplicaram questionários aos professores, cujas respostas foram analisadas. Estes questionários versavam sobre o tema currículo e livro didático. A intencionalidade das observações das aulas e as análises das respostas obtidas dos questionários, e dos documentos pedagógicos nas escolas de educação básica, giraram em torno da compreensão e da inserção do currículo em ação, em que o licenciando (professor em formação inicial) se constitui professor pesquisador do seu currículo no cotidiano escolar. Percebemos, conforme Geraldi (1994), que para compreender o currículo em ação embates são realizados com o material empírico resultantes das idas e vindas, das leituras feitas para melhor compreendê-lo, do registro de novas informações e análises, e da complexidade no processo de apreensão escola/aula.

Contexto da Pesquisa, Sujeitos Envolvidos e Questões Éticas

A pesquisa ocorreu em um município da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS), em um Campus de uma Universidade, da Rede Pública Federal de Ensino, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, durante o primeiro semestre de 2013.

Os cinquenta e quatro licenciandos matriculados e presentes nas aulas do componente curricular, bem como o professor titular concordaram em participar desta pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido, que autoriza o uso de suas imagens e falas. Assim constituímos os sujeitos participantes do processo de investigação-formação-ação. Também foram sujeitos da pesquisa as Escolas Básicas em que os licenciandos realizaram análises, observações e coleta de dados constituem-se de Escolas públicas da Rede Estadual e Municipal, da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que também consentiram em participar da pesquisa, uma vez que, alguns professores de Ciências destas escolas participam do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (GEPECIEM), do qual o professor titular deste componente curricular é o responsável na Universidade.

A professora pesquisadora assumiu o lugar proposto por Elliott (1998) de pesquisador de segunda ordem. O critério de inclusão dos licenciandos participantes da pesquisa foi: estar matriculado no componente e presente na sala de aula. Portanto,



estão excluídos os demais licenciandos matriculados no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ou em outros cursos da respectiva Universidade. Não houve riscos aos sujeitos participantes da pesquisa. Os benefícios decorrem das reflexões desencadeadas sobre a complexidade das relações envolvidas na formação inicial dos licenciandos.

A prática de ensino em Ciências II: constituiu-se um espaço e um tempo de pesquisa do currículo em ação. Esta escolha facilitou a análise das concepções de currículo dos licenciandos, produzidas por eles em narrativas. Destaca-se que, nesta prática de ensino, foram trabalhados contextos teóricos, práticos e metodológicos.

Os preceitos éticos e de direito previstos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (12/12/2012) (BRASIL, 2012), que regulamenta a pesquisa com seres humanos, foram respeitados, pois todos os participantes concordaram com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Os participantes deste estudo foram orientados acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa expressos no TCLE, e tiveram seu direito de participar ou não da mesma preservada, bem como o sigilo e o anonimato. A construção dos dados de pesquisa propiciou a constituição da investigação-formação-ação, que pretende contribuir com a problematização e discussão da articulação entre o uso do livro didático, o currículo da educação básica e suas repercussões no desenvolvimento autoral e crítico dos licenciandos. A fim de garantir a autoria e ao mesmo tempo o sigilo, os licenciandos foram nominados “L1 a L54”. Suas falas e transcrições de escritas narrativas estão colocadas em destaque tipográfico itálico, entre aspas.

Análise e discussão: a prática de ensino e as relações com o currículo, o livro didático e a formação inicial em Ciências Biológicas

As questões orientadoras foram: Será que a prática de ensino possibilita, na formação inicial de professor, engajamento na pesquisa? Forma-se professor pesquisador? A indissociabilidade teoria e prática é tematizada? É possibilitada reflexão, diálogo, relatos de experiências de ensino e sistematização, em grupos de licenciandos com professores da educação básica em atuação? O professor formador questionou-se sobre o que é prática de ensino e sua concepção de currículo?

Para respondê-las, assumimos a investigação-formação-ação na perspectiva da transformação de concepções, de discursos sobre currículo, livro didático e atuação docente. No contexto de análise, as primeiras constatações do planejamento e intervenção, pela reflexão em narrativas nos diários de bordo, constituíram movimentos formativos, donde emergiram as espirais reflexivas.

O planejamento instituído pelo professor titular e professora pesquisadora começou antes do 1º semestre letivo/2013, e intensificou-se, em decorrência dos diálogos estabelecidos com os licenciandos, via e-mail ou presencial na tarde anterior a aula, ministrada a noite.

O trabalho cooperativo pode ser percebido na narrativa do professor titular:

“planejamos juntos e produzimos em colaboração as aulas e o desenvolvimento do componente” [...] “iniciamos a reorganização do componente e fomos planejando em sessões de discussão. Estive e estou presente e também propositivo e por outro lado sempre desafiado pela simples presença de minha estagiária!” (Ndb, professor titular, 21 de maio de 2013). E, pesquisadora corroborou: “Hoje me reuni com o professor titular para o nosso primeiro planejamento em conjunto, estruturamos o componente curricular a partir dos documentos como PPI, PPC e Plano de Ensino deste componente curricular em ano e semestre anterior, que foram



lidos anteriormente ao encontro, pois já vínhamos estabelecendo comunicação via e-mails. Muitos compromissos assumidos, pois serão muitos alunos na turma, muitos conteúdos, muitas atividades, muitas correções e muitas expectativas de minha parte enquanto professora e pesquisadora” (Ndb, professora pesquisadora, 06 de abril de 2013).

Assumir o lugar de investigador-ativo em contexto educacional provoca postura docente crítica, frente ao trabalho educativo, como afirmou o professor titular. Carr e Kemmis (1988) defendem que professores devem tornar-se investigadores de suas próprias práticas, constituindo comunidades de investigadores-ativos-críticos em que a investigação-ação transforma coletivamente. Desencadeou-se nesta pesquisa o caráter colaborativo da investigação-ação, pelo fortalecimento do trabalho conjunto em que professor titular e professora pesquisadora uniram-se para compreensão e transformação de sua realidade.

A dupla intervenção (titular e pesquisador) repercutiu nas narrativas dos licenciandos, como registrado:

“No dia 24/04, foi o primeiro dia de aula, aula de prática de ensino em ciências/biologia II: currículo e ensino de ciências, na qual terei dois professores, que juntos apresentaram primeiramente o plano das aulas e seus objetivos nas aulas” (Ndb, L9, 24/04/2013). [] “Hoje foi a nossa primeira aula da disciplina de prática de ensino, fiquei surpresa, pois terei dois professores” (Ndb, L31, 24/04/2013). [...] “Nas aulas da prática de ensino teremos dois professores, diferente das outras disciplinas que tive até agora” (Ndb, L28, 24/04/2013). [..] “Nesta primeira aula, os dois professores apresentaram o plano de ensino da disciplina, e explicaram como seriam as aulas e a prática de ensino na escola, estou preocupada com o compromisso que terei na escola, pude esclarecer minhas dúvidas com os professores de como seria a prática de ensino” (Ndb, L42, 24/04/2013).

O cenário revelou as angústias e surpresas dos licenciandos pela dinâmica produzida pelos professores no desenvolvimento do componente. Essa dinâmica permitiu aos sujeitos assumirem o papel de investigadores ativos, numa investigação-formação-ação, que constituiu contornos próprios, por meio de movimentos formativos, que produziram espirais reflexivas.

As análises desenvolvidas pelos pesquisadores ativos, nas espirais reflexivas, permitiram depreender concepções de currículo. Inicialmente, as narrativas escritas expuseram e questionaram certezas e incertezas, refletindo e recapitulando as diferentes vivências. O desafio da escrita permitiu explicar os objetivos, ouvir e elucidar dúvidas sobre o processo. Explicamos a autoria de cada narrativa, que expressasse, a seu modo, a reflexão produzida. A leitura das narrativas de cada um forneceu-lhes mais segurança, pelo cuidado ético demonstrado ao não expor publicamente os escritos nem os questionamentos sobre os textos. Cada um fez uma narrativa autoral. Vinte e cinco licenciandos (L1, L3, L4, L5, L7, L8, L11, L14, L18, L21, L22, L24, L26, L27, L28, L31, L32, L37, L38, L41, L42, L43, L44, L47, L52, L53) descreveram diversos momentos da primeira aula, de modo individualizado, mas com temática comum. Ausência inicial de reflexão e de pergunta, na escrita, expõe o esforço empreendido, sem perda de capacidade crítica ou atrofia da autorreflexão (GIROUX, 2007), pois era algo inusitado para eles e elas. Nas aulas seguintes, foram intensificadas leituras, reflexão oral e registro. A formação para reflexão implica atitudes reflexivas relativamente ao ensino (MARCELO, 1995), numa postura constitutiva do professor(a) pesquisador(a), com mente aberta:



[...]“escutar e respeitar diferentes perspectivas, prestar atenção às alternativas disponíveis, indagar as possibilidades de erro, examinar as razões do que se passa na sala de aula, procurar várias respostas para a mesma pergunta, refletir de forma a melhorar o que já existe” (MARCELO, 1995, p. 62).

A leitura dos registros possibilitou identificar a capacidade reflexiva crítica dos licenciandos:

[...] “a turma é grande temos inicialmente na lista de chamada 65 alunos. As aulas acontecem em um auditório, no prédio da extensão do Campus. O prédio era um antigo Seminário, esta sala (auditório) possui um altar e relembra uma igreja antiga. A turma é barulhenta pelo fato de ter muitos alunos e a acústica não ser muito boa, temos que falar bem alto, ou usar o microfone. Antes de iniciarmos a aula, o professor regente foi logo organizando os licenciandos, chamando os que estavam fora da sala para que fossem entrando e se organizando. E assim também foi organizando o espaço, como se trata de um auditório, existem muitas cadeiras, e não existem carteiras, só a do professor, o que existe é uma cadeira de desenho, ou seja, cadeira com tabuinha. Parece que tudo no ambiente não condiz com um ambiente acadêmico. Já fomos logo estabelecendo algumas combinações com os licenciandos, para que evitem atrasos e já vão se organizando assim que chegam à sala, para que logo possamos iniciar a aula. Nesta primeira aula, percebi muitos olhares cansados, por se tratar de aula noturna. Os licenciandos se apresentaram e puderam contar brevemente um pouco de si, de onde vem, o que fazem, motivos de escolha do curso. O professor regente num primeiro momento se apresentou trazendo a sua história de formação, trazendo o entendimento do “porquê” e “como” se tornou professor de prática de ensino. Sua ligação com o curso. Também trouxe referenciais, e fez ligações deste componente curricular de prática de ensino com o ser professor” (Ndb, Professora Pesquisadora, 24/04/2013).

Na contextualização desta aula, alguns licenciandos falaram das angústias:

[...] “na primeira aula recebemos um choque de realidade” (Ndb, L11, 24/04/2013). [...] “início do semestre, uma nova disciplina, um novo professor, não só um, 2 professores! Bateu uma tensão! Porém com o passar da aula a ansiedade se foi” (Ndb, L20, 24/04/2013).

Outros registraram compromisso:

[...] “esta disciplina será de suma importância a nós futuros docentes” (Ndb, L10, 24/04/2013). [...] “na aula de hoje aprendi e refleti que é preciso estudar de verdade, para assim seguir minha carreira, que é ser professora” (Ndb, L40, 24/04/2013). [...] “no começo eu fiquei meio perdido, pois para mim é tudo meio estranho, mas agora no final das explicações já não parece tão difícil” (Ndb, L6, 24/04/2013). [...] “eu refleti e vi que essa disciplina vai ser muito boa para aprender muitas coisas novas que ainda não sei” (Ndb, L17, 24/04/2013). [...] “será que estamos preparados para atuar como professores em sala de aula? O que estamos fazendo para melhorar? Quais são nossos medos, dúvidas e anseios?” (Ndb, L34, 24/04/2013).

A professora pesquisadora percebeu a reação dos licenciandos frente ao questionário respondido:

[...] “quando apresentamos o questionário aos licenciandos começaram a ficar mais apreensivos ainda, parece que queriam responder, mas tiveram que muito pensar, ler e reler as questões e alguns diziam: “como vou saber sobre planejamento, sobre material didático, sobre currículo, nunca entrei



em uma sala de aula!” Neste momento incentivamos a todos com o fato de que estavam em um curso de formação de professores e que se ainda não tinham pensado sobre estas questões que já estava na hora de começar a pensar. Ao olhar para a estrutura do curso, percebi que esta turma de licenciandos, já havia cursado componentes de didática e currículo, e como então não saberiam responder? Passei a olhar novamente para o questionário, [...]talvez as questões exigissem que pensassem e refletissem sobre estas temáticas, o que talvez não tiveram a oportunidade de fazer até o momento com relação a estes temas” (Ndb, Professora Pesquisadora, 24/04/2013).

Na busca de problematização e entendimento das concepções iniciais dos licenciandos sobre currículo e livro didático, a primeira atividade proposta no início do componente curricular, foi proposto um questionário aberto sobre o livro didático. Destacamos que o questionário fazia parte do planejamento do professor titular e da professora pesquisadora, para um momento de aula, como uma metodologia de ensino. Anteriormente a submissão do questionário aos licenciandos, ocorreu a problematização inicial, a apresentação dos professores e a discussão da proposta de organização e planejamento do componente curricular. Além disso, foram propiciados diálogos com os licenciandos no sentido de que a prática de ensino constituísse uma possibilidade de “me enxergar e me vestir como professor”, conforme expectativa expressada por L9 (Ndb, 24 de abril de 2013). Explicamos aos licenciandos que, ao responderem o questionário, primeira atividade escrita das aulas, se colocassem no lugar de professores, ou futuros professores, ainda que em formação inicial, mas compreendendo a prática de ensino, como um caminho para a docência.

A intenção era fazer um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos acerca das temáticas. As respostas foram analisadas nas reuniões de planejamento, e subsidiaram a escolha dos textos referência sobre os temas emergidos da análise, disponibilizados para a leitura dos licenciandos, e elaboração das próximas atividades a serem desenvolvidas.

Esta investigação aproxima-se das ideias de Martins (2012), que considera o livro didático como representante de uma instância articuladora de diferentes vozes, horizontes sociais e conceituais, constituindo e materializando o discurso científico-escolar. Para a autora, o texto didático (expresso nos livros didáticos), materializa o discurso sobre Ciência na escola, considerando que este se “constitui em meio a tensões e negociações entre a natureza da Ciência de referência, os objetivos do ensino escolar e padrões de comunicação na sociedade” (MARTINS, 2012, p. 20). Uma análise destes discursos, expressos nas narrativas dos licenciandos, foi realizada a fim de reconhecer o lugar que o livro didático vem assumindo, no contexto da formação inicial dos professores de Ciências.

Ao considerar o livro didático como o “currículo escrito”, o “texto curricular”, que reinterpreta sentidos e significados de múltiplos contextos, que constitui uma “produção cultural” (LOPES, 2007), ou ainda como “artefato cultural” e “texto híbrido” (MARTINS, 2006), percebemos que ele imprime direção ao processo pedagógico, considerando a existência de uma maquinaria didática, catalisada pela sua presença e seu uso (GERALDI, 1993). Sobre sua utilização, cabe pensá-lo de forma não-linear, mas rizomático e transcendente, pois ultrapassa o modelo posto, e junta-se a reinterpretação do livro-curículo em ação (AMORIN, 2004). Já Sacristán (2000) define os livros didáticos como agentes apresentadores do currículo pré-elaborado para os professores, considerando que “no trabalho cotidiano, os professores descobrem nos livros não somente os conteúdos a serem ensinados, mas também uma proposta pedagógica que passa a influenciar de modo decisivo a ação do professor” (SELLES; FERREIRA, 2004, p. 4).



Logo, são muitas as interfaces de pesquisa acerca do tema livro didático, independentemente dos caminhos escolhidos, que, por sua vez, podem ser tematizadas, com ênfase na “crítica ao livro didático”, “crítica sobre a crítica do livro didático” e expressa no “o que fazer com o livro didático?” (GÜLLICH; PANSERA-DE-ARAÚJO; EMMEL, 2010; EMMEL, 2011). Esta pergunta “o que fazer com o livro didático?” permite outras abordagens, pois criticar e evidenciar erros conceituais nem sempre são apontamentos suficientes para mudar o quadro existente. As pesquisas realizadas sobre a análise do enredo de livros didáticos nos anos iniciais e seu uso pelos professores (EMMEL, 2008); estado da arte (EMMEL, 2009); coletivos de pensamento da pesquisa sobre o livro didático no Brasil (EMMEL, 2011) constituíram a iniciação na pesquisa sobre o tema. E, provocaram novas questões que também resultaram nesta pesquisa.

No Brasil há forte política pública que permite o acesso aos livros didáticos que são distribuídos pelo PNLD. Lopes (2008) afirma que a conexão entre livro didático e currículo tende a se constituir como a base da construção da política de currículo, encontrando apoio em diferentes contextos. Para a autora, o livro é o regulador do trabalho do professor em sala de aula.

O livro didático imprime direção ao processo pedagógico. Baseada nisto é que Geraldi (1993, p. 226) arrisca afirmar que “o livro didático adota o professor e não o inverso”. Essa adoção não ocorre somente pela presença física do livro, “mas pela ‘maquinaria didática’ que o constitui e o extrapola, incorporando-se ao saber-fazer do professor, independentemente da presença física do livro didático” (GERALDI, 1993, p. 226).

Mas o livro didático pode ser ressignificado no contexto educacional, conforme Güllich (2013) pelo processo de formação, pela via da investigação-formação-ação os professores passam a ter outra relação com o livro didático, em que passem de seguidores de livros didáticos para a condição de autores de um currículo. Em sua pesquisa de doutorado, Güllich (2013) aponta para uma forte ligação da formação continuada de professores, livro didático e currículo escolar, que foi evidenciada através da investigação-formação-ação.

Para alguns licenciandos, a pergunta “o que é currículo?”, na primeira aula, foi impactante e provocativa, num processo de investigação-ação, como “problema prático”:

“dando início ao conteúdo, a professora começou a falar sobre o currículo, ué? Currículo para mim é aquele documento que é feito para entregar nas empresas, lojas, quando se quer um emprego, nele está a formação profissional e os dados pessoais” (Ndb, L20, 24/04/2013). [...] “Na aula uma pergunta feita pelo professor exigiu muita reflexão de minha parte, mas acho que ainda não consegui atingir um ponto mais crítico em relação à concepção de currículo no ensino. Estou entusiasmada para prosseguir no estudo desta disciplina. Sei que ela me ajudará muito no caminho para formação do professor” (Ndb, L46, 24/04/2013).

Conforme Schön (1992, p. 85), “um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão de seus alunos”, papel assumido. Este papel diante da apreensão dos licenciandos precisava ser problematizado com leituras de artigos, livros, diálogos, escritas e leituras de todos diários de bordo. Essa motivação para escrita e reflexão, esclarecendo dúvidas e incertezas da prática apresentada e vivenciada, desafiou-os como investigadores-ativos críticos. A investigação-ação é uma forma singular de investigação social, e conforme McKernan (2009) “tenta sustentar o julgamento e o raciocínio prático de profissionais em situações concretas” (p. 143). É definida como investigação colaborativa, coletiva, autorreflexiva e conduzida pelos participantes.



O currículo para McKernan (2009) é um pouco de gosto e julgamento, testando o poder da criatividade, pesquisa e avaliação, evocando poderes de imaginação. L37 resgatou sua concepção de currículo reescrevendo :

“minha primeira visão do que era currículo foi meio em um contexto geral, após uma melhor explanação sobre o tema, passei a ter este conceito. De fato nunca tinha feito a pergunta o que é currículo?” (Ndb, L37, 24/04/2013).

L49 retoma o conceito e reflete:

“fiquei um pouco transtornado por não saber especificamente o que era currículo, me parecia ser algo comum, mas nunca parei para pensar nisso, acho que essa dificuldade, se deve pelo pouco contato que eu tive com leitura da área. Fiquei instigado em saber do que se trata, e em casa fiz uma breve pesquisa sobre currículo... fiquei transtornado. Como pibidiano, já devia saber há muito tempo de que se trata, pois é algo comum no contexto escolar. Mas enfim nunca é tarde para se aprender, melhor tarde do que nunca” (Ndb, L49, 24/04/2013).

McKernan (2009, p. 29) afirma que “interpretações do currículo e da imaginação educacional são sempre a ideia de um pensador individual”, que exige pensar o currículo no debate. Neste sentido, L50 relata: “Perguntei-me o que é currículo? Sem muito conhecimento prévio sobre o assunto procurei uma definição de currículo para aquele momento” (Ndb, L50, 24/04/2013). O licenciando expressa o conceito de currículo por meio da imaginação. Para McKernan (2009, p. 43), “a imaginação é um dos objetivos mais importantes da educação, ainda que seja raramente discutido de uma forma significativa”. O conceito imaginário forja-se à medida que L50, assim como os demais licenciandos dialogam com a teoria, prática, colegas e professores.

Considerações finais

As observações de aulas e contextos escolares da educação básica, expressos nos registros narrativos no Diário de Bordo, permitiram que licenciandos reconhecessem o currículo em ação. A validade deste processo foi reforçada pelo entrecruzamento de informações provenientes de diferentes fontes: planos de aula, discussões nas aulas pós-observação das escolas e registros das escritas narrativas nos diários de bordo. A integração destes dados proporcionou imagem mais completa e real da prática docente no contexto da formação inicial de professores.

A investigação-formação-ação possibilitou a compreensão da transformação da concepção de currículo pelos licenciandos e a contribuição para formação destes sujeitos. As narrativas retrataram as experiências vivenciadas nos diferentes contextos, provocaram a reconstituição dos cenários de observação e significaram as concepções de currículo demarcadas pelos movimentos formativos. O valor formativo das reflexões destacou a necessidade da formação inicial reservar tempo maior à discussão acerca das relações entre currículo e utilização do livro didático, para que futuros professores possam constituir-se autores do currículo.

A formação inicial é caminho de estudo e a prática de ensino espaço e tempo de investigação-formação-ação, de reflexão sobre currículo em ação, livro didático e autoria do currículo.

Defendemos investigação-formação-ação, diário de bordo e escrita narrativa para estudos, que permitam conectar teoria e prática, na perspectiva de profissional pesquisador e reflexivo, numa dinâmica formativa da docência em Ciências e Biologia.



Referências

- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- AMORIM, A. C. R. Os roteiros em ação: multiplicidade na produção de conhecimentos escolares. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, 18 fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos: resolução 466/2012 Brasília (DF). 12p. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A relação teoria-prática na formação do educador. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, (55):12-18, nov./dez. 1983.
- CARNIATTO, I. A formação do sujeito professor: investigação narrativa em Ciências/Biologia. Cascavel: Edunioeste, 2002.
- CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CHAVES, S. N. A construção coletiva de uma prática de formação de professores de Ciências: tensões entre o pensar e o agir. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- EMMEL, R. “Estado da arte” e coletivos de pensamento da pesquisa sobre o livro didático no Brasil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências), Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.
- EMMEL, R. Interfaces e perspectivas de pesquisa acerca do livro didático no Brasil. Monografia da Especialização, SETREM, Três de Maio, 2009.
- EMMEL, R. O livro didático: usos, limites e possibilidades. Monografia da Graduação, SETREM, Três de Maio, 2008.
- GERALDI, C. M. G. A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia. 1993. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- GIROUX, H. A. A dialética e o desenvolvimento da teoria curricular. in: PARASKEVA, J. M. Discursos curriculares contemporâneos. Portugal, Mangualde: Edições Pedago, 2007.



GÜLLICH, R. I. C. Investigação-formação-ação em ciências: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino. Curitiba: Prismas, 2013.

GÜLLICH, R. I. C.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C.; EMMEL, R. Interfaces da pesquisa sobre o livro didático de ciências no ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LOPES, A. C. Currículo e epistemologia. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

LOPES, A. C. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

MARCELO, C. G formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. in: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva de estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. Pro-Posições, Campinas, v. 17, n. 1, jan./abr. 2006.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. in: MARTINS, Isabel (coord.). O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula. Rio de Janeiro: [s.n.], 2012.

MCKERNAN, J. Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. El diario del professor: um recurso para investigación em el aula. Diáda: Sevilla, 1997.

REIS, P. Controvérsias sócio-científicas: Discutir ou não discutir? Percursos de aprendizagem na disciplina de Ciências da Terra e da Vida. Tese de Doutorado em Didáctica das Ciências, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 2004.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

REIS, P. R. Ciência e controvérsia. Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, v. 35, n. 2, p. 9-15, dez. 2009.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. Ciência & Educação, Bauru, v. 10, n. 1, p. 101-110, 2004.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher - IFFar¹

sandra.nonenmacher@iffarroupilha.edu.br

Maria Cristina Pansera de Araújo - UNIJUÍ²

pansera95@gmail.com

Gustavo Pedroso de Moraes - IFFar³

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

A formação de professores, no Brasil, propõe a ruptura da racionalidade técnica para um processo pautado, de forma mais sistemática, pela racionalidade prática, o que, ainda, se constitui num desafio para a maior parte das instituições de Ensino no Brasil.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no final de 2008 (Lei 11892/2008), torna este desafio ainda mais premente, considerando a obrigatoriedade destas instituições em ofertar 20% das suas vagas para cursos de formação inicial de professores.

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (BRASIL, 2010, p. 31)

No Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Panambi, localizado no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, é ofertada a licenciatura em Química e em Ciências Biológicas.

Este texto apresenta uma atividade desenvolvida na Licenciatura em Química, com intencionalidade de aproximar facetas da teoria e prática, pela pesquisa como princípio educativo, numa tentativa de formar estudantes para serem cidadãos críticos e reflexivos, preparados para o exercício da cidadania, capazes de compreender as consequências socioambientais que os avanços da Ciência e da Tecnologia acarretam (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Frente aos desafios do ensino de Ciências, as metodologias ativas surgem como importantes recursos no processo de ensino e aprendizagem, pois por meio delas estudantes têm oportunidade de participar ativamente de todo processo de ensino. Essas metodologias estimulam a curiosidade, autonomia e tomadas de decisões (BORGES; ALENCAR, 2014).

Num município como Panambi, onde indústrias da área metalomecânica exigem conhecimentos científicos e que os impactos ambientais dos resíduos gerados na produção merecem atenção, uma proposta de currículo que traga estes elementos para a sala de aula é fundamental. É necessário propor aulas diferenciadas, como oficinas, cursos em turno extracurricular, em que os estudantes participem de forma ativa do processo de ensino e aprendizagem. As atividades devem ser conduzidas de forma a provocar rupturas nos conhecimentos anteriores e do senso comum dos estudantes, além

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha,

² Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha,



de proporcionar reconstrução dos conhecimentos fundamentados nos conhecimentos científicos sobre o estudo.

Para formação de um professor que desenvolva este tipo de postura nos estudantes, defendemos que o currículo da Licenciatura deve realizar atividades interdisciplinares, integradas na sala de aula dos cursos.

No artigo 14 da Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma-se que a flexibilidade curricular das licenciaturas deverá abranger as dimensões teóricas e práticas, “de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional”.

Quando se busca um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica formação de professores de acordo com o perfil de egresso que se pretende construir, e ter como base uma proposta integrada. Nesse contexto, uma formação de professores baseada na transversalidade dos saberes, deve ser estabelecida por uma estruturação curricular que se articule, a partir dos conhecimentos comuns e específicos das áreas de conhecimento, do conhecimento pedagógico e de conhecimentos complementares.

A articulação dos conhecimentos deve ser desenvolvida nos procedimentos didático-metodológicos, que oportunizam aos licenciandos vivenciar situações de aprendizagem na Educação Básica. Para tanto são previstos, ao longo do curso Práticas Profissionais Integradas (PPI) desenvolvidas em projetos integradores (PI), que visam a contextualização dos diversos saberes imprescindíveis à formação docente.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química do IF Farroupilha- *Campus* Panambi, para a realização de um trabalho integrado, é fundamental perceber e valorizar as relações existentes entre o saber sistematizado e a prática social vivenciada nas diferentes esferas da vida coletiva.

A flexibilização curricular possibilita a promoção de práticas interdisciplinares, sob a ótica da politecnia, do trabalho, da ciência e da tecnologia como princípios educativos, oportunizando a incorporação dos avanços tecnológicos a partir das necessidades oriundas do mundo do trabalho. Para que ocorra essa interdisciplinaridade o curso desenvolverá atividades que integrem a teoria com a prática em horários especiais na instituição e em horários e locais diferenciados fora da mesma. (PPC, 2010, p.11-2).

Durante o curso, os licenciandos tem as práticas profissionais integradoras envolvendo, no mínimo, duas disciplinas, numa perspectiva interdisciplinar, relativos à prática docente em química. A definição dessas atividades é efetuada conjuntamente por estudantes e professores das diversas disciplinas, a partir de sugestões das partes envolvidas.

Para Contreras (2002), a ideia básica do modelo de formação baseado, unicamente, na racionalidade prática, é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse



conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória. (CONTRERAS, 2002, p.90-91).

Para Kuenzer e Rodrigues de Lima (2013), as divergências que ainda permanecem nas diferentes propostas de formação docente derivam da concepção de relação entre teoria e prática. Para as autoras há aquelas que conferem primazia ao trabalho intelectual, aquelas que conferem primazia à prática e as que adotam a práxis como categoria fundante. “Porém a questão fundante, continua sendo: de que prática estamos falando”. (s.p.). A prática, para Kuenzer (2003), não é suficiente; ou seja, a prática, por si não ensina, pois

[...] não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatividade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. (ibidem, p.8).

Esta mesma autora defende que a discussão da concepção de formação docente validada é a que propõe a efetiva articulação entre o teórico e o prático, relacionados dialeticamente constituindo a práxis, e, embora se unifiquem através do pensamento, guardam especificidades. Para Kuenzer e Rodrigues de Lima (2013), o processo que faz a mediação entre teoria e prática

é o trabalho pedagógico que faz a mediação entre teoria e prática e dá a conhecer a teoria para que ela oriente as intervenções na realidade, na perspectiva de sua transformação, é ele que permite compreender e sistematizar o conhecimento tácito, derivado da experiência e sem fundamento teórico (p. 524).

O relato da Experiência

Apresentamos uma Prática Profissional Integrada que foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Química do *Campus* Panambi. Fazem parte das atividades desenvolvidas na turma que ingressou no primeiro semestre de 2011, As PPI são executadas, a partir do PI elaborado, a cada semestre, pelo grupo de professores que ministram as disciplinas com parte de sua carga horária semestral destinada a PPI e compartilhado com os estudantes da licenciatura para sugestões e encaminhamentos.

A PPI do terceiro semestre do curso envolveu cinco disciplinas (Química Analítica Qualitativa Experimental; Química Inorgânica 2; Metodologia da Pesquisa em Educação; Estatística Básica; Didática e Organização do Trabalho Educativo) que contribuíram com parte de carga horária da disciplina para implementar o projeto. A proposta consistiu da realização das análises físico-químicas da água do rio Fiúza, que atravessa a cidade de Panambi. Foram organizados sete grupos, cada um deles com a responsabilidade de fazer a análise da água coletada em alguns pontos do rio, envolvendo um tipo diferente de volumetria, como, determinação de íons cloreto; sólidos totais, suspensos e dissolvidos e turbidez da água; acidez; temperatura e oxigênio dissolvido; alcalinidade; dureza e toxicologia utilizando bioindicador *Artêmia Salina*. Toda a turma de licenciandos, acompanhados de professores, deslocou-se até os pontos do rio Fiúza, previamente determinados segundo o grau de poluição, para realizar a coleta das amostras de água para análise. Os pontos escolhidos para coleta



foram: a nascente localizada no perímetro rural do município de Santa Bárbara do Sul; sob a ponte da RS 158 localizada no bairro Wolgein afastado do centro da cidade de Panambi; sob outra ponte na Avenida Konrad Adenauer, já próximo ao centro e no centro da cidade, próximo a feira de produtores rurais do município. Os licenciandos, sob orientações dos professores, realizaram as análises das amostras coletadas nos laboratórios de Química do *Campus*. Os resultados foram tabelados com o auxílio da professora de Estatística Básica e apresentados na forma de relatório. Além da descrição da metodologia de análise, dos dados e resultados obtidos os licenciandos, incluíram no relatório um plano de aula visando relacionar os conceitos das análises com conteúdos de Química do Ensino Médio, possibilitando articulação do conteúdo específico do semestre com a disciplina de Didática e Organização do trabalho Educativo. Esta atividade marcou os estudantes pelo desenvolvimento da pesquisa em laboratório, a partir de aspectos físico-químicos da água ao mesmo tempo em que provocou a necessidade de realizar trabalhos de conscientização quanto ao cuidado e preservação do rio que atravessa a cidade e serve de fonte de água para a população.

No semestre seguinte, foi apresentada aos licenciandos a proposta de que cada grupo adaptasse as análises realizadas com a água do rio Fiúza relacionando-as a conceitos químicos presentes no Ensino Médio e desenvolvessem uma aula em uma turma. Eles elaboraram um novo plano de aula ou retomaram o proposto na PPI anterior e, posteriormente, desenvolveram numa turma do segundo ano do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do *Campus*. A aula foi assistida pelos professores do semestre e fez parte da avaliação do trabalho. Essas aulas foram videogravadas e transcritas para posterior discussão e problematização com os estudantes.

Diferente do semestre anterior, neste o principal objetivo da PPI foi possibilitar ao licenciando o envolvimento na preparação e execução de uma aula voltada para o ensino médio, utilizando-se dos conhecimentos aprendidos, no semestre anterior, na prática de pesquisa. Além disso, o projeto também tinha a função de potencializar o desenvolvimento dos licenciandos para a atividade de educador ao mesmo tempo em que ampliou a compreensão dos processos volumétricos trabalhados na pesquisa.

Os licenciandos perceberam, nesta PPI, a oportunidade de colocar em prática vários conhecimentos trabalhados ao longo do curso acerca da prática educativa, envolvendo a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Como exemplo, apresentamos a aula desenvolvida pelo grupo que, no semestre anterior, havia verificado a presença de Oxigênio Dissolvido, na água do Rio Fiúza. Como essa análise envolvia um processo de volumetria de Oxirredução, os licenciandos optaram por elaborar uma aula sobre reações de oxirredução, sem utilizar experimento de análise do Oxigênio Dissolvido. A decisão ocorreu em função da verificação de que a turma em que eles teriam que dar a aula, teve várias aulas deste conteúdo, inclusive com experimentos de volumetria de oxirredução, além de outras titulações.

Assim, o grupo realizou uma pesquisa, tanto em livros didáticos, quanto na internet, a procura de situações da vida cotidiana em que a oxirredução estivesse presente, experimentos simples que os próprios alunos pudessem realizar em que os conceitos trabalhados se fizessem necessários. Depois disso, os licenciandos discutiram as ideias pesquisadas, com os colegas e com os professores das disciplinas contempladas pela PPI, até chegar a um consenso de como iriam ministrar aquela aula.

A fase seguinte da PPI foi a elaboração do plano de aula, em que os licenciandos registraram tudo que esperavam e pretendiam colocar em prática, desde conteúdos trabalhados, objetivos, recursos didáticos e a sequência da aula em si. Em seguida, os professores avaliaram o plano de aula e o repassaram para os licenciandos, para revisão e reescrita a partir dos apontamentos feitos. Para Maldaner (2003), o professor



pesquisador vê a avaliação como parte do processo e ponto de partida para novas atividades e novas tomadas de rumo em seu trabalho. Com certeza, este processo que vem sendo vivenciado pelos licenciandos na elaboração e desenvolvimento do PI das PPI, de escrita e reescrita, de socialização com colegas e professores e enfrentamento das situações de sala de aula estão viabilizando a constituição do professor pesquisador reflexivo.

O grupo optou por uma aula onde, como motivação inicial, foi mostrado aos alunos imagens e estatísticas sobre acidentes de trânsito, provocados por motoristas que consumiram bebidas alcoólicas em excesso e depois dirigiram. Também foi dada ênfase para a questão da conscientização, com relação aos perigos de ingerir bebidas alcoólicas e depois dirigir. Em seguida, foi realizado o questionamento sobre ao abordar um motorista como pode o policial saber se ele ingeriu bebida alcoólica. Como já era esperado os alunos responderam que seria utilizando o bafômetro.

Na sequência os alunos foram questionados sobre a relação existente entre a Química e o bafômetro e após um pequeno silêncio um deles respondeu que achava que no bafômetro acontecia uma reação química de oxirredução.

Após essa parte de motivação inicial, foi exibida parte de uma simulação, intitulada “Entendendo o Bafômetro”. A partir desse momento foram retomados alguns conceitos básicos sobre número de oxidação, para que pudessem realizar uma atividade prática que consistia na construção de um bafômetro artesanal. Depois de todos os grupos realizarem o experimento, foi exibido o restante da simulação virtual. Nessa parte da simulação, havia a explicação de toda a reação que ocorre no bafômetro, inclusive mostrando o número de oxidação de todos os elementos envolvidos no processo.

Em seguida, um dos licenciandos fez uma explicação mais detalhada da reação do bafômetro, utilizando quadro e giz, construindo-a com a ajuda dos alunos. Ele colocou a reação no quadro, e perguntou aos alunos qual o elemento que havia sofrido oxidação e qual tinha sofrido redução, procurando mais uma vez tornar a aula dinâmica e estimular a participação da turma.

Nos depoimentos dos licenciandos desse grupo o destaque é dado ao fato de que essa foi a primeira aula em que eles foram responsáveis por todo o processo, desde a elaboração do plano até a sua aplicação em sala de aula o que ao mesmo tempo em que os deixou apreensivos foi recompensador pelo fato de poder desenvolver um conteúdo geralmente visto como chato e difícil, de maneira totalmente diferente, num formato dinâmico e interdisciplinar, que propiciou a participação e o envolvimento dos alunos. Os licenciandos destacam que as práticas pedagógicas são de suma importância para aproximá-los, aos poucos, com o seu futuro ambiente de atuação profissional, além de proporcionar a oportunidade de significar conceitos que serão fundamentais no exercício da docência, sejam científicos, pedagógicos ou interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 mar. 2002a. Seção 1, p. 8.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Concepção e diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2010.



BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O Uso das Metodologias Ativas como Recurso Didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior. **Cairu em Revista**, ano 03, nº 04, p. 119-143, jul/ago. 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. **Competência como práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p. 17-27, jan./abr. 2003.

_____; RODRIGUES de LIMA, H. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação**. v. 38, n. 3, set./dez. 2013, p. 523-536.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química – Professores /Pesquisadores**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Panambi, 2010.



LA CREACIÓN DE UNA REVISTA ELECTRÓNICA PARA Y CON LOS NIÑOS. UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN Y INVESTIGACIÓN

SILVESTRI, Monica Ledo

mlsrio@uo.com.br

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal

clvperez@gmail.com

BRASIL

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

RESUMEN

En este texto se hallan los fragmentos de la investigación realizada sobre la formación de profesores a través de la creación de una revista electrónica. Esta se lleva a cabo en las escuelas públicas en Niteroi, Estado de Río de Janeiro, Brasil. Su objetivo es replantear el discurso producido por el nuevo lenguaje de aprendizaje, capturándolo y colocándolo en una red de significados colectivos producidos por Proponemos una formación de profesores que se orientan por el entendimiento de que la producción científica debe ser vista como un instrumento mediador de acción pedagógica. Creemos en la investigación como metodología de formación. Los caminos que nos conducen son por un lado la producción del grupo involucrado y por el otro la fractura de la relación investigador / objeto investigado con el fin de superponer uno sobre el otro. Nuestra realidad investigada, híbrida, imposible de capturarla e vincularla con cualquier modelo, nos permitió marcar lo cotidiano en contradicciones como condición epistemológica de la formación de profesores. El ejercicio de resistencia, de alejamiento compartido de las formas y la asepsia tecnocrática, que reinventaron las salas de aulas, ha creado espacios democráticos de discusión, planificación y acción colectiva, todo esto se materializó en decenas de páginas escritas de la revista. Tomamos como principio la formación de profesores investigadores de sus propias prácticas y afirmamos la presuposición de que todo aprendizaje es un proceso de descubrimiento, por lo tanto, es impredecible e incontrolable. También tomamos la confianza, en los riesgos asumidos, y el aprendizaje como respuesta- ejercicio continuo de la pregunta-, como orientadores fundamentales de formación de un profesor reflexivo. Autores como Biesta (2010) e Freire (2013), por ejemplo, dieron soporte a nuestras reflexiones.

PALABRAS CLAVE: Innovación educativa, la niñez y la escritura, profesores de escuelas primarias; materiales desarrollados por los estudiantes.

Introducción

Las cuestiones que motivan la redacción de este texto surgen a partir de la convergencia de dos intereses teóricos y metodológicos de las autoras. Implicadas con los estudios sobre la formación de profesores, tejidos e enredados por/en la experiencia – en el sentido larrossiano del término¹ –, hemos trabajado a través de aquello “que nos pasa”, que

¹ No apropriarmos da ideia de experiência (Larrosa) como tudo aquilo "o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que se passa, ou o que acontece, ou o que toca. Mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos passe." (Larrosa, 2004, p. 154).



da sentido a nuestras prácticas cotidianas, así como también a los esfuerzos de formación de profesores que hemos visto trabajar en varias ocasiones, tratando de significar en las escuelas las redes públicas de Niterói, Municipio del Estado de Rio de Janeiro, Brasil.

Se trata de un posicionamiento en cuanto a una perspectiva teórica, a partir de la cual aproximamos nuestras reflexiones en un contexto contemporáneo de múltiples facetas, afirmante e exigente de la libertad de pensamiento, de encuentros que emprenden la "significación de los significados" (Freire, 2013, p. 154) tanto dentro como fuera de la escuela, la comunicación y la escucha de compartir con el otro. Posición que, en un tiempo solo, provoca la presión sobre las "verdades" e exige lanzarnos al movimiento de pronunciar éticas, estéticas, políticas forjados en la alteridad - un proceso alterado por la presencia del otro, que modifica el propio contenido de formación al engendrar otras significaciones para el quehacer docente, un proceso que altera e resignifica procedimientos rutinarios e mecanizados de la práctica pedagógica, como un movimiento colectivo de pensar y hacer con los demás.

En estos textos se reúnen fragmentos de nuestra investigación. Por un lado, (re) cortes de la desobediencia teórica metodológica que nosotros practicamos, como investigadores de la formación docente en el cotidiano de las Escuelas Públicas. Por otro lado, los que, contruidos en el diálogo con los maestros en formación, potencializan los movimientos de presión (in) directo por una escuela/educación de calidad. Sabemos que los discursos engendran las prácticas que hablan (Foucault, 2002), es decir, la lengua y sus discursos delinean e constituyen lo que puede ser pensado, visto, dicho, hecho y creado.

Con respecto a la educación, las enseñanzas de Foucault se conectan a Dewey y Wittgenstein, que pensaban el lenguaje como una práctica social y política. Inspiradas en autores, aparentemente tan dispares - Foucault, Dewey y Wittgenstein - buscamos fundamentar nuestros entendimientos y formulaciones sobre la educación, en especial, la formación de profesores² para los primeros años de la escuela primaria, a partir de la superación de los discursos producidos en y por la herencia iluminista, por la perspectiva humanista y por la ideología neoliberal. Partimos de la problematización de una educación fundada en la idea iluminista de emancipación, sea individual o social, cuyo fundamento es la comprensión racional del mundo y el conocimiento del mundo - que articulada a la perspectiva humanista, toma como principio la racionalidad como la esencia de los conjuntos humanos y define como primer objetivo de la educación, la autonomía racional del sujeto.

En Brasil, podemos afirmar que en las últimas décadas del siglo XX vivimos la predominancia de un modelo de formación basado en fórmulas teóricas que representan el punto de vista político social, de una dimensión instrumentalizada del conocimiento. Los profesores vistos como transmisores de conocimientos, precisan romper el sentido común y lograr la conciencia crítica, en tanto filosófica. De este modo, la teoría, sobrevaluada, dio lugar a la proliferación de programas y cursos de formación, en los cuales la escuela y los

² - No texto, ao nos referirmos à formação de professores estamos considerando tanto a formação inicial, quanto a formação continuada ou em serviço.



problemas educativos eran explicados a partir de relaciones hipotéticas del proceso educativo. Tal concepción de formación dirigía, en líneas generales, transmitir a los profesores, lo que “naturalmente” implicaría la mudanza de sus prácticas.

La década de 1980 no trajo avances significativos al respecto de las políticas de formación del profesorado, cuestiones como: quiénes son los profesores, como enseñan lo que saben y lo que no saben, los problemas que experimentan en sus prácticas cotidianas, no se consideraron relevantes para el proceso de formación. Los cursos de formación fundados en la división práctica-teórica, entre el conocimiento universitario y el saber docente, vinculaban una perspectiva fragmentada e instrumentalizada del conocimiento, que se valía del discurso de competencia técnica, de los conocimientos necesarios y la falacia del compromiso profesional, entendidos como la opción individual de conquista de la autonomía docente.

Por otra parte, la producción internacional sobre la formación docente, especialmente difundida en Brasil a finales de los años 1980 y 1990, nos ofrece contrapuntos importantes fundados en la idea de una pedagogía centrada en el conocimiento elaborado, por la valoración de la práctica cotidiana como un lugar de construcción de saberes. Nóvoa, por ejemplo, hace hincapié en la relación entre dimensión personal y profesional ; Perrenoud señala el *habitus* profesional como "gramática generadora de prácticas ", como así también Tardif, entre otros, comprende el saber docente como proveniente de diversas fuentes , apuntando la práctica cotidiana como el “saber de la experiencia”.

Por lo tanto, se abre un espacio que permite redimensionar el sentido de la teoría, colocándolo como provisorio y priorizando a la práctica escolar como lugar de formación del profesor. Todavía, la cuestión de la formación docente en esta perspectiva se torna en pautas políticas de formación en Brasil, sólo en la última década del siglo XX. Pensar en la formación de los profesores a partir de la experiencia cotidiana - un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento - fue, y sigue siendo, un desafío político-epistemológico para las universidades brasileñas que, a pesar de las formulaciones freireanas sobre el significado de la educación y la docencia, todavía les resulta difícil de superar una tradición en la que las teorías se sobreponen a los desafíos de la práctica docente.

Por otro lado, la calidad de la educación como un tema estratégico en el mundo globalizado impulsó diferentes políticas de mejora, inclusive en Brasil. El objetivo es repensar sus aspiraciones básicas. El discurso de calidad total inspiró modelos de enseñanza, los programas de formación de profesores, los parámetros y directrices curriculares, las políticas de evaluación, los estilos de aprendizaje, el control y el financiamiento de la educación. La calidad del sistema de educación global, definida a partir del aporte económico y de los intereses del mercado, terminó por cambiar los ajustes básicos de la educación - las cuestiones tradicionales sobre los propósitos de la educación y los valores fueron sustituidos por los discursos sobre la eficiencia y los costos.

En las Sociedades globalizadas la agenda educativa nacional de principios del siglo XXI incorporó un modelo educativo centrado en el progreso económico y por



consecuencia, individual y colectivo de la población. El objetivo es el desarrollo social y la integración en el mercado mundial. La globalización, a partir del discurso de calidad total (eficacia, eficiencia y excelencia) y de calidad social (estrategias individuales de positivación de vida) introduce un paradigma en el escenario educacional. Sus contribuciones apoyan nuevos modelos de producción y la relación con el conocimiento - entendido como consumo de informaciones y de aplicación a través de los resultados de revisiones sistemáticas, que sustentan las reformas estructurales de la educación en los ámbitos pedagógico, administrativo y financiero.

En el período contemporâneo el discurso de calidad de la educación asume otra connotación cuyo foco recae sobre el aprendizaje. El nuevo lenguaje de aprendizaje, para Biesta (2010) redimensiona la relación teórica y práctica en la educación: “enseñar fue redefinido como para apoyar o facilitar el aprendizaje, así como la educación es ahora una propiciadora de oportunidades y experiencias de aprendizajes”. El concepto de aprendizaje, presente en el discurso educacional, amplía el concepto de calidad, que pasa a ser concebido no como um processo particular del sujeto, sino más bien como el conjunto de tendências, aplicaciones e efectos diferenciados.

Biesta (2010) nos comunica que para la erosión del Estado de bienestar social y para la constitución de un tipo de relación fundada en el buen uso de los impuestos. Existe una cultura de prestación de cuentas, que fundamenta los sistemas de inspección, control e protocolos educacionales prescriptivos.

Esta breve introducción busca situar las producciones discursivas que sustentan, producen, y consolidan la política y la agenda educacional contemporânea.

En Brasil, las directrices curriculares de la educación básica³, y superior (formación de profesores), gobiernan e controlan los niveles de educación en todo el território nacional. El foco de discurso se distancia. No se habla mas de política de currículo, o de política de evaluación.

En este texto, vamos a problematizar la formación a partir de investigaciones que venimos realizando desde 2012. No hay enseñanza de calidad sin una adecuada formación de profesores, como una reflexión política, epistemológica e professional. Buscamos resignificar el discurso producido por un nuevo lenguaje de aprendizaje. Hemos capturado e ingerido este discurso producido en una red de significaciones colectivas com acompañamientos entre profesores y niños de 1 a 5 año de la Escuela básica. Así como también, com futuros profesores, alunos de Pedagogia, participantes del Programa Nacional de Iniciación a la docência- PIBID⁴.

³ - No Brasil, a denominação, educação básica, refere-se às instituições de ensino, vinculadas ao sistema educativo nacional, que corresponde aos primeiros anos de escolaridade da educação formal, correspondendo, em geral, aos primeiros quatro a nove anos do ensino fundamental e aos três anos do ensino médio.

⁴ - O PIBID é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, proposto pelo Ministério da Educação, que visa empreender diálogo entre os cursos de licenciatura, no caso desta pesquisa, o curso de pedagogia e a escola pública, com vistas a melhoria do ensino através da formação docente, da troca de experiências entre os profissionais já atuantes na escola e os licenciandos das universidades públicas. O



Asumimos una postura política e epistemológica que captura los postulados del nuevo lenguaje del aprendizaje, fracturandolos e resignificandolos en lo cotidiano de los espacios de aula de las escuelas. Enfrentamos desafíos: una batalla semántica que busca, a partir de la práctica cotidiana, producir otros enunciados para la formación de profesores, y así, para el aprendizaje cotidiano de los niños.

Los movimientos de los socios de formación, en lo cotidiano de las escuelas, provocaron la creación de una revista electrónica: a “Tó de Olho”. El nombre, los textos y las imágenes, son autoría de los niños. La revista es fruto del día a día de las salas y de la formación de los profesores. Un desafío que exigió la reflexión para enfrentar miedos e inseguridades, especialmente por que una gran parte de los niños, que viniendo de las clases populares, no encontraban propuestas de escolarización tradicional en el tiempo o espacio adecuado para su desenvolvimiento.

En un turno de 5° año de escolaridade (grupo 1) nació la primera revista electrónica. El Proyecto fue siendo ampliado, y hoy, cuenta con la participación de 42 alumnas de curso de Pedagogía, 9 profesores de dos escuelas y 300 niños de 1° a 5° año, nombrados en la investigación como grupo 2.

Hoy, la revista electrónica posee 5 ediciones online, disponibles en <http://www.portaldobrinquedouff.com.br/revist/todeolho/>.

Para aproximar al lector nuestra investigación se seleccionaron enunciaciones de dos momentos que marcaron la creación de la revista. Las enunciaciones del Grupo 01, por la complejidad y tensión de un grupo de niños que, al llegar a 5 año de escolaridad obligatoria, todavía no leían ni escribían y las enunciaciones del grupo 02 que tienen un cuerpo de informaciones provocativas de fuerza e autonomía de los sujetos implicados.

Investigación-acción como metodología. Conversaciones como “procedimientos”

Entendemos método como un trazado singular, un diseño provisorio, o esbozo de un trayecto que puede ser alterado en cualquier momento por la presencia del otro (los profesores y los niños). En este sentido, apostamos a la investigación como una metodología de formación, que apoyadas en Freire (2013), sustentamos la íntima vinculación entre docencia e investigación, pues, como el, acreditamos que “no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza” (p.20).

Por ende, entendemos que la formación de profesores debe ser orientada por la reflexión crítica de los saberes de las experiencias vividas en el contexto de trabajo, que tejidas en el piso de la escuela, vimos ancladas nuestras investigaciones, donde la presuposición que, para nosotros, funda la formación de profesores, investigadores de su propia práctica.

programa se desdobra em planos de trabalho, que objetivam tanto a formação inicial dos alunos, quanto a formação continuada dos professores das escolas públicas.



Nuestro estudio cualitativo se mantiene atento a los profesores, y encuentran en sus enredos, tejidos de práctica cotidiana, la potencia para la reflexión, son enredos, que hacen pulsar actitudes desnaturalizadas de los saberes y las prácticas de enseñar.

La investigación se da en una relación dinámica. Cada paso determina el próximo, todavía, el camino de investigación es una producción del grupo envuelto, que fractura la relación investigador/objeto investigado en un sentido de sobre posición de uno sobre otro.

Proponemos una formación de profesores, en donde la producción científica debe ser vista como un instrumento mediador de acción pedagógica. De tal modo, que las teorías dialogan con las posibilidades de percepción y comprensión de la realidad. Es posible reflexionar sobre como los saberes implícitos en los quehaceres cotidianos fundamentan la construcción de la práctica que, por una vez, son importantes en la búsqueda de la comprensión teórica.

Colectivamente, en el ejercicio de dialogar y en la actitud de escuchar, trabajamos con las afirmaciones, dudas, extrañamientos, cuestionamientos e inquietudes de los profesores. Las conversaciones se materializaban como oportunidades para destacar e analizar los pensamientos en movimiento, Los sentidos que fueron siendo producidos “de situaciones de palabra”, de producciones verbales, donde el entrelazamiento de las posiciones locutoras instauran un tejido oral sin propietarios” (Certeau, 1994, p.50).

¿Cómo hacer “habitable” la sala de aula de 5 año? El grupo asumió que la formalidad y la burocracia no serían usadas en las aulas, ni en las actividades con los niños.

Una vez que nos colocamos abiertos para otras formas de enseñar e aprender, la sala de aula de los niños “difíciles” se transformó en la redacción de revista. Las conversaciones de los niños revelan el nacimiento de la revista y los primeros movimientos de fractura.

- “Escribir es muy aburrido. Nosotros queríamos hacer cosas diferentes y divertidas. Esas tareas son siempre lo mismo. No nos gusta escribir! Sólo es bueno escribir para otras personas”.

La promoción y conducción de los encuentros de formación se constituirán como marco importante en la investigación. Los profesores, con la necesidad de oír a los niños, pasaron a construir sus propios movimientos de subversión: reorganizaron los espacios y los tiempos de sala de aula, con dinámicas para los niños, desarrollando diversos temas. Como así también en los procesos de creación de los textos, figuras e imágenes.

Es desde este lugar que producimos nuestras reflexiones. No nos planteamos datos objetivos, como así tampoco los analizamos como datos. Circulamos la palabra y promovemos el movimiento de las teorías.

Teorías en movimiento



Poner las teorías en movimiento en la formación de profesores es un proceso vivo de construcción colectiva, que se efectúa no sólo por el dialogo con los saberes docentes, si no también con los saberes de las diferentes áreas de conocimiento escolar y los saberes de los niños.

En la investigación, nosotros educamos la convivencia, partimos por la intervención de los propios sujetos. Este ejercicio produjo reflexiones y consolido la base sólida de lo cotidiano de la formación. De este modo, asumimos, el grupo, desde el aprendizaje como proceso de descubrimiento, por lo tanto, impredecible e incontrolable, en donde afirmamos la presuposición de que todo aprendizaje implica un riesgo y en la investigación, el riesgo se manifestaba, por ejemplo, en los momentos de planeamiento colectivo de las actividades de creación de “To de Olho”. Planificar con los niños no es tarea fácil, todos quieren hacer valer sus ideas y deseos, y no siempre es posible.

Con todo lo que implica planificar con ellos, posibilito que los profesores perciban que ese momento tal vez sea el más importante en la calificación y (re) estructuración de los procesos de aprendizajes, ya que planear ayuda a los niños a entender que pueden provocar acontecimientos propios. Los profesores percibirán que ninguna planificación puede ser entendida como buena o mala, pues, el plan es apenas una intención, lo que califica son las conexiones y tránsitos entre los diferentes campos de saber.

-“Yo siempre creí que planificar era una tarea del profesor. Nunca imagine que planear con los niños fuese tan importante. Si en las primeras aulas no resultaba, después que pasamos a planificar con los niños todo se encajó: los niños están escribiendo, haciendo sus textos, colocando para afuera sus ideas y eso fue muy bueno para todo el mundo. Hasta la disciplina en el aula mejoro.”

La planificación del aula realizada por los profesores no salía del cuaderno, escribir no era práctica bien aceptada por los niños. Las conversaciones con el turno “difícil”, sus argumentos, apuntaban otro rumbo para la condición de las aulas y para las posibilidades de aprendizajes. Evidenciaban las necesidades de construirse con aquel turno un proceso donde sus saberes y deseos fueran considerados. Los desafíos se imponían a los profesores. De un lado, los niños se rehusaban a la escritura, por otro lado las necesidades de los profesores encontraron otras formas de acceso a la imaginación, la creatividad, y la promoción del auto estima de los niños.

- “¿Y la revista, alguien ya escribió una revista?”
- “¿Escribir una revista, nosotros?”

La atención docente se mueve para la transversalidad al admitir que el aprendizaje se desenvuelve en forma de pez, rizoma tico. Gallo (1999), nos presenta la perspectiva de Deleuze sobre rizoma como algo que escapa, que huye al control, generando posibilidades de aprendizajes insospechadas en cada contexto singular.

Para los profesores en formación ya no se trataba de crear modelos, proponer caminos metodológicos, buscar la integración de saberes e/o importar, soluciones, sino más



bien viabilizar conexiones, viabilizar rizomas entre los alumnos, hacer rizomas con proyectos de otros profesores y mantener los proyectos abiertos.

Cuando los profesores percibieron que el planeamiento es una intención provisoria, un borrador, un boceto siempre incompleto de un mapa en movimiento, observamos el riesgo del rizoma. Un ejemplo: un juego se conectaba con la historia de dos juegos, con juegos de pelota no siempre redondas se creaba conexiones con deportes desconocidos para los niños brasileiros como el rugby, el fútbol americano, en conjunto con la vida, la lucha de Nelson Mandela, la historia de África del Sur, y otras historias de vida de los niños.

-¿Usted cree que los niños están escribiendo cartas para Mandela?. Todo porque en una ronda de conversaciones uno de los alumnos recordó la pelota picuda de rugby que había en la película Invictus, así las conversaciones se fueron desdoblando... ahora los niños están apasionados por Mandela. (profesor del grupo 2).

Para nosotras, investigadoras, había un descolocamiento paradigmático de formación docente. Se destacaba la necesidad de planificar con los niños, percibíamos como los profesores resignificaban el papel y la función del planeamiento pedagógico, asumiendo como un trazado de un mapa en movimiento.

*-“En cada aula en los mapas de movimiento visualizamos las conexiones entre diferentes campos de conocimiento que producimos con los niños, trabajamos con las transversalidades de los saberes, porque acreditamos que nuestra formación y el aprendizaje de los niños se da de manera integral y no fragmentada, como generalmente verificamos en los currículos escolares”.
(profesor del grupo 2)*

El ejercicio de pregunta colocaba a los profesores delante de otras experiencias que forzaban el pensamiento, y la invención. Al buscar el aprendizaje como respuesta, ese ejercicio potencializaba la curiosidad y el descubrimiento como formas de conocer.

Para nosotros, la práctica de la Pedagogía de la Pregunta (Freire, 2013), se configuraba por un lado, como principio orientador de la formación de los profesores y de nuestra práctica investigadora y, por otro lado, como base de aprendizaje e inspiración para la enseñanza. Lo que nos importa son las preguntas, las respuestas son apenas consecuencias.

Experiencias que comprenden la producción del conocimiento como un proceso de autoría y autoconocimiento estético. En este sentido, la producción de la revista electrónica como soporte de las experiencias de los aprendizajes y de la enseñanza que se constituyó como un acontecimiento, por el cual el grupo derroto las lógicas del aula.

La formación que pensamos y practicamos tiene como punto de partida y de llegada las afirmaciones, las dudas e extrañamientos, los cuestionamientos e inquietudes del grupo que provocan y alimentan el debate de un movimiento permanente de movilización de diferentes saberes. La palabra circula, y, en la reflexión colectiva, las teorías son pautas en



movimiento, que permiten afirmar otros funcionamientos para la práctica educativa. En el aula es un acontecimiento que traduce experiencias de creación y de encuentro de formas singulares de aprender, conocer y vivir.

Parar para mirar, ver y sentir

La revista esta online. No es cualquier otra, es una revista que comparte sentido, significados, valores y aprendizajes. En ella nada es común, ni los textos, ni las imágenes, ni siquiera en lo que se ve a primera vista. En las páginas de la revista, el proceso de formación de los profesores se oculta en los textos e imágenes producidas por los niños, que por otra parte revela los aprendizajes construidos en las aulas que se inventan y que subvierten currículos y modelos didácticos instituidos.

Es evidente que la formación de profesores alcanza lo cotidiano de las aulas cuando la reflexión es permanente, cuando tiene como punto de partida la práctica concreta. Fue sobre esas sutilezas que nos movilizó la investigación. Nuestra realidad investigada, siempre híbrida, nos permitió marcar lo cotidiano en sus contradicciones como condición epistemológica de la formación de los profesores. Nosotros recorremos un camino que comprende la formación en conexión con la concretización de las experiencias tejidas en el cotidiano, experiencias que tienen significados e infinitas posibilidades.

La formación de los profesores pensada y practicada durante la producción de la revista *To de Olho*, no es copia ni modelo de ningún programa de formación. Es ejercicio de resistencia, es extrañamiento compartido. Nos encontramos con las prácticas de los profesores que reinventaron con los niños sus salas escolares, crearon espacios democráticos de discusión, planificación y de acción colectiva, con autoría de textos de los niños que se materializa en voces que hablan, en todas las páginas escritas y leídas de la revista.

Encontramos sentido a nuestros quehaceres, atendiendo las expectativas de los niños, ellos aprenderán a leer, a escribir y a tener en la escuela un espacio diferenciado de acogimiento de sus diferencias en cuanto ideas y necesidades. Todo esto con profesores que, como ellos, también aprenderán a leer y escribir palabras vivas, palabras que (re) inventaran o cotidiano de las aulas.

Referências Bibliográficas

BIESTA, G. *Para além da Aprendizagem. Educação democrática para futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.45-64.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano I*. (3a ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p.50.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2013, p.13.



FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos*, volume III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, 2ª ed., p. 247-298.

GALLO, S.D. Transversalidade e educação: pensando uma escola não disciplinar. In: Alves, N., GARCIA, R. L. (orgs) *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999, p. 18-28



ESCREVENDO E REESCREVENDO, O SENTIDO DE NOSSAS PRÁTICAS

EIXO TEMÁTICO: **Pedagogias emancipatórias a partir dos saberes pedagógicos**

Grupos da Rede a qual pertence: EPELLE; Alfabetização em Conversa

REDE A QUAL PERTENCE: REDE DE FORMAÇÃO DOCENTE – Narrativas e Experiências (Rede Formad)

PAÍS DE PROCEDÊNCIA: Brasil

MODALIDADE: APRESENTAÇÃO

BRASIL

**TÍTULO: ESCRIVENDO E REESCRIVENDO,
O SENTIDO DE NOSSAS PRÁTICAS**

AUTORA: SILVIA KIRSCHBAUM

PROFESSORA PEDAGOGA

FORMAÇÃO: UFRJ-UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ESPECIALIZAÇÃO: PSICOPEDAGOGIA DIFERENCIAL: DIFERENÇAS NA APRENDIZAGEM - PUC-RIO

RESUMO

O presente artigo, através de narrativa docente, trata de uma proposta político-pedagógica em sala de aula sobre uma experiência com Jornal-Mural, realizada junto a uma turma de 2ºano do Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização. A docente lança sua proposta à turma, aproveitando as falas de estudantes, moradores da Rocinha, maior favela da América Latina, enquanto lembravam de um acidente, ocorrido no último fim de semana, com a ciclovía recém- construída pela prefeitura, para a realização das Olimpíadas Rio -2016. O discurso midiático e oficial no município à época, girava em torno de obras, as quais deixariam grandes legados para a população do Rio de Janeiro. O acidente matou pelo menos duas pessoas. Alunos, de 7 e 8 anos, que estavam próximos ao acidente, testemunharam sobre corpos cobertos por um pano preto, esperando a perícia nas areias da praia de São Conrado, contando para a professora e demais colegas sobre a tragédia. A partir de suas falas, a docente propõe que produzam um Jornal Mural. O Jornal Mural serviu ainda como suporte para diferentes gêneros discursivos que surgiram no decorrer dos estudos e como suporte para reflexões da docente sobre sua prática e em seu diálogo na leitura de autores como por exemplo, Célestin Freinet.

Palavras-Chave: Letramento; Gêneros Discursivos; Produção de Texto

Contato:silviabaum@gmail.com

2016



ESCREVENDO E REESCREVENDO, O SENTIDO DE NOSSAS PRÁTICAS

“Se você não voltar a ser como uma criança...’ não entrará no reino encantado da pedagogia... Em vez de procurar esquecer a infância acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea.” CELESTIN FREINET

Com o objetivo de narrar minhas experiências pedagógicas, concordando que, *narrar* é uma forma de repensar nossas práticas, refletir, encontrar sentidos e trocar com nossos pares docentes, escolhi relatar uma breve experiência que vivi recentemente com minha turma do 2º Ano do Ensino Fundamental. Busco, a cada dia, em que registro e escrevo sobre o que faço, nada mais do que encontrar o sentido pedagógico de minhas próprias práticas e vivências, junto aos meus alunos e companheiros de profissão.

Acredito que nós professores devemos sempre realizar, o estudo contínuo, registrar nossas experiências, na medida do possível, refletir criticamente sobre o que realizamos na escola, para dar visibilidade às nossas escolhas pedagógicas, ideias, e com isto, contribuir à constituição da própria Ciência Pedagógica.

Não deveríamos apenas ouvir e seguir nossos autores preferidos, mas buscar dialogar com eles, e com nossos pares, assim como desejamos que nossos alunos dialoguem conosco. Buscando formar pessoas pensantes e críticas, que possam participar das transformações sociais que almejamos, como cidadãos de um país, atualmente distante de uma sociedade igualitária e democrática, mas ainda que longe, acreditamos possível.

Concordo com, F. Michael Connely e D. Jean Clandinin, 2008, que,

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias e también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (CONNELY, F.M. e CLANDINIM,D.J in LARROSA, J.2008) .

Considero importante destacar que as políticas públicas em Educação no Brasil, embora tenham apresentado algumas melhorias nas últimas décadas, ainda estão longe de suprir as derradeiras necessidades da escola básica. Acredito que nós, professores precisamos ter voz em relação à escola que necessitamos, assim como os estudantes e seus responsáveis. E esta é uma das razões que me motivam a compartilhar minha prática pedagógica de sala de aula, pois necessitamos de empoderamento, valorização profissional e sobretudo condições de trabalho. Nós professores, somos ainda uma categoria desvalorizada na sociedade capitalista brasileira.

Segundo Ana Luiza Bustamante Smolka,2008,

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se



evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da ‘democratização do ensino’ anuncia o acesso a alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo de produção do ensino em massa – ‘Há vagas para todos!’, ‘Nenhuma criança sem escola!’ –, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam (SMOLKA, A.L.B., 2008).

Sou professora regente na Escola Municipal, Ciep Doutor Bento Rubião, situada na cidade do Rio de Janeiro, na Rocinha¹, a maior favela do Brasil. Trabalho nesta escola que pertence ao Sistema de Educação Pública do Município do Rio de Janeiro², há três anos e meio.

Venho buscando alfabetizar as crianças moradoras da Rocinha, apesar da infraestrutura debilitada e das precárias condições de trabalho. As turmas são numerosas, a escola sem verba para a manutenção do prédio, são poucos os funcionários. É escasso o material didático pedagógico, os professores não contam com xerox suficiente. Trabalhamos quase todo o tempo em sala de aula, junto aos alunos. Mesmo sendo professores de 40 horas, não temos tempo suficiente, em horário de nosso trabalho, para planejar as aulas, preparar material pedagógico, e tudo o mais que o professor precisa fazer fora da sala de aula. Assim, levamos muitos afazeres para casa e acabamos por nos exaurir.

Meu interesse pela alfabetização se acentuou durante a formação em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, iniciada em 2007 e finalizada em 2012. Conclui o curso apresentando minha monografia, intitulada “O ensino do sistema de escrita e sua compreensão por crianças”. Durante dois anos (2010/2011) fui monitora da disciplina Alfabetização e Letramento, ministrada pela Professora Doutora Margareth Brainer, a qual foi responsável pela orientação de meu estudo monográfico. Neste período, já lecionava no Ensino Fundamental. Assim, estudar e trabalhar ao mesmo tempo foi de grande importância para minha formação e atuação docente.

Desde 2013, venho participando da formação continuada oferecida pelo Governo Federal em parceria com o município, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A formação tem proporcionado uma troca de saberes e experiências entre os professores dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, ciclo da alfabetização, leituras com discussões de textos e enriquecimento das experiências da prática de sala de aula.

Contudo, em 2016 ingressei em dois grupos de professores alfabetizadores: o Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE, sob a coordenação da Professora Doutora Ludmila Thomé de Andrade e o Alfabetização em

¹ Dados demográficos impressos no site da prefeitura do Rio de Janeiro, consta que a população da Rocinha apresenta o seguinte índice: 69,156 e Domicílios 23.347. Fonte: Instituto Pereira Passos, com base em IBGE, Censo Demográfico (2010). Disponível em <http://www.riomaisocial.org/territorios/rocinha-2/>. Acessado em 28/05/16 às 21h. Mas, há controvérsias sobre o Censo Demográfico (2010) entre os que lá vivem. Segundo o Globo.com de 21/11/2012, ‘A Rocinha tem entre 180 mil e 220 mil habitantes’, afirma o presidente da União Pró-Melhoramentos dos Moradores da Rocinha (UPMMR) Leonardo Rodrigues Lima, mais conhecido como Léo, 49. Ele conta que está na favela há 32 anos, e preside a associação há dois. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/12/maior-favela-do-pais-rocinha-discorda-de-dados-de-populacao-do-ibge.html>. Acessado em 28/05/16 às 21h18.

² A SME – Sistema de Educação do Rio de Janeiro é o maior Sistema de Educação da América Latina. Ele regula e acompanha as escolas públicas e particulares de todo o município do Rio de Janeiro. Pela atual Lei de Educação Brasileira, LDB promulgada em 1996, cabe ao município, com a colaboração do governo do Estado e ajuda do Governo Federal, a responsabilidade sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.



Conversa, coordenado pela Professora Doutora Carmen Sanches. Busco nestes encontros espaço para refletir sobre minhas práticas docentes, ouvir e trocar com colegas de profissão, buscando fortalecer minha identidade social e profissional. Como disse, anteriormente, trabalhar no município nos traz muitas realizações, ao acompanhar os avanços cognitivos, afetivos e socioculturais de nossos alunos, mas o cotidiano na escola não tem sido um mar de rosas. É preciso um grande espírito de resiliência para seguirmos com nossas propostas e ideais.

Lecionando nesta escola, assumi desde 2013, turmas de 2º e de 1º Anos do Ensino Fundamental. Atualmente estou regendo a turma 1201, do 2º Ano. Esta se compõe de 28 alunos, 12 meninas e 16 meninos entre 7 e 8 anos de idade. No início do ano fiz um diagnóstico de escrita, e percebi que apenas 1/3 da classe escrevia de forma alfabética³, isto é, lhes faltava ainda aprender as normas de ortografia. Alguns destes estudantes porém, ainda apresentavam dificuldades na escrita de frases, tais como, omissão de preposições ou artigos, ou ainda, algumas palavras na frase sem espaçamento entre elas. Então, mesmo entre aqueles, que apresentavam uma hipótese de escrita alfabética, alguns ainda demonstravam falta de segurança para escrever frases. Na leitura, estes mesmos estudantes apresentavam um desnível entre eles. Alguns liam fluentemente, e outros sem fluência e silabando.

Destarte, 2/3 da turma apresentavam hipóteses de escrita silábica, sejam elas de qualidade ou de quantidade⁴. Não liam, com exceção de alguns estudantes que liam palavras-referência, como por exemplo: MACACO-INDIO-ABELHA.

Logo, decidi que deveria trabalhar com estes alunos o valor sonoro dos grafemas e das sílabas, pois necessitavam fortalecer a relação da escrita com a pauta sonora, e estimular o outro grupo à produção de texto, pois estes precisavam ser desafiados. Selecionei um material que já havia utilizado para recuperação de outros estudantes de turmas anteriores. Trata-se de um material⁵ que utiliza pequenos gêneros discursivos, tais como canções, parlendas, poemas e retiram-se deles uma palavra, e desta separa grafemas ou sílabas. Propõe atividades para estimular o aprendiz a pensar sobre o valor sonoro das sílabas. Apresenta um todo para analisar partes da palavra destacada, letras e sílabas, formando com estas, novas palavras. Concomitante a este trabalho, o grupo alfabético foi desafiado a diversas produções de texto.

Tem sido um desafio trabalhar com dois grupos em níveis diferentes de aprendizagem. Contudo, o que pretendo narrar neste texto são as propostas pedagógicas, as quais parecem unir a turma toda, são para mim mais prazerosas, pois nascem imbuídas de sentido e significado. Não é simplesmente uma proposta de escrita escolar para se aprender a ler ou escrever, para a professora corrigir e dar uma nota. Ao contrário, muitas vezes, entre estas, é uma produção coletiva de texto, em que ocupo o lugar de mediadora e escreva dos alunos autores ou ilustradores; ou ainda, pequenos projetos.

É preciso destacar que, nos dois primeiros meses deste ano, a produção coletiva de textos foi uma prática adotada para estimular os alunos em todos os níveis de aprendizagem

³ Ao me referir ao termo alfabético, tenho como base os estudos de Emilia Ferreiro que pesquisou a forma como crianças constroem seus conhecimentos da linguagem escrita.

⁴ (...) Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade das partes que se reconhece na emissão oral. (...) No mesmo período – embora não necessariamente ao mesmo tempo – as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a se estabelecer a correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes (FERREIRO, 1985, p.24- 25 in Monografia, KIRSCHBAUM, Silvia., O Ensino do Sistema de Escrita e sua compreensão por Crianças. Banco de Monografias da Faculdade de Educação, FE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ)

⁵ Material disponível em <http://diariodaprofaglauce.blogspot.com/>



a escreverem. Escrevemos o relato dos alunos sobre o recreio, analisamos o valor sonoro de algumas palavras, em seguida produzimos uma história com aquelas palavras, escrevemos sobre nossa páscoa, escrevemos receita de doces e fizemos juntos um brigadeiro. Os alunos escreveram bilhetes em suas agendas com recados mais pessoais para os responsáveis.

Me identifiquei com as palavras de Cecília Goulart, ao afirmar que,

A questão é como tratar os conteúdos de modo a promover aprendizagens significativas. Os conteúdos não podem ser considerados como fins em si mesmos, mas elementos que propiciam a compreensão de aspectos de conhecimentos ligados a realidades mais amplas (GOULART, C, Letra Viva: Práticas de Leitura e Escrita. Boletim 9. MEC, junho de 2006; p.5).

Foi assim que, ouvindo os meus alunos, introduzi novas propostas, as quais estamos agora em fase de produção. Selecionei apenas uma delas para apresentar neste texto.

O presente estudo tem como principal objetivo, Investigar como os alunos compreendem na Alfabetização, a função e o valor social dos gêneros discursivos, durante suas próprias produções.

As questões que me movem, no cotidiano de minha prática, considerando o perfil de cada turma, e que me levam ao desejo de narrá-la, neste momento, são: 1º- Como motivar os alunos a escreverem seus próprios textos? 2º- Os alunos quando escrevem, escrevem o que desejam ou o que o professor propõe? 3º- Os alunos, na alfabetização, apreendem o uso e a função social da escrita? 4º- Como favorecer, didático-pedagogicamente, aos alunos, compreenderem os usos e função social da escrita na Alfabetização? Como produzir, com nossos estudantes, a escrita de textos discursivos na Alfabetização? Quais temas favorecem a aprendizagem da escrita de gêneros discursivos na Alfabetização? Como os alunos escrevem suas próprias experiências e que sentidos dão às suas escritas na escola?

Em 25 de abril, numa segunda-feira, após quatro dias sem aula, feriado às vésperas do fim de semana, vários alunos chegam à sala de aula querendo contar sobre o acidente na ciclovia recém construída na Avenida Niemeyer, próxima à Rocinha. É necessário destacar que, os atuais governos, prefeitura e estado, têm investido mais em obras para a realização das Olimpíadas do Rio, do que para a Educação e Saúde Públicas. Assim, considerei muito relevante, o assunto político, que surgiu na aula, destacada. Muitos de nossos estudantes costumam ir à praia de São Conrado, local em que cobriram um corpo de uma das vítimas até a perícia chegar. Eu escutei então, meus alunos e logo lancei a proposta: “Vamos fazer um jornal mural na sala de aula e escrevermos essas notícias que vocês estão me contando”. Entregando uma folha pautada, disse à Manuela: “Escreva esta notícia que me contou!” Ela respondeu: “Como, tia? Eu não sei fazer.” Retruquei: “Escreva como você me contou e depois ilustre sua notícia, iremos colocar no Jornal Mural”. Ela concordou. Sua notícia ficou assim:



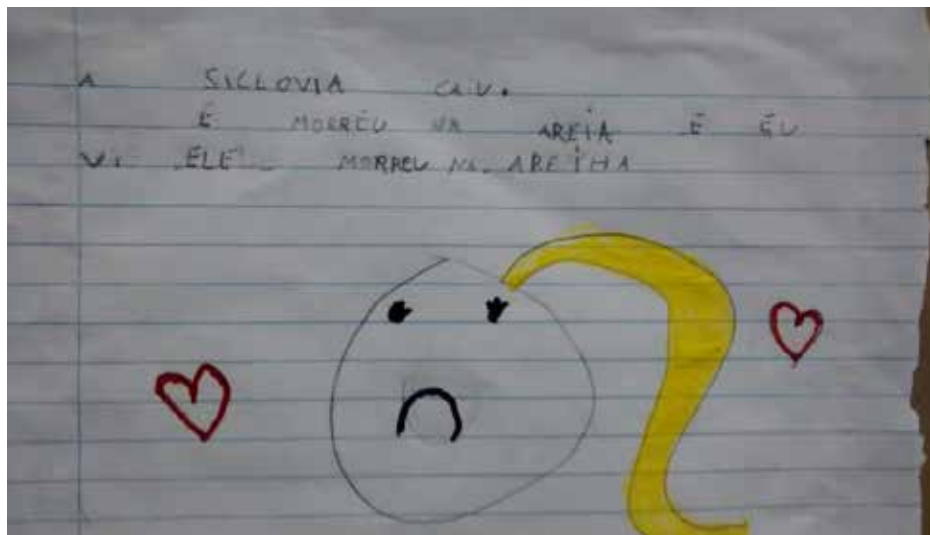


FIGURA 1

A figura 1 mostra o trabalho de escrita da aluna. Fiz com ela uma revisão de texto. Mesmo assim, ficaram questões ortográficas, as quais optei por deixá-las à vista, mesmo com a exposição em sala de aula. A inibição deles em escrever é tão grande que preferi naquele momento não insistir. Apesar de ter dito à estudante que ciclovía se escreve com C, ela não corrigiu e eu não perseverei. A aluna havia desenhado uma carinha sorrindo, provavelmente por estar feliz, pois escrevia a primeira notícia de nosso jornal. Em seguida eu questioneei se era uma notícia boa ou ruim? A estudante concordou que era uma notícia ruim e mudou a carinha com sorriso por uma expressão triste!

Em seguida vieram outras notícias:



FIGURA 2

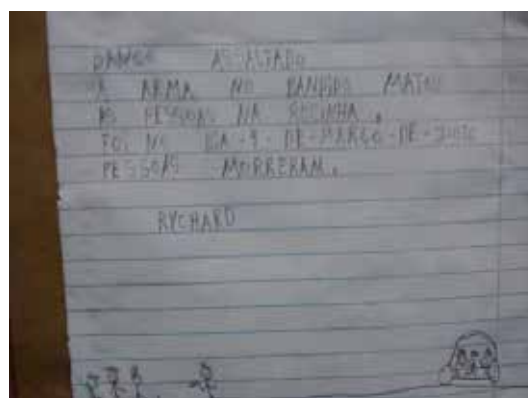


FIGURA 3

O aluno autor da figura 2 faz parte do grupo dos silábicos. Escreveu a legenda com minha mediação. E o aluno autor da figura 3 está no grupo dos alfabéticos, mas, me pede ajuda, quando escreve textos. Demonstra que quer aprender, mas se sente inseguro, não querendo errar.

Outros estudantes queriam escrever, expliquei que no jornal poderia ter outros gêneros discursivos, não somente notícias; sugeri que escrevessem sobre os brinquedos que



costumam levar para a escola, sobre seus jogos preferidos, sobre alguma coisa que quisessem contar, piadas que eles adoram. Dessa forma, tudo que tive que fazer foi editar o jornal por colunas.

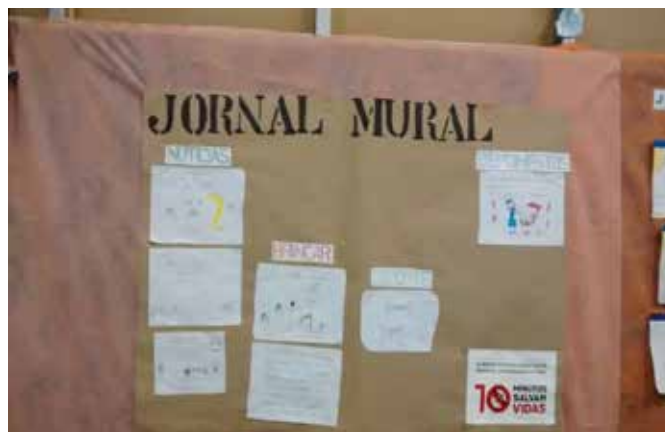


FIGURA 4

A imagem acima, mostra uma foto com o jornal incompleto, apenas para demonstrar o processo que se deu em sala de aula.

Em seguida, veio um desenho sobre futebol (figura 5) de um aluno do grupo dos silábicos. Não pude perder a oportunidade, de escrever com ele, uma legenda, e criar a Coluna dos Esportes.

Um folheto de campanha sobre a dengue, gênero discursivo que já havíamos trabalhado em aula, me foi entregue por um aluno com dificuldades de aprendizagem, no mesmo dia em que iniciamos o jornal, um mês depois da pesquisa que fizemos sobre este gênero. Dias depois vieram as brincadeiras (figura 6), um versinho para brincar com os dedinhos, criado por uma estudante; depois, o depoimento (figura 7) de uma aluna sobre o afeto dela por sua irmãzinha. Veio então a escrita de uma piada, gênero muito lido em sala de aula, que foi para a Coluna de Humor, assim como a Coluna Social, sobre a visita do Alvim, “O Esquilo” à escola (as duas últimas, sem fotos).



FIGURA 5

O aluno escreveu na figura acima: Jogo de Futebol no campo.



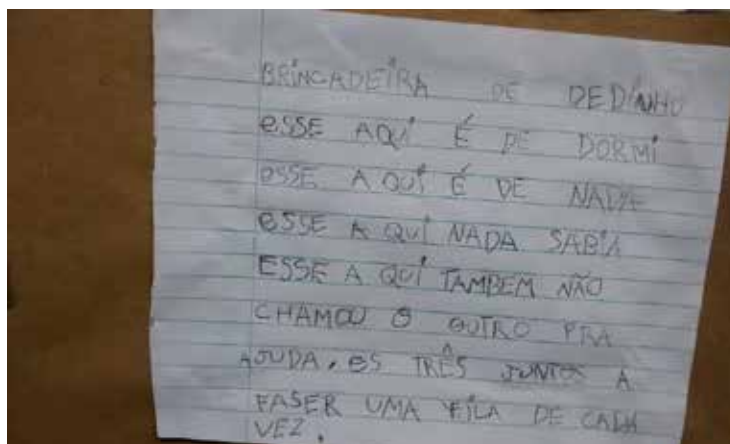


FIGURA 6



FIGURA 7

Tecendo considerações finais, trago Célestin Freinet, no livro “Pedagogia do Bom Senso”, que escreve o seguinte para educadores:

(...) Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você foi há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso. Para isso, nenhuma técnica conseguirá prepará-lo melhor do que aquela que incita as crianças a se exprimirem pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura. O jornal escolar contribuirá para a harmonização do meio, que permanece um fator decisivo da educação. O trabalho desejado, a que nós entregamos totalmente e que proporciona as alegrias mais exaltantes, fará o resto. E o sol brilhará... (FREINET, C. Pedagogia do Bom Senso. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004)



Sempre ouvi falar, que foi Célestin Freinet, quem primeiro afirmou, sobre a importância do jornal feito na escola pelos alunos. Admiro muito suas ideias, embora, somente agora, tenha lido um pouco mais seu texto, a fim de dialogar com suas propostas. Meu encanto maior, na minha prática é, quando percebo, que podemos levar a escrita das crianças para fora dos muros escolares. Ainda estou sonhando com isto, nesta escola.

Reflito que esta experiência narrada, me mostrou o quanto as interações feitas em torno de nosso jornal, motivaram os estudantes à escrita, daquilo que dizem. Além disso, o fato de suas escritas ficarem expostas, no Jornal Mural, demonstrou a eles, o quanto são autores. Mesmo aqueles alunos que ainda não escreveram para o jornal, fizeram suas aprendizagens.

Esta experiência também me mostrou, como propostas pedagógicas que visam o ensino da escrita, de acordo com sua função e usos sociais da língua, fazem sentido, principalmente, porque podemos ouvir e ler as vozes de nossos alunos em seus discursos.

Quando fazemos atividades em aula, com sentido e significado para a aprendizagem da leitura e da escrita, quando ampliamos os conhecimentos de diferentes gêneros discursivos, pensamos que estamos alcançando nossos objetivos ao alfabetizar. O Jornal Mural, um gênero discursivo, é, sobretudo, um suporte, por onde circulam diferentes gêneros discursivos, notícias, anúncios, humor, crônicas, colunas etc.

O Projeto Jornal Mural proporcionou que diversos alunos passassem a ter mais motivação para a escrita; alguns deles que só escreviam palavras, atualmente escrevem frases e textos. O Jornal Mural, exposto na sala de aula, vem sendo lido e relido pelos alunos de forma espontânea, os quais relembram suas escritas. Realizamos outros projetos, que serão objeto de novas narrativas docentes, além disso, estamos iniciando um novo projeto, pelo qual articula também, a oralidade das crianças com a produção de texto, e terá como conclusão – assim espero – a publicação artesanal de um livrinho. Os alunos se mostram mais participativos e apresentam empolgação com a nova proposta, cuja ideia se inspira em suas vozes. Esta turma tem apresentado certa inibição em sua oralidade. Desde então, as crianças começaram a desenvolver melhor esta modalidade muito importante para a expressão do sujeito autor. A partir de uma escrita significativa para os estudantes, estamos progredindo em nossos projetos e percebendo o processo de formação cidadã nos diálogos construídos em sala de aula.

Felizmente não concluímos nossos textos, porque a linguagem é vida. Penso que estou apenas começando a compartilhar minhas práticas docentes. Este é, para mim, um caminho para interagir com outros professores, que como eu, se encantam com suas descobertas e, desejam que nossos alunos avancem no reino encantado do conhecer e aprender, no mundo da escrita, labuta de ideias, reflexões, pensamentos, diálogos sem fim, enfim, linguagem, interação humana. Formar para a cidadania, alunos criativos e críticos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONNELY, F.M. e CLANDININ, D.J. Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa in LARROSA, J. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2004.

GOULART, C. *Letra Viva: Práticas de Leitura e Escrita*. Boletim 9. MEC, junho de 2006.

SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 12ª ed., 2008.



O RELACIONAMENTO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA: QUESTÕES QUE INTERFEREM NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO¹

Silvia Paixão Machado²

silviapaixao27@hotmail.com

BRASIL

Introdução

O relacionamento entre a família e a escola é um assunto que sempre me chamou a atenção e então decidi escrever um pouco sobre ele.

Desde criança, quando minha mãe ia me buscar na escola, eu ficava observando a fala dela e de outras mães, na porta da escola, sobre a escola, diretora e professoras e me deixava bem irritada quando elas falavam de alguma professora da qual eu gostava de maneira crítica (negativamente). Eu achava muito legal quando a minha mãe e as outras participavam em algum momento da nossa rotina em sala de aula, fosse como mãe representante, fosse colaborando com comes e bebes para nossas festinhas... Ah! Lembrei-me agora de uma professora que adorava as empadinhas que a minha mãe fazia.

Hoje em dia, como professora, continuo a ver isso nas escolas, especialmente na que eu trabalho, tenho percebido que essa prática de criticar negativamente as professoras ainda existe.

Têm sido comum, as famílias se posicionarem de um lado e a escola de outro e o aluno, objeto de nosso trabalho, no meio. Pouquíssimos responsáveis por alunos decidem chegar à escola e se oferecer para participar de algo para ajudar. Em contrapartida a escola parece temer que a família “se meta” em assuntos que não lhe dizem respeito e não proporciona momentos de interação, penso que talvez pelo medo de descobrirem que não estão fazendo tudo o que podem.

Questões que envolvem diretamente a família e a escola tem sido o foco de alguns pesquisadores ao longo dos anos, contudo elas se revelam uma fonte inesgotável de pesquisa,



pois embora se afirme que a escola, ou a maioria delas, permanece estagnada no tempo, usando metodologias e comportamentos ultrapassados, a família tem sofrido cada vez mais as influências que as mudanças sociais apresentam.

Faz-se necessário entender como pensam e o que esperam, uns dos outros, as partes envolvidas nesse processo e também que haja uma revisão de condutas e valores.

Como participante de uma comunidade escolar e vivenciando diretamente ao longo dos anos situações que causam desconforto e que mesmo interferem no processo ensino-aprendizagem, situações essas ocorridas entre as pessoas que atuam dentro da escola e as famílias dos alunos, senti-me motivada a escrever sobre esse assunto.

¹Esse texto é uma amostra do meu pré-projeto que daria, mais tarde, origem à minha monografia na conclusão do curso de Pedagogia.

²Professora da Escola Municipal Santo Antônio em São João de Meriti. Graduada em Pedagogia pela UNIRIO.

Observações sobre a realidade da escola onde atuo

Trabalho em uma escola da rede pública, localizada na Baixada Fluminense (município de São João de Meriti), que, apesar de fazer parte de um bairro comercial, rodeada de um variado e vasto comércio, tem um público, em sua maioria, oriundo de uma camada da sociedade que sofre com a carência de recursos, principalmente econômico.

Em nossos grupos de estudo, a equipe pedagógica da escola e os professores procuram refletir e buscar meios que aproximem todos os participantes da comunidade escolar, ou seja, os responsáveis pelos alunos e o grupo escolar. Sempre nos perguntamos: “O que podemos fazer para atrair a atenção dos responsáveis dos alunos para a escola?” , “ Será que o que estamos fazendo é suficiente?” ou “ Por que não está surtindo o efeito desejado?”.

Ao longo dos anos em que tenho trabalhado nessa comunidade desenvolvemos algumas atividades, dentro do possível, que buscam uma maior aproximação escola/família tais como: palestras, comemorações festivas abertas à comunidade, apresentação dos projetos escolares por bimestres, sem contar a própria reunião de pais. O Programa Mais Educação é o que eu mais tenho gostado. Nele as crianças frequentam a escola no contraturno e



desenvolvem atividades de artes, música, dança e reforço escolar, depois ocorre a apresentação, para a família, dos trabalhos desenvolvidos nesse período.

Nossa escola, apesar de ter um espaço grande o suficiente, não tem recebido das autoridades municipais a atenção que merece. Precisamos que seja construída uma quadra coberta para as atividades de recreação e apresentações dos alunos, bem como para as palestras com os responsáveis. Não conseguimos formar um bom grupo de responsáveis, pois as salas de aula que temos não comporta um número muito grande deles e quando a palestra é no pátio todos ficam mal acomodados e a dispersão da atenção é grande.

Nesse ano o Programa Mais Educação deixou de acontecer por conta da falta de verba.

Mesmo com as tentativas de aproximação desenvolvidas a participação dos responsáveis pelos alunos em sua vida escolar ainda é pequena. Alguns comparecem para apreciar as atividades e poucos se interessam em desenvolver as atividades escolares com suas crianças.

Felizmente tenho exemplos de ex-alunos e suas famílias que lhes davam suporte e que hoje já estão, inclusive, em cursos de graduação.

Tenho também exemplos de famílias que não se preocupam tanto assim. Recentemente uma mãe de aluno esteve na escola para conversar comigo sobre atividade de casa, me perguntou se eu estava passando “dever de casa”, respondi-lhe que sempre passo e ela me disse que o filho não estava copiando tal atividade. Contei-lhe que ele não copiava a atividade para casa e nem tão pouco as de aula, que ele nem pegava no caderno. Ela então me perguntou o que eu estava fazendo sobre isso, disse a ela que vinha fazendo o possível para que ele se interessasse em desenvolver as atividades dadas, mas que não poderia obrigá-lo a fazer nada. Ao lhe contar isso ela me pediu que seu filho viesse até ela, quando ela pegou o caderno dele e viu que, de fato, ele não copiava nada, deu com caderno nele. Tentei impedir que ela continuasse a dar com o caderno nele ali na escola, ela levou-o de volta para a casa dizendo que ele passaria o dia de castigo.

Fiquei me perguntando: “Só agora ela percebeu que ele não estuda?” , “Por que não tomou uma atitude antes?” , “Se estivesse acompanhando o desenvolvimento dele na escola, isso teria acontecido?” ...Infelizmente casos como esse são frequentes.

Refletindo com a teoria



A escola é o ambiente onde se reúnem indivíduos constituídos de diferentes conhecimentos, vivências, crenças e conceitos. É nesse espaço, de diversidades, que eles terão a oportunidade de se desenvolverem física, psicológica, social e culturalmente, ou seja, de um modo global, através das atividades ali desenvolvidas.

Entre outros objetivos, a escola tem a função de preparar os alunos para sua inserção na sociedade e a evolução desta e da humanidade num mundo globalizado, onde as mudanças acontecem de forma cada vez mais rápida.

Certamente que a escola sozinha, com seu currículo, objetivos e atividades, programadas para as diferentes fases de aprendizagem do aluno, não conseguirá alcançar seus objetivos. Os alunos trazem consigo experiências oriundas do contexto familiar, portanto a participação da família se faz necessária nessa construção do indivíduo.

Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola.(DESSEN & POLONIA,2007,p.27).

A família tem sofrido modificações ao longo dos séculos. Ela acompanha bem de perto os acontecimentos históricos e sociais. Fatores como o aumento na expectativa de vida, a diminuição da mortalidade infantil e o papel da mulher na sociedade e em família são exemplos que interferem no modo de vida da família. Esta, já não se assemelha mais com as famílias do século passado. Família com pai, mãe, avô, avó e filhos, onde o pai era o responsável pelo sustento da casa enquanto mãe cuidava dos filhos já não se aplica mais. Hoje em dia pai e mãe saem pra trabalhar enquanto as crianças ficam sob a observação dos avós,dos filhos mais velhos ou mesmo de uma vizinha.Também é comum famílias chefiadas só por mulheres,pais que cuidam dos filhos sozinhos,avós que criam os netos e crianças sob a guarda dos tios.A união de pessoas do mesmo sexo e que adotam crianças ou mesmo que já as tem, frutos do relacionamento anterior de um ou dos dois envolvidos também tem contribuído para o afastamento da ideia de família modelo.

Seja como for a família é uma instituição social fundamental, de cujas contribuições dependem todas as outras instituições, segundo Arlindo Mello do Nascimento:



É na família que os indivíduos se relacionam e trocam experiências, visto que ela é, ao mesmo tempo, um espaço de conflito cooperativo e um espaço determinante de bem-estar através da distribuição de recursos, passando muitas vezes a refletir diretamente dúvidas, aspirações e questões pessoais.(NASCIMENTO,2006,p.2)

A família deve ser o espaço onde as pessoas possam se apoiar financeira e materialmente, se desenvolver física e emocionalmente e construir seus valores.

Em seu trabalho, NASCIMENTO (2006) diz que nas pesquisas demográficas o conceito de família tem variado em função da unidade de enumeração, que na maioria dos censos, é o domicílio, sendo assim nessa definição reside a associação de família à condição de residência comum e as pessoas que vivem nesse domicílio são consideradas como membros dessa unidade familiar. A modificação da vida familiar em todos os segmentos da população brasileira é um fenômeno marcante que as estatísticas vem demonstrando. Ainda segundo Arlindo a história da organização familiar brasileira vem passando por momentos decisivos, desde a época do Império, quando a família portuguesa adaptada ao nosso ambiente colonial gerou um modelo com características patriarcais. A chegada da Corte Portuguesa, o fim da escravidão, o início do capitalismo, a Proclamação da República, a pílula anticoncepcional e o divórcio são elementos que contribuíram para as transformações da família brasileira.

Um comentário feito pelo autor define bem um conceito sobre a família contemporânea:

Porém, no futuro, mesmo que a contínua dependência da mulher em relação ao marido, dos filhos com os pais e vice-versa mantenha-se em declínio, visto que cada vez mais mulheres e filhos estão no mercado de trabalho e desafiam os esquemas de dependência e responsabilidades no interior do núcleo doméstico, a família não deixará seu papel de refúgio ou de último recurso ao qual seus membros recorrem, pois é na família que nos momentos tristes buscamos consolo, amparo e esperança; nos momentos de alegria encontramos confraternização; e nos momentos de dificuldade encontramos apoio e solidariedade(NASCIMENTO,2006,p.21).

A escola também, através dos séculos, tem cooperado para essa ruptura entre a família e essa instituição promotora da aprendizagem. Se a família tem passado por transformações, a escola ainda mantém um modelo de disposição que não tem favorecido a aproximação das duas partes envolvidas. Um dos problemas,entendo,é o problema da gestão escolar. Sempre se



questiona a participação da família no âmbito da escola, porém que estímulos estão sendo usados para promover tal participação?

Paro (2000) fala da utopia na gestão escolar. Utopia significa lugar que não existe, mas não quer dizer que não possa vir a existir. Na maioria das escolas o poder é centralizado, todo o poder é colocado nas mãos do diretor. Paro chama a atenção para a descentralização na gestão dos diretores, uma vez que todas as pessoas como os professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais e comunidade se perceberem como participantes e construtores do ambiente escolar é que a escola será realmente transformada. Uma escola democrática prioriza a participação de todos os envolvidos, analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. A criação de ambientes participativos é uma condição básica de gestão democrática cujo foco deve ser a melhoria na aprendizagem dos alunos.

Paro acrescenta que para que a escola seja transformada deve haver uma apropriação desta pelas camadas trabalhadoras, pois a autonomia tão desejada não será concedida de modo espontâneo pelos grupos no poder.

Em sua opinião:

E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses embora nem sempre conscientes) das camadas a quem favorece essa transformação, ou seja, das camadas trabalhadoras(Paro,2000,p.12).

Muito se fala da participação da comunidade na escola, porém se faz necessário criar condições para que isso aconteça. Convidá-los formalmente para comparecer a uma reunião, por exemplo, não é o suficiente. Segundo o autor, medidas tais como a criação de um dispositivo nacional, que facilite a participação dos pais na vida da escola, através do qual os pais receberiam uma progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas, sem que eles sofressem qualquer desconto em seus vencimentos, para que possam tratar de assuntos relacionados à vida escolar de seus filhos.

Assim funcionaria uma escola participativa, onde os problemas não seriam resolvidos nos limites da escola, mas uma escola que criaria condições concretas para a participação da classe trabalhadora nos destinos da educação escolar de seus filhos e onde a autoridade em seu interior fosse distribuída. Uma escola enfim que contribuísse para a transformação social.



Nisso também concorda Paulo Freire quando enfoca a participação real de todos na escola democrática:

Como, por exemplo, esperar de uma administração que manifesta opção elitista, autoritária, que considere, na sua política educacional, a autonomia das escolas? Em nome da chamada pós-modernidade liberal? Que considere a participação real dos e das que fazem a escola, dos zeladores e cozinheiras às diretoras, passando pelos alunos, pelas famílias e até pelos vizinhos da escola, na medida em que esta vá se tornando uma casa da comunidade? Como esperar de uma administração autoritária, numa secretaria qualquer, que governe através de colegiados, experimentando os sabores e os dissabores da aventura democrática? (FREIRE, 1997, p.13).

Em um tempo, porém, onde as pessoas confundem atenção com confiança e muitos querem ter direitos, mas se esquecem dos seus deveres, é importante lembrar que na escola participativa todos são essenciais, entretanto cada um tem uma tarefa para executar. Já dizia a minha avó “Educação se traz de casa” e muito tem se falado hoje em dia “A família educa e a escola ensina”.

Digo isso, pois algumas famílias ao colocarem seus filhos na escola podem pensar que sua tarefa está cumprida, que as “tias” cuidarão de tudo, do ensino à educação de seus filhos e elas não precisarão fazer mais nada. Bem, sobre o papel das “tias” Paulo Freire diz:

Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão (FREIRE, 1997, p.9).

Somente quando todos os que fazem parte da escola entenderem, que é no momento em que eles agregarem forças e trabalharem em conjunto, é que será possível formar o aluno, torná-lo o tipo de ser humano que a sociedade deseja, um ser humano participativo, com consciência crítica, ou seja, um verdadeiro cidadão. Afinal “A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão.” (REGO, 2003, *apud* DESSEN, M. A. & POLONIA, A. C. 2007, p.22).



Bibliografia:

DESSEN, Maria Auxiliadora,& POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano, em www.scielo.br/pdf/paideia/v17,2007

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. Ed. Olho D'Água, 1997

NASCIMENTO, Arlindo Mello. População e família brasileira: ontem e hoje.

Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu- MG – Brasil, de 18 - 22 de Setembro de 2006.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed., p.9-15. São Paulo: Ed. Ática, 2000.



O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO EM PRÁTICA DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Táise Ceolin - UFSC¹
thai.ceolin@gmail.com

Leila Paiter - UFSC
leilapaiter2012@gmail.com

André Taschetto Gomes - UFSC
atg.andre@gmail.com

Leonardo Victor Marcelino - UFSC
leovmarcelino@gmail.com

Néli Suzana Quadros Britto - UFSC
neli.s.b@ufsc.br

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Palavras – Chave: Educação do Campo; Portfólio; Avaliação processual; Educadores Reflexivos; Formação docente.

RESUMO/INTRODUÇÃO

Nas práticas de ensino-aprendizagem na escola, um dos pontos importantes que devem fazer parte do planejamento docente, é o processo de avaliação das atividades desenvolvidas. Neste sentido, os documentos oficiais orientadores das práticas pedagógicas no Brasil como os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, se referem à avaliação como processual e contínua². Uma das possibilidades para realizá-la é a organização de Portfólios contendo as atividades e principalmente as reflexões dos estudantes ao longo do desenvolvimento dos estudos nas diferentes disciplinas.

Pensar e avaliar como estratégias diversificadas de avaliação, especificamente o instrumento “Portfólio”, podem contribuir durante o processo de construção de conhecimento a partir de uma perspectiva interdisciplinar de ensino, foram os enfoques principais deste trabalho. Considerando os contextos e realidades distintas de formação inicial escolar, bem como a diversidade de linguagens para expressar suas aprendizagens, apresentamos neste texto, a partir da problemática suscitada pela prática docente, a análise e reflexão acerca das atividades desenvolvidas e seus impactos na formação inicial para além da avaliação.

A partir da constatação e consideração de que avaliações mais tradicionais, como provas e trabalhos escritos, não suscitariam a formação de estudantes mais reflexivos, buscamos a partir desta estratégia adotada, avaliar como o uso do portfólio contribuiu para

¹ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

² Embora haja a proposição de avaliação contínua e processual, nem sempre os cursos de formação de professores desenvolvem outras formas de avaliação além da tradicional prova escrita.



uma formação crítica e reflexiva do futuro professor de Educação do Campo, com habilitação para trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática.

Nesse contexto, apresentamos neste trabalho uma experiência de avaliação por portfólio, desenvolvida no componente curricular “*Saberes e Fazeres II*”, terceira fase do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências da Natureza e Matemática, na Universidade Federal de Santa Catarina durante o ano de 2015.

Assim, descrevemos brevemente as atividades realizadas, de maneira a contextualizar os registros elaborados pelos estudantes no decorrer do desenvolvimento da disciplina, apresentando alguns aspectos e reflexões suscitadas com base em tais produções nos Portfólios como estratégia de avaliação processual e contínua.

CONTEXTO DA PRÁTICA E PROPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES

O curso de Licenciatura em Educação do Campo - Área de Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)³, está organizado por meio da Pedagogia da Alternância, em dois tempos distintos e intrinsecamente interligados: o Tempo Comunidade (TC) quando os estudantes desenvolvem seus planos de trabalho (pesquisas) nas comunidades, municípios, escolas, etc., de que fazem parte, e o Tempo Universidade (TU) que corresponde ao período em que os estudantes tem aulas presenciais no Campus Universitário⁴.

Nesse contexto, o componente curricular “*Saberes e Fazeres II*” tem como foco discutir a educação em Ciências da Natureza (CN) e Matemática (MTM) como campo de conhecimentos, considerando o percurso histórico e perspectivas atuais da educação brasileira, evidenciando pesquisas educacionais contemporâneas nessa área, bem como a construção de um currículo da escola balizado pelos princípios estruturantes da Educação do Campo⁵.

A turma em que foi realizada esta prática é composta por seis estudantes⁶ provenientes de diferentes municípios do Estado de Santa Catarina, onde realizam suas pesquisas de Tempo Comunidade.

Considerando os objetivos e programa do componente curricular, realizamos a seleção de alguns textos que subsidiaram as discussões realizadas no decorrer do semestre, propondo, para cada uma das leituras sugeridas, a realização de uma atividade que tivesse como resultado um registro no Portfólio que seria entregue no momento do encerramento

³ O Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem como um de seus objetivos formar educadores como sujeitos capazes de propor e desenvolver-transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas a qual atua principalmente junto à população que trabalha e vive no e do campo. Parte-se dos processos sociais de formação de sujeitos coletivos, comprometidos com a transformação da sociedade, considerando o campo como lugar de produção de saberes e da cultura camponesa.

⁴ Em relação à articulação dos TC e TU, cabe destacar que as atividades realizadas no TC subsidiam as análises realizadas no TU, da mesma forma que os estudos realizados nos TU dão sustentação às pesquisas realizadas durante os TC.

⁵ Uma contextualização desses princípios pode ser encontrada na Minuta Original: Licenciatura (Plena) em Educação do Campo (2006) e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

⁶ A turma iniciou o semestre com 10 estudantes. 4 destes não finalizaram a disciplina, por motivos pessoais. Por isso, consideramos apenas 6 estudantes que realizaram as atividades, bem como os registros e apresentações do Portfólio.



do componente curricular. Uma síntese dos textos sugeridos e das atividades propostas é apresentada no Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1: Síntese dos Textos e Atividades Propostas

TEXTO BASE	ATIVIDADES PROPOSTAS
1. “Prática Docente em Ciências da Natureza – Desafios, diálogos, reflexões e ações em Educação do Campo” (BRITTO, 2013).	Escrita de texto dialogado com um teórico da educação estudado em outra disciplina da mesma fase (ex.: Comenius, Gramsci, Freinet, Dewey, etc.), em forma de entrevista, história em quadrinho, animação/vídeo, etc., tendo como base as principais ideias apresentadas no texto referentes aos estudos e reflexões sobre a Educação em Ciências e o ensino de CN e MTM na Educação do Campo.
2. “Para uma imagem não deformada do trabalho Científico” (GIL-PÉREZ et al., 2001).	Organização de um quadro, contendo as possíveis imagens equivocadas destacadas pelos autores, suas principais características, e exemplos. Reflexão sobre a identificação destas visões equivocadas em suas práticas. Implicações para o ensino de CN e aspectos a incluir no currículo de CN;
3. “O ensino de Ciências e Biologia, as tradições curriculares e as concepções de Educação e Ciência” (BRITTO, 2010).	Organização de uma linha de tempo, destacando os principais tópicos relacionados à concepções de Educação e CN, currículo e acontecimentos no panorama mundial e brasileiro em cada período histórico. Confecção de linha de tempo coletiva, com base nas informações destacadas individualmente. Exposição na sala de aula.
4. “Temas científicos contemporâneos no ensino de Biologia e Física” (NASCIMENTO & ALVETTI, 2006)	Análise de documentos curriculares da escola (Programas de ensino, PPP, projetos temáticos, revistas, livros didáticos, etc.) e identificação de temas contemporâneos, presentes ou não.
5. “Escola, Currículos e Programações de Ciências” (DELIZOICOV et al, 2007)	Leitura dramatizada do item 1 (p.255-269), destacando palavras-chave para a compreensão e contextualização do diálogo. Discussão das relações entre as palavras destacadas acerca das categorias freireanas e o ensino de CN. Relembrar situações, apresentando exemplos ou contra-exemplos que estabeleçam relações com as vivências na escola, nos TCs, e as categorias freireanas.
6. “Significações e Realidade: Conhecimento” (PERNAMBUCO, 1993)	Leitura individual do texto; Destaque de palavras-chave e discussão acerca dos aspectos destacados; Participação no Fórum “ <i>Exemplos, contra-exemplos e problematizações</i> ”, no espaço virtual da disciplina (no Moodle), para socializar suas reflexões, anexando outras formas de registro, como fotos, por exemplo.
7. “A Vivência do Estágio na Licenciatura em Educação do Campo: Espaço de Diálogos e Reflexões com a Juventude” (PAITER et al, 2013)	Turma dividida em dois grupos; cada grupo responsável pela leitura individual de um dos textos (7 ou 8), descrevendo sucintamente a prática docente relatada, observando o referencial teórico utilizado e destacando 3 citações;
8. “Os Três Momentos Pedagógicos como Possibilidade de Aproximação entre a Escola e a Vida no Campo” (SANTOS e BRITTO, 2013)	Argumentar acerca das relações integradas ou interdisciplinares realizadas, dos conceitos de CN e MTM envolvidos na atividade; Opinar frente a prática docente realizada, apontando elementos que considera pertinente aprofundar os estudos para construção da futura prática de estágio.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)⁷

⁷ Uma versão parcial deste Quadro 1 foi apresentada no Relato de uma experiência de estágio docência publicado nos anais do XIII Encontro sobre Investigações na Escola, realizado em agosto de 2015, no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil).



Estas atividades realizadas no decorrer do semestre possibilitaram a articulação entre a pesquisa no Tempo Comunidade, as leituras realizadas no Tempo Universidade, e as reflexões acerca do desenvolvimento científico, perspectivas curriculares e o ensino de CN, colaborando para o processo de formação docente dos licenciandos que por sua vez repercutiu nas ações desenvolvidas por eles nas escolas em que atuam.

A AVALIAÇÃO POR MEIO DA CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIOS

A proposta na disciplina de “*Saberes e Fazeres II*” foi realizar a avaliação de maneira contínua, realizando a construção individual de um Portfólio contendo as produções desenvolvidas no decorrer do semestre (Anexo 1). Enquanto registro das produções acadêmicas, a avaliação por Portfólio se constitui em uma possibilidade de articulação e explicitação do conhecimento produzido durante o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na disciplina.

Assim, propusemos que cada estudante construísse ao longo do semestre sua pasta pessoal de registros e reflexões (Portfólio) baseados nas leituras realizadas e atividades propostas. Embora com alguns parâmetros de orientação com relação aos critérios de avaliação e à estrutura dos conteúdos que deveriam ser registrados, os estudantes tiveram liberdade para escolher, tanto a forma de apresentação (impressa ou digital), quanto a maneira de registro de suas reflexões. Solicitamos apenas que fossem criativos, considerando-se autores desse material, e que articulassem a linguagem escrita a outras linguagens, como, por exemplo, imagética, poética, musical, entre outras (Anexo 2).

Conforme Paiva et al (2008), o Portfólio inclui registros de estudos realizados, fichamento de textos, relatórios de pesquisa e, principalmente

[...] ensaios auto reflexivos que, permitem aos alunos a discussão de como a experiência [...] na disciplina está interferindo na sua formação. O Portfólio permite ainda uma maior interação aluno/professor, possibilitando que sugestões, dúvidas, aprofundamentos de assuntos, façam parte do processo ensino/aprendizagem (PAIVA et al, 2008, p. 3).

Com relação à estrutura, solicitamos que os estudantes organizassem uma apresentação inicial com informações sobre o autor do Portfólio (no caso, o próprio estudante), trazendo brevemente um memorial de sua trajetória pessoal e profissional. Além disso, que no Portfólio constasse o registro de suas produções, reflexões, aprendizagens, observações desencadeadas pela proposição das atividades da disciplina e também de outras vivências pessoais ou acadêmicas durante o processo. Assim seria possível trazer elementos para o Portfólio que estivessem além dos limites das atividades realizadas na disciplina⁸.

Como critérios de avaliação dos Portfólios foram observados a originalidade, a criatividade, a organização, a articulação com outras situações de aprendizagem, a síntese das reflexões e produções realizadas, o registro utilizando diferentes linguagens ou gêneros textuais, bem como a pontualidade no cumprimento dos prazos combinados conjuntamente.

⁸ Nesse processo, as professoras realizaram a leitura atenta dos portfólios individuais, principalmente em dois momentos, um na metade e outro ao final da disciplina, visando orientar, questionar e suscitar reflexões com relação aos registros das atividades realizadas. O acompanhamento contínuo das produções também foi realizado durante todo o processo, conforme as solicitações dos estudantes.



Conforme Villas Boas (2012), o Portfólio permite avaliar o estudante em relação as suas capacidades de:

[...] pensamento crítico, articular e solucionar problemas complexos, trabalhar de forma colaborativa, conduzir pesquisa, desenvolver projetos e possibilita também que o aluno formule seus próprios objetivos para a aprendizagem. O professor e o próprio aluno avaliam todas as atividades executadas durante o largo período de trabalho, levando em conta toda a trajetória percorrida. [...] Desse modo o portfólio extrapola sua função avaliativa e passa a ser o eixo organizador do trabalho pedagógico, porque este assume outro significado: o aluno é corresponsável por sua organização. (VILLAS BOAS, 2012, p.117-118)

Com o uso dos Portfólios, a avaliação e o trabalho pedagógico deixam de ser exclusivamente de responsabilidade do professor e passam a ser compartilhados com os estudantes. Estes por sua vez, tem um papel de autoria fundamental no desenvolvimento do processo e um protagonismo que exige autonomia, criatividade e criticidade. Por meio da avaliação por Portfólio é possível o trabalho conjunto de professores e estudantes, enfatizando principalmente a característica processual e contínua da avaliação⁹, permitindo um movimento de reconstrução dos registros, com aprofundamento das reflexões, durante o semestre em que os estudos são propostos.

Para Villas Boas (2012), o trabalho com o Portfólio se baseia em seis princípios: *construção, reflexão, criatividade, parceria, autoavaliação e autonomia*. Destaca também o envolvimento do estudante como fundamental para o êxito no trabalho com Portfólios. A autora afirma que a *construção* do Portfólio pelo próprio estudante, incentiva-o a tomar decisões e fazer escolhas. Essa construção é possibilitada por meio da *reflexão*, que deve ser contínua, perpassando todas as etapas do processo. Assim, o estudante pode escolher que materiais e de que forma irá incluir em seu Portfólio, analisando suas produções, podendo fazer e refazer sempre que quiser e/ou considerar necessário.

Estes dois princípios, *construção* e *reflexão*, favorecem e incentivam o desenvolvimento da *criatividade*, podendo o estudante selecionar a forma que considerar mais adequada para organizar seu Portfólio, sempre buscando outras possibilidades diferentes para aprender, seja consultando outros materiais, seja buscando outras linguagens ou gêneros textuais que expressem de maneira satisfatória as reflexões realizadas.

Outro princípio importante destacado pela autora é a *autoavaliação*, que consiste na possibilidade de o próprio estudante analisar continuamente o processo de desenvolvimento de suas atividades, registrando suas reflexões e percepções, evidenciando os avanços conseguidos e também os aspectos que ainda precisa melhorar. É o próprio estudante consciente do processo de aprendizagem do qual participa.

Ainda conforme a autora, o trabalho com o Portfólio exige que professores e estudantes trabalhem em conjunto, estabelecendo *parceria* na construção tanto dos registros quanto das reflexões. Esse é um processo que em todos os momentos requer *autonomia* por parte dos estudantes, seja na construção, na reflexão, na criatividade, na autoavaliação, ou na parceria estabelecida. O estudante é responsável pelo desenvolvimento e análise do seu

⁹ Dessa forma também, o estudante pode trabalhar de maneira independente sem ficar esperando a orientação do professor em todos os passos.



processo. O professor, no trabalho com o Portfólio, é visto como orientador em alguns momentos, como facilitador em outros, e também como problematizador, auxiliando os estudantes a buscarem o aprofundamento em suas reflexões, em seus registros, em suas aprendizagens.

Nessa parceria estabelecida entre professor e estudantes, entende-se a avaliação como contínua e coletiva, e também como parte do processo de ensino e aprendizagem, não como algo externo e separado, mas como um elemento importante para a identificação das dificuldades e planejamento das ações futuras. Destaca-se, assim, a funcionalidade do Portfólio como registro deste processo.

No desenvolvimento da disciplina e como registro do processo, o uso do Portfólio permitiu que os estudantes expressassem de maneiras diferenciadas aquilo que estudaram, extrapolando os limites da sala de aula, ou dos textos propostos para reflexões, exigindo para tal, a busca/pesquisa em diferentes materiais complementando este processo formativo. Evidenciamos, dessa forma, a autonomia discente necessária para o desenvolvimento desse trabalho, que não se reduz apenas ao registro ou a cópia, e sim no exercício constante na construção e reconstrução conforme outras relações vão sendo estabelecidas. É um estudante ativo, participativo e crítico, tanto em relação as propostas de atividades como em relação as aprendizagens e reflexões promovidas.

Assim, obtivemos a construção de seis Portfólios, quatro impressos e dois digitais. Todos com a característica pessoal do seu autor. Dos Portfólios impressos tivemos um em formato de jornal, buscando publicizar as reflexões realizadas por meio de um estilo de linguagem jornalístico. Outro apresentou as reflexões realizadas utilizando, não somente, mas prioritariamente, a linguagem poética associada a imagens que ilustravam tais percepções. Um terceiro utilizou a técnica de recortes e colagens em uma base colorida no formato de um pequeno livro. Outro foi mais sucinto apresentando suas reflexões acerca das atividades na forma de pequenos textos narrativos-dissertativos, por vezes até um pouco superficiais.

Nos Portfólios digitais, um dos estudantes elaborou uma articulação de textos narrativos-dissertativos com algumas imagens ilustrativas, no formato pdf. O outro realizou uma vasta pesquisa, trazendo elementos de maneira aprofundada sem estender muito o tamanho do texto. Articulou as informações textuais com imagens, estabelecendo relações com outras atividades realizadas em outras disciplinas e/ou espaços acadêmicos ou não. Apresentou em formato de animação em Power Point, utilizando links que relacionavam os slides permitindo “navegar” pelo material¹⁰.

De modo geral, considerando esta a primeira experiência dos estudantes dessa turma com a avaliação por meio de Portfólios, os resultados alcançados foram satisfatórios. Alguns estudantes se limitaram a cumprir com o solicitado pelas professoras. Outros foram além das expectativas. Cabe destacar também que os estudantes se sentiram motivados a desenvolver durante seus estágios docentes nas escolas de educação básica, a avaliação por meio da organização de portfólios com os estudantes, demonstrando o impacto das práticas vivenciadas durante a formação inicial nas práticas desenvolvidas nas escolas.

¹⁰ Em função do tempo da disciplina não foi possível, mas o estudante pretendia elaborar uma hipermídia, utilizando animações gráficas, links, e etc.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O resultado das reflexões e produções desenvolvidas ao longo do semestre pelos estudantes compôs os Portfólios. Deste modo, podemos perceber que os estudantes compreenderam a proposta e extrapolaram as expectativas quanto ao estabelecimento das relações entre as leituras e as pesquisas realizadas. Também, utilizaram diferentes linguagens (desenhos, imagens, fotos, poesias, animações, vídeos, colagens, etc.) e muita criatividade na elaboração dos seus registros.

Outro aspecto interessante é que os licenciandos não se restringiram a colocar nos seus Portfólios apenas o que foi realizado na disciplina de “*Saberes e Fazeres II*”, estabelecendo relações com outras disciplinas e situações vivenciadas em diferentes espaços. Destacamos a possibilidade de utilizar o Portfólio, mesmo no Curso de Licenciatura, como “estratégia” de avaliação de várias disciplinas simultaneamente, enfatizando a característica interdisciplinar que o Portfólio adquire e incentiva.

Um aspecto que precisa ser observado atentamente com relação ao trabalho com o Portfólio, é o acompanhamento contínuo do processo, principalmente quando os estudantes não tem o hábito da avaliação dessa forma. É necessário o olhar atento do professor, durante o desenvolvimento do trabalho, acompanhando os avanços e dificuldades, propondo questões e reflexões, para que o estudante vá além dos limites daquilo que já está posto, de modo que seu trabalho fique não somente esteticamente bem apresentado, mas também consistente em conteúdo. Importante observar também que o Portfólio não se transforme em uma coletânea de textos e relatos, sem posicionamento e reflexão do estudante.

Neste sentido, a prática de avaliação a partir deste instrumento se mostrou bastante enriquecedora e significativa durante o acompanhamento de todo processo de ensino-aprendizagem. A partir dos Portfólios, que adquiriram um caráter para além do avaliativo, os estudantes puderam refletir e construir seus conhecimentos de forma dinâmica, auxiliando nas atividades de leitura dos textos que foram propostos durante as aulas.

REFERÊNCIAS

BRITTO, N. S. O Ensino de Ciências e Biologia, as Tradições Curriculares e as Concepções de Educação e Ciências. In: BRITTO, N. S. **A Biologia e a história da disciplina Ensino de Ciências nos currículos de Pedagogia da UFSC (1960-1990)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2010. p. 129-148.

BRITTO, N. S. Prática docente em ciências da natureza – desafios, diálogos, reflexões e ações na Educação do Campo. In: DUSO, L. e HOFFMANN, M. B., **Docência em Ciências e Biologia**: Propostas para um continuado reiniciar. Editora Unijuí: Ijuí, 2013. p. 107-132

DELIZOICOV, D. ANGOTTI, J. A. PERNAMBUCO, M. M. C. (Org). **Ensino de Ciências**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1, p 23-42.

GIL-PÉREZ, D. et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência e educação**. Vol.7, n.2, p.125 – 153, 2001.



NASCIMENTO, T. G. ALVETTI, M.A.S. Temas Científicos Contemporâneos no Ensino de Biologia e Física. **Ciência e Ensino**. Vol.1, n.1, dez. 2006.

PAITER, L. BRITTO, N. S. Q. REINERT, T. G. A Vivência do Estágio na Licenciatura em Educação do Campo: Espaço de Diálogos e Reflexões com a Juventude. In: **Anais... II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo**. São Carlos. 2013. ISBN 23175133.

PAIVA, A. M. S.; SÁ, I. P.; NOVAES, J. A. O uso do portfólio na avaliação da aprendizagem em matemática. In: **VI SPEM RJ...** Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.sbemrj.com.br/spemrj6/artigos/a5.pdf>>. Acesso em: 13/10/2011

PERNAMBUCO, M.M.C. Quando a troca se estabelece – a relação dialógica. In: PONTUSCHKA, N. (org.). **Ousadia no diálogo – Interdisciplinaridade na escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

SANTOS, M. C. BRITTO, N. S. Q. Os Três Momentos Pedagógicos como Possibilidade de Aproximação entre a Escola e a Vida no Campo. In: **Anais... II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo**. São Carlos. 2013. ISBN 23175133.

VILLAS BOAS, B.M.F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANEXOS

Anexo 1: Orientações aos estudantes para confecção dos Portfólios (Registros Gerais)

UFSC - CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - 3ª FASE – 2015/1

Disciplina: SABERES II

REGISTRO GERAL DA DISCIPLINA (RG) - PORTFÓLIO

- O **Registro Geral (RG)** da disciplina é uma “pasta” pessoal que apresenta as características semelhantes ao portfólio publicitário, porém adaptado ao espaço/tempo acadêmico.
- Enquanto produção acadêmica é uma possibilidade de **articulação e explicitação do conhecimento produzido** no decorrer da disciplina, ou seja, de forma contínua, sendo individual ou em dupla.
- Deve caracterizar-se enquanto um registro das produções e reflexões por ordem cronológica realizada durante o semestre na disciplina. Deve impreterivelmente **articular a linguagem escrita a outras linguagens**, como, por exemplo, imagética, poética, musical, entre outras.
- É fundamental que sua apresentação tenha a marca daquele/a(s) que o elabora, o que torna necessário a **criatividade, originalidade, coerência, coesão e a estética**. Sem perder o caráter personalizado (mesmo em dupla/trio é necessário que se possa *ver a presença de tod@s*).
- Este registro estará pautado por critérios comuns quanto à estrutura: **“capa”; “folha de rosto”**- indicações sobre autor/a(s) / alguns dados da trajetória pessoal/ profissional; **“sobre a disciplina”; “registro/reflexões/ produções, atualidades”; “fechamento”**.
- O **RG** será entregue em dois momentos: Parcial: _____ e Final: _____.
- **Critérios de Avaliação:** organização, originalidade, criatividade, articulação e síntese das reflexões/produções realizadas; **Pontualidade**.

Orientações para a primeira etapa do RG

Esta primeira etapa incluirá materiais e atividades preparados e selecionados nas aulas de Saberes II em diálogo com os demais componentes curriculares durante o TU 1 e o TC 1, como:

- Breve **memorial** contendo a Apresentação pessoal d@(s) autor@ (s) do RG, articulada às lembranças escolares sobre o ensino de Ciências;
- Sobre as informações apresentadas no questionário do 1º dia de aula (ciências no cotidiano, tecnologias atuais/antigas, cientista famoso, superstições, etc); → Entre os itens contidos na ficha, **escolher dois para detalhar/aprofundar**.
- **Texto dialogado com o “pensador”** articulando as principais ideias apresentadas no texto “Práticas Docentes em Ciências da Natureza na Educação do Campo: Desafios, diálogos, reflexões e ações educativas” (BRITTO, 2013);
- **Atualidades** pesquisadas no TC 1 incluindo Referências, Fonte e data das pesquisas, 3 Palavras – chave e etc. (conforme orientações);

Texto dialogado com o “pensador”

Use a criatividade e construa um texto dialogado (entrevista, história em quadrinho, tirinha, animação/vídeo, narrativo, etc). O **diálogo é entre você e o pensador** pesquisado tendo como base as principais ideias apresentadas no texto “Práticas Docentes em Ciências da Natureza na Educação do Campo: Desafios, diálogos, reflexões e ações educativas” (BRITTO, 2013), referentes aos estudos e reflexões sobre: - A educação em Ciências e o ensino de Ciências da Natureza; - A educação do Campo e a área Ciências da Natureza e Matemática; - Ações educativas em CN na Educação do Campo; e, outras possíveis relações/articulações com outros textos/leituras.

Pesquisa de atualidades

Critérios: registro (individual) da fonte e a data pesquisada; o título do artigo e/ou manchete; síntese que expressa com clareza as ideias divulgadas na ‘atualidade’; Três palavras-chave. Utilização de diferentes fontes de divulgação científica que foram publicadas nos últimos anos (desde 2009); Registrar as atualidades pesquisadas pertinentes ao tema de pesquisa sugerido; elaboração comentário utilizando-se de argumentações claras e bem articuladas. Ilustração e criatividade (desenho, colagem, formatação, organização...).



UFSC - CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - 3ª FASE – 2015/1
Disciplina: **SABERES II**

Orientações Segunda Etapa do RG

Nesta segunda etapa deverá ser incluído no RG:

1. Impressões/reflexões relacionadas à discussão e articulação entre os textos (BRITTO, 2010) e (PÉREZ, et.al, 2001);
2. Linha do tempo individual e coletiva;
3. Quadro síntese de imagens equivocadas - escolha 1 a 2 das sete imagens e apresente-a de forma ilustrativa (imagem, HQ, recorte de revista, jornal, notícia, etc).
4. Proposições para articulação entre Saberes II e o TC2.

a. Selecionar de 3 a 5 Aspectos/Questões apresentados no Quadro 1 (atividade encaminhada no final da aula 21.05) para balizar suas observações e registros durante a vivência na escola. Procure centrar sua análise em documentos curriculares como: Grade curricular, livros Didáticos, Programações de ensino, PPP, projetos temáticos da escola, revistas (atualidades), e outros materiais que os profes utilizam para preparação de suas aulas.

Obs: Não é pra entrevistar pessoas, mas pesquisar nos materiais - as entrelinhas dos documentos escritos da escola.

Também poderão ser observadas na escola e nos materiais, a presença das imagens deformadas (equivocadas) conforme estudamos (21.05).

b. Considerar o artigo "Temas Científicos Contemporâneos no Ensino de Biologia e Física" (NASCIMENTO e ALVETTI, 2006), como base para observações e reflexões no TC2 sobre a presença de temas contemporâneos na escola, por meio da análise de documentos curriculares - Livros Didáticos, Programações de ensino, PPP, projetos temáticos da escola, revistas (atualidades), e outros materiais que os profes utilizam para preparação de suas aulas.

OBS: Relembremos que o RG requer a utilização de diferentes linguagens, conforme a orientação geral.

Anexo 2: Imagens de fragmentos dos portfólios produzidos pelos estudantes.



RG - Educação do Campo

SABERES E PAZ (2015/1) Florianópolis, 2016 (Págs. 1)

Lembranças escolares sobre o ensino de Ciências: Memória

Após 23 anos longe das relações escolares, resgatar lembranças da escola é um exercício experimental e interessante, pois meu modo de pensar na atualidade pode interferir em questões do passado ao qual vivenciei na escola, todo meu processo de ensino foi na rede pública.

de áreas de conhecimento, que onde senão me engano, era até a 8ª série. Ao longo dos anos, houve divisões passando a ser por áreas específicas, intensificando o isolamento de algumas disciplinas. As experiências nesses períodos estavam

Traços históricos relacionados a década de 80 e 90 que influenciaram o Ensino Básico nas escolas da rede pública

Revolução, disputas e poder. Legislações tornam-se força de critério e direitos marcados pelo modelo da LDB, época de grandes índices de reprovações nas escolas, período de manifestações (movimentos sociais), final da ditadura, surgimento de muitas escolas privadas, período de ideias pedagógicas (pensadores que influenciaram na educação) como PIERRE BORDIEN (categorias da educação e análise), DURKHEIM (pesquisas empíricas, análises dos suicídios), BOURDIEU (teorias da escola), FORQUIN (teoria da cultura).

Dec. de 80 e 90, o ensino escolar da rede pública passou por discussões curriculares e institucionais, foi um período de escolarização em massa. Educação não é crítica ao Estado.

Na década de 80 e 90, na área central da Capital do Estado de São Paulo vivenciei minhas experiências na escola como estudante, ao meu ver como base do ensino e propostas curriculares nas escolas. O livro didático era uma grande base de conhecimento para minhas experiências. Recordo-me que no Ensino Fundamental, a matéria de Ciências possuía uma rica diversidade

articuladas em dinâmicas de muitas leituras pautadas nos livros didáticos, também transcrevíamos o que estava escrito nos livros.

Resgato que alguns estudos foram marcantes e até hoje se fazem presentes em meu currículo, como por exemplo, o estudo sobre o sistema solar, do corpo humano, das espécies da



TRILHA VÓ PRETA: CONHECIMENTO COMUNITÁRIO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES

Vidica Bianchi – UNIJUI¹

vidica.bianchi@gmail.com

Maria Cristina Pansera de Araújo²

pansera95@gmail.com

Carla Riethmüller Haas Barcellos - Rede Publica Municipal de Ijuí³

carlaebarcellos@gmail.com

Eva Teresinha de Oliveira Boff - UNIJUI⁴

evaboff@gmail.com

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Resumo

O grupo interdepartamental e interinstitucional de pesquisa em ensino de ciências (Gipéc-Unijui) busca interação entre professores da universidade, da escola, licenciandos, bacharelados e pós-graduandos (especialização; mestrado e doutorado) para formação docente, no desenvolvimento de currículo. Na proximidade de uma escola municipal de Ijuí, existe a Trilha da “Benzedeira Vó Preta”, localizada no interior da mata ciliar. Esta trilha, conhecida pelos alunos, é visitada e observada sob o ponto de vista das Ciências Naturais e Sociais. A história do Mito da trilha da Vó Preta é relatada pelos alunos, que com as professoras de ciências e geografia observaram e fotografaram os diversos locais percorridos. As imagens mostram a diversidade de plantas, animais e fungos, entre outros seres vivos, encontrados, bem como rochas e resíduos sólidos (lixo). Em sala de aula, a análise e discussões sobre os conhecimentos produzidos nessa interação, foram sistematizados em mapas conceituais, possibilitando a problematização do conhecimento tradicional comunitário numa nova compreensão. Para o grupo envolvido, estas atividades promovem o conhecimento da realidade, da sabedoria popular e formação crítica acerca da preservação dos recursos naturais e sociais, pela mudança de atitudes diante do mundo.

Palavras chaves: currículo; conhecimento tradicional; participação; estágios

¹ Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul

² Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul

³ Rede Pública Municipal de Ijuí

⁴ Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul



Introdução

A formação de professores e as pesquisas em educação, muitas vezes, impõem, aos estudantes, projetos de estágio ou pesquisa pré-elaboradas, sem interação com a escola, a partir de questões já consagradas e cristalizadas nas instituições acadêmicas. Esta abordagem provocou no grupo interdepartamental e interinstitucional de pesquisa em ensino de ciências (Gipex-Unijui) questionamentos e insatisfações que permitiram a participação de professores da universidade, da escola, licenciandos, bacharelados e pós-graduandos (especialização; mestrado e doutorado) organizados em encontros sistemáticos de formação por meio do desenvolvimento de currículo.

No Gipex-Unijui, assumiu-se o desafio de concretizar essas discussões e orientações em proposta curricular inovadora. A organização curricular em Ciências da Natureza na forma de Situações de Estudo, produzidas nas interlocuções de atores que fazem a formação escolar e a formação de professores na área, com acompanhamento pela pesquisa escolar e acadêmica, é uma tentativa promissora. (Pansera-de-Araújo, Auth e Maldaner, 2007, p. 246).

Para alterar este quadro, no sentido de qualificar e valorizar as práticas desenvolvidas, iniciativas de interação universidade-escola foram efetivadas para fortalecer e ampliar as relações estabelecidas, ao longo do tempo. Ao estimular a cultura de ouvir e conhecer as práticas da comunidade escolar interna e externa, no sentido, de escutar suas vozes e possibilitar uma discussão com o conhecimento científico visando empoderar os sujeitos envolvidos, consideramos que as

Experiências anteriores ensinaram-nos que a elaboração de um novo modelo pedagógico só terá êxito se for instaurado na forma de produção coletiva de professores e estudiosos de currículos e propostas escolares em Ciências e nos demais componentes. (Pansera-de-Araújo, Auth e Maldaner, 2007, p. 247)

Desse modo, podemos compartilhar, maneiras de pensar os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, não como valor em si, mas como meio de raciocinar e ler a realidade (Freire, 1997). Uma realidade sempre presente nos estudos realizados de modo a propiciar reflexões críticas e fundamentadas com conhecimento.

Para tanto, a investigação na e com a escola e a interação com a universidade proporcionou aos professores em serviço oportunidade de refletir sobre sua prática, produzir narrativas escritas e videogravações desenvolvidas e elaboradas no seu cotidiano, para publicar e validar nos diálogos estabelecidos, ao mesmo tempo em que é possibilitada a formação docente inicial cria-se um novo espaço de aprendizagens e elaboração autoral de currículo. Esta ainda é uma prática bastante tímida, que encontra nos Encontros de Investigação na Escola um espaço singular de articulação e reflexão sobre as vivências efetuadas, o currículo construído e a formação do professor.



Pretendemos refletir sobre o conhecimento escolar decorrente de algumas atividades realizadas com a escola desde as experiências emergidas na interação com a universidade. As atividades foram desenvolvidas a partir do entorno da escola, que tem nas proximidades um arroio, margeado por mata ciliar, junto a uma antiga pedreira que constitui uma área de intensa degradação ambiental.

No interior da Mata Ciliar, existe a Trilha da Vó Preta, que conduzia a casa da “Benzedeira Vó Preta”, uma moradora com conhecimento tradicional das ervas medicinais e “benzeduras” para tratar o mau olhado, torsões, diarreias, entre outros problemas físicos, bem como aconselhar as pessoas da comunidade a melhorarem seus relacionamentos. Para encontrar a casa da Vó Preta, é preciso passar por uma Trilha, na Mata Ciliar, bastante fechada, com árvores, cipós e outros tipos de plantas baixas. Esta situação constituiu um mito de que era perigoso chegar até a casa da Vó Preta. Ao reconhecer a sabedoria desta Benzedeira, muitos mitos que se perpetuam sobre as interações dos seres humanos entre si e com o ambiente foram analisados, explicados e discutidos com os conhecimentos científicos. Isto propiciou novas oportunidades de diálogos científicos e tecnológicos, inserindo os estudantes num espaço e tempo de compreensões significadas em novos contextos.

Onde fica a escola envolvida no processo?

A escola foi fundada no dia 04 de abril de 1988. Localiza-se no lado Oeste da Cidade de Ijuí, num bairro, basicamente residencial, com famílias de classe média baixa. Este bairro localiza-se entre o Campus e a Sede Acadêmica da UNIJUI. No Bairro, há um centro comunitário com posto de saúde, em anexo ao Ginásio de esporte. A escola atende alunos do bairro e das proximidades. Muitos moradores vivem de trabalho informal como biscates e catação de material reciclável (latinhas de cerveja e refrigerantes; garrafas pet; papéis e papelões) são subsidiados por programas assistenciais do governo federal. Algumas famílias apresentam um estilo de vida “nômade”, pois realizam mudanças frequentes de um bairro ou cidade para outro, o que influi no índice de transferências e matrículas ao longo do mesmo ano letivo. Por outro lado, algumas famílias possuem emprego fixo e nível socioeconômico bom ou regular.

Uma parte do bairro, bem próxima ao Campus da Unijuí, até há pouco tempo possuía saneamento básico precário com uma área de uma antiga pedreira abandonada, com um grande lago, denominado Lago da Pedreira. O local havia se transformado em um lixão à céu aberto, com a deposição ilegal de entulhos, lixo doméstico, tóxico industrial e farmacêutico. O Lago da Pedreira, apesar da degradação ambiental, apresenta características paisagísticas fenomenais e têm exigências legais, que obrigam a preservação e recuperação ambiental. Soma-se a isto o enorme potencial da área para abrigar atividades de lazer em alguns setores. Desde 2014, parte da área da Pedreira foi destinada a construção de prédios de apartamentos financiados por um programa federal de incentivo a casa própria. Isto suscitou implantação de infraestrutura, qualificação urbana e equipamentos comunitários; saneamento do Lago da



Pedreira; retirada de lixo e entulhos e recuperação ambiental das áreas de preservação permanente do entorno.

O trecho referente à área de intervenção desta obra localiza-se numa bacia hidrográfica denominada “Bacia do Arroio Espinho”, que apresenta características diferenciadas nas suas interfaces: desde ambiente natural preservado, modificado e danificado, áreas a serem urbanizadas e com urbanização consolidada – regulares e irregulares. Assim, ao longo da mata ciliar de um braço do arroio espinho formou-se a Trilha da Vó Preta. A recuperação da mata ciliar ocorreu durante o período de instalação e edificação do campus da UNIJUI, principalmente junto a quadra de esportes. Alguns moradores extraíam material para confeccionar artesanatos, para queimar como lenha. Outros eram operários nas obras da UNIJUI e utilizavam a trilha para encurtar caminho. A trilha e a história da Vó Preta fazem parte da cultura local e foram incorporadas nos estudos propostos pela escola com os alunos. A escola contempla esta questão em suas atividades sobre o desenvolvimento sustentável e a valorização da cultura tradicional. Assim, a trilha “Vó Preta” constitui uma atividade de aprendizagem realizada pelas professoras e estudantes da escola. Nos semestres, em que a escola recebe estudantes da licenciatura para estágio de docência, eles devem organizar sua proposta com base nesta atividade. O estudo do conhecimento tradicional e cultural da área da antiga Pedreira em diálogo com os conhecimentos científicos atuais amplia as reflexões produzidas e a formação de um cidadão qualificado, que pensa sobre sua prática.

Estas considerações reforçam que o diálogo permite interlocuções entre os diferentes saberes, pois como diz Freire (2014, p.31)

ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobre tudo das classes mais populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na pratica comunitária - mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns destes saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

No entanto, o primeiro pensamento sobre trilhas, no Brasil, predomina aquelas de aventura, frequentadas por montanhistas, praticantes de “rapel”, “rafting” e de “escaladas”, trilhas de caças e trilhas de motoqueiros (MENGHINI, 2005). Por isso, é relevante retomar a discussão no que se refere aquelas utilizadas para estudos biológicos, ecológicos, históricos, de orientação, geográficos e de educação física, como é o caso da Trilha da Vó Preta. A visita e observações realizadas nesta trilha, além de inserir os estudantes da escola numa nova discussão, permite outros olhares para o ambiente e as pessoas que vivem num determinado local. Atividades de campo (trilhas ecológicas) podem ser usadas tanto para envolver, problematizar e motivar quanto para superar a fragmentação do conhecimento científico (Senciato & Cavassan, 2004), bem como ampliar a compreensão dos conhecimentos tradicionais e sua repercussão na vida das pessoas.

Os alunos foram convidados a conhecer a Trilha da Vó Preta, como trilha ecológica cercada por área de degradação ambiental. Para tanto, foi solicitada a autorização dos pais na semana anterior.



A caminhada foi realizada pelos alunos, duas professoras da escola e duas estudantes da universidade desde a escola até o Lago Pedreira, a quadra de futebol da universidade, o afluente do arroio Espinho e a Trilha da Vó Preta (**Figura 1**). Antes de saírem da escola, os estudantes foram informados do roteiro e solicitados a registrar por escrito ou em fotografias o que mais lhes chamou atenção. De volta a escola, responderam um questionário em que deveriam relacionar os conteúdos de sala de aula com o que conseguiam observar no ambiente natural da trilha. Realizaram ainda, a captura de imagens no local utilizando-se de oito (8) câmeras fotográficas distribuídas entre os grupos de estudantes. O percurso foi filmado por uma acadêmica do curso de Nutrição. (Narrativa da professora titular da área de Ciências Naturais da Escola, 2015)



Figura 1. Imagens capturadas pelos alunos durante o trajeto da trilha “VÓ PRETA”.

As imagens fotográficas obtidas pelos alunos da escola durante a visita orientada permitiram uma nova abordagem na sala de aula ao estudar os registros feitos.

Na sala de aula os estudantes foram divididos em quatro grupos para selecionarem 10 fotos dentre todas aquelas feitas na caminhada. Posteriormente foi realizada a edição das fotos selecionadas no aplicativo **Movie Maker** do sistema Windows, com o objetivo de demonstrar aos estudantes o funcionamento do mesmo. Com relação as imagens selecionadas, fez-se os seguintes questionamentos: Porque você escolheu estas imagens? Que detalhes destas imagens lhe chamou a atenção? Estas questões geraram narrativas dos alunos que propiciaram sistematizações. (Narrativa da professora titular da área de Ciências Naturais da Escola, 2015)

A análise detalhada das imagens (figura 1) mostra vários aspectos da trilha no que se refere a diversidade de árvores, plantas rasteiras, rochas e resíduos sólidos decorrentes da produção humana (lixo).



Ainda, foi trabalhada a confecção de mapas conceituais abrangendo os conceitos de fatores bióticos e de interações ecológicas, a partir dos seres vivos observados na trilha, com uso do aplicativo **CmapTools**. A figura 2 mostra um dos mapas conceituais elaborados pelos alunos do 7º ano. (Narrativa da professora titular da área de Ciências Naturais da Escola, 2015)

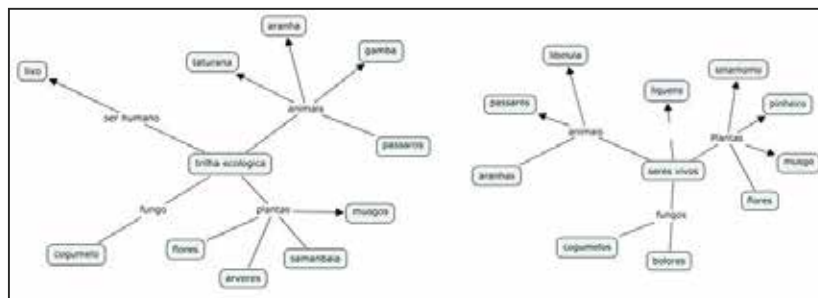


Figura 2: Sistematização de conteúdos das ciências da natureza identificados na trilha em mapas conceituais, elaborados pelos alunos do 7º ano, em 2015.

O objetivo foi proporcionar sensibilização, vivência e problematização quanto às questões ambientais e ao ensino de ciências, de modo que esta área com significado social de convivência passasse a ser um local de aprendizados científicos no contexto dos alunos. O conhecimento da Vó Preta sobre as plantas do entorno é uma contribuição importante, principalmente, no que se refere as plantas medicinais. Foi possível reconhecer que o mito criado sobre a trilha se referia a busca de preservação para manter esta área verde também é utilizada nos trabalhos de formação inicial docente em ciências permitiu novas interações. Os licenciandos encontraram a escola real com alunos que tem conhecimentos, e que trazem novos olhares para o ensino e aprendizagens pretendidos. Eles interagem com o grupo de escolares e professores, ao percorrerem a trilha da Vó Preta para mostrar as peculiaridades dos ambientes e resgatar a identidade cultural, a fauna e a flora existentes, bem como discutir as interferências das atividades humanas no local. E, mais do que isso provocam os jovens a reconhecerem os problemas e buscam soluções para que o ambiente seja mantido o mais íntegro possível, de modo a garantir a vida de todos.

Para melhor realizar este estudo, alguns pontos exploratórios foram escolhidos e organizados no sentido de criar situações de ensino e aprendizagem vinculadas ao contexto dos estudantes de modo a permitir a formação de uma nova consciência sobre o tema.

A análise da interferência causada pelos homens que são inibidas pela crença da Vó Preta, acabam mostrando que os conhecimentos tradicionais são importantes e significativos, como é descrito abaixo, no diálogo entre o conhecimento tradicional com o científico. Evidencia-se aqui uma forma de proteção através do mito.

1-Erosão do solo

Como sabemos as chuvas, o vento e as variações de temperatura provocadas pelo calor e pelo frio alteram e desagregam as rochas. O solo também sofre a ação desses fatores: o impacto das chuvas e do vento, por exemplo, desagrega as suas partículas. Essas partículas vão então sendo removidas e transportadas para os rios, lagos, vales e oceanos. Os estudantes



foram convidados a buscar fotos em que era possível evidenciar as erosões encontradas. A partir das fotografias escolhidas foi promovido um debate sistematizador que gerou a síntese utilizada no Painel Exposto na escola.

2- Mata ciliar

As matas ciliares são aquelas bem próximas às nascentes, córregos, rios e lagos protegendo suas margens da erosão e do ressecamento dos barrancos, evitando o estreitamento de seus leitos e facilitando a infiltração da água da chuva, que chega com maior facilidade ao lençol freático. Além disso, as matas ciliares ajudam a estabilizar a temperatura das águas e são ricas em variedade de plantas e animais silvestres, por isso as matas ciliares são consideradas áreas de preservação permanente pelo código florestal e pelas legislações estaduais. Neste caso a legislação é obedecida? O que foi possível detectar na área visitada? A legislação é obedecida?

3- Plantas Exóticas

Na recente discussão sobre o Código Florestal, o assunto da vegetação exótica tomou destaque. O temor ecológico contra as plantas estrangeiras ressurgiu com bastante força, porém, é preciso lembrar que no Brasil, há uma grande variedade de plantas, vegetações e alimentos que mesmo vindo de fora, se tornaram típicos do nosso país e passaram a ser parte da paisagem. Por exemplo, no percurso observaram-se vários indivíduos das plantas exóticas “uva japônica” “eucaliptos” e “capim elefante”. Além de espécies que fazem parte de jardinagem, indicio de que este local já fora habitado por humanos.

4- Qualidade da água

A vida humana, assim como a de todos os seres vivos depende da água. A nossa dependência da água vai além das necessidades biológicas, pois precisamos dela para irrigar plantações; dessedentar animais; lavar o corpo; limpar casas e roupas, limpar máquinas e equipamentos; dissolver produtos químicos; criar novas substâncias e gerar energia.

É aí que está o perigo, pois a atividade humana, muitas vezes, é comprometida pela qualidade da água. Casas e indústrias podem despejar em rios e mares substâncias que prejudicam a nossa saúde. Por isso, escolher bem a água que bebemos e proteger rios, lagos e mares são cuidados essenciais à vida no planeta. No local em estudo, observa-se a coloração da água alterada e sente-se o mau cheiro. Isto indica que o braço do Arroio Espinho é um curso de água poluído.

Num diálogo com a disciplina de Geografia, foi lembrado que o Arroio Espinho é afluente do Rio Potiribu, que é afluente do Rio Uruguai, que deságua no oceano Atlântico. Isto possibilitou novas discussões sobre o pertencimento e a responsabilidade com o ambiente que causa problemas não só locais, mas também mundiais.

5- Biomas

Um bioma é formado por todos os seres vivos de uma determinada região, cuja vegetação tem bastante similaridade e continuidade, com clima mais ou menos uniforme,



tendo uma história comum em sua formação. Por isso tudo, a diversidade biológica também é muito parecida. No caso do trecho percorrido foi possível identificar plantas, fungos, líquenes, insetos, aranhas, sapos, aves, roedores, além de animais domésticos como cães e gatos. Alguns animais e plantas foram fotografados e posteriormente identificados pelos nomes populares e científicos. Dessa maneira foi possível criar novas oportunidades de significação conceitual.

6- Resíduos provenientes das atividades humanas

Por definição, resíduo é tudo aquilo não aproveitado nas atividades humanas, proveniente das indústrias, comércios e residências. Como resíduos encontramos o lixo, produzido de diversas formas, e todo aquele material que não pode ser jogado ao lixo, por ser altamente tóxico ou prejudicial ao meio ambiente. Resíduos sólidos que, de acordo com sua composição química, são classificados como orgânicos, provenientes de matéria viva (restos de alimentos, restos de plantas, fezes, etc.) e, inorgânicos, de origem não viva, derivados de plásticos, vidros, metais, etc. (figura 1).

A realização desta atividade constituiu um marco tão significativo para os estudantes do 7º ano, que a cada ano as novas turmas já começam os estudos pedindo quando será a visita a Trilha da Vó Preta. Isto nos remete a Freire (2014, p. 31) quando questiona sobre aproveitar as experiências dos alunos, mesmo que marginalizados e vivendo em péssimas condições de moradia, saneamento... *“Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público, para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.”*

O Mito da Trilha da Vó Preta dizia que se alguém andasse por ela e agredisse o ambiente seria assustado. Esta abordagem propiciou certo cuidado com o lugar. Por isso, a observação e identificação dos seres vivos, sob o ponto de vista do conhecimento tradicional num diálogo com o científico possibilitou novos entendimentos da realidade.

Considerações Finais

Ao refletir sobre a experiência realizada na “Trilha Vó Preta” como estratégia de valorização do conhecimento comunitário na formação de estudantes e professores, conclui-se que o professor para ensinar ciências precisa, além de saber os conteúdos, ter oportunidades de realizar trabalhos de campo durante sua formação e ouvir as experiências dos moradores. As atividades de campo voltadas ao estudo da natureza, significada histórico-socio-culturalmente e pelo conhecimento científico propicia educação ambiental numa perspectiva ampliada de conceitualização. Nestas ocasiões, não basta sair da sala de aula é preciso interagir com a comunidade para construir uma visão integrada da realidade. Formar um elo de participação na construção da cidade, portanto muito além de procurar construir conhecimento e preservação do ambiente, é uma atividade, que proporciona maior



aproximação da comunidade, no sentido de otimizar trabalhos posteriores. Para o estudante de ensino fundamental, estas atividades condicionam o conhecimento da realidade e a formação de uma visão crítica acerca da preservação dos recursos, numa discussão do que é possível ser feito por nós e do que precisamos questionar para mudar.

Bibliografia

ARAÚJO, M. C. P.; AUTH, M. A.; MALDANER, O. A. Autoria compartilhada na elaboração de um currículo inovador em ciências no ensino médio. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 22, n. 77, p. 241-262, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49⁰ ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MENGHINI, F. B. *As trilhas interpretativas como recursos pedagógicos: Caminhos traçados para educação ambiental*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí SC, 103p. 2005.

SENICIATO, T. CAVASSAN, O. *Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em Ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental*. **CIÊNCIA & CULTURA**, Bauru: v. 10. n. 1 p. 133-147, 2004.



CONVERSAS CONTEMPORÂNEAS E ANCESTRAIS COM O CORPO

Wilza Lima dos Santos

willprofartes@yahoo.com.br

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil.

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Palavras Chave

Arte Contemporânea, Arte Corporal Indígena, Cotidiano Escolar, Educação e Formação de Professores.

Resumo

O trabalho busca narrar a experiência realizada com alunxs no curso de formação de professores nível médio, em uma escola pública estadual, localizada na cidade de Angra dos Reis, no ano de 2015, com o projeto “Conversas contemporâneas e ancestrais com o corpo”.

NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS

Porque você pinta seu corpo?

Perguntou um missionário europeu a um indígena.

E você? Porque não se pinta? Quer se parecer com os bichos?

Respondeu o indígena.

Esse é um diálogo real, acontecido no século XVIII e registrado pela história.

O indígena deu um dos significados talvez o mais básico, de suas pinturas: diferenciar-se de outros seres da natureza. O índio pode se pintar, quando quiser. Nenhum outro animal consegue modificar sua aparência, usando meios que não o próprio corpo, apenas pelo desejo de se embelezar ou se destacar dos demais. (NOREK, 2013)

Abro o relato do projeto Conversas Contemporâneas e Ancestrais com o Corpo, com esta fala registrada em um curso presencial do professor doutor, Aldemar Norek (EBA/UFRJ) na tentativa de elucidar as pretensões iniciais do mesmo. Relatar/narrar uma experiência/projeto destinado ao público de formação de professores, nível médio, do Estado do Rio de Janeiro, no município de Angra dos Reis, tendo como área de conhecimento, a disciplina de arte. Visando promover a arte indígena corporal, (BodyArt) realizada por diversas etnias indígenas, esta arte milenar e demonstrar que este tão ancestral desejo à pintura corporal pode estar conectado ou não com o nosso cotidiano. Costume tão contemporâneo, que dialoga com a ancestralidade. Desejando romper com a visão dominante e por muitas vezes estereotipada em relação às nações indígenas e seus desejos/costumes dos seus modos de vida, imposta pela sociedade colonizadora, mais ao Norte. Este trabalho/prática propõe uma visão mais ao Sul,



Na crítica à indolência da razão ocidental, Santos (2001) cita como um dos modos de construção de invisibilidades se deu via universalização do saber, ou seja, o movimento de tornar um saber válido, independente do contexto no qual ocorre (p. 23 e 36). Uma forma epistemicida de redução da realidade que descredibiliza não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses pensamentos alternativos (SÜSSEKIND, 2016, p.6).

Pensando com SÜSSEKIND, as reflexões de Boaventura, quanto à possibilidade de atravessar a linha abissal, que por muitos anos comete epistemicídios com diversas culturas, este trabalho/projeto buscou promover o diálogo entre a Arte legitimada pela academia, entendendo arte acadêmica com Victorio, quando

nos referimos àquele conjunto de obras legitimados pelo sistema comercial desse mercado específico outorgado pela produção da história e crítica oficial da arte e confirmada pela seleção museológica, (VICTORIO, 2013).

Partindo deste entendimento de arte acadêmica, a questão da arte indígena corporal, que durante muitos anos é/foi vista como uma questão folclórica ou menor e se entende/vê como algo não pertencente a nossa cultura, como o desejo de se enfeitar/embelezar, trazer identidade ao seu corpo, o trabalho/projeto buscou tecer uma conversa, entre arte acadêmica e BodyArt indígena em igualdade no cotidiano, pensando ser

importante tomar a arte como uma forma específica de comunicação na qual o aspecto básico e central é a conotação estética e que a arte, como evento comunicacional, acontece, geralmente, de forma mais densa e intensa do que a maioria das experiências que habitualmente ou cotidianamente vivemos.(VICTORIO, 2013)

Desta forma, elucidar ao cotidiano escolar as similitudes e diferenças deste costume/tradição ligado ao corpo, trazendo conexões com o cotidiano nesta prática, buscando quebrar estereótipos e tecer diferenças e igualdades entre culturas, *beber em todas as fontes* (ALVES, 2008, p.17), na tentativa de trabalhar com a *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2004, p.790). Este projeto buscou identificar algumas pinturas corporais e suas razões/explicações/importância de ser para algumas etnias indígenas, tecendo possíveis relações de conversas com o costume de embelezamento pessoal, dentro de um coletivo na sociedade contemporânea, *abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos* (SANTOS, 2004, p. 792-3). Tecendo ao longo do trabalho conversas com alguns autores indígenas Wayana e Aparai. Trago abaixo, uma imagem com a tentativa de elucidar aos leitores



quem são os Wayana e os Aparai.

Quem são os Wayana? Quem são os Aparai?
Enikjana waiana? Onokã moxaro aparai?

Este livro faz referência a dois povos indígenas de língua carib (karib) que somavam em 2009, cerca de 740 indivíduos, segundo censo da FUNASA/FUNAI. Habitam em aldeias estabelecidas nas margens do rio Paru d'Este (Paru de Leste) no extremo norte do Estado do Pará. Muitas pessoas pertencem à etnia Wayana, outras à etnia Aparai, identificação herdada da linha materna. Entretanto, outros indivíduos assinalam uma dupla origem e assim são Wayana Aparai ou Aparai Wayana. Isso ocorre porque esses povos mantêm estreitas relações de convivência há mais de um século, o que resultou em múltiplos casamentos e em uma coexistência pacífica. Essa longa e estreita convivência propiciou que muitos elementos culturais fossem trocados entre os dois povos indígenas, gerando certa homogeneidade cultural, mas sem eliminar totalmente a especificidade de cada grupo.

Wayana dançando. Ilustração em Chez nos Indiens (1887-1891).



Povos Waiana, Apalai não tem mais diferença, as tradições [são] a mesma coisa. Apalai tem o seu costume, Waiana também o mesmo costume. Casamento, moradia, beber cachiri, comer beiju e outros. Waiana constrói sua casa, cobertura com a palha de ubim. Apalai constrói também sua casa, mesmo material, não muda. Porque Waiana, Apalai se conheceram há muito tempo atrás, onde eles mataram "Tulupere", na boca do Axiki, lá que eles [se] tornaram amigos. De lá para cá Apalai, Wayana continuando sendo amigos.
 (Setina Waiana Apalai- 2008)

Houve uma época em que os Wayana e os Aparai ainda não se conheciam, não tinham travado contato. Isso foi no passado, quando os viajantes que os

Dentro desta complexa rede, de trabalhar na *ecologia dos saberes*, beber em todas as fontes, trago Morin, para dialogar com a narrativa do projeto,

À primeira vista, o céu estrelado impressiona por sua desordem: um amontoado de estrelas, dispersas ao acaso. Mas, ao olhar mais atento, aparece a ordem cósmica, imperturbável — cada noite, aparentemente desde sempre e para sempre, o mesmo céu estrelado, cada estrela no seu lugar, cada planeta realizando seu ciclo impecável. Mas vem um terceiro olhar: vem pela injeção de nova e formidável desordem nessa ordem; vemos um universo em expansão, em dispersão, as estrelas nascem, explodem, morrem. Esse terceiro olhar exige que concebamos conjuntamente a ordem e a desordem; é necessária a binocularidade mental, uma vez que vemos um universo que se organiza desintegrando-se. (MORIN, 2005, p. 195)

Pensar com Morin, nessa rede, sobre ordem, desordem e complexidade, me faz observar o cotidiano escolar como um universo, com estrelas e planetas realizando seu ciclo às vezes impecável ou não. Dentro deste complexo universo, seres, diferenciados que buscam por algo em sua vida, convivendo com as ordens e desordens dos planetas, criam, imprevisivelmente, novos conhecimentos re/des/tecendo seus cotidianos. No planeta do ensino fundamental I, não podem circular os seres do planeta do ensino fundamental II, muito menos os seres do planeta, ensino médio. Os seres são separados nos intervalos ou são criados mundos/planetas diferenciados, para cada faixa etária permanecer no seu mundo/planeta. Os culpados por estas separações/ordens nos planetas? Uma parte dos integrantes deste universo do cotidiano escolar que estão no poder de tomar algumas decisões, secretarias de educação, diretoras de escola, atribui a culpa à lei de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996) ou aos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997), que são realizados por seres de outro universo.



Trabalhando com seresalunos(as) em diversos planetas diferentes (ensino fundamental I, II e ensino médio) percebo/olho um momento de conversa com seu corpo, comum, através dos desenhos feitos com caneta nos braços e pernas.



Ou a maquiagem presente no espaço escolar às 7h da manhã, sobrancelha desenhada, pulseiras, anéis e brincos distribuídos por todo o corpo. Algo que para muitos pode causar certo estranhamento, esse desejo de marcar o corpo com alguma tinta, esse ato de se pintar/desenhar pode trazer consequências para alguns dentro do espaço escolar, como ficar sem recreio, ser chamado atenção ou até mesmo ridicularizado/rotulado neste ambiente. Aos meus olhos, esta atitude/desejo de marcar/desenhar o corpo tece relação com nossa ancestralidade indígena e africana. Tendo contato com materiais de leituras e conversas, como as apresentadas na introdução do trabalho, com estas, pude estreitar relações e desenvolver um projeto para realizar estas reflexões no cotidiano escolar com futuras professoras, buscando com esta atitude tecer essa rede de conhecimento e de sua história, tentando minimizar de certa forma o preconceito construído, lembrando com (SANTOS, 2002, p. 269) *o que é posto em contato não é necessariamente o que é mais relevante ou central.*

Antes de começar a explicar como teci o projeto, gostaria de esclarecer/informar algumas questões, a substituição alunos (as), por alunxs, tentando respeitar assim o gênero de todxsxs protagonistas envolvidxs. O projeto previu a duração de seis encontros (pois as aulas acontecem com dois tempos de 50 minutos semanais). As mesmas são realizadas em círculo, formação ancestral para os humanos e seu objetivo, tecer conversas com igualdade. *Não como idênticos, mas sim como iguais.* (LARROSA, 2014, p. 158). Utilizo também a dinâmica do bastão da fala, aprendida em um curso de formação e tecida



e (re)tecida em todas as conversas, contando sua origem indígena e como os mesmos desde sempre procuram manter o respeito aliado ao direito de ouvir e de falar para o outro e com o outro. Os aprendizados que foram tecidos ao longo do projeto acontecerão em forma de relatos/conversas de alguns alunxs, registrados durante o processo e recolhidos ao final do mesmo. Entendo esses relatos/narrativas/conversas como,

o retrato de um pensamento, isto é, de um fato imaterial. A cada vez que contemplá-lo, este retrato me recordará meu pensamento, sobre o qual então pensarei. (RANCIÈRE, 2015, p. 93).

O projeto pensado anteriormente, se iniciou com algumas provocações relacionadas ao corpo dxs alunxs. Como por exemplo, você gosta de se enfeitar/pintar? E os acessórios? Porque você se enfeita e pinta? Você desenha na sua pele? Já fez isso, quando criança? Parou? Por quê? Você acha que esse desejo de se enfeitar/pintar tem alguma relação com sua família ou sua ancestralidade? Você conhece a história da formação da sua família? Após a análise dessas perguntas, solicitei que cada alunx construísse sua árvore genealógica com uma conversa com os pais e avós, esta pesquisa foi acompanhada pela leitura das páginas do livro didático escolhido pela Secretaria Estadual do Rio de Janeiro “Arte e Interação”, Capítulo 2, que trata de Identidade e Diversidade e traz dentro deste capítulo abordagem à ancestralidade indígena e africana. Na aula seguinte, todxs apresentaram sua pesquisa/conversas com suas famílias e sua árvore e a leitura realizada em casa e suas conexões com o trabalho solicitado. Desta atividade, nos conhecemos um pouco mais, pois xs mesmxs quiseram saber a origem do meu nome, considerada por muitxs um nome diferente e minha ancestralidade. Trago a imagem abaixo, de arquivo pessoal, do relato de umx alunx, sobre esse encontro e seu aprendizado

Encontrei um vídeo sobre a história indígena, depois
vimos o vídeo "O nome indígena".
Essa história foi muito interessante, com a história sobre
a história indígena e a história da língua portuguesa.
Eu acho que a história da língua portuguesa é muito
interessante, porque ela é muito antiga e tem
muitas palavras que vêm da língua indígena.
Eu acho que a história da língua portuguesa é muito
interessante, porque ela é muito antiga e tem
muitas palavras que vêm da língua indígena.
Eu acho que a história da língua portuguesa é muito
interessante, porque ela é muito antiga e tem
muitas palavras que vêm da língua indígena.

Eu acho que a história da língua portuguesa é muito
interessante, porque ela é muito antiga e tem
muitas palavras que vêm da língua indígena.
Eu acho que a história da língua portuguesa é muito
interessante, porque ela é muito antiga e tem
muitas palavras que vêm da língua indígena.

No encontro seguinte, expus fotografias com diversas etnias indígenas que continham a presença nestas imagens, arte indígena corporal (solicitadas previamente ao Museu do Índio, rede tecida em 2015), para uma leitura de imagem trabalhando alguns conteúdos: textura gráfica, cor pigmento, ponto, expressividade da linha, bi e tridimensional e ritmo, explicando e orientando a simbologia de cada pintura para cada etnia. Abaixo, uma imagem que traz consigo um exemplo de representação de pintura corporal, etnia Wayana.



Desenhos de pintura corporal masculina

Essa e as demais pinturas corporais possuem muitos objetivos e um deles é o de possibilitar a uma pessoa se diferenciar das demais e, também, indicar que ela não está de luto, nem de resguardo pelo nascimento de um filho. Entre os Wayana as pinturas do corpo revelam também os dois momentos fundamentais da vida social. Assim, no dia-a-dia prevalece a pintura de urucu que é uniforme e, nos momentos rituais, nas festas de flautas, as pinturas de jenipapo que fazem desenhos, que representam as pinturas corporais de *Tulupere – Turupere*.



Relato/narrativa deste encontro por umx alunx.

Hoje nós vimos imagens de diversos grupos indígenas. A diversidade cultural é linda demais! Temos que abraçar estes povos.

Lembrei da minha visita a aldeia Sapukai, no Bracuhy¹. Fiquei encantada com o cotidiano deles e o que mais me chamou atenção foi o respeito pelo próximo. Em especial pelos idosos e crianças.

Estou apaixonada pelos Guarany Mbya...

Solicitei que cada alunx escolhe-se uma arte gráfica corporal e registrasse o desenho e seu significado no seu caderno. Nesta conversa, tentei tecer os conteúdos previstos pelo currículo mínimo e as relações com os corpos dxs alunxs, sua pesquisa e seu cotidiano ao desejo de se enfeitar. Para casa, solicitei a leitura do capítulo 5, que traz o tema Linguagens do Corpo e questões sobre o corpo transgressor, artes do corpo, modificação corporal e a BodyArt, do livro já mencionado anteriormente.

Não se pode tocar o corpo sem considerar a alma. Estas coisas não podem ser descritas, não podem ser representadas; mas, de alguma forma, se a certeza pode ser focada, se um relato verdadeiro pode ser dado a partir de fatos materiais, um potencial pode ser exprimido. No trabalho, eu geralmente tenho tentado fazer uma ponte entre os mundos interno e externo para trazer leveza, e estas impressões são uma continuação desta tentativa. (GORMLEY, 1990).

No encontro seguinte, comecei a tecer a conversa com esta frase de Gormley. Somei as leituras realizadas nos encontros anteriores e a relação que cada alunx teceu com o início do projeto. Propus uma intervenção artística na escola com imagens da silhueta do corpo de cada alunx, que seriam grafadas com hidrocor em folha de papel. Onde os mesmos, puderam grafar suas relações com as obras intituladas “Corpos

¹ Bairro do município de Angra dos Reis, onde fica localizada a reserva indígena.



Presentes”, do artista contemporâneo Antony Gormley e a arte corporal indígena. A etnia indígena, ficou a cargo da escolha dx alunx, sendo realizada no encontro anterior, leitura de imagem, onde vimos/conversamos sobre as pinturas corporais e alguns possíveis significados. Xs alunxs foram divididos em duplas para desenhar sua silhueta no papel, antes realizei com as turmas, a dinâmica do cego, que consiste andar com os olhos vendados sendo conduzido pelx outrx, trago abaixo, a imagem do relato dx alunx, sobre esse encontro.

Encontro vís dia 13/08 - Dinâmica dos cegos
como estado

Nesse encontro fomos para o auditório, a prof
pediu para juntar com a outra dupla e aqui
uma de cada um estava vendada e guiada
pela outra dupla.

Com isso aqui fiquei um pouco insegura, mas
na hora que a prof falou, mas na hora que coloquei a
venda, aí sim, foi insegurança total, me senti
exposta e vulnerável. Quando começamos a dança
me senti um pouco mais calma um pouco, mas
a insegurança continuava, estava andando com
que derrogar e com cautela, com medo de cair
de costas, apesar de estar sendo guiada.

Quando troquei com minha dupla, senti que
ela também se sentiu "insegura". Depois a prof
falou para irmos andar no corredor com a du
pla, depois inverti e voltei para o auditório.
Para mim foi um pouco mais fácil esse momen
to, pois imaginei todo o percurso na minha

mente, sem falar que já estava aprendendo a jato,
mas a insegurança prevaleceu. Para falar a ver
dade estava em todo momento querendo tirar
a venda dos meus olhos, pois a sensação que
estava sentindo não era boa.

Esse encontro foi uma experiência nova para
mim, pois mexeu com meus sentidos, algo que
antes não tinha sentido antes, e me fez refle
tir o quanto somos novos, que não temos
conhecimento sobre os sentimentos de insegu
rança tanto para mim como para a maioria
de todos os seres humanos.

Com os sentidos/sentimentos mexidos ou não, individualmente realizaram o registro do grafismo escolhido na sua silhueta. Com todos os corpos representados da turma, distribuímos pelos corredores do colégio os trabalhos para exposição. Abaixo, algumas imagens com os corpos presentes na escola. As imagens são de arquivo pessoal.





Reflexões/conclusão do projeto

O relato do projeto realizado, não foi desenvolvido ou tomado como representativo ou modelo. Mas como uma situação dos cotidianos envolvidos na tecitura dos mesmos, que “pretendem narrar práticas *comuns*.” (CERTEAU, 1994, p.35) para serem (com)partilhadas no/com processo de *ensinoaprendizagemensino* (ALVES, 2008, p. 33). Entender cada etapa deste projeto, como uma abertura e nessas fendas, considerar a disponibilidade da paixão envolvida para conhecer a fragilidade de si e do outro, nas/com as experiências que acontecem e escapam, fluem em ações/passos no improvado do instante, *a liberdade de hibridação, a flexibilidade de experimentação e de improvisação* (ROLNIK, 2014, p. 19). Pensarmos, como nos ensinou o mestre² MANHÃES (2008, p. 79) *aprendizes/brincantes³ da formação, considerando o percurso que se fez/se faz no coletivo, sem fim e sem começo, como um Rizoma, sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda* (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.31). Imaginar que a cada projeto desenvolvido, em cada escola como rios, tomando as palavras de Couto,

rios que percorrem o imaginário do meu país cruzam territórios universais e desembocam na alma do mundo. E nas margens de todos esses rios há gente teimosamente inscrevendo na pedra os minúsculos sinais de esperança. (COUTO, 2014, p. 9).

Sinais de esperança de um dia termos uma escola, *onde os professores são reconhecidos por seu papel principal como os fabricantes de conhecimentos e onde pensamos mais na emancipação do que na avaliação* (SÜSSEKIND, 2014, p. 28).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**/Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (orgs.). Petrópolis: DP *etAlii*, 2008.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²Não pelos títulos que possui e sim pelo respeito que adquiriu de/em suas redes, com suas atitudes e trabalhos, como os mestres na cultura popular.

³Modo como os artistas populares se autodenominam: ao realizar um espetáculo, eles dizem que vão “brincar”.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, v. 10.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ, 2012.

CHINDLER, Daniela. **Caderno de mediação STILL BEING, ANTONY GORMLEY, CORPOS PRESENTES**. Rio de Janeiro. Centro Cultural Banco do Brasil, 2012.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 94 p. Coleção TRANS.

GUSMÃO, Tatiane Cristina e FRENDA, Perla e BOZZANO, Hugo Barbosa. **Arte em interação**. São Paulo. IBEP, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil LTDA, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina SA, 2009.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Quem é...William F. Pinar?** Petrópolis, RJ: De PetrusetAlli, 2014.

VELTHEM, Wayana e Aparai. **Livro da arte gráfica Wayana e Aparai**. Rio de Janeiro. Museu do Índio – FUNAI/IEPÉ, 2010.

VICTORIO, Aldo. **Enfrentamentos contemporâneos no ensino formal das artes: A cultura visual, o corpo e a arte**. Anap, 2013.



FORMAR-SE PROFESSOR COM AS CRIANÇAS: APRENDIZAGENS COTIDIANAS NO PROCESSO DE APRENDER/ENSINAR¹

Tiago Ribeiro²
INES/ UNIRIO
trsunirio@gmail.com

Rafael de Souza³
UNIRIO
desouza.rafelf@gmail.com

BRASIL

Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Introdução

Distante da ideia de que o professor é alguém que precisa ser “capacitado” ou “atualizado”, defendemos ser o professor e a professora sujeitos de conhecimento, produtores de saberes e ativos em seu próprio processo formativo. Aprendemos com Paulo Freire (1996) que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, pois se trata de um processo que se dá em comunhão. Desse modo, **a formação é um processo colaborativo com o outro.**

A perspectiva das redes e dos coletivos docentes nos ensina e provoca, a todo o momento, a compreender o chão da escola como lugar de produção de conhecimento, luta, política e transformação. Além dos espaços coletivos de trocas e conversas, é na cotidianidade da escola que os sujeitos se potencializam e transformam, no encontro e intercâmbio com os outros, na vivência da experiência. É nessa cotidianidade que muitos dos sujeitos cotidianos das escolas vão driblando, buscando outros caminhos. Esse obedecer desobedecendo fica claro na fala da professora Carla Bronzeado, em um dos encontros do *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*, uma ação da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad), com o objetivo de fomentar a partilha de experiências e saberes docentes produzidos no exercício da prática pedagógica. O referido encontro ocorreu na UNIRIO, e a professora se referia ao material imposto às professoras alfabetizadoras pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, à época:

- Eu faço [a apostila], mas faço só um pouquinho. Na maioria do tempo, faço o que acredito com as crianças.

Carla, como muitos outros professores e professoras vinculados à Rede Formad nos ensinam que o professor é esse sujeito que dobra o instituído; complexifica a prática

¹ Uma versão ampliada deste texto foi submetido ao Seminário Internacional Vozes da Educação, no Brasil, para apresentação no ano de 2016.

² Professor do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Integrante da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), vinculado ao Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores.

³ Professor de Música no Programa Aprendiz: música na escola (Niterói). Integrante da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). Mestrando em Educação pela UNIRIO, vinculado ao Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores.



no isso, aquilo e o contrário de tudo, fugindo muitas vezes às rotulações e simplificações do seu fazer. No encontro e diálogo com seus pares, potencializa-se no se tornar melhor professor no exercício da docência e a indagar suas certezas, pontos de vista e verdades. Mas, são só os seus pares docentes que ocupam esse lugar alteritário, o qual possibilita uma (trans)formação constante? Qual o papel da criança na formação do professor? O que ensina quem aprende? O que ensinam as crianças, cotidianamente, aos seus professores e professoras?

Este texto busca compartilhar algumas aprendizagens e reflexões que vimos tecendo sobre essa questão, muito ajudados pelas pistas e provocações que as crianças nos fazem. Aqui, trazemos duas cenas vividas no cotidiano de uma escola pública na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, as quais nos ajudam a pensar a respeito do tema em discussão.

Cenas do cotidiano escolar: a criança e o deslocamento (trans)formativo docente

Na literatura pedagógica não é estranha a afirmativa de que o professor não se forma sozinho, mas com o outro, com seus pares. É cada vez mais comum a assertiva de que a formação não é um processo solitário, autocentrado, e, sim, alteritário, compartilhado (SOUZA, 2006; SÜSSEKIND; GARCIA, 2011). No entanto, compete perguntar: é a criança um outro da/ na formação docente? Pode a criança ser um sujeito participe da formação do professor e da professora? Em que medida? Como? Por que?

Ao compreendermos a criança como sujeito de conhecimento, um outro legítimo produtor de saberes e cultura (MELLO, 2009), não como um ainda-não, uma miniatura de adulto a ser alguém um dia, e sim como um sujeito hoje, em toda sua potência afirmativa, um devir que dobra a lógica adultocêntrica e faz do tempo cronológico uma coisa outra, tomada pela intensidade e pela experiência (KOHAN, 2007), acreditamos que ela, sim, pode tornar possíveis movimentos de deslocamentos docentes.

No entanto, para que isso ocorra, para a criança poder colocar em xeque as certezas docentes com suas palavras e contrapalavras, suas lógicas e pensares tão singulares, de provocar o professor a pensar e a pensar-se, este precisa estar aberto, compreender-se sujeito inacabado, entender que “para combater a verdade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da verdade” (LARROSA, 2010, p. 163). Portanto, sendo a formação um processo alteritário, mas também autoproduzido, há que se mover o pensar, desbotar as zonas limítrofes de nossas compreensões e entender que a verdade, nossa verdade – crenças, certezas, modos de fazer – estão sendo, mas podem ser diferentes.

Nesse sentido, trazemos duas cenas do cotidiano escolar vividas por um professor iniciante recém-formado – um dos autores deste texto, com crianças entre 6 e 7 anos de idade, em um segundo ano de escolaridade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pensamos que tais cenas nos dão elementos para pensar na discussão aqui proposta.

Cena 1

Era dia 18 de julho de 2013. Eu estava sentado na roda com as crianças enquanto a outra professora com quem compartilho a turma alguns dias da semana estava colando bilhetes nas agendas. Eu explicava a atividade proposta para o período de recesso: cada criança escolheria um livro dentre os que apresentei e o levaria para casa para ler durante o recesso. Após a leitura, recontariam a história por escrito, podendo ilustrá-la, para, na volta do recesso,



fazemos nossas rodas do projeto “Lá vem história” com as crianças lendo e contando a história que leram.

Lembro que falei por uns minutos e, logo em seguida, perguntei se alguém ainda tinha dúvida. Gabriel e Victor levantaram a mão. Então eu disse à turma que explicaria novamente, pois ainda havia colegas com dúvidas. Nesse momento, Lucas Dias comenta:

- Tá, tio! Mas fala na nossa língua, tá?

Emudeci. As palavras do menino me fizeram pensar um milhão de coisas em poucos segundos. Da mesa, a professora olhou para mim. Entreolhando-nos, rimos. Então eu disse:

- Hoje ele me ensinou!

- Só a você não! A mim também! – respondeu ela.

- Lucas, vou tentar falar na língua de vocês. – respondi.

Expliquei novamente a proposta, tentando ser o mais claro e objetivo possível. Só neste momento me dei conta de que tinha usado, na primeira vez, palavras como “transcrever” e “autoria”, além de outras provavelmente desconhecidas ou estranhas para as crianças. Desta vez, falei de outro modo. Ao final, perguntei se agora tinha sido claro. Algumas crianças responderam:

- Agora sim! Agora foi na nossa língua!

(Caderno de campo. 19/07/2013)

Cena 2

Era uma terça-feira de junho cuja data exata não consigo recuperar. A professora com a qual divido a turma estava em greve. Eu pedira para as crianças fazerem uma pesquisa sobre seus bairros na sexta-feira anterior e na segunda-feira não tinha havido aula. Cada um falou o bairro onde mora e eu anotava no quadro.

Após esse movimento, sorteei e chamei cada criança para encontrar e marcar seu bairro no mapa da cidade do Rio de Janeiro. Foi uma festa! Elas ficaram contentes e queriam ajudar umas às outras. Fizemos esse movimento. Após esse momento, pedi que sentassem nos seus lugares para copiar os 17 nomes de bairros (as crianças moravam em 17 bairros diferentes, pois alguns se repetiam entre os mais de 20 alunos). Liste-os no quadro e pedi que comesçassem.

Alguns minutos depois, Rafael da Silva, um menino que ainda precisa de mais ajuda para escrever, embora copie do quadro sozinho, foi até onde eu estava, com o caderno na mão, e me disse:

- Tio, tô cansado! Não quero copiar mais isso não.

Eu insisti que copiasse, mas ele resistiu. Então falei:

- Olha, todos os seus amigos estão copiando... Por que você não vai copiar? Só você não vai ter o nome do bairro de todo mundo no caderno?

- Mas eu não quero... – ele retrucou.

- Mas é importante, Rafa. – insisti ainda.

- Mas para que eu tenho de copiar isso?

Diante daquela pergunta, muitas das discussões vividas na universidade e no grupo de pesquisa do qual faço parte desde 2009 vieram à minha cabeça. Então eu, que há muito venho me desafiando a pensar, com meus pares, a possibilidade de uma alfabetização outra, reforçava a mera cópia? E o pior: não percebia que o fazia? Naquele momento, com a fala daquele menino, consegui perceber o que não podia sozinho. Rafael me abriu os olhos para a incoerência entre o que propunha como atividade e a concepção de alfabetização que venho me desafiando a viver e defendendo. Respirei fundo e respondi:

- Boa pergunta. Eu também não sei por que você tem de copiar o nome desses bairros todos... Você me fez uma pergunta difícil.



- Então eu não preciso copiar?
 Sorri, sem saber o que responder de verdade. Ele entendeu. Pegou uma folha em branco e foi desenhar.

(Caderno de campo. 25/06/2013)

Embora as narrativas falem por si, dispensando explicações de qualquer sorte, achamos importante e potente pensarmos com elas. A primeira impressão que nos toma é o quão as crianças podem deslocar a(s) lógica(s) adultas, o quão são capazes de pensar ao revés, de provocar o pensamento, de interromper e mudar o curso do acontecimento. Forçam o pensar de um modo simples e belo, levando-nos a compreender que uma **formação com a infância**, tendo a criança como um outro, é uma formação que tem no riso um elemento constitutivo e forte. Se voltarmos às duas narrativas, percebemos que o professor se remeteu ao riso e/ou ao sorrir em cada uma delas. Isto não é à toa, pois:

O riso destrói as certezas. E principalmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo (LARROSA, 2010, p. 181).

Sim, as crianças nos convidam ao riso. E esse convite nos provoca à transformação numa direção desconhecida, incontrolável, pois o devir é isto: tornar-se sempre outro de si mesmo, sem saber bem aonde esse movimento de (trans)formação e deslocamento vai nos levar. Formar-se com a infância é mover-se, abandonar a inércia fundante do pensamento cristalizado, da verdade cimentada, porque a criança é um outro que escapole, se mexe, escorrega, não se deixando sumariar e/ou apreender (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015).

A este movimento potencializado pelas crianças, pelo encontro/diálogo com elas, a esta formação com a infância estamos chamando de **formação como experiência**, pois nos sacode, desloca, às vezes incomoda e emudece, mas, ao passarmos pelo desconforto, pelo emudecimento e pela desaprendizagem, podemos percebermo-nos outros, rir. Todavia, insistimos: para viver tal processo, havemos de estar abertos ou nos abrir para ele, pois, como nos provoca Larrosa (2011), o sujeito da experiência é o sujeito ex-posto, aberto, e não o sujeito fechado em suas verdades, irredutível em suas certezas. Sem abertura não há diálogo, nem encontro, nem movimento, conforme aprendemos com os movimentos de redes de docentes América Latina afora.

Com as crianças, no dia-a-dia da escola, podemos perceber que nossas práticas, assim como quaisquer outras, abrigam o isso e o aquilo outro, com ênfase no “e”. Pensar a ligação que o “e” produz nos faz descartar a alternância e pensar a prática como múltipla, como espaço/tempo da concomitância. Nosso desafio, então, é aprender a ser melhores professores – ou professores outros – com as crianças. E aqui, talvez, more o sentido de “dodiscência”, ideia proposta por Freire: quem ensina aprende, e quem aprende ensina.

Inundados nesse dialogia que produz um atravessamento violento, nós, professores e professoras, somos provocados a todo o tempo e o tempo todo a conhecer um pouco mais e a tentar viver um processo pedagógico com as crianças que produza sentidos – para elas e para nós - baseados nas relações alteritárias. Somos excitados a vivenciar o educar enquanto encontro/diálogo/confronto com o outro:



Não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (GERALDI, 2013, p. 13).

Essa relação de reciprocidade joga para longe o cânone colonial/moderno de conhecimento, já que se encontra fora da concepção de racionalidade do mesmo. Não se trata mais de “capacitar”, “reciclar” ou “atualizar”. Trata-se, aqui, de uma formação de professores situada no campo do sentir, do experienciar, do se constituir com o outro, neste caso, a criança. O professor como um sujeito *sentipensante*, como nos ensinou Fals Borda (2010).

Sim: o professor e a professora se forma **com** a criança. Não é só ela, a criança, que precisa da mediação, da figura de outro sujeito para instigá-la, desafiá-la a pensar, não é apenas ela que tem sua *zona de desenvolvimento proximal* (VIGOSTKI, 1994). O adulto professor também tem a sua, e a criança pode atuar nela, com suas palavras, suas falas inesperadas, suas provocações (in)tempestivas. Com ajuda, inclusive a das crianças, nós, professores e professoras, podemos hoje nos sentir provocados a fazer com ajuda o que amanhã faremos sozinho. Esta é mais uma riqueza da formação com a infância: somos impelidos a buscar espaços formativos outros, a conversar com nossos pares, a estar sempre estudando, procurando ajuda.

Tal modo de pensar a formação de professores demanda a assunção de um marco outro de concepção de produção de conhecimento e, conseqüentemente, a opção por uma estética outra: não somos sujeitos cartesianos, nem racionais, mas sujeitos que pensam, sentem, se emocionam e (des)aprendem!

Trata-se, portanto, de uma estética outra, de uma práxis vital e uma ética que levam a criar e habitar novos espaços/tempos existenciais, a experimentar o mundo de novas formas, de construí-lo compartilhadamente, nas interações e a partir de indagações. Isso aprendemos com as crianças deslocando-nos e (trans)formando-nos. Assim, o estar com a infância, o abrir-se a ela, escutando o que as crianças têm a nos dizer e a ensinar poder fazer aflorar processos de deslocamentos (trans)formativos docentes, tendo no riso, na experiência e na reflexão ingredientes constitutivos da formação.

Se é verdade que só com a ajuda do outro podemos falar na primeira pessoa, com as próprias palavras e ideias, porque é na relação com ele que nos conhecemos um pouco mais, mas nunca completamente, também é verdade que a criança é, sim, um outro. E, enquanto tal, ela nos abre possibilidades de tornarmo-nos outros em relação a nós mesmos, como profissionais e como pessoas. Nesse conhecer-se um pouco mais, chegamos ao novo mundo que somos, mas sendo sempre de passagem, indo em direção ao próximo que as relações alteritárias e empáticas nos impelem. Compreender a formação neste viés e reconhecer a criança como outro da/na formação nos deixa, pois, um convite e uma provocação.

Conclusão: palavras-convite para seguir pensando

Como um ponto de inflexão, este encerramento de texto nos impele ao início, retornando algumas perguntas: Qual o papel da criança na formação do professor? O que ensina quem aprende? O que ensinam aos docentes as crianças pequenas com as quais atuam estes professores e professoras cotidianamente?



Em vez de buscar respostas definitivas às perguntas, achamos importante deixá-las pulsar, forçar a pensamento, lampejando reflexões provisórias e cintilando, sempre, outras possibilidades de entendimento. O que elas abrem como possibilidade de compreensão no tocante à formação docente? Deslocam a formação do lugar de “capacitação”, “atualização” ou “reciclagem”? Quando o sujeito aprendente é encarado também como sujeito ensinante, e o sujeito ensinante é encarado também como sujeito aprendente, o que muda?

Seguir pensando estas questões, nos parece, torna possível o fortalecimento da luta e da assunção do lugar ético, estético e político por uma formação docente como experiência, a qual não subjuguie esses sujeitos, reservando-lhes um lugar inferior, silenciado. Completa-nos, também, a assumirmo-nos, como professores e professoras, como autores de nossas falas e pensamento e, portanto, de nossa formação.

Ao compreender que só podemos assumir nossa autoria à medida que reconhecemos a do outro, coloca-se como pressuposto das relações pedagógicas a cidadania, como algo praticável no dia a dia, e não como algo a ser alcançado no futuro. Isso implica que a criança seja, claro, compreendida também como sujeito autor, tenha legitimada sua voz, seu ponto de vista. Daí que uma formação com a infância não pode ser outra coisa senão uma formação inventiva, alegre, viva, isto porque “uma capacidade que pensa e dá o que pensar, isso também é a infância (KOHAN, 2007, p. 131).

Mas, são palavras-convite para seguirmos pensando.

Referências

FALS BORDA, O. Pesquisa-ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma ontologia**. STRECK, D. (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação, SantaCruz do Sul**, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MELLO, Marisol Barenco. Lógicas Infantis: é a criança um outro? In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.



RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan Carvalho. Infância(s) em Portinari: potencialidades para pensar uma escola em devir. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. V.1, N.1, 2015.

SAMPAIO, C. S. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biográficas como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDELICK, Ingrid. (Comp.). **La investigación educativa**: una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007, p. 71-110.

SÜSSEKIND, M.L.; GARCIA, A. (org.) **Diálogo e formação de professores**: Universidade-Escola. Petrópolis, RJ. De Petrus Et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.



COLETIVOS DOCENTES: POTÊNCIA E APRENDIZAGEM

Adriana dos Santos Souza Pereira – FFP/UERJ adrianasantos372@outlook.com;

Jéssica Mendes da Rocha – FFP/UERJ jessicamendesuerj@gmail.com;

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais jacquelinemorais@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é o resultado das inquietações vividas em dois espaços acadêmicos que entendemos ser também lócus de formação docente: um deles se configura como uma atividade de extensão chamada Fórum de Alfabetização e Escrita de São Gonçalo (FALE-SG). Outra atividade se refere a pesquisa no Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), que está inserido no Rede de docentes que Estudam Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE) . As experiências vividas nestes dois grupos nos permitem pensar a prática de professor/a alfabetizador/a criticamente.

Nós, graduandas de Pedagogia e Letras, sendo assim, futuras educadoras, em encontros como o FALE e as reuniões semanais do GPALE, são convidadas a compreender e refletir sobre nosso papel docente. Somos estimuladas a construir e desconstruir conceitos que tradicionalmente permeiam o cotidiano escolar desde muito tempo.

Neste texto nos propusemos a discutir alguns dos princípios que atravessam nosso trabalho tanto no grupo de pesquisa, quanto na atividade de extensão que desenvolvemos. Para tanto, trataremos dos seguintes princípios: *experiência, narrativa, coletivo, conceito de alfabetização e professora como pesquisadora*. Para tal, em nosso trabalho, buscamos o diálogo especialmente com Paulo Freire, Jorge Larrosa e Walter Benjamin.

Palavras-chave: Narrativas – Formação Continuada – Alfabetização – Formação Docente



Abstract

This work is the result of the anxieties experienced in two academic spaces that we consider to be also a locus of teacher formation: one of them is an extension activity called the Forum of Literacy and Writing of São Gonçalo (FALE-SG). Another activity refers to research in the Literacy, Reading and Writing Research Group (GPALE), which is part of the Network of Teachers Who Study Literacy, Reading and Writing (REDEALE). The experiences lived in these two groups allow us to think about the practice of teacher / literacy teacher / critically.

We graduates of Pedagogy and Literature, so that future educators, in meetings such as FALE and the weekly meetings of GPALE, are invited to understand and reflect on our teaching role. We are encouraged to build and deconstruct concepts that have traditionally permeated everyday school life for a long time.

In this text we propose to discuss some of the principles that cross our work both in the research group and in the extension activity that we develop. To do so, we will deal with the following principles: experience, narrative, collective, literacy concept and teacher as researcher. To this end, in our work, we seek dialogue especially with Paulo Freire, Jorge Larrosa and Walter Benjamin.

Keywords: Narratives - Continuing Education - Literacy - Teacher Training



Sobre o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita – São Gonçalo

O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) foi criado em 2007 pela Professora Carmen Sanches, docente da UNIRIO. Em 2009, a atividade começou a ser desenvolvida em São Gonçalo.

O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) de São Gonçalo é ligado a Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ). Situada na parte metropolitana do Rio de Janeiro, A Faculdade de Formação de Professores da UERJ oferece 6 cursos de licenciatura, contando ainda com cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e Pós-Graduação *Strictu Sensu*.

O FALE é uma ação que faz parte do projeto de pesquisa e extensão é *A Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras*. Este projeto é coordenado pelas professoras Jacqueline Moraes e Mairce Araujo, que são também pesquisadoras pertencentes ao *Grupo de Pesquisa Vozes da Educação Memória(s), História(s), Formação de Professores(as)*

Encontro do FALE



Fonte: Arquivo Memórias do GPALE

Nestes encontros, ouvimos relatos de experiências de professores/as alfabetizadores/as, pesquisadores/as e alunos/as dos diferentes cursos de licenciatura que comparecem ao fórum. A partir dos relatos, podemos refletir sobre as práticas alfabetizadoras. Como dizia Freire: “É pensando criticamente a prática de hoje e ontem



que se pode melhorar a próxima prática”. (1996, p.17). É através desse sentido que o FALE se torna um convite para pensarmos criticamente os modos hegemônicos de alfabetizar e as formas emergentes. Através da experiência do outro, somos levados a cogitar novas maneiras de ensinar a ler e a escrever: “Então, a gente começou a pesquisar, porque a gente também pesquisa. Faz pesquisas...” (Fragmento da fala de Roseni de Lima Ferreira, professora da UMEI Prof. José Mansur Barbosa, convidada do XVIII FALE).

Esse é um exercício que temos, de pensarmos e repensarmos as nossas práticas docentes como educadoras ou futuros educadoras. Assim, através dos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita surgem em nós questionamentos como: Qual é a educação que temos? Qual queremos? Que tipo de educadores somos e que tipo queremos ser?

Infelizmente, a concepção de que os estudantes não teriam experiências ou conhecimentos prévios ao ensino escolar, o que alimenta a ideia do sujeito como uma “tábula rasa”, ainda é muito presente em nossas escolas. A desconstrução desta crença tem sido um dos princípios que sustentam os encontros do em São Gonçalo. A compreensão de que o sujeito é um ser que pensa, sente e age, nos permite repensar a forma como vemos o chão de nossa escola. Quando a isso, Paulo Freire vem nos dizer que:

Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (1996, p. 14)

Quer dizer, um profissional que pensa estar preparado para todas as situações cotidianas na escola, porém não sabe lidar com a espontaneidade e as surpresas que o dia-a-dia nos oferece, não como uma cilada, mas como uma possibilidade de um aprendizado mútuo. Podemos fazer uma ponte com Larrosa, quando ele afirma que:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar



informados, e toda a retórica destinada a constituírnos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (2002, pg.21)

Dessa forma, apenas estar informado, repleto de teorias, não é suficiente para a formação de um alfabetizador/a. Pensar um discente como uma “tábula rasa”, ignorando seus saberes anteriores e sua leitura da *palavramundo*, como diria Freire, configura uma lógica de pensamento que desconsidera a possibilidade de aprendizagem com o mundo e com os sujeitos no mundo.

Benjamin vem nos ajudar a compreender o conceito de *acontecimento* quando diz que:

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois. (BENJAMIN, 1994, p.15)

Movidos por Benjamin, entendemos que no FALE os/as professores/as revivem os acontecimentos ocorridos no cotidiano da sala de aula, podendo refletir criticamente sobre a própria prática. Ao narrarem o que vivem ou viveram na sala de aula, estes e estas docentes nos mostram como é possível que seus alunos/as a se apropriem da leitura e da escrita de uma maneira “alegre e prazerosa”.

Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita): Um lugar de encontros

Participar nos possibilita a oportunidade de aprender através de um coletivo. Temos bolsistas de várias graduações da FFP-UERJ: Pedagogia, Letras e Geografia. Temos também a “potência” de conhecimento vindo dos mestrands. Uma relação coletiva é vivida envolvendo todos os *coparticipantes* desse grupo de pesquisa.

O GPALE é coordenado pela professora Jacqueline Morais. O grupo é composto por 5 bolsistas de graduação, 4 mestrands e uma pós doutorada. A pesquisa acontece na tentativa de “escrever e reescrever” a história de uma educação que possa ser significativa para todos.



Os nossos encontros do GPALE acontecem 2 vezes na semana: segunda-feira somente com os bolsistas e quinta-feira com todo grupo.

Temos nos desafiado, a partir de nossos encontros, a vivenciar aquilo que Bakhtin (2000) concebe como *excedente de visão*. A participação de pessoas diferentes, com formação e visões múltiplas de mundo, nos ajuda nesta intenção.

Isso nos faz refletir e compreender como uma *experiência*. Sobre esse conceito Larrosa nos diz que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.. (LARROSA, 2002, p.21)

Aqui, vem à tona outra importante ação que é o ato de narrar. Essa ação nos constitui como seres humanos e como educadores. Narramos situações interessantes, engraçadas, curiosas, tensas. Narramos a fim de compartilhar nossas experiências. Mas temos por perceber que "a arte de narrar está em vias de extinção", como bem diz Benjamin (1994, p. 197). Dessa maneira, ele nos fala sobre a importância da *narrativa*:

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida. (...). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (BENJAMIN, 1994, p. 221).

De acordo com Benjamin, o ato de narrar parece estar se perdendo na atualidade. Acreditamos que o ato de narrar deve ser estimulado. O trabalho do artesão é comparado ao ato de narrar. Busca-se palavras precisas, assim como os materiais corretos. O ato de narra tem se perdido já que estamos envolvidos em uma sociedade imediatista em que poucos são aqueles que têm tempo de ouvir ou falar ou, nesse caso, narrar.

Mesmo em meio à greve: Nossa pesquisa continua...

Reunião GPALE





Fonte: Arquivo Memórias do GPALE

Freire diz que: “Ensinar não é transferir conhecimento”. (FREIRE, 1996, p.21), ou seja, a arte de ensinar vai muito além de encher um quadro de atividades e acreditar que todos os alunos, “vazios” de suas próprias experiências, aprenderão no mesmo espaço de tempo e na mesma proporção. Freire, em *A importância do ato de ler* (1989), salienta que a continuação dada pela sua professora do processo de leitura iniciado a partir das suas observações das situações que viveu em sua infância no sítio da família, foi fundamental para seu ingresso no universo das palavras escritas. Por isso, é relevante o saber que cada um trás consigo em suas experiências, principalmente por se tratar de um grupo formado por alunos de cursos de graduação diferentes e em níveis acadêmicos diferentes também. As trocas de conhecimento obtidas através de situações diversas no cotidiano escolar enriquecem o grupo, somando nossos saberes aos dos outros e, assim, resultando em educadores capazes de respeitar e observar cada situação com o olhar de pesquisador.

Vale a pena destacar o que Freire diz: “(...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2008, p. 90). É a ação que nos leva a reflexão em cada encontro do GPALE. Somos movidos a exercitar a nossa autonomia. Quanto a esse diz Freire que:

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2010, p. 107)



Exercitar a autonomia é fundamental na formação docente.

Sendo assim, ao sermos motivados/as A conhecer a *experiência* do outro, a expressar no espaço *coletivo*, nossas *narrativas*, vamos despertando em nós o olhar de *professora pesquisadora*.

Freire nos alerta que professores/as precisam ser também pesquisadores/as.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2010, p.29).

Paulo Freire nos estimula a compreender que ser docente é também ser investigador/a da própria prática.

Para finalizar, gostaríamos de reafirmar que educar é um ato político.

Ensinar é mais que decorar algo. Ensinar é olhar além das aparências e isso é um exercício contínuo. Por isso é vital destacar o papel do FALE e do GPALE em nossa formação, entendendo que um professor/a-pesquisador/a não se faz sozinho.

Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, Walter. "O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov." **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política** (1994): 197-221.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.



FREIRE, Paulo, 1921 – **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire.** – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 47ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.



COLOMBIA



LA PEDAGOGÍA FEMINISTA COMO POSIBILIDAD DE TRANSFORMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA EMANCIPADORA

*Por Gloria Bermúdez-Barrera
Jessica Santiago
Vanessa Muñoz
Mujeres Entre Redes –Colombia*

RESUMEN

“Participar de las angustias de las mujeres que intentan ser parte de transformaciones sociales profundas, me planteó preguntas para las que no tenía respuesta en mi práctica cotidiana” Korol -2009¹.

Como educadoras populares que hacemos parte de la escuela y organizaciones sociales, hemos reflexionado sobre la siguiente pregunta con la que tratamos de guiar nuestra praxis educativa *¿Cómo la pedagogía feminista nos ha permitido proponer alternativas de formación entre mujeres que hacemos parte de la escuela y de las organizaciones sociales?*

Bajo este cuestionamiento la siguiente ponencia abordará tres aspectos claves. En la primera parte, queremos dar cuenta de las críticas que tiene la pedagogía feminista a la escuela como institución que reproduce las desigualdades de género y clase.

¹ Intervención en el Primer Coloquio Latinoamericano “Pensamiento y Praxis Feminista” (2009).



En la segunda parte, hacemos un breve recuento de las diferentes experiencias latinoamericanas de construcción de conocimiento, vivencias, intercambio de saberes, formas alternativas de enseñanza-aprendizaje propias de la pedagogía feminista, que nos han nutrido en nuestro quehacer pedagógico y los aportes que estas experiencias hacen a la educación para la construcción de nuevas subjetividades bajo posturas de género no hegemónicas.

En la tercera parte, exponemos nuestra experiencia de formación entre de mujeres que hacemos parte de la escuela y las organizaciones populares en el sur de Bogotá, desde lo que consideramos es pedagogía feminista, que se cuestiona en miras de proponer diferentes posibilidades de transformación hacia la práctica emancipadora.

PALABRAS CLAVES. Pedagogía feminista, práctica, práctica emancipadora, educación popular.

Bases críticas para pensar la pedagogía feminista:

En las décadas pasadas las mujeres lucharon por tener el mismo derecho de los hombres para acceder a la educación e ingresar a la educación formal. Posteriormente producto de estas luchas, los Estados y los organismos internacionales se comprometieron en eliminar las inequidades educativas entre hombres y mujeres. En la actualidad se puede decir que las mujeres tienen mayores posibilidades de acceso a la educación básica y secundaria, y cada vez más se gana en el acceso en la educación superior. Sin embargo, la inequidad de género en el campo educativo sigue persistiendo.

La escuela en los últimos años no solo ha sido blanco de políticas neoliberales que precariza la profesión docente, desmejoran la calidad de la educación y refuerzan prácticas de reproducción de la desigualdad social, nos educan bajo estereotipos sociales discriminatorios.

En este sentido, la pedagogía como “procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de su subjetividad” (García, 2004) profundiza en imaginarios hegemónicos de clase y género, naturaliza unas formas de interacción, participación, narrativas, lenguajes excluyentes y discriminatorios.

En las instituciones educativas se estructura bajo una lógica dual de diferenciaciones sociales gorda/flaca, ricos/pobres, femenino/masculino, buenos estudiantes/malos estudiantes, juiciosos/desjuiciados, etc. Asimismo, establece tiempos y lugares donde gobierna la lógica masculina tradicional. Que se refuerza a través de discursos, contenidos curriculares, y prácticas escolares que perpetúan las discriminaciones sexuales y sociales, lo cual las feministas denominan *prácticas patriarcales escolares*².

² Ver Arango (2006, 2009), Lojo 2004, Ochoa 2007.



Es así como la pedagogía feminista³ centra sus nuevas críticas a la escuela en los siguientes aspectos:

- *Posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza:*

Este aspecto se centra en la feminización de la docencia⁴, llevado a la precarización de la labor docente, no solo confinando a docentes hombres y mujeres a labores en las que su saber no es reconocido, sino a situaciones más aberrantes de flexibilización y pérdida de condiciones laborales, sobrecargas en actividades de desgaste cotidiano.

Como se expone en la investigación realizada por la maestra Imelda Aranda (s.f) titulada *Las mujeres y el derecho humano a la educación en la perspectiva de la educación popular y las pedagogías feministas*. Las prácticas pedagógicas se encuentran cargadas de estereotipos de género, que no sólo han llevado a la subvaloración de la pedagogía, sino a la precarización de la labor docente.

A las mujeres se nos juzga en el ámbito educativo según unas expectativas en relación al sexo; se nos pide “virtudes como docilidad, maleabilidad, adaptación a las normas, esfuerzo y persistencia, que constituyen el substrato de una actitud de sumisión” (Lojo, 2004) Y si las mujeres (estudiantes-maestras) no se comportan de esta forma empiezan las frustraciones pues se considera que no han sido “bien educadas”.

Si las mujeres son de clase popular, no solo tienen desventajas por ser mujeres sino por su condición subordinada de clase social, Luz Gabriela Arango afirma “las niñas de origen popular, que estarían doblemente penalizadas en la escuela, primero, por no tener acceso a formaciones profesionales como sus hermanos y, segundo, por no tener acceso a estudios prolongados como las niñas de origen social más favorecido.” (Arango, 2006)

Lo que explica que pese a que las mujeres presentan excelentes calificaciones en sus estudios, no necesariamente llegan al éxito profesional. Pero estas prácticas pedagógicas no solo impactan a estudiantes sino también a maestros y maestras, por ejemplo, se espera que las maestras mujeres tengan comportamientos maternos con sus estudiantes y compañeros. Se ocupen en actividades relacionadas con la convivencia, cuidado, organización escolar y asuntos domésticos.

- *Androcentrismo en la ciencia y sus efectos en la educación:*

Se evidencia en los contenidos y metodologías trabajadas en las escuelas, que subordinan los saberes femeninos. El androcentrismo se caracteriza porque en la cultura y la ciencia, adquiere mayor relevancia el punto de vista masculino. Además la ciencia, la teoría y la epistemología se presentan como neutrales, sin postura ideológica o prejuicio sexista.

³ La pedagogía feminista se alimenta epistemológica, política y pedagógicamente de las múltiples corrientes del feminismo que sostienen varias discusiones entre ellas.

⁴ Se denomina feminización de la docencia al aumento en número de mujeres en la profesión docente en niveles educativos como primaria, básica. Aunque es menor la cantidad de maestras en la educación superior y en cargos de dirección. Asimismo este término da cuenta de los estereotipos y prejuicios como que las maestras al ser mujeres, son cuidadoras, maternas, etc. El sesgo no es solo para las maestras sino también para la pedagogía.



Negando los aportes de las mujeres a la cultura, la historia y la ciencia; centrándose en exaltar solo los aportes masculinos. El aporte de las mujeres es invisibilizado en todas las asignaturas de la escuela, y las que son referenciadas son reconocidas por su comportamiento masculinizado, o estereotipadas como santas o reinas.

- *El androcentrismo en el lenguaje:*

No sólo hace referencia al uso del masculino para designar al colectivo, bajo la falsa pretensión de neutralidad y universalidad. Sino al silenciamiento de la voz femenina, que no se nombra e invisibiliza en el ámbito escolar y académico, existe un prejuicio sexista en determinados significados de palabras que designa a las mujeres como perra, zorra, etc.

- *La interacción escolar:*

Dentro de estas interacciones se aprende a ser sujeto femenino y sujeto masculino. Se aprende que las mujeres deben usar un uniforme con falda para distinguirse de los varones, quienes deben usar pantalones. Se enfatiza en el buen comportamiento de las damas, mientras se justifica los abusos que realizan entre sí y hacia sus compañeros los varones.

La organización escolar estimula la competencia entre machos, poniendo a las mujeres en un juego con las reglas del patriarcado, en donde ellas tienen menores posibilidades de ganar. La escuela naturaliza a través del currículo oculto un código de conducta que hace que niños y niñas mantengan su lugar en este juego.

Las críticas de las feministas que cuestionan de manera profunda el discurso patriarcal en la escuela, nos invita a buscar prácticas de emancipación⁵ de hombres y mujeres, para la construcción de una sociedad diferente. En este sentido la pedagogía feminista se constituye en un aporte más para empezar a ver el mundo de color violeta.

Aportes de la pedagogía feminista a la educación:

Siguiendo los diferentes cuestionamientos y críticas constantes al sistema educativo formal, la pedagogía feminista le interesa transformar las dualidades sexo-género, y de las formas en que estas se reproducen culturalmente. Desde este aspecto, es pertinente preguntarse ¿qué entendemos por pedagogía feminista?

Entendiéndose la pedagogía como la ciencia que incide en la forma en cómo se enseña y en cómo se aprende, dos aspectos que son inseparables en la práctica educativa. Entonces la pedagogía feminista busca articular diferentes corrientes educativas críticas como la educación popular, la pedagogía crítica y la teoría feminista. Intenta abordar los problemas estructurales de la enseñanza, como lo relacionado con las instituciones, los modelos educativos y la ideología sexista presente en cualquier espacio social.

⁵ Para nosotras, la praxis emancipadora significa desde el sentido que le da Freire en su concepto de concienciación, esta es un proceso de reflexión -acción de largo alcance entre los colectivos e instituciones que se piensan en superar la situación alienante y deshumanizadora a partir del hacer conciencia de los condicionamientos históricos de clase, género, etnia y de condición sexual que impide el buen vivir de los pueblos desde el aspecto individual y colectivo.



Según palabras de la feminista Ochy Curiel *“La pedagogía feminista le apuesta a construir una pedagogía que dé impulso al trabajo educativo emancipador, que articule y dinamice su discusión teórica, filosófica, política y metodológica, que haga más claros y asequible sus principios, componentes, características y mediaciones educativas”* (Ochoa:2007). De esta la pedagogía feminista busca que la teoría y la práctica en el aula se presenten indisolublemente unidas.

Para dar cuenta de estos objetivos, busca que la construcción del conocimiento sea desde las subjetividades y reevalúe las explicaciones totalizadoras y universalistas de la ciencia. Cambiar por un conocimiento situado en donde las personas revelen explícitamente su posición frente a cualquier temática, en ultimas, analizar la realidad desde diferentes perspectivas.

Para Paulo Freire e Ira Shor aportan a la discusión en la pedagogía feminista al llamar la atención en que el conocimiento se hace desde la reflexión construida a partir de la propia práctica, cimentando un modelo de análisis que permite identificar cómo las condiciones sociales afectan a los y las estudiantes en su proceso de conocimiento.

La escuela formal reproduce dinámicas de desigualdad, y por ello, transformar esta estructura requiere soluciones estructurales, en este aspecto la pedagogía feminista tiene la oportunidad de transformar la escuela mediante el ejercicio pedagógico de los y las docentes comprometidos con la práctica cotidiana, y los procesos populares juegan un rol muy importante para la transformación, porque es en los espacios comunitarios y escolares como actores políticos nos cuestionamos la necesidad de cambiar las prácticas que promueven un modelo de desarrollo que ve la vida como una mercancía más.

El colectivo Pañuelos en Rebeldía y el Frente Darío Santillán inciden en la construcción de la pedagogía feminista desde el constructo teórico de P. Freire (1979), planteando la necesidad de desarrollar estrategias y prácticas colectivas que busquen la transformación de las diversas opresiones, que reivindican la importancia de la alteridad para la construcción de un proyecto emancipador (Korol: 2007).

Las mujeres indígenas del Colectivo Abya-Ayala⁶ en Bolivia y Guatemala realizan un contribución significativa desde el feminismo comunitario, su propuesta general cuestiona las relaciones de género a la luz de una propuesta anticolonial, que reconozca la diversidad de género y étnica, haciendo de los recursos naturales y de la madre tierra protagonista principal de las luchas y los procesos educativos en su comunidad y escuela.

En este sentido, el feminismo comunitario da cuenta del patriarcado ancestral, la perpetuación de la dominación colonial y el entronque con el patriarcado eurocéntrico, con el fin de realizar procesos formativos que nos libere del racismo interiorizado, recuperar la defensa del cuerpo-territorio y vuelva a centrar sus conocimientos en las enseñanzas de las

⁶ Con quienes compartimos en el XIII Encuentro Feminista Latinoamericano” por la liberación de nuestros cuerpos” realizado en el año 2014 en la Ciudad de Lima- Perú.



cosmovisiones ancestrales⁷. Desde estas perspectivas, se piensa la (de) construcción patriarcal a través de espacios y metodologías que generen confianza en sus participantes para hablar, sentir, expresar sus ideas, emociones y apuestas.

En el Perú, diferentes colectivos y procesos que se encuentran trabajando alrededor de la lucha por los derechos de las mujeres en el trabajo doméstico, nos hablan de introducir en la escuela y las organizaciones el tema de las múltiples violencias hacia las mujeres. Por tanto, la pedagogía feminista se articula a la necesidad de comprender el fenómeno de la violencia mediante una práctica educativa que desnaturaliza lo que se considera como normal, legítimo y correcto.

La pedagogía feminista en México ha generado profundas reflexiones en el ámbito institucional, al cuestionar la manera como se reproduce de la cultura patriarcal en la escuela, una de las mayores exponentes es Martha Lamas, enfocado principalmente en el cuestionamiento del orden natural de las desigualdades de los sexos, haciendo una revisión histórico-crítica del papel que desempeñamos las mujeres en la cultura de la humanidad.

En el caso Colombiano, los movimientos sociales se han preocupado por articular la formación con el ejercicio de incidencia en la agenda política nacional, sin embargo existe una falta de articulación de las necesidades y reivindicaciones de las mujeres con las reivindicaciones de las organizaciones sociales. Falta que pretende corregir la pedagogía feminista al unir la reflexión-acción-reflexión.

Una de las dificultades que se tiene que enfrentar la pedagogía feminista es que ha quedado relegada del discurso oficial educativo y de la agenda organizativa de los movimientos sociales. Sin desconocer que existen procesos de mujeres que se preocupan por estos temas, la dificultad que se evidencia es la poca incidencia de las reflexiones feministas a la sociedad en general, por ello es indispensable articular la consolidación de la pedagogía feminista en el proceso organizativo, unificando la práctica política y la práctica pedagógica.

En ello vemos la necesidad de consolidar una pedagogía feminista oportuna, que reconozca el contexto en el cual nos desenvolvemos, esta pedagogía que problematiza las relaciones de género, la participación y la formación de las mujeres en los procesos organizativos, y en el aprendizaje reconociendo la diversidad en la escuela.

Nuestra experiencia formativa desde la pedagogía feminista:

Teniendo en cuenta los elementos esbozados anteriormente, concebimos la pedagogía feminista como la herramienta para transformar la cotidianidad. El cómo nos pensamos como mujeres populares y actuamos frente a prácticas sexuadas, desde la diversidad, pensando hacia la consolidación de un proyecto emancipador.

⁷ Para profundizar ver ACSUR (2014). Feminismos diversos: El feminismo comunitario.



La pedagogía feminista si bien intenta analizar las inequidades que viven las mujeres, también integra a los diferentes géneros y diversidades que se pueden encontrar en el desarrollo de la personalidad, el mito de que el feminismo únicamente se piensa en la situación de las mujeres, se ha desvirtuado al encontrarnos con múltiples análisis relacionados con otras formas de concebir la sexualidad, las relaciones con los otros y las otras, incluso el feminismo se ha preocupado por las exigencias patriarcales en el desarrollo de la masculinidad y ha concluido que los hombres también se encuentran afectados por el patriarcado, claramente desde posiciones diferenciadas y distintas⁸.

Este proyecto emancipador relaciona a la educación como práctica de libertad para Freire (1979), hablamos de una educación que sea capaz de visibilizar las desigualdades, tomar conciencia sobre ellas, romper con los mecanismos de su normalización, crear, generar y construir alternativas de acción.

Para una educación como práctica para la libertad se define también como feminista *“en la medida que transforma y apoya las relaciones sociales, humanas, en igualdad y con justicia social. Siendo una educación que no reproduce los mecanismos que relegan a las niñas y a las mujeres a los espacios privados, al trabajo infantil doméstico, a los matrimonios y embarazos no deseados, a las tradiciones culturales dañinas y machistas, a los trabajos informales infravalorados, al abandono de las escuelas o a la dificultad de acceder a puestos de liderazgo”* (Martínez: 2016).

Las actividades que desarrolla la pedagogía feminista se fundamentan desde unas metodologías vivenciales⁹ que consiste en actividades que nos ayuden a empoderar y movilizar las diferentes situaciones con las que muchas y muchos nos encontramos por medio de herramientas participativas como recuperar la voz, la confianza al hablar en público, expresión corporal que nos posibiliten de nuevo pensar, sentir y soñar con una realidad diferente.

Es así que la experiencia de Mujeres Entre Redes¹⁰ se constituyó como espacio autónomo de formación entre mujeres que hacemos parte de una organización del sur de la capital de Colombia. Se construye viendo la necesidad que tienen las mujeres de las organizaciones por recuperar, expresar y defender su palabra, ser capaces de apropiarse del espacio público, convertirse en lideresas sociales críticas. Nos encontramos para conspirar,

⁸ En este aspecto no se profundizará ya que no hace parte del objetivo del presente trabajo, sin embargo, es importante aclarar que la pedagogía feminista intenta reconocer las especificidades personales sin realizar exclusiones de género o de clase, en esta ocasión exponemos el trabajo realizado con mujeres jóvenes en el sur de Bogotá, haciendo énfasis en la necesidad que tenemos las mujeres de encontrarnos, formarnos, escucharnos y trabajar juntas, teniendo presente que el capitalismo y el patriarcado se han encargado de dividirnos en un sentido de competencia deshumanizada. Tenemos presente que existen otros trabajos realizados con personas diversas, hombres, mujeres adultas que también aportan a la consolidación de la pedagogía feminista.

⁹ Las metodologías vivenciales se enfocan en la enseñanza- aprendizaje a partir de situaciones vividas por las participantes, sus memorias, relatos, recuerdos e historias de vida, son herramientas pedagógicas colectivas que aportan al aprendizaje grupal e individual. Reconocen la construcción de conocimiento mediante las memorias corporales y experiencias de vida.

¹⁰ Pertenecemos a una organización popular denominada Entre Redes que se encuentra territorializada en las localidades de Bosa, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe y Usme denominada esta la media luna sur de Bogotá, esta organización ha trabajado desde hace aproximadamente 12 años en la formación de jóvenes, las transformaciones culturales de los barrios, las luchas cívico populares, y nosotras (Mujeres Entre Redes) aportamos con la transformación de las mujeres al interior de la organización y en la articulación del trabajo conjunto con otras organizaciones de mujeres en Bogotá.



formarnos y construir una propuesta para trabajar este enfoque en los diferentes espacios de los que somos parte, actuar en nuestra organización, el trabajo en los colegios y prepararnos para la lucha social.

Nuestra ruta pedagógica está anclada a las realidades territoriales en las que nos encontramos y se fundamenta en dos ejes prácticos:

- ✓ Eje de Autocuidado: el objetivo de este eje es tomar conciencia de nuestros cuerpos, sentires, pensamientos. Es una práctica que nos ha permitido hablar de nuestros bloqueos, miedos, enfermedades, tristezas producidas en los cuerpos de las mujeres por parte del patriarcado. Es un espacio para integrar nuestro cuerpo, mente, espíritu e intelecto, reflexionar sobre nuestro ser mujeres populares y fortalecernos para la lucha social.
- ✓ Eje de formación: Desde el espacio de formación nos hemos sentado a discutir sobre temas relacionados con la despatriarcalización y el autocuidado, fortaleciendo el trabajo territorial por medio de talleres y cartillas que dieran cuenta de dichas discusiones. El espacio de formación ha servido para reflexionar sobre la manera como en que las organizaciones asumen prácticas de despatriarcalización y cómo maestras podemos abordar estos temas en el aula de clase.

Para este eje se realizaron las siguientes prácticas pedagógicas:

- Exploración del cuerpo: Consiste en autoreconocernos a partir de ejercicios de distensión y expresión corporal para dar respuesta a la necesidad de reconocer el cuerpo como primer territorio de transformación.
- Pensarse/cuestionarse/estudiarse los principios ideológicos y políticos: Esta estrategia buscó debatir sobre la coherencia de los principios ideológicos, organizativos y políticos en la práctica cotidiana, analizando fundamentalmente las prácticas que reproducen el patriarcado en las organizaciones sociales.
- Metodologías de investigación: Aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas tomada del espacio de género del Frente Darío Santillán que a través de preguntas sencillas no llevaron a darnos cuenta del papel que desempeñamos las mujeres en las organizaciones e instituciones escolares de las que hacemos parte. De este ejercicio los compañeros hombres elaboraron un manifiesto antipatriarcal donde expresaron sus compromisos frente a la necesidad de cambiar las prácticas políticas sexistas al interior de la organización.
- En cuanto a los contenidos: debatidos sobre lecturas contextualizadas de la historia de los feminismos; temas sobre la categoría género y orientación sexual. Diálogo de saberes y experiencias de vida como mujeres populares diversas, trabajadoras, profesionales, lesbianas, heterosexuales, jóvenes, adultas, etc. Y el compartir experiencias de otras partes no han servido para motivarnos a seguir construyendo en dirección a una propuesta de educativa no sexista.
- Participación en espacios públicos: como espacios de debate del papel de las mujeres en la construcción de paz con justicia social, la incidencia de nuestro trabajo comunitario y escolar en los territorios que habitamos. Llegamos a



encontrarnos con otras mujeres en Colombia y en América Latina donde compartidos experiencias de trabajo con mujeres indígenas, campesinas, jóvenes de otras ciudades. Allí reflexionamos sobre lo plural y diverso de las apuestas feministas.

Estos aprendizajes se han enfocado en fortalecer nuestra identidad como mujeres populares. Reanimar nuestra autoestima al aprender a querernos y valorarnos tal y como somos. A sentirnos en confianza en el trabajo entre mujeres, a defender un discurso que priorice la defensa por los más desfavorecidos del sistema y emprender acciones para acabar con esta doble condición de explotación de clase y género en el espacio privado como público.

La pedagogía feminista nos permitió reconocer las prácticas patriarcales interiorizadas en nosotras mismas, en las organizaciones sociales y nuestras prácticas educativas. Ser conscientes de esto nos llevó a pensar acciones colectivas que permitan transformar los espacios, desde las estrategias de formación política feminista. Entonces, un primer momento importante en nuestro proceso fue el fortalecimiento de espacios para mujeres que permita reconocernos desde la diferencia y construir conjuntamente desde la solidaridad, para avanzar en la construcción de pedagogías que nos involucren a todos y a todas.

Por ello, la necesidad de formarnos colectivamente en esta ruta pedagógica surge desde la práctica y experiencia. Tomando los diferentes aportes ya mencionados con los que construimos colectivamente este camino, con la pedagogía feminista hemos logrado transformándonos continuamente para transformar la realidad social.

Consideraciones finales

Para nosotras que hacemos parte de una organización social y como educadoras, la pedagogía feminista nos ha permitido analizar la realidad desde una óptica diferente, idear una ruta de trabajo que se ha nutrido con las diferentes experiencias colectivas de labor académica, organizativa y política, y que consideramos nutren día a día nuestra práctica educativa, pensarnos la capacidad de transformación desde las alternativas pedagógicas y que esta misma transformación social empiece con nuestra propia práctica emancipadora desde la vida cotidiana.

De esta manera, la pedagogía feminista es una oportunidad de interpelarnos sobre nuestras prácticas políticas y pedagógicas. Al tiempo que nos permite encontramos como mujeres, actuar sobre la construcción de nuestras subjetividades, fortalecer nuestras habilidades para intervenir en la realidad social, crear espacios para encontrarnos como mujeres, hacer de nuestros dolores, tristezas, saberes, experiencia una oportunidad de aprendizaje y formación.

En esta apuesta hemos pasado por varias dificultades, entre las que contamos la resistencia de quienes no asumen al patriarcado como un sistema de dominación que nos oprime a todos y todas, aunque de diferentes maneras. El encontrarnos como mujeres y apostarle a construir desde otras lógicas que aprendimos en el pasado, asumir el reto de experimentar



nuevas metodologías de trabajo comunitario y escolar, luchar por la inclusión de las mujeres en la historia de la humanidad, de las organizaciones y la lucha social, por un lenguaje incluyente y un conocimiento situado.

Finalmente, una de las dificultades que nos encontramos diariamente es la jerarquía discursiva en los diferentes espacios donde participamos, del discurso oficial educativo y de la agenda organizativa de los movimientos sociales. Desde nuestro punto de vista, la dificultad que se evidencia es la poca incidencia de las reflexiones feministas a la sociedad colombiana, por ello es indispensable articular la consolidación de la pedagogía feminista (o pedagogías feministas) en el proceso organizativo, unificando la práctica política y la práctica pedagógica.

Bibliografía:

Alonso, G; Herczeg, G; Lorenzi, B; Zurbriggen, R. (2007) “Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural” En Korol, Claudia (comp.). “Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular”. El Colectivo, América Libre.

Arana Sáenz, I. (sf). *Las mujeres y el derecho humano a la educación en la perspectiva de la educación popular y las pedagogías feministas*. Bogotá: Red de educación popular entre mujeres de latinoamérica y el caribe .

Arango, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá, D.C: Siglo del Hombre Editores.

Centre Dolors Piera d'Igualtat d'Oportunitats i Promoció de les Dones (2014). *Pedagogía crítica y feminista*. España. Recuperado en <http://www.cdp.udl.cat/coeducacio/index.php/es/la-relacion-educativa/pedagogia-critica-y-feminista>

Fromm, Erich (1941). *Miedo a la libertad*. Versión y presentación de la edición castellana GINO GERMANI .Editorial Paidos Buenos Aires.

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular*. Editorial el Colectivo, Buenos Aires. Argentina.

Lojo, M. (2004). *Representaciones de género de profesorado y refuerzo de los estereotipos en los centros educativos*. En M. Lojo, *Mujeres sabias entre la teoría y la práctica*. España: Universitat Jaume.

Ochoa, L. M. (2006). *Más allá de la coeducación: pedagogía feminista*. Obtenido de ACADEMIA: https://www.academia.edu/3348187/M%C3%A1s_all%C3%A1_de_la_coeducaci%C3%B3n_pedagog%C3%ADa_feminista

Ochoa, L. M. (2007). *Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas*. Ponencia presentada en el “I Coloquio de género en educación” Universidad pedagógica



Nacional- Fundación para la cultura del maestro- México 2007 Obtenido de ACADEMIA:

http://www.academia.edu/3348598/Una_propuesta_de_pedagog%C3%ADa_feminista_teorizar_y_construir_desde_el_g%C3%A9nero_la_pedagog%C3%ADa_y_las_pr%C3%A1cticas_educativas_feministas

Martínez Martín, I. (2016). *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*. Foro de Educación, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

Subirats Martori, M. (1994). *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*. Recuperado el Junio de 2016, de <http://rieoei.org/oeivirt/rie06.htm> Diciembre de 1994.



PEDAGOGÍA DEL AUTOCUIDADO. UNA PROPUESTA PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN

Título: “Pedagogía del autocuidado. Una propuesta para repensar la educación”
Autoras: Angie Yineth Montero Gamboa anjimoga@gmail.com Ermina María Herrera Ventura erminahventura@gmail.com Gloria María Bermúdez-Barrera rebarilog@gmail.com
Organización: Centro de Promoción y Cultura (CPC)
Eje 1: Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos
Código: COL-TULPA 102
Síntesis del trabajo: Como educadoras del Centro de Promoción y Cultura (Bogotá, Colombia), organización popular comprometida desde sus orígenes en la formación política de mujeres populares, jóvenes, niños y niñas desde la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire, nos cuestiona cómo hacer frente a la arremetida neoliberal que lleva consigo la pérdida de garantías en derechos en educación y salud. Lógica perversa que legitima la depredación y expone a las personas y al planeta a múltiples formas de explotación y despojo, llegando a unos niveles de destrucción nunca antes vistos en la historia. Este interrogante nos comprometió a experimentar propuestas pedagógicas contextualizadas, basadas en una comprensión unificada de lo humano (cuerpo, mente, emociones y espíritu) y con enfoque de géneros. Construcciones alimentadas en el diálogo de saberes entre razón-espíritu, conocimiento-práctica, cognición-emociones, pero desde una comprensión holística de la realidad. Y en este caminar comprendimos la importancia del autocuidado como aprendizaje de autosanación y como estrategia pedagógica de empoderamiento personal y colectivo. La pedagogía del autocuidado pone énfasis en facilitar procesos educativos que transforman los dolores en sabiduría, transitando por el camino del tomar conciencia de los malestares comunes y particulares. Estos procesos de autorecuperación vividos desde la inteligencia corporal facilitan el desarrollo de capacidades y habilidades personales. Es una vía epistemológica y hermenéutica que va del cuerpo a la palabra, de la toma de conciencia a la acción, del conocimiento interior al conocimiento, El documento pretende dar cuenta de las búsquedas y preocupaciones que impulsan esta propuesta a partir de las preguntas generadoras que guían nuestra praxis educativa. En la primera parte del texto se responde al interrogante <i>¿Cómo surge la experiencia del trabajo de pedagogía del autocuidado? ¿Cuáles son sus referentes epistemológicos, pedagógicos y prácticos?</i> En la segunda parte, reflexionamos sobre <i>¿Cómo las actividades de autocuidado han alimentado a la pedagogía?</i> En donde evidenciamos como los bloqueos emocionales impiden el desarrollo de capacidades y habilidades para el



aprendizaje. Y en la tercera parte, narramos cómo la propuesta de pedagogía de autocuidado se ha implementado en dos escuelas públicas de la capital, resignificado nuestro rol como educadoras al tiempo que posibilitó experimentar una forma de enseñanza–aprendizaje no sólo crítica sino sanadora.

Ponencia:

Pedagogía del autocuidado. Una propuesta para repensar la educación

“He aquí mi secreto, que no puede ser más simple: sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos.”
Antoine Saint Exupery

La pedagogía del autocuidado es una propuesta educativa alternativa orientada a que los sujetos sociales logren reconstruir la relación que existe entre su cuerpo, su mente y su espíritu y de esta manera puedan hacer conciencia frente a las diferentes situaciones que les genera bloqueos (dificultades relacionales y académicas) y consigan apropiarse de herramientas que les permita salir de estas dificultades.

Para Leonardo Boff y Bernardo Toro el saber cuidar debe constituirse en el nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Para los autores *“el autocuidado supone al menos dos aprendizajes básicos: aprender a cuidar el cuerpo y aprender a cuidar el espíritu.”* Y más *“El cuidado de sí mismo supone una concepción del cuerpo, una educación acerca de tener y habitar en el cuerpo, en la carne.”* El cuidado del espíritu, por su parte *“implica aprender a tener una ética autónoma, es decir, saber autorregularse, tener autoconocimiento y autoestima.”* (Boff, 2009)

Este documento pretende dar cuenta cómo llegamos a la apropiación de esta propuesta pedagógica surgida en una organización social comunitaria del sur de la capital de Colombia, que ha dedicado varias décadas a la formación política de mujeres populares. Y cómo esta experiencia fue ganando consistencia para convertirse en una invitación de trabajo con jóvenes, niños y niñas de colegios oficiales del sur oriente de Bogotá.

En la primera parte del texto respondemos al interrogante ¿Cómo surge la experiencia del trabajo de pedagogía del autocuidado? ¿Cuáles son sus referentes epistemológicos, pedagógicos y prácticos? En la segunda parte, reflexionamos sobre ¿Cómo las actividades de autocuidado fueron alimentando nuestras prácticas educativas? Y en la tercera parte, describimos cómo la propuesta de pedagogía de autocuidado se fue implementado en escuelas públicas de la capital, resignificando nuestro rol como educadoras, al tiempo de posibilitarnos experiencia una nueva forma de enseñanza–aprendizaje no sólo crítica sino sanadora.

¿De dónde surge la pedagogía del autocuidado?

La pedagogía del autocuidado es una de las tantas corrientes educativas contemporáneas que comienza a cuestionarse el divorcio entre razón y emoción, lo que en palabras de Eduardo Galeano sería *“Desde que entramos en la escuela, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el cuerpo del alma y la razón del corazón”*. En la enseñanza formal



se establecen normas de comportamiento, lógicas de pensar y administrar el tiempo y el espacio en las que prima la razón sobre las demás dimensiones del ser llevando a que las emociones, sentimientos, espíritu, cuerpo, etc., sean las grandes ausentes.

Aunque varias corrientes pedagógicas trataron de incorporar otras dimensiones humanas en la enseñanza, como la pedagogía activa y la escuela nueva, entre otras, el dualismo cuerpo/espíritu-razón no desapareció, por el contrario la posterior implementación de la tecnología educativa y las reformas neoliberales agudizaron estas dualidades. Además la incorporación de la lógica mercantilista a la educación también se vio reflejada en recortes presupuestarios, menos recursos tecnológicos y didácticos, docentes con condiciones laborales más precarias y, en definitiva, pérdida de la calidad educativa. Al tiempo estas reformas afectaban a padres y madres de familia que quedaban desempleados o subempleados. Fueron los y las pobres del mundo y en especial de los países llamados tercermundistas, quienes más sufrieron las consecuencias perversas de las políticas neoliberales que trajeron más miseria, explotación y despojo como nunca antes en la historia.

Bajo este panorama las organizaciones sociales latinoamericanas han tratado de resistir a la embestida, denunciando y cuestionando cómo estas políticas neoliberales degradan los derechos fundamentales de las personas. La salud y la educación, derechos adquiridos a través de la lucha social, se convirtieron ahora en mercancías. Y las instituciones públicas que garantizaban estos derechos se volvieron epicentros de reproducción de la indignidad humana. Y así lo hospitales y escuelas públicas se convirtieron en los lugares de defunción del cuerpo, el espíritu y las emociones de los seres humanos.

Uno elemento fundamental de la resistencia social fue la construcción de alternativas para ejercer estos derechos vilipendiados por el capital. Propuestas que se desarrollaron desde diferentes ámbitos del saber y que fueron nutriendo nuestra reflexión y transformando nuestra acción.

De la educación popular nos alimentamos, en su filosofía, apuesta política y ética. Tomamos la lúdica, las técnicas de participación, la apuesta por la pedagogía de la pregunta, y la autonomía como nuestros ejes centrales. Al tiempo resultó el teatro del oprimido, que llama la atención sobre el cuerpo, como el lugar donde se expresan las huellas y marcas de la dominación, las frustraciones y los dolores.

De las corrientes feministas latinoamericanas y populares recogimos la crítica al sistema sexista-patriarcal y la urgencia de alimentarnos de saberes femeninos, el rescate de la circularidad, la ritualidad y el simbolismo. Las pedagogías críticas nos permitieron cuestionar cómo en las instituciones escolares se naturalizan las distinciones de clases sociales y la injusticia, que hace que las problemáticas sociales, económicas y las distancias culturales dificulten el aprendizaje.

Desde la teología de la liberación caminamos hacia las teologías feministas, alentadas por la emergencia de espiritualidades críticas y emancipadoras. Las corrientes ecosocialistas nos hicieron conectarnos con la utopía y la esperanza de transformación. Producto de la crisis civilizatoria, que atravesamos hace varias décadas, surgieron otras propuestas como



el Ecofeminismo¹ que nos enseña nuestro vínculo más sagrado: la tierra y la necesidad de enraizarnos, el aire y la respiración profunda, el fuego y la energía sanadora y el agua, el elemento de la vida. Del buen vivir indígena asumimos la importancia de satisfacer las necesidades sin atentar contra la naturaleza y de establecer acciones para mejorar nuestra calidad de vida.

De países de centroamérica y el cono sur, cuya historia estuvo marcada por un terrorismo extremo de Estado aprendimos que para reconstruir el tejido social es necesario trabajar la memoria colectiva, una memoria que permita crear una identidad colectiva desde el reconocimiento de los crímenes de lesa humanidad cometidos sobre sus ciudadanos. Y también la necesidad de trabajar con herramientas de sanación personal y colectiva, para superar las secuelas que deja la guerra en las personas.

De la pedagogía de urgencia², ayuda educativa aguda para niños/as y jóvenes en regiones en crisis, aprendimos que desde la educación, utilizando métodos pedagógicos-terapéuticos³ se puede estabilizar a nivel psicosocial y brindar apoyo para procesar experiencias traumáticas y, en especial en niños y niñas.

A esto se suma otros dos autores latinoamericanos cercanos a la experiencia de los movimientos sociales, quienes empezaron a mostrarnos un camino distinto por donde transitar. El término “sentipensante” de Eduardo Galeano y Orlando Fals Borda no sólo interpela al sistema, sino a los movimientos sociales que en medio de la confrontación y la sobrevivencia, también olvidamos el corazón. Nos fuimos construyendo como luchadores(as) y educadores(as) para quienes el afecto, la solidaridad y el cuidado por el otro se ejerce de manera instrumental, y para quienes el propio bienestar era despreciado.

El neoliberalismo no sólo mercantilizó nuestros derechos fundamentales, sino que nos fue metiendo en una lógica de acumulación de dolores, frustraciones, tristezas, pérdidas y duelos. La guerra nos fue convirtiendo en sujetos que preferíamos no tejer lazos sociales por temor a perderlos. Nuestro cuerpo se fue atrofiando, enfermando, inmovilizando. Comprendimos entonces que la educación bancaria legitima un orden social injusto, lo cuestionamos con las herramientas del momento, sin embargo sentimos que nos hacía falta algo.

Es así como comenzamos a hacernos preguntas sobre nuestro trabajo en las comunidades, en la escuela y en el barrio. Entendíamos que necesitábamos de otros elementos para la formación, y después de conocer a varias personas de múltiples contextos geográficos, corrientes epistemológicas y teológicas, descubrimos que teníamos la posibilidad de

¹ Mujeres de Chile, especialmente el colectivo de la revista Conspirando y de la teóloga feminista brasileña Ivonne Guevara

² Nace en 2006, de un grupo de maestros de Pedagogía Waldorf quienes tienen un encuentro con niños y niñas en un campo de refugiados en Beirut (Líbano) donde ponen en juego todos sus recursos personales y profesionales para ayudar a esta población infantil. Desde entonces han tenido intervenciones de crisis en regiones en guerra o que sufrieron catástrofes, como China, Gaza, Indonesia, Haití, Kirguistán y Japón. Consultar en: Amigos de la Pedagogía Waldorf, Sección pedagogía de urgencia en www.freunde-waldorf.de.

³ La pedagogía de urgencia trabaja con elementos de la Pedagogía Waldorf, de la terapia de la pintura y el dibujo, la pedagogía de vivencias y del circo, la actividad artística plástico-terapéutica y la eurtimia.



construir con otras herramientas de trabajo una propuesta pedagógica que fue incorporando el cuerpo, el espíritu y la razón.

La pregunta sobre el sentido del cuerpo y el cuidado.

Esta iniciativa nace en la Corporación Centro de Promoción y Cultura (CPC) una organización comunitaria, social y cultural nacida en 1978 en el barrio Britalia, un barrio popular de la localidad de Kennedy (Bogotá, Colombia). El equipo de trabajo lo formamos mujeres y jóvenes del mismo contexto.

Nuestra apuesta es formar para transformar, resistir para crear y generar organización para que las mujeres, jóvenes, niños y niñas, seamos sujetas y sujetos de transformación personal, barrial, local y ciudadana, con conciencia política y de género, y con mirada crítica de lo que ocurre en los contextos inmediatos y nacionales. Procurando relaciones y alianzas sororas y fraternas que contribuyan a fortalecer alternativas sociales, culturales y políticas de resistencia civil y de construcción de la paz.

Desde nuestras prácticas, la pedagogía del autocuidado como estrategia de empoderamiento se consolida en los procesos de formación política para la exigibilidad de los derechos y la ciudadanía plena de las mujeres. Y se sustenta en una premisa fundamental: el cuerpo de la mujer es el primer lugar político. Y en consecuencia todo proceso de transformación desde lo político tiene que pasar la lectura y sanación del cuerpo. Adrienne Rich, recoge muy bien esta intuición en sus poemas cuando dice: *“Mi voluntad de cambio está en mi cuerpo, no en la mente. Mi política está en mi cuerpo, creciendo y expandiéndose con cada acto de resistencia y con cada uno de mis errores”*.

Las mujeres que participan en nuestros espacios formativos son de barrios populares a las que nada les queda pequeño si se trata de sacar adelante a su gente. Mujeres dispuestas a *“dar una mano”*. Mujeres que reinventan su economía día a día. Mujeres que están siempre en pie porque el tiempo no les alcanza. Mujeres llenas de sueños, que luchan y se organizan con el compromiso de transformar el barrio, la ciudad, el país y esto las hace “Populares”. Por eso para nosotras hablar de Mujeres Populares, es hablar desde una categoría política.

Las mujeres participantes de la Escuela de Formación Política expresan en sus cuerpos los dolores y cansancios acumulados a lo largo de su vida, afectaciones físicas, mentales, emocionales y del alma. Dolores que se profundizan en contextos de múltiples violencias, y que se agravan con la guerra. Hecho que evidenciamos con la llegada masiva de mujeres desplazadas por la violencia política a nuestros barrios. El agotamiento de estas mujeres era tal, que algunas en los momentos de trabajo personal o en las breves exposiciones temáticas, se quedaban dormidas a pesar de su motivación y compromiso y del esfuerzo que habían hecho por participar. A esto se le sumaba el sentimiento de frustración e impotencia que tenían porque no logran centrar su atención y aprender como deseaban.

Así surgió en un primer momento el Telar, una iniciativa cuya intencionalidad es retejer las relaciones entre mujeres, desde lo que cada una es y puede llegar a ser. Un espacio de sororidad, autocuidado y creatividad, donde se cultivan intereses comunes y nuevos, desde



la risa, el juego y el disfrute. Lo que inicialmente era un lugar con un ambiente muy cuidado donde simplemente podían dormir, relajarse, pronto se convirtió en un escenario para compartir y aprender diferentes técnicas de relajación, respiración consciente, masajes, rituales y otras actividades para consentirse y recuperarse. Así mismo se perfiló como una propuesta para compartir historias de vida y leer el contexto desde las propias afectaciones.

Esta toma de conciencia por parte del equipo motivó la búsqueda de referencias teóricas y prácticas y la articulación con organizaciones con inquietudes comunes, bebiendo de diferentes fuentes en especial de los aportes de mujeres y colectivos feministas. Y dimos un segundo paso: construir propuestas pedagógicas⁴ desde una perspectiva de género donde se integran cuerpo y espiritualidad en procesos formativos y acciones de incidencia política. En esta etapa, surgen reflexiones críticas y emancipadoras personales y colectivas, que posibilitan cambios en lo privado y lo público, y que permiten vivenciar, como ya lo habían hecho otras mujeres, que *“lo personal es político”*, que *“las mujeres no nacen sino que se hacen”* y expresar colectivamente desde nuestra cotidianidad y quehacer político que las Mujeres Populares *“somos parte de la sociedad y podemos transformarla”*⁵.

De la mano de las prácticas de autocuidado⁶ vinieron los procesos de autosanación, a través de las terapias energéticas⁷ y el movimiento corporal, lo que nos llevó a una visión holística⁸ de la salud y del poder. Proceso que se nutre del diálogo con las cosmovisiones de los pueblos ancestrales, los saberes tradicionales de oriente, y con el aprendizaje de herramientas y técnicas terapéuticas desarrolladas a partir de estos saberes. Lo que nos llevó a dar un tercer paso, comprender el autocuidado como estrategia de autosanación contextualizada (recuperación del poder y equilibrio personal y colectivo). Esto fue posible gracias a Yosé Höhne-Sparborth⁹, con ella nos formamos en una lectura de los daños comunes de las poblaciones sobrevivientes a diferentes hechos traumáticos y, en el desarrollo de una metodología de trabajo para facilitar procesos de autocuidado y sanación colectivos.

⁴ En la Escuela de formación política de Mujeres Populares se incluyeron nuevos contenidos desarrollado desde un enfoque de género y desde nuevas metodologías que incluyeron la ritualidad y la corporalidad.

⁵ Consigna que lidera una campaña de ciudadanía plena para las mujeres, creada colectivamente por las Mujeres del CPC-FASOL.

⁶ Ejercicios de respiración consciente, relajación, masajes, liberación emocional, energización, etc.

⁷ Terapia energéticas son todas aquellas que emplean la energía para la curación: Reiki, Sanación pránica, etc. Desde el 2011, la Fundación de Sanación Pránica Colombia ha acompañado procesos de formación básica en sanación en proyectos liderados por el CPC.

⁸ Se basa en la interdependencia y la interrelación que configura la realidad. Es como una imagen holográfica compuesta por numerosas imágenes (las partes) de manera tal que en el todo (la imagen que percibimos) están cada una de las partes y, en cada una de las partes está el todo.

⁹ En 1990 sufre un accidente en un entrenamiento a víctimas de violencia doméstica que le causa un traumatismo cervical y cerebral. Durante convalecencia recurre a numerosas terapias, aprende el funcionamiento del sistema energético, y este conocimiento es el que la lleva a la recuperación, proceso que dura 10 años. Tras esta experiencia da un taller de energía y masaje energético, primero en San José, Costa Rica, luego en San Salvador en el Centro Bartolomé de las Casas, de los Dominicos. Y es allí donde asume el reto de desarrollar este conocimiento del que posteriormente nace la idea de una pedagogía del autocuidado y de una pastoral de sobrevivientes. A Colombia llega en el 2010, invitada por el Proyecto Pedagogía y Teología del cuidado desarrollado por Kairos Educativo-Kaired, para acompañar un proceso formativo, y este se inicia el mismo año con un retiro que llamó “Aprendizaje de autosanación”. Esta experiencia se recoge en Danzando la resurrección de los Cuerpos. Rutas de autocuidado y autosanación energética, publicado por Kairos Educativo-Kaired, en Bogotá, 2015.



El autocuidado, como la palabra expresa, implica una toma de conciencia personal y es ahí donde se produce el cambio. Estos procesos por tanto son personales, cada persona tiene un ritmo propio en esta que le lleva a tomar conciencia de sus malestares y cómo sanarlos, pero este proceso se vive en colectivo. El círculo es el espacio sanador por excelencia. La circularidad nos ofrece un espacio de equidad e igualdad, en el que el otro es un Tú que me hace de espejo¹⁰. La circularidad abraza, contiene y fortalece desde una calidez que nos alienta a experimentar. Por tanto, los programas se desarrollan desde un respeto profundo por el proceso de cada persona y con una intencionalidad clara de facilitar y acompañar (caminar con) desde la propia experiencia de transformación y empoderamiento, atendiendo a la diversidad de los colectivos, prestando especial cuidado a las personas más frágiles del grupo (con mayor afectación) en el tema a trabajar.

Trabajamos desde la inteligencia del cuerpo, a partir de la memoria corporal. Cuando recordamos una vivencia, pasamos por el corazón (en sentido real y simbólico), esta se expresa en cambios de temperatura, musculares, del ritmo cardíaco y respiratorio, del color de la piel, etc. De tal manera se hace evidente, que también quienes nos observan saben (con solo vernos) si el recuerdo es agradable o desagradable.

De esta manera el CPC integra como un eje fundamental del trabajo la pedagogía del autocuidado como estrategia de empoderamiento. Este hecho da cuerpo a la cultura de autocuidado que ya había permeado nuestro sentir y quehacer. Se desarrollan diversas propuestas pedagógicas en las diferentes áreas de trabajo y grupo poblacionales (víctimas, líderes/as, educadores/as, profesionales comunitarios), en especial, en el trabajo por el derecho a una vida digna y libre de violencias (Herrera, 2013).

Se acompañan talleres y encuentros de autocuidado con organizaciones amigas y aliadas, y se abordan temas específicos para trabajar los conflictos interpersonales, habilidades personales (concentración, comunicación, coordinación, etc.), el duelo y el poder, Alentadas por las transformaciones que se iban dando, nos pensamos una propuesta para trabajar con niños y niñas, y de ahí surge “Malala y la luna”.

“Malala y la luna”, estrategia pedagógica de autocuidado para el empoderamiento de niñas y niños en contextos de violencia

El contacto diario con los niños y las niñas desde el espacio de las bibliotecas, sus preguntas, críticas, frustraciones y sueños sobre el barrio, la escuela, la familia y sobre qué ser de mayores, fueron el terreno en el que se cosechó esta propuesta. Los equipos de trabajo de la biblioteca veíamos claro el desafío: crear entornos favorables para el desarrollo saludable de niñas y niños donde adquieran habilidades que les permitiera defenderse y ubicarse en la vida.

La situación de la población infantil del sector era alarmante: crecía el número de menores

¹⁰ El efecto espejo está ampliamente documentado en la psicología desde el estudio de las proyecciones y desde la visión holística. A nivel neurológico sabemos también de las neuronas espejo y sus efectos en el aprendizaje. En definitiva, desde el paradigma de la unidad toda información nueva genera un cambio y este produce una transformación también en quien toma conciencia a través de su espejo.



que consume pegante y otras sustancias tóxicas, eran frecuentes los atracos y robos realizados por grupos de niñas y niños entre 8 y 14 años (pandillas), aumentaba la deserción escolar, se fortalecía el microtráfico de drogas en las escuelas, cada vez había más casos de “matoneo” dentro y fuera de las escuelas, crecía el número de embarazos en adolescentes, etc. Las causas de estas problemáticas eran múltiples, y se requería un abordaje integral, voluntad política e inversión por parte de las instituciones públicas. El panorama era desolador: las únicas alternativas que existían en el territorio eran fruto del trabajo comunitario y organizativo.

En este contexto, en el 2011, nos lanzamos a trabajar desde la pedagogía del autocuidado procesos de alfabetización, tanto en el área de lengua (fortalecer procesos de lectura y escritura) como en el área de matemáticas (fortalecer el pensamiento lógico-matemático). Y, creamos dos círculos de amigos y amigas de Malala: un grupo en la Biblioteca Popular Fasol, donde participaban niños y niñas que estudiaban en colegios del sector en jornada alterna, y otro círculo en el Colegio Público Tom Adams San Jorge en el que los y las participantes se comprometieron con el proceso pedagógico durante su jornada escolar (saliendo de las aulas en esas horas). Cada círculo estaba formado por un número máximo de 12 niños/as, entre 8 y 12 años de edad. Se realizaban tres sesiones semanales de dos horas de duración. En la selección de los y las participantes se priorizó la población en mayor riesgo de deserción escolar: estudiantes extraedad, repitentes, con problemas de asistencia y de convivencia.

La propuesta pedagógica se llamó Malala y la luna, porque ambos eran componentes fundamentales:

Malala¹¹ por ser un referente. Su historia es un espejo en el que niñas y niños leen lo que ocurre en su país, en el territorio, en sus casas, en los colegios, identificando los discursos y acciones que vulneran los derechos de humanas y humanos, y las/os conecta con su propio poder para hacer algo frente a lo que les afecta.

La Luna porque nos da el ritmo de trabajo¹². Cada sesión se desarrolla en cuatro tiempos identificada por una fase de la luna:

- Luna llena: cada día se inicia y se cierra el trabajo desde el círculo, a partir de ejercicios que potencian la circularidad, el reconocimiento y la confianza. Además es el momento de enunciar lo que se va a hacer en el día y recordar lo que se hizo el día anterior y de ubicarnos en el proceso.
- Luna menguante: es el segundo momento de la sesión y está orientado a la escucha y expresión de la propia palabra utilizando diversos lenguajes.

¹¹ Malala Yousafzai, niña pakistaní que a sus 11 años se convierte en reconocida activista defensora de los derechos humanos, y en especial del derecho a la educación de las niñas.

¹² Esta propuesta se construye a partir de elementos de la pedagogía de urgencia desarrollada por la Asociación de Amigos de Waldorf, ya citada en este texto, entre los que destacamos: la belleza, armonía y simplicidad, y el sentido de trascendencia elementos desde los que se crea el ambiente pedagógico (arte prefigurativo, imágenes que evoquen luz, amorosidad, paz); y, la recuperación de los ritmos del cuerpo (respiración, corazón) primera afectación tras un impacto emocional a través de ejercicios y de propuestas que expresen un ritmo claro de trabajo y que faciliten que los y las participantes sepan en todo momento ubicarse (qué se va a trabajar, cómo, para qué, durante cuánto tiempo).



- Luna nueva: es el tercer momento y está dedicado a potenciar el proceso individual de aprendizaje, a través de guías, pero favoreciendo el trabajo colaborativo.
- Luna creciente: es el cuarto momento y se desarrolla a partir de un reto grupal, un problema o interrogante, o bien se dedica a realizar una creación colectiva, en cualquier caso se busca fortalecer el trabajo cooperativo.

La pedagogía del autocuidado como experiencia escolar:

La experiencia de la pedagogía del autocuidado es retomada por un grupo de maestras que luego de conocer las apuestas del CPC comprendemos que el trabajo que se hace desde las escuelas es cada vez más descontextualizado, enmarcada dentro de una serie de modelos y métodos pedagógicos para llevar a los y las estudiantes a la adquisición de los contenidos y conocimientos del currículo institucional, los cuales en su gran mayoría no toca las realidades que ellos y ellas viven, por lo cual se hacen aburridos y poco útiles para la vida cotidiana.

Los y las estudiantes llegaban a las instituciones con un sin número de historias de vida marcadas por la violencia, la exclusión, la discriminación, vínculos afectivos rotos, situaciones todas ellas que generan ansiedades y emociones que se expresan en diferentes dificultades que se manifiestan a nivel individual y social y que afectaban por tanto cualquier proceso de formación.

Entonces nos volvemos hacer las mismas preguntas: como maestras ¿qué papel cumplimos en nuestras escuelas? ¿Para qué estamos formando? ¿Cómo potenciar procesos que marquen y transformen la vida de los niños, niñas y jóvenes? ¿Es suficiente con tratar de hacer más lúdicas las clases o apostarle solamente a la construcción del pensamiento crítico desde el discurso?

Es así como se empieza de forma tímida y desde de experimentar con nuestros propios cuerpos las prácticas de autocuidado y auto sanación, estructuramos una propuesta de pedagogía de autocuidado para la escuela. De esta manera iniciamos un proceso de formación en compañía de las mujeres del CPC donde a través de diferentes ejercicios (relajación, conciencia de la respiración y el manejo de las emociones, limpieza energética, etc.) comprendimos que nuestros cuerpos están cargados de un sin número de recuerdos traumáticos que nos paralizan al actuar en nuestras realidades: relaciones familiares, sentimentales, laborales, toma de decisiones, entre otras. Aprendimos desde la práctica diferentes estrategias para estar mejor con nosotras mismas, pero lo más importantes nos apropiamos de ellas para enriquecer nuestras vidas y poder compartirlas en otros contextos donde nos desenvolvemos como maestras.

Es así como decidimos organizar unas estrategias didácticas para adelantar los procesos de pedagogía del autocuidado. De esta manera nace la experiencia del proyecto **“historias de vida”** el cual consiste en retomar desde ejercicios de lectura, escritura y oralidad todas las experiencias de vida de los niños y de las niñas de quinto y sexto año del colegio Minuto de Buenos Aires localizado en la Localidad de Ciudad Bolívar con el fin de que ellos y ellas mismas puedan repensarse y construir una historia propia, desde una postura reflexiva, crítica y constructiva, pero además como diría Dorotea Gómez (2012) desahogar tristezas y



liberar el dolor del cuerpo, cuando se escribe se reconocen traumas por migraciones y separaciones forzadas, aprendiendo a recordar sin la trágica carga del dolor, conectándose con la alegría y el deseo de vivir que se tiene en el presente, principalmente para ir tras objetivos y metas; construyendo criticidad frente a las situaciones de violencia del contexto y sus orígenes.

Los ejercicios de lectura, escritura y oralidad se realizan desde la creatividad comprendiendo que estos desbordan los procesos de decodificación del código escrito o hablado y se convierten en la posibilidad de expresar sentimientos, emociones, experiencias y pensamientos de diversas formas. De esta manera el proyecto se estructura y se trabaja en tres fases:

- en primer lugar se hace una “radiografía” de las familias reconstruyendo el legado que han dejado en los y las estudiantes, reconocer los lugares de procedencia y comprender porque hoy se encuentran en esta ciudad y porque no están en otros lugares.
- En un segundo momento se realiza una autobiografía de los niños y niñas recordando diferentes elementos como el significado de sus nombres, sus primeras experiencias escolares, viajes y en general todos aquellos recuerdos de sus vidas que los hace ser las personas que hoy son.
- Finalmente se pretende generar una visualización de sus sueños, lo que cada uno y una quieren para sus vidas, partiendo del análisis del contexto en el que se encuentran, comprendiendo que son sujetos de cambio y que son importantes para sus comunidades y todas las personas que los rodean.

Otra experiencia significativa fue la vivida por estudiantes de grado sexto del Colegio Class de la localidad de Kennedy, a partir del trabajo con las emociones. La búsqueda empezó por identificar la manera como se experimentan las 6 emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, amor, temor, orgullo) en cada sesión de clase leíamos en conjunto un cuento infantil sobre la emoción a trabajar, se realizaban algunas preguntas para que ellos y ellas identificaran cómo vivían y experimentaban dicha emoción, posteriormente trabajamos una herramienta de autocuidado que les permitiera conocer cada una de las emociones (aprender a respirar, pintar mandalas, técnicas de la tortuga, visualizaciones, balance emocional a través de las yemas de los dedos, construcción de tótem, trabajo con colores y tejido, arteterapia, etc.)

En estas propuestas de autocuidado pudimos constatar cambios asociados a tres momentos:

1. La escucha del cuerpo: A través de ejercicios divertidos exploran y reconocen posibilidades y limitaciones, internas y externas. Aprenden técnicas básicas de autocuidado y experimentan bienestar cuando las practican.
2. El darse cuenta: El proceso, propiamente dicho, de autosanación se inicia cuando toman conciencia y expresan que quieren “cambiar algo”, A veces este proceso se da cuando experimentan impotencia, frustración, agresividad, etc., durante el trabajo y perciben que su reacción fue desproporcionada. En otros casos esto es posibles gracias a los espejos, todos en el círculo actuamos como espejos y celebramos cada cambio en uno de los compañero/a como si fuera un logro propio. Esto nos hace sentirnos orgullosos(as). Los ejercicios van encaminados a reconocer los malestares



del cuerpo y sus causas, y cómo sanarlos. Aprenden a liberar memorias desagradables y se experimentan menos vulnerables. Van entendiendo qué les pasa y el por qué. Mejora la salud¹³, la comunicación, la autoestima. Hay cambios notables en sus actitudes, comportamientos y pensamientos y se ubican mejor en su entorno. Un aprendizaje clave en este momento es el manejo de los propios límites y responsabilidades, y el balance emocional.

3. La sabiduría, el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades. En esta etapa vive la maravillosa experiencia de sentir que sus malestares, bloqueos, dificultades, van desapareciendo y experimentan una nueva manera de estar y de resolver los conflictos que le hace sentir bien, Y se siente feliz, poderosa. Esta es la experiencia que llamamos transitar del dolor a la sabiduría (autosanación). En este momento lee su historia personal a la luz de la historia colectiva (familiar, barrial, de país) desde una mirada más completa y sanadora. Y conoce técnicas y herramientas para cuidarse, es decir protegerse de los impactos emocionales de aquellas situaciones que no están en su mano cambiar (padre o madre ausentes o sobreprotectores, prácticas de domesticación y control ejercidas por los y las adultas de referencia (familiares, vecinos, profesorado), hacinamiento en la vivienda, conflictos interpersonales entre adultos/as del entorno, dificultades económicas, etc.).

La pedagogía del autocuidado una propuesta para repensar la educación.

A la hora de pensar en las herramientas de autocuidado en el ámbito del aprendizaje encontramos en las diferentes experiencias comunitarias e instituciones que un concepto clave a tener en cuenta es el de bloqueo, más allá de su manifestación a nivel cognitivo. Coloquialmente decimos que una persona está bloqueada, cuando manifiesta una conducta que no se adecua o ajusta a la situación. En este sentido, una respuesta adecuada es la que funciona, es decir, resuelve y genera el menor daño posible. Los bloqueos están asociados a eventos traumáticos. En consecuencia tienen un núcleo emocional, que emite señales tanto físicas como psicológicas, y se manifiesta también a nivel energético¹⁴.

En resumen, para la pedagogía del autocuidado, el punto de partida a la hora de diseñar un plan de trabajo, es identificar cuáles son los daños comunes y específicos de los integrantes de un grupo. El énfasis de este enfoque es facilitar procesos que transformen los dolores en sabiduría y el camino es tomar conciencia de estos malestares a través del cuerpo y generar procesos de autorecuperación. Es un camino epistemológico y hermenéutico que va del cuerpo a la palabra y del autoconocimiento al conocimiento. En consecuencia quienes acompañan estos procesos pedagógicos resignifican también su comprensión del rol de educadores/as, docentes o maestros/as, como facilitadores/as de experiencias y

¹³ Los ejercicios facilitan la circulación de la energía bloqueada por los impactos físicos y emocionales, por ello aumenta la energía vital manifiesta en la salud.

¹⁴ Desde una comprensión energética del cuerpo humano los bloqueos son energía que deja de circular por un impacto emocional. Se percibe como una congestión energética y tiene como consecuencia un desequilibrio que se expresa bien en un malestar generalizado o bien a partir de una sintomatología (física, mental, psicológica). La curación de un bloqueo se logra restableciendo el flujo energético. Esto es posible a través de terapias energéticas como la Medicina China, el Reiki, la Sanación pránica. Pero también se logra a través de técnicas y herramientas que uno mismo puede ejercitar para tomar conciencia del impacto emocional asociado al malestar, ejercicios guiados por la inteligencia corporal



herramientas de autocuidado que propicien estas transformaciones, porque se han apropiado de ellas y de este enfoque pedagógico desde su propia experiencia.

Realizar este tipo de prácticas es entonces la posibilidad de romper con la mirada tradicional que hay sobre lo que se vive y se aprende en la escuela. Se privilegian actividades conscientes de introspección, se anima al trabajo colectivo, se rompe con los espacios escolares claramente demarcados por la forma de organización cuadriculada de las sillas ordenadas y los materiales que se utilizan, los objetivos educativos que se tienen estipulados en los estándares curriculares se transforman para darle prioridad al bienestar emocional, a la reconciliación corporal, a la importancia de lo comunicativo, esto es mejorar la calidad de vida de los que nos encontramos también para aportar a lo comunitario y a la construcción de otras formas de relacionarnos.

Empieza a llamar la atención cómo a partir de diversas actividades orientadas desde el auto reconocimiento y el autocuidado además de generar un interés poderoso sobre los y las estudiantes posibilita transformaciones en la manera en que ellos y ellas se relacionan con el mundo, disminuyendo los índices de violencia, mejorando las relaciones entre ellos y ellas, el diálogo y la escucha de lo que le pasa al otro es la posibilidad de encontrarse y construir caminos mutuos para estar mejor.

Aún tenemos como reto la capacidad de generar estrategias que permitan tramitar con dolores muy específicos y que requieren de un acompañamiento mucho más puntual. Una posibilidad muy grande son los ejercicios de diálogo y escucha que se da entre los niños y las niñas ya que permite identificar casos específicos y saber que hay historias comunes o compartidas, lo cual es en sí mismo es un ejercicio terapéutico, sin embargo se hace cada vez más importante generar redes de apoyo institucionales y comunitarias que permitan darle trámite a estas situaciones

BIBLIOGRAFÍA:

- Boff, Leonardo y Toro, Bernardo. Saber cuidar: el nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación. Bogotá Noviembre de 2009. Disponible en: http://www.fundacionparalareconciliacion.org/documentos/upload/02052012_430p_m_4fa1a7870c3e7.pdf
- Höhne-Sparborth, Yose, Baustista, Judith y Romero, Alejandra. “Danzando la resurrección de los cuerpos. Rutas de autocuidado y autosanación energética”. Kairós Educativo. Bogotá, 2015.
- Herrera Ventura, Ermina. Autocuidado, Reflexiones y Herramientas. Edita Centro de Promoción y Cultura (CPC) con el apoyo de FOKUS. Bogotá. Primera edición, 2013.
- Gómez Grijalva Dorotea. Cuaderno 1. Voces descolonizadoras. Mi cuerpo es un territorio político. Brecha Lésbica. 2012.



EXPERIENCIA: LA TULPA EDUKATIVA: UN RECORRIDO DE AUTOFORMACIÓN, FORMACION Y COOFORMACION DOCENTE DEL TERRITORIO SUR EN BUSCA DE CAMINOS PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA

POR
FREDY SANCHEZ
LUIS PEREZ
SANDRA JIMENEZ
MARITZA SEPULVEDA
LINA ARCHILA
JHON GUZMAN

La expresión *Tulpa*, según la información obtenida a partir de los documentos facilitados por los maestros y maestras, proviene del quechua *tullpa*, que representa al fogón: “es la piedra que enciende el fuego y la palabra alrededor de él, donde la oratoria se instrumentaliza para la solución de problemas y la toma de decisiones a través del consenso y preponderando la palabra de los ancianos en la guía de sus pueblos.” (Tulpa, 2015:4).

El Gran colectivo Tulpa también se traza una tarea transversal en medio de su múltiple accionar, tarea que se encamina, hacia la formación, la auto-formación y la cooformacion docente a partir de la reflexión, la acción y la participación en una red de colectivos, y hacia la consolidación *de un currículo alternativo para la vida digna*:

“Mi participación de la Tulpa nace a partir de SINAPSIS PEDAGÓGICA, un espacio en el cual empezamos a plantearnos el tema de la autoformación docente. En ese proceso empezamos a caminar y a encontrarnos con REATS y luego con los compañeros de FLOR DE FANGO. Se vio la posibilidad de interactuar entre varios colectivos generar unos sueños conjuntos. En ese sentido hemos hecho varias actividades, hemos desarrollado varias acciones: campamentos juveniles, proyecto de matemática social, la apertura de los programas de Frecuencia Libertaria y Tu Voz Aguanta, la elaboración de varios documentos. Una cosa importante en nosotros, es la necesidad de formación, aunque no sea en el espacio formal.” (Entrevista a Dary Barreto, marzo 20 de 2015)

En esta perspectiva, y siendo el *caminar en la palabra* uno de sus fundamentos, el colectivo realiza un programa radial en la emisora local Ciudad Stereo 106.4 FM, programa que se transmite en vivo con la participación de los maestros y maestras integrantes del colectivo y de algunos invitados. Este eje de comunicaciones, también es llevado a los espacios pedagógicos de los participantes, por medio de las emisoras escolares, en donde se replica el accionar de la Tulpa pero desde los estudiantes:



“Tenemos dos espacios, uno llamado *Tu voz aguanta* que se trabaja con los estudiantes, y otro es frecuencia libertaria que es el de docentes. Empezamos a trabajar estos dos espacios, en *Frecuencia Libertaria* entre nosotros como docentes, con problemáticas de docentes, con problemáticas de país, con visiones de mundo. *Tu voz aguanta* está más a los niños y a las niñas, a la escuela, a sus propias visiones, es un programa dirigido por ellos, quienes organizan sus propios guiones, hablan y exponen sus puntos de vista. Aunque Frecuencia Libertaria y Tu Voz Aguanta son dos espacios distintos, los dos tienen que ver con el tema de comunicaciones y hay interconexiones. Seguimos en la *brega* todos los años, organizados de diferentes formas, la Tulpa como una sola, pero conformada por varios colectivos para tratar distintas problemáticas en Frecuencia Libertaria, convocándonos para seguir distintos procesos en pro de una transformación para una vida digna.” (Entrevista a Sandra Jiménez, marzo 20 de 2015)

Propósitos

Decir que se trata de un grupo de maestros y maestras que se encuentran en reuniones por fuera del ámbito escolar para sostener diálogos de corte político y de movilización, terminaría siendo una definición en abstracto de lo que realmente la Tulpa implica y significa para cada uno de sus actores y sus propósitos.

De manera que esta experiencia tiene múltiples alcances, los cuales son:

- *Gremial*

En efecto, la Tulpa no se distancia de las acciones sindicales. Sin embargo, las acciones sindicales o gremiales están atravesadas por la reflexión pedagógica y la acogida del otro

“Nosotros de alguna manera confluímos en nuestro trabajo bajo la idea de una educación diferente. Eso nos acercó a encontrarnos en un espacio sindical o gremial. Así surge la Tulpa, como el encuentro de varios personajes que considerábamos urgente que la educación tenía que cambiar y que veíamos posible ese cambio. Con la intención de unir y tejer con unos y otras, nos fue acercando el pensar la Tulpa, como una confederación de varios colectivos: SINAPSIS PEDAGÓGICA, REATS y FLOR DE FANGO.” (Entrevista a Fredy Sánchez, marzo 20 de 2015)

- *Pedagógico-político*

Como se mencionó anteriormente, la Tulpa intenta impactar el aula y el saber a partir de las emisoras escolares *Tu voz aguanta*, liderada por los maestros y maestras de humanidades y Ciencias sociales con la intención de hacer un entrecruce con el programa radial *Frecuencia Libertaria*, como espacio de expresión de las y los maestros. Estos espacios se constituyen a su vez como *formativos* a partir del eje de comunicación. No obstante, la Tulpa ofrece para el contexto pedagógico además de los programas de radio escolar, una línea que llaman *línea de acción educación e investigación*, que involucra:

- Encuentro de estudiantes y estudiosos de las ciencias sociales
- Encuentro de matemática Social y crítica
- Congreso estudiantil de texto y contexto
- Encuentro por el currículo alternativo, emancipador, popular y comunitario.
- Grupo de Investigación – Acción – Participación. (GIAP)



En una intención más abierta y transversal, se ve una segunda línea que denominamos *línea de acción comunicación, arte y cultura*, que tiene como componentes:

- Campamento-festival
- Encuentro Por la comunicación Alternativa y popular
- Cine Club Itinerante Periódica
- Escuela de comunicación alternativa y popular

Igualmente, en este contexto y como acción directa sobre el saber, cada maestro desde su especificidad ha realizado acciones de aula inspiradas en su accionar en la Tulpa, ya sea direccionadas por el colectivo o realizadas por sus integrantes a partir de las reflexiones que este mismo propone. Estas acciones se direccionan a la posibilidad de integrar el saber disciplinar con la dinámica política de la Tulpa. El ambiente pedagógico en esta experiencia está también vinculado al ejercicio político y a la práctica pedagógica de aquellos que conforman la Tulpa. De esta manera se enlazan el accionar político (la militancia y las ideologías), la práctica (el cómo la Tulpa incide en el saber) y el currículo (como posibilidad de transformación)

Político-ideológico

La movilización a partir de los ideales políticos de liberación, transformación y justicia constituyen en el engranaje de los y las integrantes del colectivo. En este propósito se debe tener en cuenta que quienes se dedican a las labores de este colectivo sacrifican tiempo y trabajo para la puesta en marcha de las actividades:

“Las dinámicas nos hacen seguir trabajando y conformar esta familia, que es como yo veo la Tulpa, pues nosotros no solo nos encontramos para el trabajo, esto también es una hermandad de sentimientos, de sueños, de esperanzas, de cosas que tenemos que hacer. La Tulpa no solo trabaja el eje de comunicaciones, también es una labor política como intelectuales orgánicos de la cultura que somos sus integrantes. Por lo tanto, tenemos una labor política y una labor pedagógica en la construcción de una educación popular. Hacemos entonces tres frentes de trabajo: comunicaciones, labor sindical laboral y la labor pedagógica; con ello pretendemos construir una educación diferente, emanada del Congreso de los Pueblos, en donde hacemos parte integral y activa. Cada uno de nosotros, desde sus potencialidades, desde sus quehaceres y saberes hemos venido trabajando de esa forma” (Entrevista a Fredy Sánchez, marzo 20 de 2015)

En el sentido de la movilización ideológica de la Tulpa, se tienen en cuenta las reflexiones sobre el sentido político de la educación y la responsabilidad social de los docentes; esto implica una construcción colectiva hacia la transformación social a partir de la acción en la escuela y fuera de ella:

“Educar es un acto político. Somos unos y unas educadoras comprometidas con el pueblo, y consideramos que la educación va más allá de los muros de la escuela. Nos ubicamos en la pedagogía de borde, tomado de la pedagogía crítica, es decir, cómo la escuela hegemónica es compleja pero contradictoria en sí misma, porque está la posibilidad de la reproducción, pero también los resquicios de la posibilidad de liberación. Nosotros esas cosas las sabemos y las decimos, pero no nos hemos sentado a sistematizarlo” (Entrevista a María Luisa Niño, marzo 3 de 2014)



Todos estos propósitos (gremial, pedagógico-político y político-ideológico), están atravesados además por un propósito mayor que los entreteje y que los integrantes de la Tulpa llaman *autoformación, formación y cooformacion docente*. Los maestros y maestras que integran la Tulpa, afirmamos que el colectivo *forma* a aquellos que la integran y que a su vez impacta a quienes están a su alrededor aunque no formen parte activa:

“Nosotros compartimos estos espacios -con los y las demás docentes que no hacen parte de la Tulpa, los invitamos a escuchar el programa en donde se debaten temas que están candentes en el momento” (Entrevista a Sandra Jiménez, marzo 20 de 2015)

Esto se entendería como un componente de movilización social que buscaría además la incidencia en la política pública educativa. Este propósito último del colectivo, se percibe como el camino hacia la movilización para la superación de las injusticias y las desigualdades sociales, y para ello sus integrantes han identificado la *comunicación* como el camino.

Referentes

Desde el punto de vista de la movilización social, la Tulpa se ubica, en la *pedagogía de borde*, categoría que toman de las pedagogías críticas del pensamiento de Paulo Freire. Dada la complejidad de sus propósitos, también se adoptan categorías neomarxistas como *intelectual orgánico* de Antonio Gramsci:

“LA TULPA, siguiendo a Gramsci, se asume como red de colectivos de intelectuales orgánicos. Como sujetos de poder, sujetos políticos y sujetos de derechos. LA TULPA se opone a la injusticia y la barbarie, y lucha por la construcción de un mundo más justo, más humano, teniendo como eje la defensa de la vida y la humanidad, denuncia el terrorismo de estado y lucha contra la impunidad” (Tulpa, 2014:3)

Desde luego es importante tener en cuenta que hay otros referentes no necesariamente visibles en la experiencia, pero que hacen parte del quehacer de la Tulpa como red de maestros y maestras.

Convivencia

Algunos de los maestros y maestras que conforman la Tulpa Edukativa han participado en Programa Uaque del IDEP (El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico), desde allí iniciaron el proceso de pensar su experiencia desde la convivencia. Por eso no solo los programas radiales realizados por los y las estudiantes se cruzan con la convivencia, también entienden su propia participación en la Tulpa como una experiencia de convivencia entre los docentes que la integran y de la Tulpa con las mismas comunidades, un lugar de relaciones y de intercambio de saberes:

“yo creo que lo que nosotros hacemos y que se conecta con el tema de Uaque, es el tema de las relaciones. Es decir, la forma en que nos relacionamos con el saber, con los otros y las otras, y con las comunidades. Hemos encontrado en ese tema de relación la radio (medios), pero también a través de la palabra, de la narración oral y del intercambio de saberes.” (Entrevista a Dary Barreto, marzo 20 de 2015)



De la misma manera, la convivencia desde la Tulpa estaría también asociada a las cuestiones sociales y políticas, direccionadas a la formación de sujetos de poder. Este sujeto de poder, no obstante, no se prefigura como pasivo, en tanto es un sujeto de lucha y autogobierno:

La convivencia escolar es una dimensión, además de lo ético o lo estético, también es una cuestión social, es política, es una mirada antropológica y epistemológica; el maestro y la maestra estén allá, fragmentados en sus colegios porque tienen que atender la enseñanza de la disciplina, los proyectos, la vigilancia y los doscientos o trescientos estudiantes que uno atiende en el día. La solución a esta fragmentación es abrirse los resquicios para poder ser sujeto histórico y político, que nos abre mejores posibilidades de comprensión, reflexión y proposición para la convivencia. Esta experiencia es una posibilidad de autogobierno, allí estamos con los estudiantes construyendo para evitar la democracia burguesa del papel, y llegar a una democracia mucho más humanista, más directa y participativa, de mayor interrelación. Esos maestros que buscan los resquicios, son los que tratamos de salir de la esquizofrenia de la escuela, y eso para buscar la necesidad de lo colectivo, del pensarnos. (Entrevista con María Luisa Niño. Marzo 20 de 2015)

Pero además de ser la convivencia una cuestión política, los miembros de la Tulpa intentan distanciarse de las formas clásicas que definen la convivencia como problema o conflicto, de esta manera se abren a la posibilidad de pensarla desde los discursos estructurales que se construyen para la escuela y la educación:

“La convivencia no se debe entender como problema literalmente, especialmente a partir del papel que cumple el coordinador de convivencia. Se trataría más bien de inferir a partir de determinada situación, qué problemas sociales y estructurales conllevan a los conflictos en la escuela. Justamente buscando mejorar esas prácticas, hemos llegado a entender que no es problema justamente de escuela cuando se produce una pelea o el matoneo, sino entender los hilos que van detrás de todo eso y que tiene que ver con la sociedad que estamos viviendo. Por eso es importante salirnos de marco institucional, para intentar buscar en la Tulpa y en la comunicación, otras redes que permitan entender por qué allá en la escuela se está dando esa situación que no es ajena de colegio a colegio, que no es ajena de localidad en localidad o de país a país, sin que obedece a unas prácticas internacionales, unas formas de entender el mundo. Entonces, se ve concreto en la escuela pero no hay que entenderlo de manera literal” (Entrevista a Sandra Jiménez, marzo 20 de 2015).

El tema de la convivencia es un tema de moda, hay conceptos que se han introducido en la escuela y de alguna manera en la academia. La convivencia se volvió un proyecto desde el Ministerio, y ahora todas las áreas y todos los proyectos deben estar cruzados por el trabajo de convivencia, ya legitimamos el bullying, y ese lenguaje le hace daño a la escuela, ese señalamiento que es la escuela la generadora de la violencia. El trabajo de convivencia es una cuestión de cotidianidad, es decir ¿qué tan productivo es sacar un espacio para trabajar la convivencia?, o ¿es que la convivencia es todo el espacio y todo el tiempo, es permanente y eso que debe estar ahí? (Entrevista a Estela Pardo, marzo 20 de 2015)

Los niños expresan el conflicto de la sociedad, una sociedad individualista, una sociedad violenta, una sociedad consumidora, en donde se desconoce al otro o se le invisibiliza. Es posible enseñar a los muchachos otras vivencias. El problema que tienen los maestros con los niños, es que los



— tienen en el aula unas horas, y es posible que allí se les enseñe otras formas de sociabilidad con los otros, pero llega a la casa y allá tiene el televisor, el grito, la patada o el puño, el abandono. Hasta el punto que lo que le dicen los maestros les suena cantaleudo y sin significado, hasta cierto sentido nos volvemos esquizofrénicos, y una cosa es la escisión de la vida (el mundo real de ellos) y la escuela. Y en ese sentido aramos en el desierto. (Entrevista a María Luisa Niño, marzo 20 de 2014)

Territorio.

Una cuestión importante de esta experiencia es su referencia acerca del territorio sur, definido a la vez como general (es decir colombiano), pero a la vez localizado (sur de Bogotá). Desde el punto de vista del colectivo, esto es explicado a partir de la capacidad de recepción de población colombiana inmigrante que tiene la zona sur de Bogotá. Aunque la población migrante del país que acoge el sur de Bogotá proviene de problemas sociales como el desplazamiento forzado, es evidente que la Tulpa no asume estas circunstancias como negativas, sino que ve en ello un potencial diverso del territorio. Respecto a este punto, el colectivo afirma que el territorio sur de Bogotá:

“se caracteriza por su heterogeneidad, recibe los habitantes de todo el país que por diversas razones migran a la capital, por ser un centro cultural, económico, educativo de la nación. Entre las razones que se puedan mencionar están la migración debido al conflicto armado que atraviesa la nación, y los loteos de fincas y venta en época de elecciones, lotes muy baratos y sin servicios, por lo que algunos sectores son considerados como ilegales, en las localidades de Ciudad Bolívar, Usme, y Bosa” (Tulpa, 2014:4)

Comunicación

Desde la experiencia particular, cada docente ha encontrado la forma de conectarse con la Tulpa, desde su convergencia política como desde su saber y práctica pedagógica. Así emerge para la Tulpa uno de sus ejes más importantes y activos como lo es el de comunicación:

“Para mí el principal trabajo del grupo es la comunicación, eso combina bastante con lo que es fundamental en todos los PEI de los colegios, usted encuentra eso en casi todos. Realmente el objeto de nuestro trabajo es muy real, basado en el terreno que nosotros pisamos en este momento. El objetivo de estar aquí es encontrar un camino político y de realización personal, por eso nos asumimos como una familia. Es muy difícil encontrarnos, ese hallarnos físicamente que la tecnología ha reemplazado, pero nosotros lo intentamos. Aunque somos de distintas localidades del sur y estamos distantes, nos encontramos.” (Entrevista a Myriam Arias Calderón, marzo 20 de 2015)

No obstante, la comunicación no sólo es un elemento presente entre quienes integran la experiencia. Este eje también está atravesado por el componente político, siendo descrito como una *herramienta de empoderamiento*, que involucra diversos actores dentro de la escuela (maestros, estudiantes) como fuera



de ella (comunidad). Los programas de radio en este caso cumplen un medio para alcanzar uno de los fines políticos que les permite *abrir espacios* donde los maestros no son escuchados:

“Para nosotros la comunicación se nos convierte en una herramienta de empoderamiento. Sí, nosotros los maestros tenemos un programa de radio y queremos impactar a la comunidad de docentes a partir de esos programas, que se convierta en una voz de los docentes que a veces no somos escuchados en ningún espacio, diríamos que se trata de abrir esos espacios.” (Entrevista a Fredy Sánchez, marzo 20 de 2015)

En el caso de los estudiantes, la comunicación, en un sentido pedagógico, posibilitaría la vocación de empoderamiento; lo que implica, según los testimonios recogidos, de la formación de un sujeto político capaz de asumir críticamente la realidad y construir mundos diferentes:

“Pero la comunicación con los estudiantes es mucho más importante en el sentido que los niños se empoderen, y busquen en esa vocación de empoderamiento, el poder decir las cosas, poder ellos expresar su mundo, mirar, tratar de decir algo pues a veces parecen invisibles, en la Escuela (desde el punto de vista administrativo) se piensa en todo menos en los niños, planes de estudios, logros, estándares, maestro dictador, pero a veces los niños no son tenidos en cuenta que son los que aprenden. A partir de allí creemos que la comunicación, las emisoras escolares trabajadas desde el enfoque de una comunicación alternativa, tiene que ser en los colegios parte integral del empoderamiento, y cuando uno habla de empoderamiento, está hablando de sujeto político, de construcción de ciudadanía, cosas que hacen parte de la construcción de mundos diferentes, porque de hecho estamos en contra de este modelo que nos avasalla todo el tiempo, pero es que los niños no se dan cuenta de eso, y con la comunicación queremos construir un sujeto diferente” (Entrevista a Fredy Sánchez, marzo 20 de 2015)

Los programas de radio, aquellos que involucran a los maestros (Frecuencia Libertaria), como los que se construyen con los estudiantes en las emisoras escolares (Tu voz aguanta), intentarían en el ambiente de la Tulpa, construir una mirada crítica del mundo; mirada que, según sus actores, posibilitaría el cambio social. Estas posiciones refieren a una fuerte relación entre lo que acontece al interior de la escuela y fuera de ella, no como dos escenarios contrarios o contrapuestos, sino como dos engranajes necesarios para la transformación de sus marcos de interpretación del mundo.

Los medios de comunicación, aquí pedagogizados y atravesados por un fuerte componente político, tendrían una extraordinaria misión: hacer frente a los imaginarios contruados a partir de *los otros medios*, que construyen sujetos consumidores o pasivos:

“Desde los estudiantes, ellos buscan sus respuestas en los maestros. Los maestros somos lo cercano que ellos tienen al conocimiento, y muchas veces en las clases uno se sale de los lineamientos curriculares para tratar otros temas. Yo soy maestra de humanidades (español e inglés), y en mis prácticas en las clases de español tratamos diversos temas (crónica, relatos) y eso acompañado con su realidad surgen diferentes preguntas de lo que ellos ven a diario en los medios de comunicación, o de lo que escuchan de sus padres, de la política, de los gobernantes, y a veces in proponérselo esos temas salen, y un maestro no puede ser neutro, un maestro tiene su posición, pues la educación es un acto político, y uno empieza a oírlos, a detectar cuáles son sus imaginarios, sus percepciones de mundo. La televisión los “educa”, pues los medios son muy fuertes y logran impactar mucho en ellos, y entonces confrontan lo que me dice la televisión



— versus lo que me dice mi maestra. La idea es escucharlos, y enseñarlos a no tragar entero de todo lo que dicen los medios.” (Entrevista a Helen Sáenz, marzo 20 de 2015)

Y en cuanto a los maestros que no hacen parte activa, la labor de la Tulpa desde la comunicación se encamina hacia la deconstrucción del mundo cooptado por las fuerzas del capitalismo y los discursos hegemónicos:

“Es una oportunidad de que los maestros tengan una actitud más crítica, aunque es difícil lidiar con los colegas, invitarlos a que escuchen los programas, es invitarlos a que abran los ojos y amplíen su visión, y para que transformen sus prácticas docentes. Lo que buscamos es que los maestros tensionen lo que se les impone desde el Ministerio, cuestionen, indaguen y analicen las consecuencias para la comunidad educativa. Hemos visto que los docentes que escuchan el programa se vuelven más curiosos y prestan más atención a los temas. Es poco a poco con los maestros, pero vamos abriendo los ojos” (Entrevista a Helen Sáenz, marzo 20 de 2015)

La palabra

Muy asociada a la categoría de comunicación, la palabra tiene una presencia importante en el nivel inter-relacional de los maestros de la Tulpa:

“La palabra como mandato. Por ejemplo yo digo: nosotros asumimos la palabra como algo que se respeta y que se asume como un compromiso, entonces yo me comprometo con mi palabra y a través de ella construyo para que otros escuchen. Pero también esa palabra busca la transformación de las realidades, digamos que en ese sentido se trata de relacionarnos como Tulpa. Algo que no sólo impacta a la comunidad sino a nosotros mismo, ejemplo de eso es un compañero nuestro que aprovecha los encuentros para dialogarnos sobre el saber que tiene de la alimentación sana, y eso tratamos de llevarlo también a nuestros estudiantes. Entendemos la convivencia como una *relación con* los otros y las otras. Una vivencia de saber, palabra y acción.” (Entrevista a Dary Barreto, marzo 20 de 2015)

Sería la palabra entonces la base del colectivo, una cuestión que impacta lo político desde el aspecto más personal de los sujetos que la conforman, siendo además el aporte sustancial de los miembros que conforman esta experiencia: “Mi recorrido por la Tulpa tiene ya largo rato, hasta que se concretiza, porque siempre ese ser y estar con otros en y otras en la palabra y la acción ha sido mi deber ser o mi poder existir” (Entrevista a María Luisa Niño, marzo 20 de 2015).

Al pensar la palabra como *algo que se respeta y se asume como un compromiso*, estaríamos frente a una experiencia que piensa esta categoría en términos de hospitalidad y acogida, pues es el aporte más importante que cada uno ofrece desde sus propias experiencias y saberes. Es precisamente la palabra la expresión del empoderamiento que los maestros y maestras de esta red de colectivos buscan en sí mismos y en los otros, y que reemplaza las estructuras clásicas de poder presentes en la mayoría de las organizaciones, una cuestión que se hizo evidente al indagar por ¿quién orienta la experiencia?, siendo su respuesta: “Somos 20 maestros, pero no tenemos específicamente un líder del proceso, pues somos una organización colegiada, nos rotamos en la palabra” (Tulpa, entrevista marzo 20 de 2015)

Justicia



Entendida en la Tulpa como un ideal social que sólo se consigue en el andar en colectivo, en palabras de la maestra María Luisa Niño, en el tejer con unos y otras. La superación de las injusticias, en esta experiencia en particular, se convierte en uno de los motores de movilización y militancia, actualmente en la Fuerza Nacional Magisterial Funama.

Trayectoria y Proyección

La Tulpa, al estar conformada por otros colectivos y asumirse como un ejercicio político y de los maestros y maestras que la conforman, está sujeta a sus voluntades. Esto constituye a su vez un gran logro, pues sólo con esto se ha mantenido durante diez años sin interrupciones.

No obstante, y pese a que están en un medio de comunicación masivo como la radio, la Tulpa no ha tenido mucho reconocimiento fuera del territorio sur de Bogotá. Los integrantes del colectivo coinciden en expresar que su función es hacer posible un camino político y pedagógico para la construcción de mundos posibles.

BIBLIOGRAFIA

- Barreto, Dary. (2009). Elementos Para Un Currículo Alternativo En Bogota. Bogota: Ade.
- Freire, Paulo. (1972). La Pedagogia Del Oprimido. Buenos Aires: Siglo Xxi Argentina Editores.
- Heredia, Maria Isabel. (2015). Informe Del Proceso De Potenciacion De Experiencias En El Marco Del Idep 2015. Bogota: Idep Fundacion Convivencia.
- Tulpa Educativa del Sur de Bakata (2006 2016). Documentos Varios y Actas. Bogota.



FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, POSCONFLICTO COMO RESISTENCIA FRENTE AL NEOLIBERALISMO

Elaborado por: Diego Rodríguez Docente Ciencias Sociales. Colegio Kennedy IED, Jornada Mañana.
Rosy Elena Piraján. Docente de Básica Primaria. Colegio Carlo Federici IED, J.Tarde.

Desde hace más de veinticinco años muchos gobiernos en el planeta, estrenaron y siguen utilizando un modelo político, económico y cultural denominado neoliberalismo que es una propuesta ideológica, económica, política y psicológica que impone una manera de concebir el mundo, la naturaleza, los recursos naturales y los seres humanos bajo una óptica utilitarista y mercantilista. Este discurso, que abanderó el neoliberalismo, ha demostrado desde su implantación en los gobiernos latinoamericanos, la instrumentalización de las relaciones sociales, afectivas e interpersonales e incluso gubernamentales, reduciéndolas a los parámetros que imponen el fondo monetario internacional, la OCDE y otros organismos internacionales, propiciando una nueva forma y ética de comprender la ciudadanía, la escuela y la educación.

Desde esta perspectiva, un trabajo que ejemplifica la obsolescencia del modelo neoliberal, es el realizado por la ecologista Annie Leonard y que hace una década deambula por las redes sociales en un video síntesis titulado “La Historia de las Cosas”, como producto de una investigación adelantado por un equipo de científicos alrededor del mundo, que nos dejan una lección: “...seguir utilizando y aportando al sistema Capitalista va a seguir destruyendo este planeta, recordando que, es el único lugar que tiene la especie humana para vivir”. Pero no sólo se encuentra la situación de depredación sobre el planeta, sino también que las relaciones de producción impactan profundamente en la concepción de las relaciones interpersonales, deshumanizando y atomizando a los sujetos. Entonces, dentro de este sistema, vale más una persona por lo que consume, que por lo que es. Las personas son reducidas a una cifra, a una serie de estadísticas de quienes aportan al sistema, consumiendo objetos destinados a convertirse en el menor tiempo posible en desechos.

En este modelo basado en el consumo exacerbado de los recursos, donde casi todo es considerado mercancía, es decir, que tiene un valor de cambio, y por lo tanto todo tiene precio que es susceptible de ser utilizado, manipulado y por qué no, desechado. Se trata de una lógica de depredación y egoísmo, donde no solo se desechan objetos, también se incluyen a las personas siendo mayoritariamente más impactados los sectores sociales vulnerables como son los nadie, los que nos hablaba Eduardo Galeano.

Milton Friedman, ideólogo del modelo económico Neoliberal, planteaba en la década de los ochenta que: “la educación debe convertirse en un mercado como cualquier otro servicio, porque no se justifica que el Estado mantenga su monopolio, debido a que termina perjudicando a los consumidores, quienes deben tener la libertad de escoger la escuela donde desean que estudien sus hijos. Los Estados deben garantizar que no existan restricciones que impidan la libertad de elegir y de la competitividad. Para poder impulsar este proceso, los Gobiernos deben crear bonos educativos (léase subsidios) y entregárselos a los particulares, quienes los usarán en los colegios – empresas, que debe estar en manos de particulares” (Friedman & Friedman, 1980). Justamente es esta propuesta, la que se convierte en el eje central del neoliberalismo educativo, la cual se ha aplicado en diversos países como México, Chile, Colombia y Brasil que han tenido consecuencias negativas en la educación, como es por ejemplo, la privatización, los exámenes estandarizados y la pérdida de sentido de lo que reviste y simboliza la educación.



En este sentido, las Instituciones Educativas y por ende, la contra Reforma o Política educativa, han estado permeadas con esta visión economicista que ha conllevado a implantar un modelo educativo estandarizado basado en la competencia de mercado, en donde se diluye por completo el concepto del derecho a la educación, la figura del maestro como profesional de la educación, del estudiante y del padre de familia para pasar a convertirse en un servicio (basado en la relación cliente-empresa) orientado a moldear a los nuevos ciudadanos que harán parte del mundo globalizado que le aportaran al sistema. En síntesis, este modelo no solo se aplica en la vida laboral y a las relaciones interpersonales de los sujetos, de hombres y mujeres, sino también se ha metido en las aulas y en los corredores de los colegios, bajo el lenguaje de una política pública, que se vende como la gran panacea que los tecnócratas del sistema denominan “La revolución educativa”, la cual no ha sido más que una contra reforma disfrazada de epítetos demagógicos como: “la Calidad Educativa” o “La calidad de la educación”, ofreciéndola como la mayor garantía con la que puede un sujeto mejorar sus condiciones de vida.

Recordemos, que el modelo ha terminado por viciar de conceptos comerciales los contextos educativos con expresiones comerciales con los que se renombran los procesos de la escuela; entonces, en algunos países se les denomina Empresas Sociales del Estado a los Colegios, al educando se le considera Usuario o el cliente, el padre de familia es el cliente externo, a los docentes directivos, gerentes, y los docentes como funcionarios que entrenan el capital humano de la sociedad, y los procesos educativos son vistos como procedimientos inscritos y registrados en formatos, entre otras situaciones. En estas relaciones de intercambio, característicos de los modelos de producción, haciendo el símil con el boletín del consumidor, se debe estar pendiente de que la mercancía (educación) que adquirimos, sea de calidad, pero que a pesar de todo no sabemos de qué calidad se puede hablar ante la carencia de recursos (hacer mucho con poco o nada). Y si el estudiante es el cliente, en lo que el maestro Renán Vega Cantor denomina “la proletarización de la labor docente”; los profesores son los operarios de la escuela y no como profesionales de la cultura y la Educación. Aquí, el problema no se trata de reflexionar frente al conocimiento científico, sino de quien sigue las directrices y los parámetros del FMI y de la OCDE, quienes en últimas establecen los modelos de evaluación, para que cuando sea evaluada la gestión obtenga los mejores resultados y su nombre sea reconocido públicamente; verbigracia de lo que acontece en la fábrica, en el almacén, en la empresa, en el mercado (en la foto del empleado del mes).

Bueno y entonces ¿qué encontramos tras estos largos años de utilizar este modelo que hoy se traduce en acuerdos bilaterales como los TLC?: la entrega no solo recursos, sino también de la soberanía nacional, la acentuación de la desigualdad social y la deshumanización de las relaciones interpersonales. Los gobiernos de turno siguen manipulando los términos y las expresiones en donde hoy se reconoce a la educación como un servicio y no como un derecho, lo que implica que la educación es hoy una mercancía más, como lo han hecho con la salud. Entonces, al ser la educación una mercancía, esta a su vez tiene una nueva connotación: o usted paga por algo donde le ofrecen algo mejor, según su capacidad de pago, o una educación de tipo paliativo, o una educación que solo le sirva para decir que está haciendo algo, para beneficiarse de los subsidios. Y al igual que hace treinta años utilizaron la excusa frente al sector salud, en donde por todos los medios expresaban que el mejor servicio lo prestaban los particulares, las empresas privadas y no aquellas a cargo de funcionarios al servicio del Estado, y los impactos devastadores que ha tenido la implantación del neoliberalismo se evidencia en la precarización del sistema de salud que día a día se vive en los hospitales y clínicas del país.

Bajo esta perspectiva: ¿Qué ha dejado la contrarreforma educativa?:



1. La pauperización de los procesos de enseñanza aprendizaje, donde ya no es necesario que los muchachos desarrollen sus procesos y habilidades de pensamiento, todo se debe reducir en recetas pedagógicas porque hay que entretenerlos, retenerlos y divertirlos para que no se aburran.
2. Como se evidencio, la escuela o la institución educativa es un lugar de paso, donde no importa que hagan los niños, niñas y jóvenes, lo importante es que no les pase nada para evitar las demandas al funcionario docente, frente a los códigos de orden disciplinario que en cualquier momento lo declaren insubsistente y frente a un organismo de control que todo lo vigila. Incluso se establecen los parámetros de qué debe enseñar desconociéndolo como profesional.
3. Retención de jóvenes, niños y niñas en las instituciones, pues ellos importan en la medida que son una estadística, que justifica cualquier tipo de convenio (actualmente existe una feria de contratos con ONGs, que se establecen para utilizar recursos públicos) sin importar los procesos escolares y educativos, así como su impacto siendo que se articulan a la agenda educativa como si fuera una colcha de retazos.
4. No importa si el estudiante es consumidor o vendedor de estupefacientes, agresor de sus compañeros, delincuente juvenil, los colegios deben garantizarle al educando su permanencia sin dar una respuesta adecuada a esta serie de sucesos que permean los escenarios educativos y que evidentemente son el reflejo de la compleja realidad social.
5. Se utiliza constantemente las expresiones competencias – competitividad - calidad, tres expresiones que provienen del mundo comercial y empresarial que hacen mella en las mentalidades de estos jóvenes. Competir para derrotar, para pasar por encima del otro, en donde el fin justifica los medios desvinculando el aprendizaje cooperativo y la retroalimentación de los procesos grupales.
6. Todo es subsidiado, situación que ha generado una mentalidad de miserabilidad de la población de ciertos estratos como un ejército de sujetos beneficiados por el estado (subsidios Familias en Acción, subsidio condicionado a la asistencia a los colegios, etc.), condicionando y manipulando las diversas opciones de decisión política.
7. La información como consumo, los aprendizajes como proceso de consumo. Las prácticas pedagógicas quedan reducidas al depósito de información y conocimiento sin dar la posibilidad de ser creado y recreado por los jóvenes en su cotidianidad mediante procesos investigativos, quedando reducidos a esa visión de la educación bancaria que expone Freire. Aparte de ello, si observamos con detenimiento, estos jóvenes son diariamente bombardeados por infinidad de datos que en muchos casos no son comprensivos, y por lo tanto solo se busca ese tipo de información basura, alimentado por el chisme, la calumnia y la opinión manipulada por los medios de comunicación y redes sociales grandes difusores ideológicos que han llevado a un sin sentido a esta nuevas generaciones y que como una nueva droga los sigue alienando.
8. Y como lo plantea John Ávila, el capitalismo es un sistema depredador, que trae unos nuevos valores sociales, basado en el individualismo y la permanente competencia por un escaso empleo, por unas escasas oportunidades para sobresalir. O para continuar formándose Ejemplo: “Ser pilo paga”.
9. Una generación sin conciencia histórica, con una gran afinidad a propuestas neoconservadoras, llena de contradicciones e incoherencias: desean vivir de una forma pero no aceptan las consecuencias de sus actos. Personas sin identidad o con identidades impuestas y coloniales, viviendo modelos culturales foráneos que ponen en riesgo hasta su propia salud. Una sociedad guiada por estereotipos que surgen de los realitys, novelas, seriados y películas; entre otras.



Una vez identificadas algunas causas de las problemáticas de los ambientes escolares producto de la aplicación de este modelo económico; pasaremos a revisar algunas preguntas que nos planteamos con relación frente qué hacer. Estas son:

¿Para qué lo alternativo? ¿Qué es la educación alternativa? ¿Para qué una educación alternativa? ¿Cómo es la escuela alternativa?

¿PARA QUE LO ALTERNATIVO?: Para hacer procesos de resistencia frente a las políticas y modelos hegemónicos. Para mantener la esperanza y despertar la sensibilidad y la conciencia, fortaleciendo la unidad en torno de propuestas nuevas, que permitan transformar y crear nuevas realidades, acabando con el individualismo y el miedo. En donde podamos vivir en una sociedad justa y democrática, que permita dignificar la vida, rompiendo con los esquemas tradicionales impuestos por el establecimiento siendo una alternativa contra hegemónica que promueve lo diferente lo variable, lo dialéctico, la creatividad y la autonomía.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA?: Una educación distinta que cambie todo lo que vemos, lo que se hace y se produce. Todo lo que sentimos. Es una educación que transforma la estructura racionalizada y mercantilizada de la escuela. Es la apuesta por una formación conceptual, crítica y práctica, donde se reconoce el sentido de la pedagógica como ciencia, dejando de lado modelos instruccionalistas y tecnocráticos de la evaluación. Dadas las circunstancias históricas, se necesita y requiere con urgencia una educación para la vida digna en el respeto por los recursos del territorio, rescatando valores y actitudes de identidad, renovar la educación en derechos humanos, que potencialice la participación política y la solidaridad como su práctica social y comunitaria. Es un acto educativo diferente desde el ser, hacer, poseer y el construir.

¿PARA QUÉ LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA?: Para construir un mundo posible, para tejer esperanza, redes de convivencia y recuperar prácticas de trabajo colectivo como la tulpá y el aiyú. Para liberarnos y proyectarnos en la felicidad, para reivindicarnos y generar innovación que no sea agresiva con los territorios y la naturaleza. Para crear conciencia de un humanismo de tipo latinoamericano e integralidad, para conocernos y vivir de una manera diferente. Para defender y recuperar la memoria histórica, para recuperar los territorios y sus recursos para beneficio de todos y todas. Y para dignificar la esencia del ser humano contraria a lo publicitado en este mundo globalizado. Para salir del estancamiento y del atraso científico, tecnológico y cultural.

Y entonces **¿CÓMO ES LA ESCUELA ALTERNATIVA?:** Esta escuela es cautivadora y responsable, porque se imparte una educación abierta, libre pensante, como producto de actitudes y valores humanos centrado en la solidaridad y del respeto por la persona. Una escuela que resalta lo humano y lo cultural, que promueve procesos de creatividad, comprometida con lo nuestro. Una escuela: productora, provocadora y emancipadora, con diversas formas para enseñar y aprender, buscando el buen vivir en colectividad.

Una escuela liberadora, donde los conocimientos no occidentales como los afrodescendientes e indígenas tengan cabida. Una institución democrática, participativa, creativa, reflexiva, colaborativa y generadora de pensamiento político. La escuela alternativa hace al ser humano autónomo y libre y rompe cualquier esquema, incentivando a la imaginación y creatividad. Es un proceso que contribuye en la transformación no solo individual sino colectiva, en donde la organización y la movilización son importantes. Donde se rescata la memoria, el buen vivir en el territorio, al manejar la economía solidaria, alimentación sana y una ecología basado en la preservación sostenible. Es una escuela ligada



al territorio, a sus particularidades y sus problemáticas, que va en contravía de la escuela formal con sus formatos (contenidos, horarios entre otros). Una escuela que tiene la necesidad permanente de pensarse, construirse y re-construirse. No es estática. Es otra forma de asumir el conocimiento y cómo se construye, al encontrar otras formas de convivir y comunicarse, ya que propone, nuevas formas de asumir el conocimiento, con la posibilidad de investigar para incidir en el territorio, apoyándose en la memoria histórica, en el pensamiento crítico y en la pedagogía de la confianza frente al saber, para ser y hacer con otros, al fortalecer lo colectivo para superar el individualismo; logrando otras formas de comunicación y articulación entre los padres de familia, los estudiantes y la comunidad de manera distinta y horizontal.

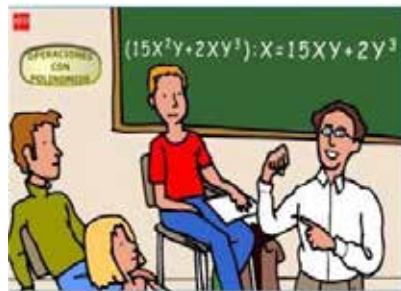
Cuando se es coherente y se mantiene en resistencia, se busca que los integrantes de la comunidad educativa, permanezca en praxis, que transforme la realidad, al promoverse ejercicios de investigación de la realidad.

Para hacer realidad esta escuela alternativa se propone un rediseño educativo desde la transversalidad, cuya finalidad es pensar e imaginar una escuela renovadora, cuyos temas pueden ser la Soberanía alimentaria y cultural; el Desarrollo de una ética de la dignidad y la solidaridad como práctica política; el Desarrollo del pensamiento crítico y la Educación para la emancipación, la Ecología social: agricultura urbana, soberanía alimentaria; entre otros; que potencie a los educandos convirtiéndolos en protagonistas y agentes activos de su proceso educativo.



LA MATEMÁTICA COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR EN LOS Y LAS ESTUDIANTES MATEMÁTICA CRÍTICA SOCIAL

POR LUIS EDUARDO NEVA RODRIGUEZ Y DARY JACQUELINE BARRETO
SALAMANCA
DE LA RED SINAPSIS PEDAGOGICA UN RECORRIDO
DE AUTOFORMACION POR EL TERRITORIO SUR



“O inventamos, o erramos”
Simón Rodríguez

ME GUSTAN LAS MATEMÁTICAS

Como ninguna otra ciencia
Me gustan las matemáticas
Porque agotan mi paciencia
Con cuestiones enigmáticas

Confieso, sin estridencias,
Que me resultan simpáticas
Todas las circunferencias
Y demás curvas cuadráticas

Yo comprendo que la gente
Piense que soy diferente
Porque me gusta soñar

Con las series divergentes
Los números trascendentes
Y la función modular

Recuperado de: <http://www.matematicasy poesia.com.es/poesias/poesia19.htm>



RESUMEN

Se pretende mostrar con ejemplos como la matemática sirve como herramienta para reflexionar sobre los problemas sociales. Es un aporte desde lo que la Tulpa Educativa del Territorio Sur Bakata viene denominando la matemática social que relaciona la interpretación de la lectura con la solución de problemas. Como por ejemplo, la repartición de una herencia en fracciones, que no cumplen ciertas propiedades, enfatizando en los efectos dañinos de la tierra, por la flatulencia del ganado. O el caso que cuestiona el sueño americano, del vivir solo para tener y acumular. Colocando a quien disfruta de la lectura a resolver un interesante problema de lógica matemática. Además, busca retar al lector a resolver problemas matemáticos que relacionan la realidad con temas como por ejemplo las series y sucesiones de matemáticas. Otro caso, muestra las masacres del ejército oficial contra un pueblo que busca su liberación retando al lector a resolver un problema de una serie de matemáticas.

PALABRAS CLAVES

Matemática social, problemas de matemática, resolución de problemas, relación matemática y problemas sociales

LA RED TULPA

La Red Tulpa Educativa desarrolla un énfasis en el trabajo educativo desde el enfoque crítico social, por ende nos reúne la necesidad de transformación de la escuela para construir una sociedad más justa. Somos docentes de los colegios: Gustavo Rojas Pinilla e Inem de Kennedy de Techotiba, Paraíso Mirador y Manuela Beltrán de Ciudad Bolívar, Diego Montaña Cuellar, El Uval, Ofelia Uribe de Acosta y Gabriel García Márquez de la localidad de Usme. Nos reunimos cara a cara cada mes y medio, y de forma virtual mantenemos el contacto. Igualmente hay reunión por cercanía territorial por dúos o tríos. La decisión de conformarnos como una red y construir una plataforma ideológica para la acción educativa y pedagógica transformadora, nos alienta a procesos de formación, autoformación y coformación.

La tulpa educativa es la unión de muchos sueños y esperanzas para construir educación alternativa y una propuesta de formación, autoformación y coformación en el marco del territorio sur Bakata: Esta red está conformada por pequeños colectivos de docentes de Bogotá, interesados en la construcción de currículo alternativo para el buen vivir. Somos un sujeto colectivo, estamos caminando en el Congreso De Los Pueblos - Congreso Educativo. Somos Tulpa, palabra que viene del quechua “Tullpa”, que representa el fogón. La “tullpa” es la piedra que enciende el fuego y la palabra alrededor de él, donde la oratoria se instrumentaliza para la solución de problemas y la toma de decisiones a través del consenso, preponderando la palabra de las y los ancianos en la guía de sus pueblos.

Hoy, la Tulpa, la relacionamos con esa idea de caminar en la palabra, como herencia de nuestros ancestros indígenas quienes sentados alrededor de las piedras del fogón hablaban de las cuitas, los problemas, para reflexionar acerca de ellos y para buscarle soluciones de manera colectiva. En este accionar sobresale la participación, pues en dichos fogones, todos y todas son iguales. Se respeta la palabra del colectivo y la jerarquización no existe. Es esto un ejercicio realmente dialéctico y allí se construyen discursos y acciones conjuntas.



La Tulpa trabaja en cuatro ejes: comunicación; gremial sindical; lo educativo pedagógico e investigativo en la autoformación, la cooformación y formación docente; la economía solidaria. En cuanto a la defensa y vivencia de los derechos humanos es una dimensión que se desarrolla de manera transversal con los ejes mencionados. En comunicación, se trabaja enredados en la REATS. Se lleva a cabo un programa llamado "La Tulpita Juvenil e Infantil, voces construyendo paz" en la Emisora Comunitaria Ciudad Estéreo (106.4 FM), los días sábado. También con los programas radiofónicos en los diferentes colegios e igualmente el programa de radio Frecuencia Libertaria, dirigido por docentes para la comunidad educativa en el horario de 7 a 8 pm, los martes, en conexión con el movimiento popular y social.

En lo gremial sindical, somos parte de la plataforma FUNAMA, Fuerza Nacional Magisterial. Se trabaja en la participación directa de las y los integrantes de la Tulpa en las instancias organizativas del sindicato, aportando en el debate la reflexión crítica y las propuestas que propendan por la transformación de las prácticas tanto de la Federación como del sindicato regional. También, se participa en el CEID como parte del Círculo de Pedagogía. En cuanto al eje de lo educativo y pedagógico e investigativo se trabaja en la construcción de los derroteros de propuestas para una pedagogía alternativa y de innovación e investigación desde la perspectiva de la corriente crítico social, que permita unas apuestas pertinentes al territorio a los y las docentes y los sujetos estudiantes que los habitan, y que buscan la comprensión de las realidades y problemáticas para incidir en su transformación. Hemos conformado igualmente el GIAP: Grupo de Investigación para la Acción Pedagógica.

En cuanto a la economía solidaria, nosotros con otros y otras docentes y educadores populares propusimos, desarrollamos y creamos la mutual: Asociación Mutual Magisterial entidad sin ánimo de lucro. Hemos realizado procesos de sensibilización sobre el consumo consciente. En contra del vasallaje del capital financiero.

La experiencia vivida hasta hoy, ha sido un largo y prometedor recorrido en el diálogo de saberes permanentes y acumulativos inmersos en el entorno del territorio sur, con el interés emancipador y de clase trabajadora. La Tulpa entiende que la red se conforma a manera de un rizoma, donde no existe, una centralidad como autoridad jerarquizada permanentemente, sino que las y los actores de acuerdo a los diferentes momentos se compromete a liderar procesos, desde sus saberes y potencialidades en consenso con la colectividad. Este concepto permite potenciar liderazgos diversos de la mayoría de los integrantes de la Tulpa en consonancia con el desarrollo de la autonomía y la libertad.

IMPORTANCIA DE LA MATEMATICA

Las matemáticas se encuentran en diferentes ámbitos de la vida y apoyan muchas disciplinas, se hallan en particular, en las actividades que la mayoría de las personas enfrentamos, forman parte de la cultura necesaria para desenvolverse en la vida actual, están inmersas en cualquier actividad que desarrollemos, se estudian en todos los niveles educativos y en todos los países del mundo. Constituyen una herramienta para entender y dominar el mundo.



Es necesario mirar los elementos básicos de la enseñanza de las matemáticas en el ámbito social. Comenzamos diciendo que debe primar el aspecto creativo de las matemáticas y no fijarse tanto en los aspectos operativos. Quien enseña las matemáticas debe saber mucho más de lo que tiene que enseñar. La falta de preparación en la enseñanza de las matemáticas y la creencia por muchas razones y entre otras porque se considera que es un área que aprenden y enseñan superdotados o genios con un coeficiente intelectual más alto que la gente del común: crea una aversión al aprendizaje de las matemáticas. La experiencia nos enseña que el aprendizaje de las matemáticas aunque si requiere cierta disciplina y dedicación la aprende cualquier persona con buena voluntad.

Por otra parte, pocas veces se escucha que a la matemática se le inyecte un corte social, sin embargo algunas veces, en nuestras clases lo hacemos, como en los proyectos de pensamiento lógico, elaborando y desarrollando problemas desde la cotidianidad. Entonces, nos preguntamos: ¿Cómo hacer para apropiarnos de la matemática social como herramienta crítica y propositiva?, y se propone inicialmente, esta respuesta: Realizando un vínculo entre el estudiante y su entorno, para la transformación, enseñando a aprender las matemáticas. Realizando clases en las cuales la matemática sirva para desarrollar conciencia social y sentido crítico, haciendo de la matemática un saber transdisciplinar. Usando la matemática como herramienta para develar y proponer frente a problemáticas y situaciones sociales. A continuación, presentaremos algunos ejemplos concretos, donde se ha aplicado en la enseñanza de jóvenes en extra edad y adultos, la matemática como un área práctica y con perspectiva social.

REFERENTES TEORICO. EL PARADIGMA SOCIOCRÍTICO Y EL INTERÉS EMANCIPATORIO

Retomamos algunos conceptos que resultan primordiales para comprender y transformar la realidad. Aunque en un primer vistazo puedan resultar complejas ciertas teorías, es importante hacer un esfuerzo intelectual con el fin de indagar y desarrollar una cultura crítica y reflexiva; de este modo, podemos establecer las causas de porqué pensamos como lo hacemos y por qué terminamos justificando y apuntalando un sistema injusto.

Los paradigmas, dicho de modo elemental, son concepciones, costumbres y procedimientos que orientan la labor investigadora; así, los paradigmas llegan a convertirse en modelos o patrones para los investigadores. La principal crítica que podemos realizar al paradigma de la modernidad, el positivista, es su incapacidad para la transformación social; es por eso que acogemos el llamado paradigma socio crítico, que tiene la aspiración de superar, tanto el conservadurismo, como el reduccionismo. Según sus defensores, el paradigma socio crítico no renuncia a la ideología y mantiene la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento; su objetivo es la transformación de la estructura de las relaciones sociales dando respuesta a los problemas generados por ellas y teniendo en cuenta las capacidades activas y reflexivas de los propios integrantes de la comunidad.

El paradigma socio crítico nace como crítica al positivismo, junto a la racionalidad instrumental que conlleva; se demanda así una racionalidad sustantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad. Otros de los rasgos notables de este paradigma, que podemos considerar netamente libertarios, son: el conocimiento y la comprensión de la realidad como praxis; la vinculación de la teoría con la práctica, integrando conocimiento, acción y valores; la orientación del conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano, y su propuesta de integración de todos los participantes, incluido el investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de



decisiones consensuadas.

Hay que hacer hincapié en la crítica social que supone el paradigma que nos ocupa, con un marcado carácter autorreflexivo, de tal manera que considera que el conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades de las comunidades; se pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano, algo que se consigue mediante la capacitación de las personas para la participación y la transformación social. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica. Habermas consideraba que el conocimiento nunca es producto de individuos o de grupos que tengan preocupaciones alejadas de lo cotidiano; muy al contrario, el conocimiento se constituye en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de los seres humanos y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales. Según este autor, el conocimiento es el conjunto de saberes que acompañan y hace posible la acción humana; siempre según Habermas, el positivismo ha desplazado al ser cognoscente (es decir, el ser pensante que realiza el acto del conocimiento) de toda intervención creativa en el proceso del conocimiento; en el lugar del sujeto, se ha colocado el método de investigación. El mundo social está formado por significados y sentidos, por lo que la ciencia social positivista queda anulada al querer excluirlas de su análisis.

Para entender la sociedad en su desarrollo, Habermas parte de un esquema de dos dimensiones: una técnica, que comprende las relaciones de los seres humanos con la naturaleza, centradas en el trabajo productivo y reproductivo; y una dimensión social, que comprende las relaciones entre los seres humanos, centrada en la cultura y en las normas sociales. El desarrollo del capitalismo y de la sociedad industrial, junto al positivismo, ha producido una hegemonía exacerbada de la dimensión técnica; así, Habermas dirige toda su crítica a denunciar este paradigma presente en la sociedad contemporánea y se esfuerza en presentar una relación más equilibrada entre ambas dimensiones para emancipar a los seres humanos del tecnicismo. Este autor considera que la sociedad humana se transforma a sí misma a través de la historia, mediante el desarrollo en torno a esas dos dimensiones; si el conocimiento del ser humano sobre la naturaleza le llevó a lograr el conocimiento técnico sobre ella (dando lugar a las ciencias naturales), el estudio y la comprensión de las relaciones entre los seres humanos de su entendimiento mutuo condujo al desarrollo de las ciencias hermenéuticas (según la orientación que Habermas denomina "interés práctico"). Así, el sujeto construye su objeto de conocimiento a partir de unos parámetros definidos por un interés técnico o un interés práctico; este concepto de interés del conocimiento nos muestra la relación existente entre Teoría del Conocimiento y Teoría de la Sociedad (ambas, interrelacionadas).

Habermas considera que junto a la opresión motivada por parte de una naturaleza externa al ser humano no dominada por él, unida a una naturaleza propia deficientemente socializada, aparece una tercera orientación que denomina "interés emancipatorio". Éste, sería un interés primario que empuja al ser humano, con todas las dificultades que ello supone, a liberarse de las condiciones opresoras, tanto de la mencionada naturaleza externa, como de aquellos factores internos de tipo intersubjetivo y también propios de la condición interna del individuo (temores, aspiraciones, creencias...). Sintetizando, Habermas considera que el conocimiento es el resultado de la actividad del ser humano motivada por necesidades naturales y por determinados intereses; se constituiría desde tres intereses de saberes, que denomina técnico, práctico y emancipatorio, y cada uno de ellos toma forma en un modo particular de organización social o medio; así, cada saber generado por cada interés da lugar a ciencias diferentes. Por lo tanto, la ciencia social crítica es la que sirve al interés emancipatorio para lograr la libertad y la autonomía racional; esta ciencia se esfuerza en ofrecer a las personas un medio para adquirir conciencia de cómo sus objetivos y aspiraciones pueden haber sido distorsionados o reprimidos para tratar de solventarlo y posibilitar la búsqueda de



sus metas verdaderas. La ciencia social crítica, facilita un tipo de entendimiento autorreflexivo gracias al cual los individuos expliquen sus fuentes de frustraciones para, si fuere necesario, eliminarlas. Desde un punto de vista más amplio, esta ciencia trata también de poner al descubierto los procesos históricos que han distorsionado de forma sistemática los significados subjetivos.

El tipo de comunicación que propicia la ciencia social crítica es horizontal, para que los sujetos que integran la comunidad puedan prever y aplicar soluciones para superar las dificultades que les afectan dominan y reprimen. De esta manera, no puede existir un director o un líder en el grupo para que todos los participantes puedan tener la misma posibilidad de iniciar y perpetuar un discurso, así como de proponer, cuestionar, exponer razones, dar explicaciones, entre otras. En resumen, una teoría crítica es el resultado de un proceso de crítica llevado a cabo por un grupo cuya preocupación sea la de denunciar contradicciones en la racionalidad o en la justicia de los actores sociales con el fin de implementar las acciones para transformar hacia mejor la organización social. Ejemplos de esos procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre la sociedad son el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento o los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias. Un factor primordial para Habermas es la acción comunicativa, ya que cree que es centralmente constitutiva de la sociedad humana; a partir de ese concepto, trata de edificar toda una filosofía de la racionalidad. La acción de los individuos queda articulada por la razón entendida como una trama discursiva; si podemos entendernos con nuestros semejantes es gracias a que compartimos un mismo mundo simbólico que garantiza la validez del diálogo. Al mismo tiempo, el concepto de acción comunicativa debe ser eminentemente crítico si tiene el objetivo ideal de desenmascarar las deficiencias en la comunicación de la sociedad contemporánea.

Como es sabido, la teoría crítica nace con los principales exponentes de la Escuela de Frankfurt. Recordemos una vez más que el principal objetivo de estos autores es lograr la emancipación del hombre y la denuncia de la racionalidad instrumental, vinculada al sistema sociopolítico, cultural y económico, ya que limita la capacidad reflexiva y crítica de los individuos y propicia una cultura manipuladora que apuntala un sistema de dominación y de explotación. (Barreto, 2016).

Así, la matemática debe ser una herramienta para la denuncia social, no solo racionalidad instrumental. Se plantea como la matemática se convierte en una herramienta para la emancipación, y contra la explotación del ser humano. Se propone que la enseñanza de las matemáticas parta de ubicar situaciones particulares, que se les presente a los y las estudiantes, en la vida cotidiana. Estas transformaciones pedagógicas, se inscriben en el marco del paradigma socio crítico y de la teoría de Vygotsky que relaciona el contexto con la teoría, es decir, el desarrollo de procesos de aprendizaje significativo. Se aprende en la medida en que se reconoce, una relación muy estrecha entre vivencias y prácticas.



EJEMPLOS DE PROBLEMAS DE MATEMATICA SOCIAL ADAPTADOS POR LUIS NEVA.

1. LAS GUERRAS POR EL PETROLEO



COLOMBIA

Tomada de:
https://www.google.com.co/search?hl=es&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=662&q=LA+MATEMATICA+SOCIAL&oq=LA+MATEMATICA+SOCIAL&gs_l=img.3...8716.13071.0.13811.20.11.0.9.5.0.189.1355.0j9.9.0....0...1ac.1.64.img..2.13.1246...0.4g3CkliEgUo#hl=es&tbm=isch&q=el+petroleo&imgc=GpYzTOs4GJHbcM%3A

Teniendo en cuenta que algunos países como los EEUU y otros han desatado varias guerras en el mundo, por saquearle este recurso agotable a otros países, el Petróleo que es utilizado en todos los países, y en especial en los llamados países industrializados. Resolvamos esta situación: La producción de barriles de petróleo de Irán es más grande que la de Irak, que es menor que la de Arabia Saudita. Pero a la vez la de Irak, es más grande que la de Venezuela, ¿Quién produce, menos petróleo y que país le sigue en producción?

2. LO QUE NO CUENTA LA PRENSA OFICIAL



Tomada de:
https://www.google.com.co/search?hl=es&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=662&q=LA+MATEMATICA+SOCIAL&oq=LA+MATEMATICA+SOCIAL&gs_l=img.3...8716.13071.0.13811.20.11.0.9.5.0.189.1355.0j9.9.0....0...1ac.1.64.img..2.13.1246...0.4g3CkliEgUo#hl=es&t



bm=isch&q=medallas&imgsrc=kQoJs2-XMSDHDM%3A

Este suceso no se narra en un periódico oficial, como muchos otros que se presentan en Colombia. Sin embargo alguien comenta que: Al expresidente de Colombia: Álvaro Uribe Vélez le sucedió lo siguiente: En un acto militar uno solo de los tres generales: El general San Miguel, el general Rito Alejo del Río, o el general Landazábal le escondió una medalla. San Miguel dice yo no lo hice. Landazábal dice Del Río lo hizo. Y del Río dice Landazábal está mintiendo. ¿Quién es el culpable si solo uno dice la verdad?

3. EL UBERRIMO UN SECTOR DONDE IMPERA LA LEY DEL SILENCIO

Los personajes principales que aparecen en el texto "A las puertas del Ubérrimo de Iván Cepeda y Jorge Rojas" han sido denunciados e investigados por estar presuntamente ligados a los grupos paramilitares, bien sea como sus miembros, ideólogos, auspiciadores, financiadores, testaferros o promotores sociales. Algunos pocos han sido condenados por la justicia. En su gran mayoría han estado ligados al dueño del Ubérrimo, Álvaro Uribe Vélez, a la historia de su hacienda, a su labor como ganadero, y a su carrera política. Han sostenido con él relaciones personales, de amistad y compadrazgo, han apoyado abiertamente sus aspiraciones presidenciales, y se han beneficiado, de diverso modo, de esa amistad y relación política. A las puertas de El Ubérrimo, a escasos kilómetros de esa hacienda, en su entorno político y social, nació y alcanzó su ascenso en los últimos veinticinco años el proyecto paramilitar. Su dueño aspiraba a seguir gobernando Colombia un tercer cuatrienio.

Veamos este problema: En una hacienda de la región del Ubérrimo – Córdoba, Colombia, habitada solo por habitantes civiles, que siempre dicen la verdad, y paramilitares que siempre mienten, llega un forastero, y se encuentra con dos habitantes del lugar y tratando, de ubicar al personaje, si era civil o paramilitar, le pregunta a uno de ellos, digamos a A: ¿es usted paramilitar?, y al escuchar la respuesta: el inmediatamente sabe si el personaje es civil o paramilitar, ¿Es civil o paramilitar el personaje?. ¿Qué es el otro?. La solución de este problema es sencilla, y se la dejamos al lector, para que lo resuelva.

4. LA GANADERIA Y LOS DAÑOS AMBIENTALES



Tomada de:

https://www.google.com.co/search?hl=es&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=662&q=LA+MATEMATICA+SOCIAL&oq=LA+MATEMATICA+SOCIAL&gs_l=img.3...8716.13071.0.13811.20.11.0.9.5.0.189.1355.0j9.9.0....0...1ac.1.64.img..2.13.1246...0.4g3CkliEgUo#hl=es&t



bm=isch&q=LA+VACA&imgsrc=ly2s7aiBVyfFZM%3A

Este problema es una adaptación del problema que aparece en el libro Malba Tahan: “El Hombre que calculaba”. En COLOMBIA y en el mundo las tierras dedicadas a la ganadería acaban con las tierras aptas para la agricultura, por la flatulencia del estiércol del ganado. Desarrollemos este problema: En una finca de una región ganadera, estaban en una disputa, los hijos del dueño, tratando de resolver el dilema de la herencia. Pues el padre en el testamento, había escrito lo siguiente: “mi herencia para mis hijos será el ganado vacuno que en el momento de mi muerte haya: A mi hijo mayor le corresponde la mitad de mi herencia, al del medio la tercera parte, y al menor la novena parte”. ¿Cómo repartir las treinta y cinco vacas de esta herencia?. Al resolver el problema, al mayor le corresponderían 17 vacas y media, al del medio, 11 vacas y dos tercios, y al menor, 3 y ocho novenas; pero, estando en este dilema, aparece, un trabajador de la hacienda, quien con mucho esfuerzo, había logrado comprar una vaca, la coloca, junto a las treinta y cinco vacas de la herencia, quedando 36 y resuelve el problema de la siguiente forma: al mayor le entrega 18 vacas, al del medio, 12 vacas, al menor 4, en total distribuye 34 vacas, más de lo que le correspondía a cada uno, y por la solución del problema, se gana una vaca, es decir, parte con dos vacas. Se pregunta: ¿porque él se pudo quedar con esa otra vaca?

COLOMBIA

5. EL SUEÑO AMERICANO: VIVIR PARA TRABAJAR Y NO TRABAJAR PARA VIVIR



Después de mucho esfuerzo, un amigo trabajador, consiguió la visa y el dinero para viajar a EEUU de América y disfrutar del llamado Sueño Americano esclavizándose allí. Con la mala fortuna de agotar casi todos sus recursos antes de poder conseguir un empleo. Por esta situación decide devolverse a Colombia y con el escaso dinero que le queda le escribe a su madre, solicitándole ayuda económica, un telegrama que dice:

SEND
+ MORE
MONEY



La madre halla la cifra solicitada asignándole un dígito diferente a cada letra del mensaje. ¿Cuál es esa cifra ?.

6. SAN SALVADOR UNA VICTIMA MAS DEL CAPITALISMO SALVAJE



Tomada de:

https://www.google.com.co/search?hl=es&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1366&bih=662&q=LA+MATEMATICA+SOCIAL&oq=LA+MATEMATICA+SOCIAL&gs_l=img.3...8716.13071.0.13811.20.11.0.9.5.0.189.1355.0j9.9.0....0...1ac.1.64.img..2.13.1246...0.4g3CkliEgUo#hl=es&tbn=isch&q=MASACRE+EN+CARICATURA&imgcr=TMPJTD-JLaaWoM%3A

Salvador es un pequeño país de América central, gobernado por una élite durante muchos años, con una de las desigualdades más grandes del mundo. En los años 80 cuando la guerra se recrudece se presenta un bombardeo por parte del ejército salvadoreño a un pueblo dominado por los rebeldes, asesinando a un buen número de civiles. Los habitantes del sector por los rigores de la guerra abrían, inicialmente, fosas donde cabía un cadáver, luego donde cabían dos y así sucesivamente y enterraban a sus muertos de esta forma. Si se supo que el número de asesinados en ese bombardeo fue de 55. ¿Cuántos cadáveres se enterraron en la fosa más grande?

CONCLUSIONES¹

1. Los y las maestras de matemáticas deben buscar la forma de que los problemas matemáticos se ubiquen en un contexto social determinado para el caso las situaciones de injusticia y barbarie
2. Una dificultad grandísima, para la enseñanza –aprendizaje de la matemática en los colegios, es el número tan alto de estudiantes por curso.
3. En los cursos inferiores como los de primaria deben trabajar docentes con formación matemática: licenciados en el área.
4. Es necesario conformar una RED de trabajo que promueva la matemática social.
5. Se necesita una mirada de la matemática en temas como la didáctica.
6. Un problema grave de matemática es que el profesor de matemáticas es el que habla y habla en clase y los contenidos siguen siendo para personas en particular. No se toma en cuenta lo que piensan los estudiantes, por eso lo más importante es meterse en el contexto de los estudiantes.
7. Las matemáticas no sólo es para las y los matemáticos, nos sirven a todos, como por ejemplo, para potenciar los procesos de investigación. Se deben contar también experiencias interdisciplinarias.
8. Es importante enseñar las matemáticas con ayuda de gráficos y dibujos, y partiendo de la

¹ La tulpia promovió un encuentro de matemática social en el año 2012, en este encuentro de saberes se debatió y entre otras se aportó al debate de la didáctica de la matemática desde la propuesta de la matemática social.



- realidad concreta, para generar situaciones significativas de aprendizaje.
9. No hay que olvidar que los problemas tienen varias rutas para llegar a su solución.
 10. Adaptar los problemas al contexto donde se da el proceso es pertinente.
 11. La matemática social implica incluir ejercicios de aplicación con relación a problemas sociales.
 12. Hay que incluir el uso de las TICS en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.
 13. Hay que trabajar la estadística

BIBLIOGRAFIA E INFOGRAFIA

- Barreto, Dary y Otros. (2016). PEI Construyendo Proyectos De Vida. Colegio Diego Montana Cuellar. Bogotá. DMC.
- Barreto, Dary. Neva, Luis Eduardo. (2013). Relatoría Primer Encuentro de Matemática Social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Tulpa Educativa del Sur de Bakata.
- Cartilla “El rincón Matemático”
- Cartillas de Olimpiadas de matemáticas
- De Mello, Julio César Souza. (1938). El hombre que calculaba de Malba Tahan. Rio de Janeiro. Brasil. Recuperado de <http://www.librosmaravillosos.com/hombrecalculaba/pdf/El%20Hombre%20que%20Calculaba%20-%20Malba%20Tahan.pdf>
- Fabretti, Carlos. (1975). Malditas matemáticas. Alicia en el país de las matemáticas. Madrid. Editorial Alfaguara. Recuperado de <http://www.librosmaravillosos.com/malditasmatematicas/pdf/Malditas%20matematicas%20-%20Carlo%20Frabetti.pdf>
- FREIRE, Paulo. (1970) Pedagogía del oprimido. Siglo XIX. México
- <http://edisvelasquez.obolog.com/pensamiento-logico-matematico-educacion-basica-76287>
- <http://www.slideshare.net/Danidameli/diseo-curricular-del-sistema-educativo-bolivariano>
- http://www.voraginecolombiana.org/index.php?option=com_content&view=article&id=153:sinapsis-pedagogica&catid=40:politicas-educativas&Itemid=66
- Proyecto Zero De La Universidad De Harvard. Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/>



NUESTRO ANDAR PEDAGÓGICO

AUTORES:		Dirección electrónica:
Juan Carlos Jaime		cajafa2005@yahoo.com
Raúl Caicedo		raulcaycedo@hotmail.com
Andrea Sandino García		andrea.aredna@gmail.com
Orlando Riveros Vargas		orva62@hotmail.com
PRESENTADORES		
NOMBRE	Identificación	Cargo
Juan Carlos Jaime Fajardo	88170297	Docente
Andrea Sandino	52 348 427	Docente
ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA		Comisión pedagógica de Nuevos Maestros por la Educación

Lo alternativo en pedagogía Nuestro andar en esa búsqueda

Julio de 2016

Comisión Pedagógica NME - Bogotá

(Juan Carlos Jaime, Raúl Caicedo, Andrea Sandino, Orlando Riveros)

La comisión pedagógica de Nuevos Maestros por la Educación en Bogotá¹, nace de la necesidad de confrontar las múltiples propuestas y tendencias que los expertos en pedagogía avalan y que son apéndices de las políticas educativas, nos dimos cuenta que a lo largo de la formación como docentes, al conocer diferentes corrientes pedagógicas veíamos y sentíamos que estaban lejos de aplicación para el contexto social y cultural de nuestros futuros educandos, sentir que se corroboró en nuestra práctica profesional, sumado a que las bases o conocimientos pedagógicos fueron limitados, a partir de la experiencia cotidiana de prueba error o acierto y con la lectura de otras corrientes pedagógicas fuimos elaborando nuestra particular forma de enseñar y enfrentar algunos retos profesionales.

¹ Esta comisión tiene más de tres años, han participado: Janeth Rueda, Andrea Sandino, Raúl Caicedo, Sandra Arciniegas, Fabián Rosas, Germán Chávez y Juan Carlos Jaime.



Pero sabíamos que para hacer un verdadero aporte a nuestro gremio y pueblo colombiano teníamos que iniciar un camino colectivo, es así que en diferentes encuentros² y momentos nos dimos a la tarea de compartir experiencias, teóricos y caminos de otros. Proceso que nos llevó a elaborar una matriz donde evidenciábamos algunos de los aspectos que el enfoque neoliberal de la educación estaba afianzando, nos referimos a las competencias, el pensamiento único, la naturalización de la pobreza, del machismo, de la injusticia, la depredación de la naturaleza, etc., paso importante pues identificamos que teníamos que evitar reproducir en nuestro que hacer, y contraponer la cooperación, la solidaridad, lo heterogéneo, la crítica, la propuesta, etc., pero muchos de nuestros estudiantes no iban más allá de proceder o contestar de manera adecuada, por ello el reto que nos proponemos desde ese entonces hasta hoy es crear nuevas relaciones sociales a partir de una pedagogía alternativa.

Teniendo en cuenta que la pedagogía como ciencia y saber tiene muchas variantes o vertientes, nos acercamos por práctica y conocimiento teórico a orientar nuestra atención en la pedagogía crítica, allí encontramos elementos comunes prácticos y teóricos³. Hablar de pedagogía crítica no nos reducía o nos hacía fácil el panorama por venir, por ello fuimos a las experiencias de otros que en procesos democráticos y revolucionarios se sirvieron y aportaron a esta corriente, nos acercamos a algunas experiencias educativas de movimientos sociales de América Latina y Colombia entre las que destacamos el Cauca con el CRIC y la experiencia del Común en Santander ; de México el proceso de Oaxaca; de Brasil Los Sin Tierra; de Argentina Los Piqueteros; de Ecuador la experiencia de la Universidad Indígena entre otros, con el propósito de rastrear aspectos de lo alternativo en dichos procesos educativos. De otro lado tomamos algunos teóricos que desarrollaron conceptos básicos como pedagogía, didáctica, currículo que a pesar de ser manejados por nosotros a diario no eran claras sus definiciones y aplicaciones⁴.

Apoyados en los anteriores elementos, en los aportes desde la experiencia y lo sindical, hemos llegado a algunas claridades que esperamos queden expresadas a lo largo del texto, somos conscientes que tenemos algunos pilares avanzados, pero todavía no nos atrevemos a llegar a una definición de lo que es la pedagogía alternativa, pero para no confundir lo alternativo con lo que no es, empezaremos con las siguientes diferencias:

² En diciembre de 2012 realizamos un taller donde contamos como efectuábamos la práctica pedagógica, en este nos dimos cuenta de que nos movíamos entre lo tradicional, lo innovador y lo alternativo, como resultado se construyó la matriz “desnaturalizar las ideas, relaciones y prácticas neoliberales desde el aula”; en agosto de 2014 realizamos el encuentro educativo “otra educación es posible”, de este comprendimos la importancia de lo territorial; en agosto de 2015 participamos en un encuentro de prácticas alternativas convocado por la ADE, de este llama la atención la comunalidad propuesta por los profes mexicanos.

³ Retomamos los planteamientos de que la escuela es un campo en disputa, como lo entiende Giroux, en ese sentido, nos distanciamos de las teorías de la reproducción escolar como Althusser, Bourdieu, Foucault, entre otros, sino que decidimos apostar desde lo institucional a las apuestas alternativas.

⁴ Alberto Martínez, Ricardo Lucio, Carlos Vasco, Eloísa Vasco, Carlos Noguera, entre otros.



No alternativo	Alternativo
No es marginal, fuera de lo institucional o pobre No sustituye al Estado, ni es el paliativo del sistema capitalista. No es solo para un nivel o contexto educativo, es decir, se puede aplicar desde preescolar hasta posgrado, en educación formal, informal o comunitaria y desde cualquier saber científico, tradicional o ancestral. No es una innovación, su origen puede ser alternativo, pero al ser una experiencia cooptada por el Estado con la idea de fórmula a replicar en todo lado, pierde su sentido alternativo.	Se dirige a la emancipación, elemento común en la pedagogía crítica. Tiene una carga política consciente y deliberada. Es participativa, no en lo formal sino en todo el proceso educativo. Es escolar y extraescolar. Es un aprendizaje desde, en y para la vida. Genera cambios en los sujetos en su cotidianidad. Tiene estrecha relación con la educación popular. Aporta a una visión holística y dialéctica del mundo.

En el contexto de la escuela y la sociedad actual, pensar lo alternativo en la educación es necesario teniendo en cuenta que hay una postura dominante, frente a la cual es necesario desarrollar prácticas emancipatorias, es decir, rupturas que permitan pensar y proyectar otro tipo de imaginarios sociales, en este sentido es importante recalcar que no es posible que estas rupturas se asuman y apliquen como receta, o que se permita sean cooptadas e institucionalizadas, pues perderían su poder creativo y autónomo.

Pensar en rupturas nos permite un abanico de posibilidades que la institucionalidad pretende ahogar, limitar o negar su existencia con diversas estrategias económicas, técnicas, disponibilidad de tiempo, entre otras, a pesar de esto los docentes tenemos una ventaja y es que trabajamos en el contexto social cotidiano, y es allí donde se puede iniciar la ruptura con la propuesta hegemónica, que quiere estudiantes dóciles, consumidores y como mano de obra barata y poco calificada, situación que nos permite proponer, llevar a cabo y sintetizar una práctica pedagógica diferente apuntando a nuevas relaciones sociales⁵.

Alcanzar prácticas pedagógicas diferentes, es posible a partir de un tipo de maestro anticapitalista, que tengan en perspectiva la idea de construir nuevas relaciones sociales alternativas a partir de la distribución del poder, hay poder estatal, pero poderes no estatales⁶. Las nuevas relaciones las entendemos en los siguientes aspectos:

1. Las maneras de pensar del maestro, que tiene que ver con reconocer lo emergente y actuar ahora
2. Las maneras de relacionarse comunitariamente
3. Las maneras de ser autónomos colectivos

⁵ Partimos de las cuatro todas propuestas por Marx, los aportes de Fernández Enguita en cuanto a los procesos de socialización escolar y las experiencias de los movimientos sociales latinoamericanos que lo habían concretado.

⁶ Engels diferencia entre poder social y poder político, Raúl Xibechi expone sobre los poderes no estatales en algunas experiencias en América Latina.



4. En las maneras de crear tejido social
5. Las maneras de sentir

En cuanto a la distribución del poder⁷ con relaciones sociales emancipatorias no son dadas o permitidas por el Estado; por eso se crean como relaciones sociales al interior de nuestro territorio, relaciones que nacen de la lucha y se sostienen y expanden gracias a ella, en esa expansión se llega a articulaciones y alianzas de diferentes proyectos educativos y políticos del movimiento pedagógico alternativo.

Lo alternativo anticapitalista y distribución del poder

Partimos de que la práctica pedagógica tiene tres componentes:

Un componente dinámico integrado por las interacciones personales y sociales que dan pertinencia a la educación.

Un componente cognitivo conformado por las construcciones epistemológicas que delimitan las acciones que se realizan.

Un componente práctico compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer, síntesis⁸.

En nuestro caso nos vamos a centrar en las relaciones sociales, que se establecen desde la práctica pedagógica, las cuales pueden ser una utopía y que son alternativas a la racionalidad neoliberal, esto no desconoce prestar atención a los otros aspectos del proceso educativo como los contenidos y las didácticas.

Una manera alternativa de pensar para reconocer lo emergente y actuar ahora:

Es necesario crear dispositivos para analizar el mundo y actuar en él⁹, ejercicio que nos permite una manera alternativa de pensar, reconociendo las posibilidades existentes para la transformación social, al tiempo que se critican lo que vemos en este sistema, debemos enfocarnos en los caminos y formas de acción para superarlas.

Otro aspecto a cambiar es cuando se piensa en la educación para el futuro que sirva para la autodeterminación del adulto, y no en una educación que permita la autodeterminación del niño ahora, de esta manera se estarían construyendo relaciones sociales nuevas ahora y no solamente futuras.

Las maneras de relacionarse: la comunitariedad

Lo comunitario es una puesta contraria a la fragmentación de la vida social, lo liviano de las relaciones personales, la individualización y homogenización cultural, en busca de reivindicar lo colectivo, los valores de la solidaridad y la responsabilidad social. Las relaciones mercantiles que vivimos hoy en día destruyen lo comunitario, afectando los sujetos y sus subjetividades; ejemplo

⁷ Partiendo de los poderes no estatales, se propone distribuir el poder en el aula, en la escuela y en el territorio, hoy concentrado en las instancias y personas legitimadas por la democracia liberal y el clientelismo, esperamos que se empiece a transitar de esta manera hacia procesos asamblearios en la escuela y los territorios.

⁸ Al respecto retomamos los planteamientos de Gimeno Sacristán

⁹ Esto hace parte de lo que el CRIC denomina una nueva cosmovisión.



de eso la meritocracia, frente a esto muchos pueblos indígenas nos han demostrado que en el espacio escolar comunitario permite la práctica cultural, donde se vive y se sienten relaciones autónomas¹⁰.

Desde nuestra escuela podemos fortalecer relaciones comunitarias a partir de nuestras veredas o barrios, cooperativas, asociaciones, fondos, formas de asociación con posibilidad emancipatoria. Lo comunitario rompen la idea del individuo consumidor, por relaciones sociales expresadas en comunitariedad ya que son prácticas sociales nacidas del colectivo, en donde las personas son más importantes que las cosas y en donde el proceso es de permanente construcción.

Las maneras de ser: la autonomía colectiva

La autonomía sólo es posible cuando se tiene un pensamiento propio, esto es cuando se tiene una reflexión sobre la realidad y sus distintas facetas a partir de lo cual se pueden formular propuestas para la solución de problemas y aprovechar oportunidades que se presentan, de lo contrario sólo tenemos la posibilidad de plegarnos o de criticar sin construir.

De otra parte, la autonomía permite que los movimientos y organizaciones sociales transiten de la indignación a la esperanza, como vemos se nos presenta la autonomía en perspectiva colectiva, y no en perspectiva individualista.

La autonomía colectiva que conocemos como colaboración, solidaridad y camaradería busca del interés colectivo, no es simplemente la necesidad o el deseo colectivista, sino que en la autonomía colectiva la participación es fundamental, en la pedagogía alternativa todo se desarrolla a partir del diálogo que permite la participación, lo cual implica generar prácticas sociales con nuevos imaginarios y proyectos alternativos colectivos.

Las maneras de crear: el tejido social

La experiencia pedagógica alternativa es un acto creador en toda dimensión política, es un acto que emerge de una reflexión y sistematización en torno a la escuela y al quehacer del docente, en este sentido la pedagogía es la construcción de imaginarios individuales y colectivos, por medio de los cuales el sujeto representa su existencia y da sentido a su vida en el mundo, esa creación lleva a construir otras realidades, la persona no se limita a reproducir lo existente.

Se hace necesario que, en contraposición a la racionalidad neoliberal, se piense en un tejido social que vaya materializando nuevas formas de pensar, de relacionarse y hacer colectivos sociales, ejemplo de esto son algunas comunidades donde se tienen programas de educación propios, desde los cuales se dinamizan y propician prácticas sociales, estas expresiones de resistencia son las grietas del capitalismo.

Este nuevo tejido social se puede crear desde la práctica pedagógica a partir de redes, lo que implica darse lugar en la tarea de hilar el tejido para actuar en la trama y en las cadenas, para tratar de incidir en lo estático, en las estructuras, resignificándolas o reconfigurándolas. En estas redes la construcción del tejido, parte de prácticas comunitarias con autonomía colectiva, lo cual

¹⁰ El CRIC denomina a su proceso comunitariedad, mientras los pueblos originarios de Oaxaca lo denominan comunalidad.



fortalece el proceso político.

Las maneras alternativas de sentir ante las emociones del mercado.

El neoliberalismo ha configurado unas formas estéticas al consumismo llevando a la indiferencia social y al conformismo, lo que indica que el saber no sólo es racional sino sensorial. Esas nuevas maneras de sentir nacen de las nuevas maneras de pensar, la comunitariedad, la autonomía colectiva y la construcción del tejido social, todo esto hace parte de la felicidad de los sujetos que las construyen.

Lo anterior, requiere que las apuestas pedagógicas sean colectivas y se establezcan rupturas con lo existente, es una decisión política antes que instrumental. Por ello, avanzando en la construcción de este trayecto, realizamos la tertulia pedagógica el pasado 17 de abril, donde acordamos colectivamente planear nuestras actividades educativas teniendo en cuenta: que tipo de relación social pretendemos construir a partir de la actividad, que contenidos y qué didácticas la materializarían, la idea es socializar llevando a la sistematización colectiva.

Texto propio e inédito con un máximo de 3000 palabras, entre 7 y 10 páginas tamaño carta (incluyendo referencias, bibliografía, tablas, cuadros o gráficos), margen normal.

- **Formato Word, letra Times New Roman, tamaño de fuente 12, interlineado sencillo (1.0).**

- **Los textos deben ser pertinentes, con base en los propósitos del Encuentro y serán enriquecidos durante la lectura entre pares desde los principios del trabajo en Red.**
- **Los trabajos participantes serán considerados en la memoria del encuentro.**
- **El maestro o educador presentará su trabajo impreso para participar en los conversatorios.**

Los trabajos serán aceptados a través de la lectura de pares y la realización de los ajustes solicitados por sus pares.

Plazo máximo de envío de trabajos a la organización pedagógica a la que pertenece, el 15 de julio de 2016



HUELLAS EMANCIPATORIAS DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN REATS

POR: MARÍA LUISA NIÑO CORREDOR: malunico214@gmail.com. Educación formal Básica y Media

OSCAR CAMACHO: macaribo@yahoo.com. Educación no formal

LUIS EDUARDO NEVA: coorparaisofinsemana@gmail.com. Educación Formal y de adultos

DARY BARRETO: montebianco5academica@gmail.com. Educación Formal, Básica y Media

MARIA STELLA PARDO marestrellaj@yahoo.com. Educación Básica Primaria

COLOMBIA- COL-REATS101

HUELLAS EMANCIPATORIAS DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN REATS - RED DE EMISORAS ALTERNATIVAS DEL TERRITORIO SUR -

EJE: 1

RED DE EMISORAS ESCOLARES ALTERNATIVAS DEL TERRITORIO SUR - REATS

RESUMEN

La REATS, se asume como un colectivo de maestras y maestros enredados, interesados en la construcción de currículo alternativo para el buen vivir. Somos un sujeto colectivo, estamos caminando junto a otros y otras. El recorrido de trabajo de Reats permite evidenciar que la educación formal requiere de la implementación de currículos críticos que permitan salir de la escuela, para resignificar los roles de docentes y de estudiantes, en busca de una verdadera educación emancipadora. Por lo anterior, nos preguntamos ¿Qué es el conocimiento?, ¿Quiénes conocen?, ¿Cómo conocemos?, ¿Cómo llevamos a cabo los seres humanos el razonamiento?, ¿Para qué conocemos?, ¿Desde dónde conocemos?, ¿Qué



queremos conocer en el territorio?, ¿Qué necesitamos conocer del territorio?. Las respuestas a estos interrogantes nos ubican en el enfoque crítico, social, práctico y humanista que busca ubicar la práctica personal y colectiva del contexto histórico. Por lo tanto, se hace hincapié en que se encuentren las propias respuestas a propias preguntas por medio de la investigación. La Red asume como propio Lo expresado por Pastrana: "El humanismo americano es la cosmovisión integral de los conocimientos al servicio del hombre. Este humanismo se opone en lucha tensa al neoliberalismo, que amenaza con hacer de los pueblos de América, rebaños obedientes, que no atalayan el futuro ni se atreven a cuestionar la situación en que viven" (Pastrana, 2006).

La presente ponencia tiene como objetivo mostrar algunas huellas emancipatorias relativas al ejercicio investigativo desde el currículo oculto y sobre todo adicional con el proyecto de emisora escolar. Lo que hay de por medio es un cuestionamiento sobre: ¿Cómo asimilar el mantenimiento en el tiempo de un orden despótico y desigual en la vida social en nuestro país?, en la resistencia emancipadora. Este es un verdadero reto para todas y todos los integrantes del colectivo, y debe serlo para toda la sociedad.

PALABRAS CLAVES: investigación, emancipación, emisoras alternativas, territorio sur

La colectividad de maestras y maestros de la REATS trabaja en instituciones educativas del sur de la ciudad de Bogotá, en diferentes barrios de este gran territorio. Se trabaja en grados de primaria y secundaria. Infantes y jóvenes del sur de la urbe, que vivencian y padecen la dominación, el sometimiento, la opresión y la explotación junto a sus comunidades. Por tanto viven en entornos ricos por su gran diversidad en todos los sentidos, pero vulnerables por las condiciones de pobreza injusta a la que son sometidos.

Por lo anterior enredados, se considera imperioso llevar a cabo el ejercicio comunicacional desde lo alternativo con el fin de cualificar nuestra praxis como maestros y maestras. Lo cual ofrece la posibilidad de reconocer e interpretar acciones que conducen a unas propuestas educativas en ciudadanía y convivencia, para la construcción de una paz transformadora, y el buen vivir. El quehacer educativo y pedagógico realizado demuestran que es necesario que los, las sujetos se conviertan en actores sociales y políticos para la transformación social. En líderes comunitarios, que se preocupen por conocer su territorio y busquen transformar su realidad.

De esto dan cuenta los y las jóvenes de Reats que en sus palabras, entienden la conciencia crítica como el indagar, y practicar la observación y acción participante. Retoman lo alternativo como no ser del montón, trabajar con la comunidad mostrando problemáticas del territorio, como la del botadero de doña Juana en Bogotá, y por eso para ellos y ellas, el joven que participa en los procesos de la Reats es un sujeto social y político, no apático, crítico y propositivo (Barreto, y otras, 2010). Desean mediante la comunicación



alternativa, coadyuvar en la generación de un entorno político propicio para redefinir la vida social, y aspiran a que la sociedad el resto de la sociedad, avance por dicho camino. De esta manera se preparan para asumir una "cultura de paz para la emancipación por el buen vivir".

Pero para producir los propios mensajes contra hegemónicos, se requiere conocer el territorio, sus problemáticas. Por ello se debe investigar, desde abajo, por nosotros mismos. Por eso el término "investigación" se va llenando de contenido y sentido para todas y todos los sujetos de la Red, hasta convertirse en un proceso para la acción intelectual. El proceso de formación y desarrollo del espíritu científico, que se ha adormilado, es moebiotico, es decir, que lo interior deviene exterior y viceversa, permanentemente. Y de acuerdo con Frigerio, Graciela (2005:12) "metafóricamente hablando, la cinta de Moebius no es sino la frontera (aquello donde algo comienza a ser lo que es) de un agujero que curiosamente, da dimensiones espacio temporales para la significación de lo propiamente humano". Pensamos que la investigación como herramienta para la construcción de un conocimiento crítico y propositivo lo es. Donde nuestro interior y exterior coinciden, nos hacen sujeto.

Aquí, se trae a colación un fragmento del cuento de Cortázar, "El anillo de Moebius" que revela verdades epistemológicas. Texto inevitable, porque ayuda a explicar desde la metáfora, el proceso de adquisición del sentido y significado de la investigación. Es una manera de expresar lo inexpresable, la complejidad de las emociones humanas a la hora de conocer. Dice Cortázar: "...su mirada y sus máquinas organizando el frío caos violeta y verde y tigre: medir, computar, entender, ser parte, entrar, morir menos pobre, oponerse pecho a pecho a esa incomprensibilidad tachonada, arrancarle un jirón de clave, hundirle en el peor de los casos la flecha de la hipótesis, la anticipación del eclipse,...".

La palabra investigación anguila o estrella investigación, palabra que es una estrella que es un anguila, hay que emplumarla desde los recorridos, abriendo los ojos, observando y lanzando la flecha de la pregunta. Primeras etapas del reencuentro con el ser humano integral, entero. Son las y los estudiantes, las y los docentes que salen a lo abierto, más allá de los muros escolares, que empiezan a sospechar lo viejo en lo nuevo, se tropiezan con los que siguen viendo los fines en los medios, por un camino de ida y vuelta, se marchan hacia las cabeceras y las fuentes, los nacederos, retorno dialéctico (teoría y práctica al unísono). A conciencia emplear esta palabra tan manoseada a veces mancillada por las retóricas, pero de mucho andar y andar, hemos venido ganando el derecho, a nombrarla para que brille por sí sola.

Es tiempo de los pequeños grupos de estudiantes y docentes que colmen el territorio, lo despejen para caminar sin que se alcance a ver la totalidad de cielo, río y tierra. En cada casa, en cada calle circulan las claves de la relación con lo abierto, con el territorio. Cazadores (como Acteón, el cazador de la mitología griega), acosados por los perros rabiosos del pasado y los inciertos y esperanzadores perros del futuro, sobreviviendo en un aguacero de colmillos, volverán a la caza de nuevas –viejas huellas, datos, informaciones.



No se quiere formar parte de una historia de hombres y mujeres quizá abolidos, desterrados, por eso alzarse libre a lo abierto, a investigar al lugar de los semejantes, los vecinos, a la hora de sus verdades verdaderas del adentro afuera y de fuera adentro.

Se trata de aprender todavía a respirar el polen de la vida, a despojar a la muerte de su traje de culpas y de deudas en los territorios que se recorran, pues todavía hay mucho que recorrer, que reconocer de la piel del mundo y del ser humano. Como chapoteadoras/res de esta historia, víspera de nosotras/os mismas/os. Anverso y reverso conciliados, cinta de la concordia de seres humanos y astros y agua. Investigar para no atarse a la víspera, para buscar más allá, para entender mejor, batirse contra lo cerrado, lo obtuso. Entonces, salir a la calle a respirar aire de las/os vecinos que habitan y vivencian el territorio y no el de la teoría en una sociedad mejor, deseada, de seres humanos salvados de la desnutrición o la injusticia, pobreteados. Así la paz se vislumbra concreta en los cambios necesarios, para que la justicia social deje de ser una consigna y una lucha por la dignificación de la vida y se convierta en un hecho vivido, en una realidad. Por ello existe la necesidad de enunciación y anunciación de nuestros mensajes afrontando un modo de ser social basado en la resistencia emancipadora.

Ojalá todos los hombres y todas las mujeres de ciencia e intelectuales (maestras y maestros) terminen por salir a lo abierto, acceder a la imagen donde todo está esperando, anillo de Moebius (abrirse paso a la imagen de la oruga recorriendo una hoja suspendida en el aire, pasando por sus caras y volviendo a pasar sin la menor visión ni tacto ni límite, anillo de Moebius infinito, reptación hasta el borde de una cara para ingresar o ya estar en la opuesta y volver sin cesación de cara a cara -(Cortázar. 1983: 158-), donde el interior deviene exterior, donde el ser humano podrá ocupar su alto lugar en eso que llamamos realidad.

Así surge la acción investigadora y la categoría después, primero el observar los contextos que hay allí en el territorio y por qué son así, asombrarse y encontrarse con las/os otras/os, hallarle sentido a la calle y al recorrido, luego la posibilidad de plantearse preguntas previas al mismo, e identificar o encontrarse, ser arrollado por el contexto de las problemáticas. Este elemento conceptual que emerge como mediación educativa y pedagógica de la Reats, en la formación de un pensamiento crítico y propositivo que permite el desarrollo de expresiones propositivas y críticas, que construyen las/os jóvenes, está concebido como un ejercicio intelectual que desarrolla las capacidades mentales superiores. Tiene que ver con la creencia en las maestras que participamos en la red, en el potencial de las/os estudiantes para descubrir el placer de aprender, y con la convicción, siguiendo a Freire, de que enseñar exige investigar.

Podemos observar como las y los estudiantes se emocionan con las propuestas del ejercicio investigativo a través del desarrollo de la cartografía social de territorios cercanos a sus hábitats y con la categorización de temáticas de su realidad social - natural. Donde las



dicotomías teoría/práctica, lo subjetivo/objetivo están ya superadas, aunque aún no en la escuela. Las temáticas - problémicas que proponen las/os estudiantes, deben ser tratadas dentro de la emisora escolar: “Violencia intrafamiliar, desplazamiento, drogadicción, identidad, la música como medio de expresión, violencia escolar, entre otras. Volver visible lo que se ha tapado, hablar de lo cotidiano y de la tecnología” (tomado de la entrevista a colectivo a las y los estudiantes más antiguas/os de la Red).

Ahora, lo que responde el grupo de estudiantes con más tiempo en la red, sobre el término conciencia crítica, es: “...indagar, averiguar, observación y acción participante”. Para los y las estudiantes es claro que deben tener capacidades para conocer y generar muchas relaciones diferentes, que les proporcionen la facilidad para construir hipótesis diversas ante la realidad que les rodea. Y con esas hipótesis ir en la búsqueda de justificaciones, de razones para saber si sí son esas hipótesis o no. Esto para lograr que esa realidad sea cada vez mejor.

Una vez que los y las estudiantes van aprehendiendo, van desarrollando estas capacidades cognitivas, estarán en capacidad de pensar en varias relaciones diferentes, en preocuparse de posibilidades alternativas de solución, ante la realidad que sientan que se presenta como problema. Al identificar y expresar la indagación, la averiguación y observación participante, están dándole un alto lugar al ejercicio investigativo, como parte de la formación de la conciencia crítica. Así, este ejercicio se convierte en un mediador entre la realidad, el problema y el- la estudiante.

Uno de los recorridos realizado por REATS ha sido al nacimiento del río Tunjuelo en el Páramo de Sumapaz (aledaño a la ciudad de Bogotá). Efectivamente, después de llevar a cabo los recorridos (trabajo de campo) por la parte baja y alta de la cuenca del río, aplicando la metodología de la cartografía social, la entrevista y testimonios, tomando imágenes, como insumos para categorizar, cotejar y analizar, se elabora un programa de radio que da cuenta de los hallazgos encontrados, para socializar con las comunidades educativas.

Entonces nos preguntamos ¿son los recorridos acciones eficaces?, es decir ¿influyen intensamente en el pensamiento crítico y propositivo de las y los estudiantes? (eficacia causal, tomado de Pitirim, 1966: 631). Observamos que sí, son una arista brillantísima a la hora de construir conocimiento, pues tienen la característica de perdurar en la mente y el corazón, su reacción no se hace esperar mucho tiempo. Su influencia perdura porque los recorridos duran todo un día, se prepara la mente y el cuerpo para su realización con anterioridad, y es como emprender una aventura hacia lo desconocido para la gran mayoría de estudiantes. Esto es algo que nunca antes habían visto, por lo tanto, ejerce un gran cambio en su alma, algo parecido al primer beso.

Por ello, insistimos en los recorridos por el territorio como estrategia de investigación, para exhortar a la reflexión de lo que somos, lo que nos interesa, lo que nos une y lo que queremos, como un estallido verbal para incidir en el estado de la mente y el cuerpo de los,



las estudiantes y sobre quienes nos escuchen después. En síntesis, los recorridos como acción tienen el componente de los estudiantes, seres humanos que piensan actúan y reaccionan como sujetos de la interacción tanto interpersonal como intergrupalmente. Son en su mayoría jóvenes entre los 12 y 18 años, que comparten el mismo territorio: el sur, y con ello el estrato socioeconómico de ser hijos e hijas de trabajadoras y trabajadores.

En Reats, se viven otras formas de autoridad y de relación con el conocimiento, al estilo Freiriano, en donde el rol de docente-estudiante no es permanente y la autoridad es horizontal, la formación de líderes y lideresas que se unen al trabajo y a las luchas populares como por ejemplo, la del cierre permanente del relleno de residuos sólidos de doña Juana. Cuando Freire, asegura que la escuela no es neutral y en ella se dan mediaciones que generan un campo complejo de tensiones en el que la contradicción fundamental se manifiesta como consecuencia de las relaciones del bloque económico de poder capitalista (según el concepto de Gramsci), con las fuerzas de resistencia y esencialmente con los poderes transformadores, que luchan por la democracia (Educación cultura no 85).

El desarrollo de las expresiones críticas y propositivas también se hace mejor cuando se está dialéctica e íntimamente conectado con los movimientos y las luchas reales (Michel Apple en educación y cultura). En este sentido Reats se ha empeñado en desarrollar el ejercicio de comunicación desde una perspectiva investigativa social para la transformación de la realidad, que busca a través del periodismo investigativo, siguiendo a Vigil, desarrollar comunicación alternativa para formar, inconformar y transformar, con la aplicación de los principios en comunicación comunitaria, democrática, pluralista y participativa en red social dentro y fuera de la escuela (Barreto, y otras, 2010).

Una estrategia pedagógica que Reats ha utilizado, ha sido la metodología de la cartografía social, que según la red Sinapsis Pedagógica: “Es una metodología de trabajo en grupo que permite la realización de diagnósticos participativos como resultado del reconocimiento del territorio a través de la observación, mediante conversatorios, acercamientos, visitas, entrevistas, revisión de documentos y otras fuentes que permitan un conocimiento lo más preciso posible acerca del lugar, las relaciones y las condiciones de vida de quienes habitan, frecuentan, trabajan y conocen una zona o región, todas las cuales se plasman en el mapa del territorio.”(Tomado de Sinapsis Pedagógica. 2005).

La investigación en los territorios que nos habitan y habitamos permite esquivar el obtuso divorcio de la relación de dos campos: el educativo y el comunicativo, porque nada se hace en la escuela que no esté mediado por el lenguaje, y su razón de ser, la comunicación en todas sus dimensiones. Entendemos que la escuela educa en la construcción de sentidos y prácticas significantes y esto se da teniendo en cuenta el contexto y el desarrollo de la vida en él. Ese saber previo acumulado en la mente de estudiantes debe aflorar, y los diferentes instrumentos de la palabra acuden para que se produzca la comunicación, pero esta no se va a dar si ese propósito no se agencia.



El líder intelectual, tiene el compromiso educativo y pedagógico de gestionarlo. De allí, de esos centros de interés temáticos que comunican los y las estudiantes se generan los ejes de investigación infantil y juvenil. Lo que queda es emprender ese largo y riquísimo viaje, una aventura de la palabra: la *investigium*, ir tras las huellas de algo que produce curiosidad, asombro o que preocupa... ir con ellos y ellas, aprendiendo desafiando la razón.

Para la Reats, “se trata de indagar el modo en que se expresan las relaciones sociales en el propio espacio de pertenencia. Conocer un lugar –y darlo a conocer- implica también dar cuenta de sus conflictos. Entendemos la cartografía como la herramienta metodológica que estudia los procedimientos en la obtención de datos del territorio para su posterior representación técnica y artística, y los mapas como uno de los sistemas predominantes de comunicación de ésta”. Así, se conmina al pensamiento a desarrollar su capacidad propositiva y crítica porque ahora va ampliando comprensiones de su realidad, aquella que padece en el día a día, y que forma parte de su universo significativo. Por este camino la escuela lograría la interdisciplinariedad y/o la transdisciplinariedad...

En el proceso de la estrategia: maestros que enseñan a maestros, Reats se plantea, “... el ejercicio investigativo que requiere la producción comunicativa radial, es una posibilidad de pensar y estimular la estructuración curricular desde el desarrollo de proyectos, de ejes problémicos, tópicos generadores y demás metodologías que propendan por la interdisciplinariedad”. Se trata de llevar a cabo, en Reats el ejercicio investigativo, que permita, “Adelantar procesos de investigación para la producción y utilización de conocimiento, con el objeto de la integración de saberes que contribuyan a la transformación sociocultural del contexto territorio sur”. De aquí se generará la posibilidad real del argumento juicioso y bien logrado que se puede plasmar en un guión de radio, por ejemplo.

Para vivenciar este proceso investigativo la Reats se propuso desarrollar un taller, entendido como un espacio dialógico, interdisciplinario y complejo, por la diversidad de herramientas y de puntos de vista que convergen. A continuación retomamos fragmentos, que hablan con detalle sobre la concepción de taller en la Red. En un taller realizado con docentes se conjuga lo teórico y lo práctico, con un enfoque que desarrolla la investigación, el juego y la creación literaria de forma transversal. El compartir más directamente con el territorio sur permite dimensionar las posibilidades y las problemáticas, abordadas de una manera diferente: elevando el nivel de conocimiento y compromiso con la tarea no solo de informar y denunciar lo que está sucediendo, por ejemplo, a nivel ambiental en el sur de Bogotá; sino también generando movimientos de organización y movilización, frente a estas problemáticas.

Para la Reats la investigación y la comunicación son mediadores en la coconstrucción de productos radiofónicos críticos y propositivos. Por esto las y los estudiantes consideran importantes las herramientas de investigación como artefactos de las piezas comunicativas que se elaboran: “Los talleres, los mapas, diarios de campo, entrevistas como artificios de las producciones radiofónicas” (Tomado de la Investigación *Susurros del Territorio* de



Reats, 2012). La observación es una herramienta de investigación que se hace en colectivo y puede producir lo que se llama el conocimiento social. Entonces deducen que en Reats existe preocupación por entender, denunciar las problemáticas que observan, verbigracia la destrucción de la zona rural de Ciudad Bolívar, en el recorrido por la cuenca del río Tunjuelo.

La investigación ha planteado que, de lo que se trata es, de asumir los retos de los medios masivos de comunicación, la escuela no puede dar la espalda al hecho que el conocimiento de la realidad no proviene exclusivamente del texto escrito y los jóvenes se educan en mayor medida fuera de la escuela. Sus referentes de conocimiento, sus imágenes, sus valores y sus expectativas guardan relación cercana con la comunicación y sus mensajes.

Entre las tensiones que se viven, están las dificultades de financiación del proceso, el no elevar la propuesta de Reats, a la creación de grupos o nodos focales de investigación permanente año a año. No impactar suficientemente la escuela, dejando que otros y otras impongan las formas tradicionales y comerciales de hacer radio escolar. No lograr seducir suficientemente a las y los participantes de Reats para que se queden un tiempo mayor y esto hace que la formación se mueva en medio de un ciclo dialéctico permanente, teniendo la sensación, de vivir un nuevo comienzo.

Como prospectiva es importante avanzar en el empoderamiento de Reats, se debe combinar la organización de las dinámicas escolares, y las dinámicas extra escolares, es decir, incidir en el currículo formal y además, seguir desarrollando un currículo adicional, emancipatorio, crítico y propositivo. Se requiere incursionar más fuertemente en lo tecnológico. Reats debe levantar más fuertemente su voz de contrapropuesta a la emisora comercial y a las prácticas que de ella se replican en las emisoras escolares, buscando mecanismos más eficaces para dar a conocer su experiencia en todos los colegios de Bogotá, pero también a otros lugares del país y fuera de él. Haciendo uso de herramientas tan importantes como la radio por internet.

En la medida que Reats incursione en lo tecnológico, logrará no sólo hacer el trabajo más dinámico, juvenil y atractivo, sino también, aumentará su impacto (por lo menos en lo que tiene que ver con subir sus productos radiales a la radio online). Su consolidación como red de comunicación alternativa y popular, al lado de otras organizaciones locales, nacionales e internacionales será una realidad que se vivencia en el diálogo permanente de saberes.

Adicionalmente, la experiencia de Reats se debe presentar como un elemento importante a tener en cuenta en el currículo alternativo y esto se logra explicando cómo es posible transferir esta experiencia en aspectos puntuales pero a la vez potentes como: El territorio. como aula viva, la interdisciplinariedad como ruta pedagógica, la comunicación como eje de la educación, la vivencia del diálogo de saberes, el reconocimiento del saber popular para transformarlo en conocimiento social, la educación para la emancipación a través de formación de la conciencia crítica, creativa y propositiva.



Importante, fortalecer los temas centrales, lo ambiental y lo social, siendo lo ambiental un eje prioritario del trabajo. Además, ser voz que se expresa sin temor, rescatando las voces juveniles, fortaleciendo la comunicación alternativa frente a la comunicación dominada por el pensamiento hegemónico, mediante el desarrollo del periodismo investigativo que nos enrole a estudiantes y docentes en temáticas de interés. De esta manera lograr el empoderamiento del pensamiento ideológico político de la Reats por parte de las y los jóvenes, en donde los docentes sean unos participantes más, y el equipo que organice, provea las herramientas para actividades puntuales como salidas, encuentros, talleres, en las reuniones periódicas que los y las jóvenes lideren, como se hizo en alguna oportunidad con los egresados participantes de Reats.

Esta experiencia de frontera debe desplazarse por el territorio reactivando la memoria como construcción social que se construye y reconstruye, para no permitir el olvido, esta es una forma de impedir que se vuelva a repetir lo que con tanta vehemencia se denuncia, pero que a su vez sirve para anunciar visiones de otros mundos posibles, este proceso se realiza a partir de la producción radial desde el periodismo investigativo (Barreto y otras, 2010).

CONCLUSIONES

Para Concluir, se puede decir que las huellas emancipatorias de la experiencia investigativa de la Reats se pueden apreciar por un lado, en la producción radiofónica que debe ser transmitida en los diferentes espacios de la red virtual y real con la que se interrelaciona. Se resiste, en tanto se es sujeto de dominación, de sometimiento, de opresión y de explotación. Se investiga para transformar, se resiste como despliegue de las potencias de la vida para el mantenimiento de la misma, y para el desarrollo pleno de ser en la historia. Se escribe, se habla porque hay investigación y como expresión de insumisión al poder que impone un modo de vida social asimétrica y desigual. Son básicamente dos modos históricos de resistencia los que se pueden distinguir, la resistencia civil y resistencia armada. Hay que tener en cuenta que en muchos casos ha habido combinación de estas.

De otro lado, también se encuentran huellas de resistencia civil emancipadora asociada a la consigna de "no violencia", cuyas estrategias se han basado en hacer evidente (denunciando) la vergüenza, el insulto a la humanidad, implícito en el proceder despótico de los poderes políticos y económicos. Se ha apelado desde una perspectiva ética, a hacer visible la barbarie en los procedimientos mezquinos que someten a los pueblos.

Lo anterior porque la violencia siempre ha sido un medio en el mantenimiento del poder, de parte de un grupo social que somete a la sociedad. Dicho poder tiene el control en el despliegue de todas sus capacidades, para someter a los pueblos, y han demostrado "que todo vale", el no acatar límites en vidas humanas, en deterioro de la naturaleza, en modos de vida esclavizantes, para alcanzar dichos propósitos. La élite gobernante del país, aliada de los poderes imperialistas del mundo, ha empleado sus medios de comunicación y su poder hegemónico, para crear en la opinión pública, un ambiente deslegitimador de la lucha emancipadora de los pueblos.



La Red tiene claro que un ser humano que se inmole, una marcha, una protesta en la vía pública, no hacen mella en la asimetría de fuerzas que se enfrentan. Aunque si en las conciencias de las gentes del pueblo. Las masacres, los bombardeos, las desapariciones forzadas, son solo modos de proceder mediante la violencia, para el mantenimiento de la dominación, aun cuando no son los únicos modos, a través de los cuales se mantiene dicho poder despótico.

La historia ha sido un libro abierto para mostrar que, cuando una forma de poder no respeta la vida humana, ni la naturaleza, el único medio de enfrentarlo es defendiendo la vida y la humanidad con la unidad y la organización para la emancipación. Los pueblos han aprendido la diferencia entre la violencia de un poder despótico y la unidad y la organización para la emancipación revolucionaria. La primera se usa para someter a la sociedad, bajo intereses privados y mezquinos. La segunda se emplea para enfrentar a dicho poder, en el propósito de contenerlo y doblegarlo, y no para someter a la sociedad.

La resistencia emancipadora, más allá de oponer resistencia ante un poder dominante, ha sido el medio usado para liberar a la sociedad del mismo. Es por ello que no es coherente, ante un poder con capacidad y decisión de no respetar la vida misma, oponerse mediante la "mera y vaga información". La comunicación alternativa y popular ha sido el modo de resistencia de muchos pueblos, en el mundo entero, en distintos periodos históricos. Los colombianos son uno de esos pueblos.

REFERENCIAS

- Barreto, Dary. Cardona, Patricia. Duarte, Margarita. Mateus, Nora. Niño, María Luisa y Puentes María Esther (2004) Proyecto de la red de comunicación alternativa. Bogotá.
- Barreto, Dary. Duarte, Margarita. Niño, María Luisa, y Puentes, María. (2010). Susurros del Territorio, sistematización como investigación. Bogotá, IDEP.
- Borges, Jorge L. (1956). Ficciones. Buenos Aires. Editorial Oveja Negra.
- Cortázar, Julio. (2004). Libro de Manuel. Alfaguara, México.
- (1989) Cuentos. Barcelona, Hyspanamerica Ediciones, S. A
- Duarte Diana, Niño María Luisa y Villamor Hernando (QEPD). (2001). Tras Las Huellas de la Investigación Juvenil. Bogotá, IDEP.
- Fernández, fco (1997) Ética y Política En La Obra De Antonio Gramsci, Torino. Comunicación a un congreso sobre Gramsci.
- Freire, Paulo. (2002) Pedagogía de la autonomía. Siglo xxi editores, argentina.



Gadamer, Hans (1998) *Arte y Verdad de la Palabra*, Ibérica. Paidós.

García Canclini, Néstor. (1989) *Culturas Híbrida*, Editorial Grijalbo. México DF.

Giroux, Henry. (2001) “Cultura, política y practica educativa” serie teoría y sociología de la educación”. Editorial Grao, Barcelona.

José Ignacio (1998). *La radio comunitaria 1.Unad*. Bogotá.

Kaplún, Mario. (1997) *La Educomunicación. De medio y fines en comunicación*. Chasqui 58, junio.

Le Goff, Jacques, (1991). *El orden de la memoria*, Barcelona, Paidós.

López Vigil, José Ignacio. (2005) *manual urgente para Radialistas apasionados* primera edición. Editorial Paulinas.

Martín Barbero, Jesús. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Gustavo gili. México

McLaren, Peter. (1993) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique grupo editor, Argentina.

Pitirim A, Sorokin. P (1966) *Sociedad, cultura y personalidad*. Aguilar ediciones. Madrid.

Sinapsis Pedagógica por el territorio sur. (2005) “Un recorrido de autoformación docente”; IDEP, Bogotá.

Torres, Rosa María. (1990). *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*. Editorial: Cooperativa laboratorio educativo. Universidad de Chile.

Van Dijk, Teun. *Análisis crítico del discurso*. Cátedra Unesco. Discurso, poder y cognición social en: http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_dpcs.html.



LA PRÁCTICA DE LA REATS EN LA PEDAGOGÍA DE LA EMANCIPACIÓN

Por: Patricia Cardona¹
Margarita Duarte²
Blanca Forero³
Nora Mateus⁴

RESUMEN

El artículo presenta la práctica pedagógica de la red de emisoras alternativas del territorio sur (REATS), a partir de su experiencia con varios colegios públicos de Bogotá. Este proyecto de tipo social y educativo busca desarrollar la comunicación ALTERNATIVA Y COMUNITARIA dentro del contexto escolar, en ese sentido propicia espacios para el impulso de actividades políticas, culturales, ecológicas en sus territorios, con el ánimo de promover la organización y la movilización social. La red se consolida como una experiencia de frontera, donde la comprensión histórica del territorio permite alcanzar niveles de compromiso más altos, involucrándose de una manera dinámica y creativa con la realización de productos radiales. Es por eso que la REATS busca “centrar la acción en las rutas pedagógicas de la cartografía social y el periodismo investigativo. El encuentro interlocal amplía el espectro de trabajo, el cual se enriquece con el intercambio de experiencias dentro del TERRITORIO SUR, referido a no solo al escenario geográfico, sino a las condiciones sociales que tienen los pobladores. La propuesta se fortalece la bajo la premisa que el Sur También Existe, donde el ejercicio de las emisoras escolares, permite que los estudiantes se reconozcan inicialmente como seres políticos, que están en el derecho de denunciar, anunciar y transformar las problemáticas que se vivencian en la cotidianidad del lugar donde habitan.

PALABRAS CLAVE: Red de emisoras, Educomunicación, cartografía social, diálogo de saberes, prácticas de comunicación alternativa, pedagogía crítica e investigación juvenil.

¹ Docente de la Secretaría de Educación Bogotá- Colombia. Licenciada Lengua castellana e inglés. Magister en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. patricius.ca@gmail.com.

² Docente de la Secretaría de Educación Bogotá- Colombia. Licenciada en Matemáticas. margarita72062@gmail.com

³ Docente de la Secretaría de Educación Bogotá- Colombia. Licenciada en básica primaria. viancaisa@yahoo.es

⁴ Docente de la Secretaría de Educación Bogotá- Colombia. Licenciada Lingüística y Literatura. Magister en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. noratisa@gmail.com



“Eran las 6:30 a.m de un domingo que avizora un día soleado del mes de noviembre del año 2013. La profesora Margarita en compañía de Alejandra, del colegio La Estancia, nos esperaban en el bus. El acostumbrado lugar de encuentro era un sitio llamado “La Sevillana”, al poco tiempo llegaban afanados los padres de los niños y niñas del colegio Robert Francis Kennedy, confiados, dejaban a sus pequeños al cuidado de la profe María. El bus comienza su recorrido y en la siguiente parada, en Candelaria la Nueva, afanados llegan los adolescentes de Arborizadora Alta, sus coloridos atuendos y un charango marcan su alegría. Al interior del bus, entre saludos, algunos un poco tímidos comenzaron a conocerse los integrantes de la red. En la entrada a los Luceros, ataviados de maletas llenas de pan, café, ropa y rap abordan el bus de los sueños, los jóvenes del colegio Paraíso Mirador. Finalmente, los estudiantes del Cervantes y el Diego Montaña Cuellar de Usme son recibidos con expectativa para comenzar un viaje a las frías montañas donde nace el río, sin antes comprar la chicha y la arepa en el pueblo de Usme. Nuestros estudiantes no se imaginaron lo que la vida les iba a enseñar entre neblina, frailejones, suave llovizna y viento frío. El páramo de Sumapaz los esperaba”.

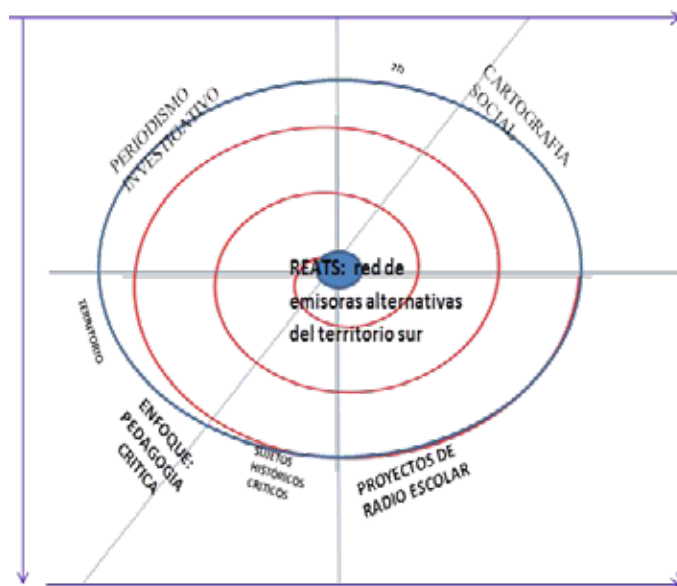
Relato de una cartografía al Páramo de Sumapaz, ecosistema productor de agua, el más grande del mundo!

Este episodio corresponde a una de las salidas de cartografía social implementada por el colectivo REATS “RED DE EMISORAS ESCOLARES ALTERNATIVAS DEL TERRITORIO SUR” para hacer comunicación alternativa y establecer una relación dialógica entre el territorio y la escuela donde el territorio es el aula viva. Se promulga por un periodismo investigativo para que los reporteros (los estudiantes y docentes) rastreen las huellas que la humanidad ha dejado en su trasegar hasta nuestro presente.

Visibilizar un rumbo pedagógico, reconocer y encantar a otros y otras con esta propuesta, es el propósito de escribir estas líneas. Para permitir que la memoria escrita ayude a construir otras formas o mejor volver a unas prácticas que permiten una comunicación humanizada. De este modo, durante quince años de ejercicio radial se consolidan visiones y concepciones, en medio de discusiones al interior del colectivo, que pretenden consolidar la resistencia a lo hegemónico; son pedagogías expresadas desde el borde que favorecen relaciones dialécticas con los contextos.

Para ello, la REATS acude al encuentro de redes, a la cartografía social, la Educomunicación, el diálogo de saberes intergeneracional, prácticas de comunicación alternativa y comunitaria y a la investigación juvenil, procesos privilegiados en las prácticas *emancipadoras en la educación de las y los jóvenes participantes en la experiencia REATS* y que explicaremos a continuación de manera sucinta:





- RED DE REDES

Ante la realidad del contexto escolar donde actores sociales como maestros y maestras institucionalizan el conocimiento, como entidad que se cierra a relacionarse con el contexto, que silencia, que coarta la reflexión y el derecho a expresarse libremente o el derecho a estar informado con la verdad; el reto es traspasar una escuela que viene funcionando como ente de control y que sirve a los intereses de un modelo económico de un estado. Para REATS la red es TEJIDO CON OTROS Y OTRAS, en cuya telaraña se hace nodos con otros colectivos, organizaciones y universidades, se establece enlaces interinstitucionales que en medio de trueques e intercambios de saberes y experiencias fortalece el proceso como movimiento social que ayuda a la formación, el aprendizaje, el reconocimiento no solo de problemáticas sino de alternativas de solución.

Las organizaciones sociales y/o colectivos de jóvenes de nuestras localidades han caminado alrededor de procesos comunicativos alternativos, los cuales se convierten en apoyo y ejemplo de acciones colectivas para REATS. Estas son las organizaciones sociales, colectivos, agremiaciones e instituciones con las se ha relacionado la red en diferentes momentos y espacios a través de estos años:





- CARTOGRAFIA SOCIAL

Es una herramienta que facilita la comprensión del territorio frente a sus diferentes percepciones y problemáticas. Es una estrategia de investigación acción participación que se elabora colectivamente y que muestra las principales relaciones que se establecen en un espacio físico sea barrio, colegio, localidad, casa, incluso el cuerpo.

Para REATS la cartografía social permite representar gráficamente las vivencias, problemáticas y formas de organización de un territorio. Se llega a la representación gráfica que puede ser un mapa o un dibujo; posterior a un proceso de indagación y análisis. La cartografía social es una herramienta de reconstrucción, ubicación, orientación de lugares, espacios, situaciones, entornos no solamente geográficos sino humanos. Nos permite la representación de un territorio, de una cultura o un evento basado en la codificación a través de un mapa. Permite visibilizar la red de relaciones socioculturales, económicas, políticas, medioambientales e históricas de un territorio para su interpretación y conocimiento.

- EDUCOMUNICACIÓN

Los y las docentes de la REATS se acercan a los jóvenes de las instituciones educativas a través de la mediación tecnológica de la radio. El uso pedagógico de este medio de comunicación escolar se convirtió en el pretexto eficaz para emprender relaciones en el campo de la Educomunicación.

Este nuevo escenario, permitió realizar algunas lecturas críticas con referencia al quehacer de los jóvenes alrededor de las radios escolares, para ese entonces, veíamos que el uso de los medios se realizaba de manera instrumental, recurrían a la simple imitación de lenguajes y estéticas provenientes de los medios masivos de



comunicación comerciales y hegemónicos; tanto en formatos y géneros periodísticos, como en la elaboración de los mensajes que conducen a la homogenización o universalización de patrones culturales, formas lingüísticas y de expresión, valores, modos de conducta, gustos e intereses y formas de consumo independientemente de sus lugares de procedencia, de sus contextos históricos y sociales y de las comunidades a las que pertenecían.

Esta problemática nos remitió al campo de la Educación/comunicación con la creemos se puede ejercer una comunicación auténtica y participativa, que empiece por hacer de la comunicación un ejercicio dialógico e interactivo.

La propuesta fue rescatar la voz de los actores sociales, en este sentido la Educomunicación se constituye en una fuente de recuperación de la memoria que revitaliza a través de la práctica comunicativa la comprensión de un pasado que permite vivir presente para construir el futuro.

Además, la Educomunicación en la REATS intenta convertirse en una verdadera instancia de formación de líderes que puedan contribuir a gestar la cultura de la convivencia y de la participación en la comunidad. El rol político de este componente comunicacional favorecerá la creación de poder popular y la organización social, el cual, ciertamente provocará una futura transformación. La promesa es la superación de las desigualdades y la gestación de un espacio público, donde temas, opiniones, decisiones, instituciones que participen, servicios que brinden, sean realmente de todos.

En este sentido, el campo de la Educomunicación establece una relación entre la experiencia de la red y los aspectos esenciales en la aplicación de una pedagogía crítica tales como:

1. Formulación de proyectos de comunicación popular-comunitaria-alternativa a través de la radio y/o el video escolar como componente de los proyectos educativos institucionales (PEI), y eje transversal del currículo. Se busca trascender la formulación de un proyecto que solo desarrolle las habilidades comunicativas o las competencias del lenguaje, sino que humanice el acto comunicativo. PORQUE “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y la reflexión... existir humanamente es “pronunciar” el mundo”. (Freire, 2005, p.106).
2. El diálogo e intercambio de saberes es la acción liberadora. El ejercicio radial no es solamente dar mensajes, informar, contar historias, animar o entretener, PORQUE tal como lo plantea Freire “nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra”. De este modo la producción radiofónica para la red es el resultado de un proceso de reconocimiento del territorio, mediado por un diálogo con diferentes actores de la sociedad desde los encuentros de la red y las estrategias metodológicas como la cartografía y el periodismo investigativo. De



igual manera el formato y los temas de los programas de radio en vivo en la emisora comunitaria, intentan generar la reflexión y el debate con la participación de diferentes personas de la comunidad educativa (padres de familia, docentes, estudiantes, líderes comunitarios, entre otros).

3. El territorio como aula viva es la estrategia metodológica que REATS destaca como dispositivo de encuentro, reconocimiento de contexto, desarrollo y aplicación del conocimiento, que a través de ejercicios como la cartografía social y el periodismo investigativo se llega al “universo temático o conjunto de los temas generadores” en términos de Freire, es decir que “siendo un proceso de búsqueda de conocimiento, y por lo tanto de creación, exige de los sujetos en el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas” (2005, p.134)

4. Una educación para la emancipación desde la formación de la conciencia histórica y crítica que se logra a través de prácticas comunicativas alternativas y populares. Se propone empoderar a los niños, niñas, jóvenes y docentes como sujetos históricos PORQUE “Necesitamos desarrollar una pedagogía crítica que sea capaz de incorporarse a toda la vida social y no sólo a la vida en el interior de las aulas de las escuelas” (McLaren Peter, 2006) por consiguiente en medio de la resistencia a la que nos vemos enfrentados y en la cual debemos pensarnos en términos de la escuela tradicional, nos hemos acercado al borde de una manera dinámica, a la calle, al barrio, a la ciudad, de ese modo podemos salir y entrar de la academia para poder hacer experiencias de tipo crítico, político y popular. “REATS es una experiencia de borde, que comienza dentro de la institucionalidad y dentro de la escuela como sujetos orgánicos institucionales inicialmente, desbordando y rompiendo dicha frontera. Estamos en el adentro y en el afuera, al estilo de la banda de Moebius; se toma el territorio como el aula viva, para construir conocimiento social”⁵.

5. Se promueve en la comunidad una conciencia real para llegar a la instauración de una conciencia máxima posible, tal como lo plantea Freire desde el concepto del “inédito viable” (el cual no puede ser aprehendido a nivel de la conciencia real, se concreta en la acción que se lleva a efecto y cuya viabilidad no era percibida). Una vez los docentes y estudiantes de la red han decodificado los mapas y los textos desde los temas generadores, iniciando una primera fase de investigación, se conduce a una nueva percepción y a un nuevo conocimiento

⁵ María Luisa Niño. Moebius es una superficie con una sola cara y un solo borde. Tiene la propiedad matemática de ser un objeto no orientable. Fue descubierta en forma independiente por los matemáticos alemanes August Ferdinand Möbius y Johann Benedict Listing en 1858.



que desde un plan educativo transforma el “inédito viable” en acción. Para el caso de REATS, la acción transformadora se hace explícita en los programas de radio, en la formulación de proyectos de vida y la participación de la comunidad en ejercicios de movilización social (marchas, tomas culturales de los colegios, participación de festivales locales, participación con otras organizaciones etc.)



• INVESTIGACIÓN JUVENIL

El ejercicio investigativo en el marco de la REATS significa retomar la relación escuela-vida en la medida en que los estudiantes reconocen su realidad, sus contradicciones, sus actores, intereses y tendencias, para iniciar con ellos pequeños proyectos de investigación.

“Solo a través de la investigación la escuela como espacio académico, puede recobrar la cultura de la indagación y el lugar privilegiado para el desarrollo del espíritu científico, a través del preguntar y del buscar respuestas con altas dosis de dudas. Este empeño corajudo, nos ha dicho María Luisa⁶, es otro intento por demostrar, que los y las niñas, y los jóvenes en general, aunque provengan de estratos socioeconómicos desfavorecidos, estigmatizados y en alto riesgo de vulnerabilidad por la pobreza y el abandono estatal, son capaces de construir conocimiento”.

Tamaño propósito solo es posible a partir del concurso de los maestros que con un alto sentido de compromiso y amor por la humanidad, han emprendido la búsqueda de una vida digna con una conciencia crítica y reflexiva.

Esta tarea, grosso modo, empieza en las aulas de clase con la propuesta de la investigación juvenil como estrategia pedagógica y es así que el primer paso es la lectura y la comprensión crítica del entorno, insumo necesario para la problematización, a esta le sobrevienen los ¿por qué?, el ¿para qué?, los ¿cuándo?, ¿dónde?, el ¿cómo?, etc.,

El tercer paso se constituye con la conformación de grupos de trabajo, jóvenes dedicados a buscar y sistematizar información, que les permitirá construir respuestas a través del cotejo de la información obtenida.

Este último momento, logra el aprendizaje significativo y nuevas comprensiones de las realidades juveniles, además que este nuevo saber le ha permitido a los estudiantes

⁶ Niño, María L. (2014). *Tras las huellas de la investigación juvenil*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.



establecer relaciones intertextuales e interdisciplinarias entre los conceptos de diferentes áreas.

- AVANCES Y DIFICULTADES

“La red de emisoras escolares alternativas del territorio sur” ha trasegado la montaña, la escuela, el río, el páramo y el cuerpo. En este inolvidable encuentro e intercambio con otros y otras durante quince años la red ha forjado seres más sensibles y conscientes de su realidad, ha fortalecido su práctica pedagógica y ha encontrado espacios para decir su palabra. Aunque entre giros y cambios se siente un apocalipsis reactiano nunca se ha desfallecido, al contrario se han dado transformaciones. Sin duda permanecerá la contundente y clara idea de ser radioapasionados y gritar ¡ surge, surge surj.

- IMPACTOS

- Se han consolidado proyectos de vida tanto para maestros como para estudiantes a través del ejercicio radial desde el enfoque socio-crítico. Como caso ilustrativo tenemos las historias de vida de algunos estudiantes que hoy son profesionales y que trabajan con proyectos comunitarios, sociales y artísticos.
- En cuanto a las docentes de la red, cada una ha logrado un nivel de autoformación y empoderamiento que se destaca en cada uno de los planteles educativos donde trabaja logrando permear o incidir en sus comunidades educativas no solo en la radio escolar sino en otros proyectos o campos de acción como la investigación, proyectos de aula y área, participación en otras redes y colectivos de maestros, experiencias de coordinación académica con enfoque desde la pedagogía crítica para incidir en el currículo. Los liderazgos han logrado establecer interdisciplinariedad y transversalidad, es decir un diálogo y trabajo colectivo con otros docentes de otras áreas.
- Se logra desarrollar habilidades comunicativas y de pensamiento reflexivo-crítico en los estudiantes.
- Se ha logrado el reconocimiento de la red no solo en el sector educativo, sino en la mesa local de comunicación de Ciudad Bolívar, en el festival de cine comunitario Ojo al Sancocho, en las organizaciones y colectivos sociales y culturales de Ciudad Bolívar, Kennedy y Usme.
- La trayectoria de la red desde hace 15 años ha mantenido las reuniones periódicas de los docentes de la red, los encuentros en los colegios, los recorridos y las relaciones con otras organizaciones sociales, fortalecido los componentes: como la cartografía social, el periodismo investigativo y el ejercicio comunicativo alternativo y comunitario. Es una apuesta por otra escuela, otro currículo y otra radio.
- La experiencia de borde como se define REATS, ha logrado visibilizarse en diferentes escenarios a nivel internacional a través de congresos y encuentros donde ha participado como ponente.
- La aplicación de las estrategias metodológicas como la cartografía social y el periodismo investigativo y los recorridos han permitido analizar diferentes



problemáticas del territorio como son: la situación del Páramo de Sumapaz, la contaminación de la cuenca del río Tunjuelo, las consecuencias de la explotación del Parque Minero Industrial en Ciudad Bolívar, el relleno Sanitario Doña Juana (el problema de las basuras), la objeción de conciencia frente al servicio militar, la soberanía alimentaria, entre otras. El desarrollo de este universo temático ha logrado la concientización y movilización de los docentes y estudiantes.

- Como colectivo de maestras y maestros, se han consolidado lazos afectivos y fraternos, donde el encuentro se hace necesario no solo para planear actividades propias de la red sino para dialogar y compartir como seres sentí-pensantes, lo que la mente y el corazón dice y calla.

Obstáculos:

- Los apoyos institucionales en cuanto a recursos, tiempos y permisos no se brindan en todos los colegios de la red. Asimismo todavía hay varios colegios que no cuentan con los equipos propios de emisora escolar lo que dificulta el desarrollo pleno de la radio escolar.
- Debido a la experiencia con la contratación con Secretaría de Gobierno en el 2008 y con Ediciones Paulinas en el 2005, no se volvió a gestionar recursos para la red con ONGs, esto perjudicó la realización de algunas salidas, campamentos y encuentros.
- La mayoría de los integrantes de la red han cambiado de lugar de trabajo, por motivos diferentes se han trasladado a otros colegios, sin embargo no ha sido fácil que otros maestros continúen con el proyecto de radio establecido, por tanto algunos proyectos mueren cuando el maestro se va.
- El paso hacia lo digital ha sido muy lento en cuanto a la radio online, el uso de una página web para REATS, y mantener actualizado el blog. No se ha logrado estar a la vanguardia con el tema de lo digital y los intentos que se han producido han sido pocos los cuales no se han renovado o actualizado. Esto afecta directamente el reconocimiento de la red en el mundo virtual y la difusión de sus programas por este medio.
- La población estudiantil que conforma el proyecto de comunicación es muy flotante y varía año por año, lo que implica un proceso de formación anual.



Porque observamos válidos y urgentes los propósitos de la circulación de nuevos sentidos en la cotidianidad del contexto escolar y por ende “reconceptualizar” la escuela y el sentido de ser maestro apoyados en una nueva significación de lenguajes, espiritualidad y territorio.



Esta propuesta es un acto de esperanza e intenta convocar a “*colegas inconformes, que inventan, que experimentan, que disfrutan el micrófono. Para quienes apuestan por una radio más dinámica y seductora. Y para quienes luchan por un mundo donde todos puedan comer su pan y decir su palabra*”. (Vigil L. José. Manual urgente para radioapasionados. 2005).



BIBLIOGRAFIA

BARRETO Dary, DUARTE, Margarita, NIÑO, Luisa y PUENTES, María. (2010). *Susurros del territorio: diálogo pedagógico a través de la radio*. Sistematización de la experiencia de la REATS. Bogotá: IDEP.

BORDA, Fals.(1998). *Participación popular. Retos del futuro*. Tercer Mundo, Colombia. Pg. 215.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XIX. México

FREIRE, P (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México

HABEGGER S, y MANCILA, I. (2006). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contra hegemónicas o la Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Extraído de http://areacienga.net/plain/cartografias/car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social.

HERRERA, Juan. (2008). Cartografía Social. Extraído de <http://juanherrera.files.wordpress.com/cartografia-social.pdf>.

HUERGO,J., FERNANDEZ, M. (1999). Cultura escolar, cultura mediática/ intersercciones. Bogotá, pg. 18-78

KAPLUN, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación, Madrid, Ed. De la torre, p. 17

MARTIN BARBERO, Jesús. (2010). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Anthropos. España.

_____. (2008). Comunicación y culturas en América Latina. En Revista Anthropos. No. 219. España.

MATTELART, Armand. (1976). *La comunicación masiva en procesos de liberación*. Siglo XXI .Buenos Aires.

MCLAREN, Peter. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de



oposición en la era posmoderna. Barcelona, Editorial Paidós.

NIÑO, María L. (2014). *Tras las huellas de la investigación juvenil*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

MÓDULO MOVIMIENTO PEDAGÓGICO. PROYECTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO ALTERNATIVO. FECODE. 2012. Ediciones LCB. Colombia.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. (1991), "Una cartografía simbólica de las representaciones sociales", Nueva Sociedad, pg. 18-38.

VIGIL, I. (2005). *Manual Urgente para radioapasionados*. Quito. Ecuador.



RASTROS PARA ACCIONES EMANCIPADORAS EN LA REATS

MARÍA PUENTES

REATS- RED DE EMISORAS ESCOLARES ALTERNATIVAS DEL TERRITORIO SUR.

EJE 1. PEDAGOGÍAS EMANCIPADORAS DESDE LOS SABERES PEDAGÓGICOS.

CÓDIGO PONENCIA COL-REATS103

**VIII ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE COLECTIVOS Y REDES DE MAESTROS
Y MAESTRAS, EDUCADORES Y EDUCADORAS QUE HACEN INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN DESDE SU ESCUELA Y COMUNID**



RESUMEN

La intención de este texto es realizar y presentar un pequeño rastreo de conceptos - acciones en 28 años de trasegar, en experiencias de formación, que ofrezcan al sujeto lugares más equitativos de ser y estar para su vida y de 16 años de intentar realizar en la Red REATS (Red de Emisoras Escolares Alternativas Del Territorio Sur) Producción Radial Escolar diferente a los medios masivos de comunicación en Instituciones Escolares Públicas.

Se realiza este texto por varias razones, para intentar comprender; por qué la búsqueda es Emancipatoria, Alterna o Libertaria; se realiza para observar cómo acciones y conceptos pueden estar en el camino de aportar a la definición del carácter amplio, relacional y complejo que puede tener la acción de emancipación en lo pedagógico **y en lo educativo**; Y para al mismo tiempo, proponer lugares de comprensión y acción que se pueden constituir en agenda, sub ejes o sub campos de trabajo de la Red de Redes que se espera conformar.

No sobra informar que la experiencia Red REATS presenta avances teóricos y metodológicos al encuentro en el documento con código COL-REATS102 y titulado La Práctica De La Reats En La Pedagogía De La Emancipación.

Palabras Claves. Red – Territorio – Comunicación – Equidad – Emancipación – Cuerpo – Diferencia – Escuela – Estallar.



INTRODUCCIÓN

Desde 1992 Maestros y Maestras de España, Colombia y México, han trabajado en el propósito de “impulsar un movimiento de transformación de la educación en sus países a partir de la investigación y la innovación.”(Boada & Unda Pilar, 2016) Hoy, en la perseverancia de ese propósito, aunando esfuerzos con otros países y con otras redes y también como respuesta al injusto e inequitativo entramado social y político que se conserva y empeora en nuestros países, se hace necesario precisar el enfoque de búsqueda en este proceso, por ello tiende a acuñarse esa precisión en la idea de la conformación de una Red de Redes con carácter Emancipatorio.

La intención de este texto es realizar y presentar un pequeño rastreo de conceptos - acciones en 28 años de trasegar, en experiencias de formación, que ofrezcan al sujeto lugares más equitativos de ser y estar para su vida y de 16 años de intentar realizar Producción Radial Escolar diferente a los medios masivos de comunicación en Instituciones Escolares Públicas. Se realiza por varias razones, para intentar comprender; por qué la búsqueda es Emancipatoria, Alterna o Libertaria; se realiza para observar cómo acciones y conceptos pueden estar en el camino de aportar a la definición del carácter amplio, relacional y complejo que puede tener la acción de emancipación en lo pedagógico **y en lo educativo**; Y para al mismo tiempo, proponer lugares de comprensión y acción que se pueden constituir en agenda, sub ejes o sub campos de trabajo de la Red de Redes que se espera conformar.



DESARROLLO TEXTO

Algunos datos que pueden ayudar a comprender el contexto de sentido para la urgencia de realizar este modesto trabajo, en el ánimo de impulsar y concretar una **Red De Redes De Carácter Emancipador** las pueden ofrecer algunos artículos de este año de periódicos digitales;(BBC MUNDO, CLARIN, INFOBAE AMERICA.2016), los datos son los siguientes:

Divulgan como Colombia forma parte de los 14 países más desiguales del mundo y como en Latinoamérica es el tercero después de Haití y Honduras.

En Colombia el 10% de la población más rica del país gana cuatro veces más que el 40% más pobre.

En 2010 un 77,6% de la tierra estaba en manos de 13,7% de los propietarios.

Colombia tiene ingresos medios -altos y el nivel de desigualdad es más alto, que países con ingresos bajos y medios.

En el Índice de Desarrollo Humano de la ONU, Colombia pierde diez puntos una vez que se lo pondera en términos de desigualdad de acceso a la salud, la educación y bajos salarios.

Otro dato, tiene origen personal y anecdótico. En 1984 de la promoción de tres grupos de bachiller de un Colegio Distrital, ingresaban más del 60 % de sus egresados a la Universidad Pública, en el 2015 solo alcanzan a ingresar 5 estudiantes de tres grupos de bachilleres.

¿Tendrá que ver el anterior dato con otro que se convierte en pregunta? ¿Por qué la generación que hoy entra en su quinta década, tuvo que presenciar sin explicación alguna, hasta el presente, el genocidio de una proyecto político que se enunciaba hace treinta años como la alternativa política de Colombia, que se llamó la Unión Patriótica, en cambio de tener la oportunidad de conocer la realización o implementación de sus propuestas?



Un dato más, es otra pregunta. ¿Por qué en la Universidad Nacional los edificios de sus facultades se caen, no hay recursos para desarrollar proyectos de investigación, pero y al tiempo la Universidad de los Andes recibe ingresos del MEN, para cubrir el 40% de su matrícula con el Programa Ser Pilo Paga, lo que representa más de ciento treinta millones de pesos que no recibe la Universidad Pública? ¿Cuál es la intención política del Gobierno con acciones como estas?

Una Investigación que realiza el Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, De justicia, en 2013 (Villegas, Espinosa, Restrepo, Jiménez, Parra, Heredia.2013) ofrece otras reflexiones que abonan el sentido de enlazarse en una identidad Emancipadora para le educación, se refieren al Papel Social De La Educación.

Plantea como “hoy en día casi todos los estudios de sociología de la educación muestran una cierta correlación entre el desempeño de los estudiantes en el sistema educativo y el origen social de los alumnos”. A los hijos de familias ricas les va mejor en los colegios que a los niños de familias pobres. Como dicen Bourdieu y Passeron en La reproducción (2003), una característica funcional del sistema educativo consiste en la eliminación diferenciada de los alumnos según su origen social.

Por lo menos dos razones explican esto. En primer lugar, hay una correlación muy fuerte entre aspiraciones subjetivas y oportunidades objetivas. La ambición de los estudiantes en relación con la educación está en buena parte determinada por los padres y por el ambiente familiar.

En segundo lugar, “el sistema educativo evalúa el desempeño escolar con base en parámetros para los cuales los hijos de la clase burguesa o alta están mejor preparados. El sistema mismo está diseñado de tal manera que los estudiantes con mayor capital social (posición social, conexiones sociales, presencia personal, habilidades de lenguaje, etc.) tienen éxito más fácilmente que los de las clases menos favorecidas. La herencia familiar predispone el éxito educativo” (Bordeau. Passeron.2003) Los hijos de los profesionales reciben de sus padres un capital cultural (lenguaje, actitud, capital cultural, visión del mundo) que los predispone para



tener éxito en la escuela.

Al desconocer las desigualdades sociales, estas se identifican como naturales (o de origen) y el privilegio cultural como talento individual. Además, el peso de la herencia cultural y social se refuerza cuando los menos favorecidos asumen su desventaja como su propio destino.

Entonces, “No basta con percatarse que la cultura educacional es una cultura de clase, pero actuar como si no lo fuera es hacer todo para que se quede así”(Bordeau. Passeron.2003) De esta forma, el aprendizaje es para unos una conquista, mientras que para otros es una herencia. Es en esta franja de diferenciación está centrada la necesidad de fortalecer acciones pedagógicas que la transformen, que la desaparezcan y de nuevo adquiere sentido la búsqueda mancomunada de la acción **Emancipadora de la Educación.**

Un primer convencimiento es el reconocer la acción de la educación como factor de cambio y para ello es necesario construir en niños y jóvenes una cultura de criticidad frente a la política pública que sostiene los aparatos de desigualdad e inequidad, la educación debe apropiarse de acciones pedagógicas que ubiquen a maestros y estudiantes en búsquedas diferentes frentes al conocimiento y al sentido del mismo.

En el prefacio del libro - propuesta “Teoría Y Resistencia En Educación” (Giroux. 2004) del Maestro Giroux hay un aparte que expresa la importancia de los enlazamientos para el trabajo en la criticidad de la educación, que ha de ser propósito de una Red de Redes Con Acciones Emancipadoras en Educación, plantea Giroux...“significa la realización de un esfuerzo por establecer un dialogo abierto, creativo y comprometido con educadores que viven en sociedades tan diferentes a las nuestras y al mismo tiempo, tienen con nosotros estructural y paradójicamente relaciones de interdependencia, que se advierten entre pueblos, países y regiones signadas tanto por complejas y profundas contradicciones e injusticias como por luchas y anhelos comunes y compartidos”. La propuesta puede ser simplemente ahondarse conjuntamente en la búsqueda del camino crítico en el discurso y en la práctica en las instituciones escolares para vivenciar experiencias de democracia que ubiquen a todas y todos con dignidad en la



sociedad.

Aún con la clara complejidad de este contexto, una de las primeras confrontaciones a la búsqueda Emancipadora es; qué es y de qué se emancipa??? El diccionario de la Real Academia ofrece un primer y primario punto de referencia de comprensión de la acción emancipadora, una de sus acepciones la definen como: “Liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia.” De una manera más extensa emancipación se refiere al ejercicio de la autonomía, de la liberación o la independencia de uno o más individuos en relación a un poder, una tutela, autoridad u otro tipo de dependencia, sujeción, sumisión o subordinación.

Los y las docentes, particularmente públicos, tienen en su experiencia profesional, el lugar de observación, vivencia y comprensión de las formas de dominación en la cuales se desarrollan las sociedades a las cuales pertenecen y sin embargo trabajan, algunas-nos, con la intención de formación de sujetos. Y el sujeto desde el psicoanálisis tiene que ver con el acceso al lenguaje y por ende a la enunciación del deseo y la voluntad para llevarlo a cabo, para lo cual se requiere construir autonomía.

Solo en esta enunciación de este contexto se vislumbran ya inquietudes, interpelaciones, preguntas que pueden constituirse en caminos polémicos de indagación para la Red de Redes, por ejemplo, ¿Cómo interviene el docente en esta contradicción, cómo logra formar sujetos, viviendo cotidianidades institucionales reproductoras de dominación, de la enajenación, de consumo, rígidas y autoritarias?

En el escenario institucional público de básica y media, ¿Cómo se puede afectar la formación de sujetos, para que se permitan interrogar lo establecido y generar alternativas que ofrezcan así mismo y a los otros, lugares de dignidad, equidad y libertad, no solo a los privilegiados, también a las mayorías que sostienen a esos privilegiados?

Interrogantes que exigen adentrarse ya en el rastreo de pistas en conceptos y acciones. Algunos de los soportes iniciales los puede ofrecer particularmente el psicoanálisis. Maud



Mannoni, Psicoanalista Francesa, ofreció una alternativa digna para conocer y reconocer al **Sujeto Excepcional** y para asumir su diferencia como otra posibilidad de ser en el mundo.

El concepto de **Sujeto** desde el psicoanálisis, de entrada reconoce (en el excepcional), la posibilidad de construir o acceder a un lenguaje, para expresar su deseo y una capacidad para ejecutarlo. La ruptura que propuso Manonni está, en la necesidad de comprender e intervenir las alteraciones psicóticas de los niños y las niñas, no desde la demanda social de normalizar, de suprimir ó modificar. Más bien, desde la posibilidad de comprender su acción comunicativa.

El reto es descubrir el sentido de la interacción del psicótico, descubrir su búsqueda, para permitirla, para facilitarla, como una manera de superarla y de lograr el deseo de enlace con el otro en una acción que será comunicativa y que permitirá a largo plazo, poder hacerse cargo de su existencia.

Se recoge el concepto de **Sujeto** sumado al de **diferencia** por que la **diferencia**, es al mismo tiempo, el sujeto y su contexto. Y puesto que se hace necesario extender su comprensión y operación a todos los contextos de diferenciación social, económica, cultural y étnica de los países Latinoamericanos.

Es decir, es necesario realizar el autoreconocimiento de ser la diferencia social doblegada y dominada para asumir formarse como sujetos y como diferentes. Desde allí, desde ese auto reconocimiento develar la cortina de humo de quienes están en el poder enunciando discursos de equidad e igualdad que no son efectivos en la cotidianidad de campos y ciudades. No es muy diferente el ejercicio a realizar por cada ciudadano “oprimido”, al ejercicio de dignidad y reconocimiento que plantea Manonni para el psicótico.

En el desarrollo de la Producción Radial Escolar el reto es permanente, reconocer la particular forma de ser y estar del otro y de su intención, si la hay, de comunicarse. Aunque el proceso es propuesto, para todas y todos. No toda excepcionalidad, ni todos los niños y las niñas, alcanzan a llegar a la posibilidad de la emisión, son otros los que los nombran desde sus



imágenes o interpretaciones.

El psicótico no está fuera del lenguaje pero sí fuera de discurso, por ello, sus expresiones que pueden ser interacciones con sus compañeros, pueden quedarse en esa intimidad, en la que son, en esa comunidad de sentido que diría Habermans o en ese código restringido que enunciaría Berstein.

La política pública de “Inclusión” abre las puertas de la escuela regular al excepcional, pero no para trabajar su posibilidad de ser Sujeto, solo para usarlo, para colocarle más lazos de dominio e invisibilización a ellos y ellas y a quienes en la línea de la “normalidad” creen poder ser Sujetos.

Es una acción de NO igualdad en un escenario de competencias y estándares embutir a seres humanos, que ni siquiera han tenido la posibilidad de plantearse la pregunta sobre si mismos y sobre querer comunicarse con los otros. No hay búsqueda de igualdad en un lugar normatizado y estático como lo son nuestras instituciones, donde se mal vivencia la mal llamada política de la integración e inclusión.

Se espera esté siendo comprensible para el lector, que ya se han propuesto tres conceptos que marcan caminos problemáticos no solo para el ejercicio de la Radio Escolar sino, que se proponen para el camino de la Red de redes, ellos son; **el concepto de sujeto, de diferencia y la acción de “inclusión” en la escuela regular.**

El escenario por excelencia de este trasegar es la Institución Escolar Publica, es también desde el psicoanálisis que muy pronto, se confronta no solo su ser, también su razón de ser. Es en referencia al concepto de Institución que en su momento, también Manon Mannoni propuso y vivenció una idea de Institución diferente, que hoy resulta consecuente con las necesidades de acciones emancipatorias. La Escuela de Bonneuil, marco el derrotero de **“Institución Estallada”**, “derivada de las teorías de Michel Foucault. Mannoni la concibió como



la contradicción entre lo instituido, cerrado, y la apertura al exterior, como aquella en donde se intenta sacar provecho de todos los hechos insólitos que surjan. Ofrece la permanencia de aberturas hacia el exterior. Permanece el “lugar de repliegue pero la vida esencial transcurre en otros lugares: en un trabajo o en un proyecto en el exterior”. Mediante esta oscilación de un lugar a otro, puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere”. (Piñero 2014)

La invención continúa es un factor común e indispensable para el trabajo con niños que viven social, cognitiva y emocionalmente de una forma distinta, donde la comunicación no es para ellos algo relevante, y donde el contacto con el otro, muta y se transforma en algo muy lento y complejo, que es una acción comunicativa.

Es aprender a hacer en libertad por medio de un movimiento hacia otro, casi sin querer. Es aquí cuando se hacen necesarias intervenciones y espacios diferentes y casi personalizados, para mover aprendizajes por el propio interés del niño o niña, y también por el Interés del adulto. Así es, como se pone en marcha la rueda del deseo. (Piñero 2014)

Entonces también se propone pensar y trabajar en un camino de **Estallar La Institución**, lo que representa hacer rupturas con lo instituido, sus tiempos estáticos, sus espacios, superar sus muros, la interacción institucional no solo la da el espacio, está cifrada también por la intención y por el sentido del encuentro, cuenta de ello dan ejemplos de escuelas itinerantes en el país. Los espacios institucionales generalmente limitan, recortan, reducen los sentidos relacionales por construir. El poder debe ser otra ruptura que forje relaciones horizontales con decisiones en la vivencia de la participación y la democracia.

En la Producción Radial esta intención se trabaja recogiendo los planteamientos de la Pedagogía Crítica. La selección temática de los programas parte de la observación para el conocimiento de los contextos propios, se vive en ellos, pero poco se interrogan y se da por natural que sean cómo son. Es un aprendizaje permanente leer la realidad para interrogarla de manera consciente y responsable.



Es un aprendizaje permanente leer la realidad para interrogarla de manera consciente y responsable. Y es precisamente uno de los planteamientos de la Pedagogía Crítica la necesidad de la formación de la auto-conciencia, para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales.

Es una búsqueda en la REATS – Red de Emisoras Escolares Alternativas del Territorio Sur, conocer el **territorio** de las realidades propias, ese conocimiento se piensa y se vivencia como una experiencia personal enmarcada de sentido y significado, en el encuentro para conocer.

Tal como lo dio a entender el trabajo del Maestro Investigador y Sociólogo Colombiano Fals Borda, conocer la realidad implica conocer los procesos históricos y sociales **del territorio**; no simplemente como un sitio geográfico donde habita cierta comunidad - unidad Sino como un lugar provisto de múltiples relaciones entre dicho territorio y los seres humanos allí asentados.

Entonces convergen, varios aspectos determinantes para comprender la apropiación y el uso dado al territorio por parte de sus habitantes; y en ellos encontramos el espacio, la historicidad y el ser humano. Estos tres elementos interactúan de forma dinámica por medio de tensiones que dan paso a la construcción social. (Fals Borda 2001).

Los recorridos por el territorio son el mejor pretexto para hacer radio y liberar el aula de sus muros. Para Estallar la Institución. Es el mismo Maestro Fals Borda quien propone una herramienta para conocer, comprender y establecer las necesidades colectivas del territorio, ella es la **Cartografía Social**.

Una estrategia de investigación acción participación que se elabora colectivamente y que muestra las principales relaciones que se establecen en un espacio físico sea barrio, colegio, localidad, casa, incluso el cuerpo, facilita la comprensión del territorio frente a sus diferentes percepciones y problemáticas.



Para la REATS la cartografía social permite representar gráficamente las vivencias, problemáticas y formas de organización de un territorio. Se llega a la representación gráfica que puede ser un mapa o un dibujo; posterior a un proceso de indagación y análisis. La cartografía social es una herramienta de reconstrucción, ubicación, orientación de lugares, espacios, situaciones, entornos no solamente geográficos sino humanos. Nos permite la representación de un territorio, de una cultura o un evento basado en la codificación a través de un mapa. Permite visibilizar la red de relaciones socioculturales, económicas, políticas, medioambientales e históricas de un territorio para su interpretación y conocimiento”. (Cardona 2015)

La Cartografía Social en el camino de la Pedagogía Crítica se encamina en la transformación social en beneficio de los más débiles desde el conocimiento de su territorio. Es una de las formas como la educación puede considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, y construir en comunidad un compromiso con la justicia y la equidad, así como identificar limitaciones y potenciar capacidades de tal forma que unas y otras sean base de procesos de auto superación y autonomía. Y este también puede ser uno de los caminos investigativos de una Red de Redes Latinoamericana y de España.

Otro concepto – acción que se encuentra en este rastreo lo aporta el filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas...en la comprensión del concepto de **comunicación**, quien la comprende, no solo como la des-codificación de un lenguaje, sino una acción de sentido para quienes están involucrados-das en la misma, el lenguaje es una acción. **La comunicación** no es para rogar a consensos sino encuentros debates ampliar la problemática debatir y al final encontrar un rasgo de acuerdo. “Sin la intersubjetividad del comprender, ninguna objetividad del saber”.(Habermas 1985) que considera el investigador sobre libertad eso afecta su mirada de lo que estudia.



CONCLUSIONES

Son estas unas primeras pista para las intenciones de la conformación de una Red de Redes:

- Conocernos y reconocernos en nuestra diferencia en nuestro ser y quehacer en nuestros territorios, es andar nuestro poder. Es en ese mismo sentido que desde otro lugar Buenaventura Desousa nos invita a recoger otros sentidos para el fortalecimiento ó la conformación de nuevos tejidos y saberes sociales.
- Esta intención de Estallar nuestro que hacer, es posible para nosotros, pensarnos en la construcción del ejercicio de la libertad?
- Cómo lograr que en nuestra condición de diferentes, Somos unas y unos en nuestro encuentro; somos otras y otros en nuestra cotidianidad, aprender a ejercer la coherencia entre nuestro pensar y nuestro quehacer?



INFORMACIÓN ANEXA

NOMBRE DEL PROYECTO	RASTROS PARA ACCIONES EMANCIPADORAS
EJE TEMÁTICO	EJE 1. PEDAGOGÍAS EMANCIPADORAS DESDE LOS SABERES PEDAGÓGICOS
CÓDIGO	CÓDIGO PONENCIA COL-REATS103
RED COLECTIVO	REATS- RED DE EMISORAS ESCOLARES ALTERNATIVAS DEL TERRITORIO SUR.
NOMBRE DEL AUTOR	<i>MARÍA PUENTES</i>
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	COLEGIO DÍSTRITAL ROBERT FRANCIS KENNEDY.
PAÍS	COLOMBIA
DEPARTAMENTO	CUNDINAMARCA
MUNICIPIO	LOCALIDAD DE ENGATIVA. BOGOTÁ
DIRECCIÓN	



CELULAR	
CORREO ELECTRÓNICO	<u>puentesm@robertfkennedy.edu.co</u> <u>cachetoso52@yahoo.es</u>



REFERENCIAS

Boada, Unda. *Revista Nodos y Nudos*. (Agosto – Noviembre 2016)

Justo, 9/03/2016. BBC Mundo. Recuperado de:

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_desigualdad_ab

Clarín.com Mundo 10/03/16. Recuperado de:

http://www.clarin.com/mundo/paises-desiguales-America-Latina_0_1537646430.html

INFOBAE AMERICA . América Latina. 9/03/2016. Recuperado de:

<http://www.infobae.com/2016/03/09/1795946-los-6-paises-mas-desiguales-latinoamerica/>

Villegas, Espinosa, Restrepo, Jiménez, Parra, Heredia. Separados Y Desiguales. Educación Y Clases Sociales En Colombia. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, De justicia, 2013. ISBN 978-958-58228-9-4 versión digital.

Bourdieu y Passeron, La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza Edt. Popular, 2003, p. 110.

Giroux. Teoría y Resistencia en Educación. Editorial: Siglo XXI 2004 pag. 9

Real Academia Española versión digital. 2016

Maud Mannoni. La Educación Imposible. Pag 181. Editorial Siglo XXI Editores. 1973

Piñero. Descubriendo a Bonneuil: la invención constante. Artículo 7 Marzo, 2014

Fals Borda. El Territorio Como Construcción Social. Revista Foro; 2000. Pág. 45.



Cardona Patricia. Compilador a. Comunicación en la Escuela. REATS – Red de emisoras Escolares Alternativas del Territorio Sur. 2015.

Habermans. El Discurso Filosófico de la Modernidad (1985)

De Souza. Epistemologías Del Sur. Ediciones Akal. 2014



LA ESCUELA ABIERTA, MOTOR DE TRANSFORMACIONES EN LOS IMAGINARIOS COLECTIVOS FRENTE A LA CULTURA AMBIENTAL, ORGANIZACIÓN JUVENIL Y EL USO DE LAS TICS

Título del trabajo: La Escuela Abierta motor de Transformaciones en los Imaginarios Colectivos frente a la Cultura Ambiental, Organizacional Juvenil y el Uso de las Tics.

País: Colombia

Autores: Esp. Liset María Abonia Balanta.

Ponentes: Esp. Liset María Abonia Balanta.

Liseth_abonia@hotmail.com

Eje No.1 PEDAGOGÍAS EMANCIPADORAS DESDE LOS SABERES PEDAGÓGICOS.

Modalidad: Ponencia

Red a la que pertenece: Movimiento de Expedición Pedagógica Nacional. Cali- Valle- Norte del Cauca.

Colectivo de Maestros y Directivos Docentes.

Redepraes Cauca.

Colectivo de Experiencias significativas.

Institución docente labora el ponente: Institución Educativa Técnico Ambiental Fernández Guerra, Santander de Quilichao, departamento del Cauca., Educación Formal

La Escuela Abierta motor de Transformaciones en los Imaginarios Colectivos frente a la Cultura Ambiental, Organizacional Juvenil y el Uso de las Tics.

RESUMEN.

La escuela abierta motor de transformaciones en los imaginarios colectivos frente a la cultura ambiental, organización juvenil y el uso de las Tics, es un documento que pretende dar visibilización a algunas **formas de hacer escuela, de ser maestro y de hacer pedagogía**, estas experiencias tienen sus orígenes en el **movimiento pedagógico**, y en las **innovaciones pedagógicas** y con ellas prevalecen los procesos de aprendizajes significativos desde la



investigación, educación ambiental, educación por proyectos, por problemas ambientales entre otros.

La **Expedición Pedagógica Nacional**, es un espacio de encuentro y de formación de maestros, que posibilitó el ingreso a las escuelas de maestros **viajeros**, con el interés de establecer diálogo de saberes, de intercambiar documentos, de resaltar el papel protagónico del maestro y de hacer investigación en el territorio, para ello se contó con varias maneras de recolección de información, y como producto final la multiplicidad de textos, que todavía después de 16 años se continua produciendo saberes sobre los hallazgos encontrados en las escuelas.

En este documento hay evidencias de los aportes encontrados en algunas escuelas de la ciudad de Santiago de Cali y por algunos municipios del departamento del Valle y Norte del Cauca, fueron varias rutas. Para este caso se referencia la **Ruta del Cincho**¹, donde fui **maestra Anfitriona**, pues la institución donde laboro fue seleccionada para ser visitada y como **maestra viajera** en la **Ruta del Calambuco**².

Es importante resaltar que la expedición dejó una experiencia válida para continuar desde nuestros territorios y desde el equipo Valle las lecturas contextuales de nuestras escuelas y como maestra viajera, hago parte de los **colectivos de maestros – directivos docentes**, de la **red de proyectos ambientales escolares Redeprae**³ y del **colectivo de experiencias significativas** de esta manera se mantiene la llama viva de la expedición pedagógica Nacional.

En estos múltiples viajes producto de la expedición pedagógica se encontraron prácticas pedagógicas y didácticas en el campo de **educación formal**, después de la recopilación de las prácticas el paso a seguir fue darle un nombre a la escuela que hace posible que los maestros cree y recree la cultura, con el propósito de rejuvenecer la escuela y se denomino **escuela abierta**, porque posibilita que ingrese al aula de clase el acontecer de territorio en todos sus ámbitos y lo convierte en hilo conductor para el diseño curricular y el maestro es un **maestro dinamizador, líder, comunitario e investigador**.

Para finalizar este documento es el resultado de las reflexiones y auto reflexiones de los hallazgos al interior de la expedición pedagógica, Nodo Valle, de los colectivos, redes y de mi quehacer profesional.

¹ Ruta del Cincho se le denomino de esta manera por la actividad económica de cultivo de plátano de las comunidades asentadas en el territorio de las visitas. El cincho es la envoltura del vástago que sirve para realizar las artesanías

² Ruta del Calambuco, es el medio de transporte que usaban los ingenios para el traslado de los corteros a los cultivos de caña de azúcar

³ Red de maestros que dinamizan los proyectos ambientales escolares. (redePrae)



Palabras Claves: Escuela Abierta, Cultura Ambiental, Organización Juvenil y Uso de las Tics

Desarrollo Temático.

Este documento es producto de múltiples reflexiones al interior de la expedición pedagógica Nacional y de los encuentros permanentes con las otras redes a las cuales pertenezco, redePrae, red de experiencias significativas, comité interinstitucional de educación ambiental, CIDEA y a la dinámica institucional que dinamiza la Institución Educativa Técnico Ambiental Fernández Guerra.

En esta institución me desempeño como maestra dinamizadora ambiental, es de carácter oficial, ubicada en el municipio de Santander de Quilichao, departamento del Cauca, que atiende a una población aproximada de 2000 estudiantes, cuyo nivel socio-económico 1, 2 y 3, que pertenecen a los grupos étnicos Indígenas, Afro colombianos, mestizos, grupos sociales campesinos y en calidad de desplazamiento, cuyas edades oscilan entre 5 a los 18 años y que pertenecen a los grados transición hasta undécimo.

Desde mi rol como maestra expedicionaria y como maestra dinamizadora, formada desde este movimiento y de la mano de una innovación pedagógica que dio valor agregado a mi formación universitaria, puedo expresar y dar fe que mucho de estos apartes están plasmados en los libros que hacen parte de la bibliografía y que son de mi autoría y coautoría, como producto de la sistematización del quehacer pedagógico, didáctico, investigativo.

Este trabajo no da cuenta de una experiencia única de aula, este documento recopila lo vivido desde los viajes, los encuentros, las reflexiones y lo que se realiza en el aula desde las áreas que oriento, para demostrar que los cambios a mi quehacer no nacen de la nada, sino que están cargados de procesos de construcción y deconstrucción constante durante toda la trayectoria personal y profesional como maestra.

Otro elemento de análisis se evidencia en el respeto de los contextos y desde esta manera se puede cambiar las prácticas pedagógicas- didácticas y hacer significativo el aprendizaje, esto posibilita que lo plasmado en este documento haga parte de la razón de ser de las áreas que oriento, Constitución Política, derecho ambiental, proyectos productivos y proyectos ambientales comunitarios y organización juvenil, a los grados octavo, noveno, decimo y undécimo.

En este orden de ideas es importante presentar el abordaje del texto desde las palabras claves, escuela abierta, cultura ambiental, organización juvenil y el uso de las Tics, como algunas de las categorías de análisis encontradas y que hoy se continúan desarrollando.

Escuela Abierta



Para reflexionar sobre la escuela abierta y su papel en las transformaciones de los imaginarios colectivos, en la cultura ambiental, organizacional juvenil y el uso de las Tics, fue necesario partir de varios interrogantes, uno de ellos es ¿Cómo se concibe una **escuela abierta** para el post cambio y/o Post acuerdo en el departamento del Valle del Cauca- Cauca y Colombia? Desde ahí se han iniciado múltiples conversatorios para hacer de la escuela un espacio de resignificación del territorio, de reconocer la diferencia, de crear y recrear la cultura, de involucrar otros saberes al aula de clase, de potenciar el etnodesarrollo, la etnobotánica, la etnomatemática, la común- unidad, las prácticas culturales sostenibles y el aporte de los grupos étnicos a la construcción de País, Región, Departamento y Municipio entre otros.

Hoy se avanza hacia un post cambio, post acuerdo otros lo llaman post conflicto, perdón, volver a nacer, en fin cualquier calificativo que se dé a esta anhelada tranquilidad; la paz debe ser producto de una educación de calidad, que fomente la investigación, la reflexión crítica, que forme ciudadanos fuertes desde la localidad sin perderse en la globalidad, unos ciudadanos que sean protagonistas de los cambios en las comunidades, que piense y actúe en beneficio del colectivo, que respete la diferencia, que actúe desde las acciones afirmativas, que sea responsable con lo que hace y con lo que dice, que su habilidad comunicativa sean acordes a la mayoría de edad, que no es un estado cronológico, sino relacionado con el peso del argumento producto de un análisis crítico – reflexivo desde un proceso investigativo.

La idea de esta propuesta ha sido objeto de permanente reflexión frente a los procesos de formación de estudiantes que se empoderen del conocimiento, que lea el territorio, a partir de el diseño de currículo, planes, programas, proyectos para enfrentar el cambio climático, prácticas culturales insostenibles, la pérdida de biodiversidad, los impactos - efectos ambientales, la propiedad intelectual, entre otros de la mano a otras categorías que se entreen con los recursos naturales, la ordenación ambiental del territorio, la participación ciudadana, los planes de gestión del riesgo, de manejo integral de las microcuencas, desarrollo a nivel Nacional, departamental, municipal, los de los Ministerios del Medioambiente y Desarrollo Sostenible, Corporación regional del Cauca, Valle del Cauca y los planes de aula, por citar algunos, en ellos cobra relevancia la geopedagogía, ecopedagogía, que aportaran elementos de análisis para el nuevo amanecer de la escuela Colombiana.

Es compromiso que ingrese a la escuela el documento donde se compila los acuerdos de Paz, para discernir todo lo relacionado con el componente ambiental de la mano de lo Natural – Social – Cultural y la oferta de recursos naturales, desde una explotación sostenible por las comunidades. Como maestros dinamizadores en el campo ambiental se tiene este gran interrogante ¿qué pasara con los recursos naturales, con las áreas protegidas, con las selvas vírgenes, con la oferta hídrica, paramos, con las comunidades indígenas, afrodescendiente, campesinas, mestizas asentadas en los territorios y su relación con el ambiente? Es un compromiso de todos los colectivos de maestros del equipo valle y demás colectivos y redes seguir el análisis sobre la pregunta rectora y otras que subyacen en la lectura del documento acuerdo de paz e ir incorporando a la escuela la reflexión crítica y la producción de textos.

Frente a lo anterior cuando se habla de escuela abierta, queda muchas aristas que trabajar y va de la mano del contexto, del rol del maestro, del rol del estudiante y proyecto educativo institucional, proyecto educativo comunitario o Etnoeducativo. Lo significativo es saber que la



escuela abierta ofrece una escuela diferente, acorde con las dinámicas naturales- socio-culturales- económicas- políticas entre otras donde está inmersa la escuela.

Para finalizar la escuela abierta aporta a la transformación de los actores sociales y a la transformación de los imaginarios colectivos que poseen las comunidades frente algunos aspectos de la vida y las relaciones con las actividades humanas, económicos en el marco de alcanzar un desarrollo humano sostenible.

La Escuela Abierta, Escenario de Formación para la Transformación de la Cultura Ambiental.

Esta propuesta de formación va de la mano con de las vivencias generadas por la **Expedición Pedagógica Nacional, Nodo Cali- Valle- región Norte del Cauca**, producto de los seminarios, conversatorios, talleres, simposios, coloquios y los viajes mágicos por las diferentes escuela, de la **Ruta del Cincho y del Calambuco, el colectivo de Maestros y Directivos Docentes, la redePrae y el colectivo de experiencias significativas**, en estos espacio se ha venido gestando el papel del maestro, como una persona que por su desarrollo sociocultural aporta a las transformaciones de la escuela y de la comunidad, a través de estrategias participativas, de investigación, de lectura crítica de los contextos, de intervención, y de toma de decisiones en bien de la colectividad.

En esta labor hace de su práctica pedagógica un acto político, que busca recuperar la voz del estudiante como protagonista del acto educativo. Entonces el Ser maestro implica tener capacidad de negociación, de manejo de conflictos, de dinamizar procesos, de asumir su rol con vocación, de aportar elementos conceptuales y contextuales para rejuvenecer la escuela, por todo esto el pensamiento del profesor es la fuerza liberadora de los pueblos.

También es importante hacer claridad en lo que respecta al **eje de lo político**, a diferencia de la **política**, se puede decir que está unido a la esencia del maestro, por tal razón *lo político* es un acto consciente del quehacer de las prácticas pedagógicas que orienta el maestro, y en ellas observa la posibilidad de trascender el conocimiento y hace del acto educativo el escenario para el encuentro democrático, participativo, de negociación en un marco de la horizontalidad del poder.

Por lo expuesto anteriormente el papel del maestro cambia y con ello busca promover el desarrollo del pensamiento de los estudiantes mediante estrategias generadoras de reflexión crítica, de acciones concretas que le aporten transformaciones personales y colectivas. Desde esta perspectiva, el currículo y los planes de estudio deben posibilitar espacios de encuentro con otras instituciones, con otras disciplinas, con otros sectores, y con base en ello ser capaces de tomar decisiones acertadas acordes con la competencia de la escuela.

En cuanto a la **interculturalidad**, es un concepto que requiere que la escuela lo dinamice y le dé el estatus que se merece, porque la interculturalidad sirve para acceder y reconocer los aportes de



los diferentes grupos étnicos a la construcción del país, de la región, de la localidad, y la municipalidad, son las prácticas pedagógicas las que aportan para crear y recrear la cultura, son estas las que llevan a conocer y a valorar las diferentes manifestaciones de la cultura popular tradicional, son estas las que de una u otra forma posibilitan que un grupo étnico asimile las formas de actuar del otro grupo étnico, desde este punto de vista se tejen las relaciones, se genera convivencia y se consolida la filigrana de la vida.

Ahora bien para que este concepto ingrese a la **escuela abierta** son necesarios procesos de investigación, de lectura del territorio, para poder apreciar las costumbres, los mitos, las leyendas, la cosmovisión, las formas organizativas, la ideología y la manera como los grupos étnicos se relacionan con la naturaleza y con la cultura, esta última desde el punto de vista de la ciencia, la técnica, la tecnología, las bellas artes y la vida cotidiana.

También se resalta la importancia de la **práctica pedagógica** como una acción política que lleva a cabo el maestro, con el fin de trascender los límites del conocimiento, de los imaginarios colectivos, de lo educativo, del papel protagónico de la escuela en la transformación de los pueblos. Desde esta mirada las prácticas pedagógicas cobran vigencia y pertinencia con los procesos de investigación, de intervención, de gestión y de proyección comunitaria.

Otro elemento a visibilizar en este proceso es el concepto de **formación**, producto de los encuentros, seminarios, simposios, conversatorios, mesas de trabajo, donde se ha llegado a repensar el concepto de **capacitación – formación**, son dos conceptos que toman distancia en el primero prevalece la capacitación y la asesoría, generador de espacios propicios para el intercambio de información. La **formación** da forma y sentido a cada acción del maestro y en esta amalgama de forma y sentido se gana movilidad conceptual, asombro que incita a preguntar, a saber que no hay nada acabado, que cada día se construyen y se deconstruyen procesos en el campo educativo.

A nivel de cierre se puede expresar que la formación es un acto de voluntad y de deseo por la búsqueda del conocimiento, con el propósito de que trascienda a los educandos y a las comunidades. En este proceso cobra vida el rol del maestro que pasa de repetir modelos externos a construir en el contexto, a través de la investigación, la lectura del territorio con sus actores sociales. Desde ahí su formación se articula a procesos de acción-reflexión-acción, y prevalece la frase que no hay formación sin transformación.

Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

En cada uno de los encuentros de los colectivos se reflexiona sobre el papel del uso de los computadores y tablets, en las instituciones educativas, donde prevalecen algunas prácticas sobre los programas convencionales y en muchos de los casos se orientan programas que por tutorías de youtube se pueden aprender. El análisis que se viene realizando es como implementar programas que den uso a la tecnología de la información y comunicación.



De estos diálogos reflexivos, subyacen dos preguntas ¿cómo se pasa del analfabetismo funcional al campo de las nuevas tecnologías de la información de la mano de nativos informáticos los estudiantes? y ¿cómo consolidar un equipo Maestro- Estudiante, para sacar el mayor provecho a estos equipos tecnológicos?

En este orden de ideas, desde mi quehacer y el de otros maestros se ha fomentado varias prácticas pedagógicas que han posibilitado el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes, a través de la producción escrita que germina de los procesos de investigación- intervención- transformación. Por citar algunas: marcos teóricos, portafolios, mapas conceptuales, información recopilada en las salidas de campo, elaboración de informes de investigación, mapas parlantes, árbol de problemas, cartografía social, matriz FODA entre otros. Y que requiere el uso de los equipos tecnológicos para garantizar la circulación de la información a través del Facebook, Correo electrónico, twitter, instagram, youtube entre otros espacios virtuales de comunicación convencional como la prensa, radio, televisión, revistas, periódicos murales, folletos, cartillas entre otros.

A nivel de ejemplo se comparte como el uso del **Google Maps**, aporta para la implementación de transectos, **el celular** para consultas, registros filmicos y fotográficos, sumados a los programas radiales y de televisión comunitaria que realizan los jóvenes. Desde esta mirada se le da verdadero al usos a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, con producción de nuevos textos, relatos, macro relatos, entre otros.

Como se puede evidenciar las tablets, computadoras, celulares se pueden utilizar de la mano de prácticas novedosas e investigativas y hacen parte del uso de la tecnologías de la información y la comunicación, es una premisa que se continua discutiendo y será objeto de otros análisis desde la mirada de lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional.

Hallazgos e Impactos

Como todo proceso académico y de reflexión al interior de estos años de encuentros permanentes, quedan unos hallazgos y unos impactos que emergen de las prácticas pedagógicas emanciparas desde la perspectiva de una escuela abierta a continuación los **hallazgos**:

- ✚ Una **escuela abierta** de la mano del maestro es un espacio de transformación de los imaginarios colectivos en el campo de la educación ambiental, organización juvenil y el uso de las Tics.
- ✚ Una **escuela abierta** permite que ingresen al aula de clases las problemáticas y potencialidades ambientales, se forman en investigación, en elaboración de proyectos, en gestión y en educación ambiental, desde la estrategia del Proyecto Ambiental Escolar, Proyectos Educativos Comunitarios, Proyectos Pedagógicos Productivos, con estos



insumos se inicia unos viajes por el territorio y se hacen actividades en bien de la colectividad.

-  Una **escuela abierta** visibiliza el diálogo permanente entre los diferentes enfoques pedagógicos- didácticos- investigativos- evaluativos, además de un gran proceso de intervención en el campo interdisciplinar, interinstitucional, intersectorial, de gestión y de proyección comunitaria.
-  Una **escuela abierta** que genera espacios para la organización juvenil, activa e incluyente, con dos pilares que posibilitan un buen apalancamiento, el área de Tecnología y el Servicio Ambiental Comunitario desde esta plataforma se ha posibilitado entrar en las comunidades e intervenir en ellas, con el apoyo de otras instituciones.
-  Una **escuela abierta** en este nuevo amanecer Colombiano, que da importancia a la Educación Ambiental motor para la consolidación de la paz, donde subyace la flexibilidad curricular y la intervención en las comunidades con propuestas interinstitucionales para administrar el territorio de manera ambientalmente sostenible
-  Una **escuela abierta** que genera en el maestro capacidad de negociación, fuerza liberadora, manejo de conflictos, de dinamizar procesos, de asumir su rol con vocación, de aportar elementos conceptuales y contextuales para rejuvenecer la escuela.
-  Una **escuela abierta**, incluyente, que forma en y para la diversidad, donde forman líderes a través de la acción-reflexión-acción, y se rescata la voz del estudiante como actor principal del proceso de formación, en ella se crean y recrean la cultura, se le da valor a los diferentes diálogos de saberes académicos, ancestrales, populares, científicos, que tejen y entretejen voluntades para ser sostenibles en la vigencia y pertinencia de su quehacer institucional.
-  Una **escuela abierta** como escenario de formación donde las redes, el encuentro con otros pares académicos en conversatorios, simposios, seminarios, coloquios entre otras formas de cualificación, donde no se dan recetas, pero si se ponen en evidencia las prácticas y cada quien las asume según el contexto, estos espacios son una estrategia de evaluación y mejoramiento continuo del quehacer.
-  Una **escuela abierta** que se compromete con procesos de formación para transformar la cultura ambiental, reclama un maestro no convencional, convencido de que el saber que comparte con sus estudiantes debe servir para el momento actual, para comprender un mundo caracterizado por el cambio; un maestro capaz de gestionar el conocimiento; que sepa que él no maneja muchos temas, pero que en el contexto donde está su escuela hay otros actores y entidades prestos a hacer alianzas de voluntades para aportarle a la construcción de nuevos ciudadanos. Solo se requiere una mente abierta al cambio para construir una escuela de apertura donde circulen todos los saberes necesarios para comprender el mundo y los problemas de la comunidad que son motivo o sustrato de la reflexión pedagógico-didáctica.



-  Una **escuela abierta, social, comunitaria, democrática, inclusiva**, que plantea la incorporación de diferentes problemáticas y potencialidades ambientales; allí se rompe con el esquema del profesor “dueño del saber” y se potencia un maestro que vive en permanente reflexión, generando preguntas, dinamizando estrategias y buscando en cada momento el empoderamiento del actor principal de esta obra de arte llamada educación.
-  Una **escuela abierta** que le da valor a la pedagógica por proyectos, por problemas, de aprendizajes colaborativos y cooperativos y que recupera la voz del estudiante – padre de familia y la del maestro

Lo anterior encuentra base en los conceptos que se abordan en la escuela, diversidad, territorio, cultura, ambiente, desarrollo humano sostenible, sectores económicos, etnodesarrollo, etnomatemáticas, etnobotánica, biotecnología, bioética, ciencia, técnica, tecnología, globalización, contaminación, prácticas culturales sostenibles, participación ciudadana, comunidades, propiedad intelectual, licencias ambientales entre otros que surgen del eje problematizador, problema y preguntas de investigación, y los conceptos fundamentales que potencian el diseño curricular.

Impactos

Como todo hallazgo trae consigo unos impactos y en este caso asociado a la implementación de prácticas pedagógicas liberadoras, emancipadoras, producto de una formación en la escuela abierta y de una reflexión permanente de los maestros de nuestra comarca, se describen los siguientes:

-  En la formación integral de los estudiantes con capacidad de aportar con su saber al desarrollo de sus localidades.
-  En la construcción social de la mano de los estudiantes, desde el quehacer del servicio social obligatorio y el aporte que el Proyecto Educativo Institucional, PEI – Proyecto Educativo Comunitario PEC- Proyecto Ambiental Escolar PRAE, brinda para el desarrollo de esta apuesta desde el campo Ambiental, Comunitario, Etnoeducativo desde el decir y el hacer con racionalidad.
-  En la satisfacción de formar estudiantes con niveles de eficiencia para enfrentar el campo universitario, con unas ventajas comparativas, elaboración de proyectos, proceso investigativo, y el uso - aprovechamiento de las TIC.



-  En el empoderamiento de los estudiantes desde las habilidades científicas, comunicativas, ciudadanas y laborales, que se agrupan para lograr nobles causas desde la red de jóvenes de ambiente, grupos y clubes ecológicos.
-  En los avances en procesos de investigación permanente desde la primera infancia hasta la educación superior y la relación con el territorio para consolidar territorialidad desde la conservación de la biodiversidad y la adaptación al cambio climático y la relación con los recursos naturales, el ordenamiento ambiental del territorio, la participación ciudadana y la educación ambiental, como camino para alcanzar un bienestar y un desarrollo humano sostenible.
-  En el papel del maestro y su proyección hacia el desarrollo del pensamiento de los estudiantes mediante estrategias generadoras de reflexión crítica, de acciones concretas que le aporten transformaciones personales y colectivas.
-  En el currículo y los planes de estudio que potencien los encuentros con otras instituciones, con otras disciplinas, con otros sectores, desde la competencia de la escuela.
-  En la consolidación de proyectos de mediadores para la convivencia escolar.
-  Y por ultimo en el empoderamiento de los padres de familia y la vinculación a la escuela con sus saberes.

Dificultades

En este documento también es importante plantear algunas dificultades que hacen que uno de los actores del acto educativo sufra del mal de **la soledad del maestro**, pues en ocasiones este se siente solo porque desea avanzar, innovar y no encuentra el respaldo de los directivos docentes, en otros casos los compañeros de viaje tampoco aportan para que este desarrolle sus procesos y con estas dificultades hay otros que contra viento y marea y haciendo uso de procesos de sistematización y publicación de los resultados se ganan un espacio y un reconocimiento.

Para vencer lo anterior, se considera válido el trabajo que los maestros realizan en red, grupos y en colectivos, de manera virtual y presencial y desde la participación en simposios, coloquios, encuentros, seminarios entre otros, espacios que día a día aportan a que el maestro se empodere, transforme sus imaginarios colectivos, y sobre todo consolide sus propios textos, desde su propia visión y no desde la visión de otros que hablen por él.

Desde la perspectiva anterior la expedición pedagógica ha posibilitado a cada uno de los que hacemos parte de esta apuesta a crecer de manera personal, profesional y sobre todo a producir



nuevos conocimientos en el campo educativo y desde mi experiencia desde lo educativo ambiental.

A nivel de cierre de este documento quedan unas frases que cada día se promueven en los encuentros y son:

- ❖ ” En una escuela abierta no hay últimos viajes, sino viajes permanentes”
- ❖ Acción- reflexión – acción – “Acción sin reflexión activismo ciego”
- ❖ “No hemos venido a mostrar un camino, sino que caminemos juntos”
- ❖ “En educación no se ha dicho la última palabra, todo está por construirse”

Bibliografía

Abonia, L. y Venegas, N (2005) *Recreando rutas y Senderos Pedagógicos*. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional.

Abonia, L., (2012) *Currículo e inclusión de la comunidad Afrodescendiente Santiaguna*. Editorial Académica Española.

Abonia, L., (2015) *Educación Ambiental por investigación, hacia la lectura del territorio*. Editorial Académica Española.



CINE CLUB EL FRAILEJÓN. UN ESPACIO PARA LA EXPRESIÓN SENSIBLE DE LA VIDA

EJE: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

PAIS: Colombia.

AUTORAS: Janeth Galeano Corredor y Carolina Silva Cortés. maestracrisalida@gmail.com y viajeutopico@gmail.com

LUGAR EN QUE SE DESARROLLA EL TRABAJO: Bogotá - Colombia

POBLACIÓN CON LA QUE SE DESARROLLA EL TRABAJO: Jóvenes, niños(as) y madres de familia del colegio Juana Escobar,

ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA: MOVIMIENTO EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL – EQUIPO BOGOTÁ. expedicionpedagogicabogota@gmail.com.

Una de las Formas de Hacer Escuela, producción de saber actual del Movimiento, que el Equipo Bogotá viene construyendo es la de “**Laboratorio Sociopolítico**”, en esta se sintetiza el saber de diversas prácticas encontradas en las escuelas y colegios que se caracterizan por dos elementos: la formación de sujetos políticos y la construcción de comunidad. Una de estas prácticas reconocidas en los viajes del Equipo Bogotá es la del Cine Club el Frailejón.



CINE CLUB EL FRAILEJÓN: UNA EXPERIENCIA SENSIBLE FRENTE A LA VIDA



La siguiente ponencia hace parte de un trabajo más amplio de investigación que las maestras líderes del proyecto han emprendido como parte de teorizar una práctica que lleva más de cinco años de desarrollo y la cual, busca trascender actualmente a la creación de cortos por parte de los jóvenes asistentes al espacio.

LUGAR DE ENUNCIACIÓN



En el barrio los Libertadores de la localidad cuarta en Bogotá en medio de monumentales montañas, se creó un cine club, que funciona los viernes de 6:30 a 8:30 PM desde hace cinco años. Dicho espacio fue el producto del encuentro de voluntades de un grupo de maestros y estudiantes, que compartían el gusto por la imagen en movimiento. Así comienza una historia en la que participan estudiantes del colegio Juana Escobar. La experiencia no se circunscribe al funcionamiento institucional de la escuela. Esta apuesta discute el funcionamiento tradicional de la misma. Se constituye en un encuentro de la comunidad del barrio, pues la invitación es abierta, y por tanto se cuenta con la presencia no solo de estudiantes sino de vecinos, padres, amigos.

Este espacio abierto con el cine club El Frailejón, intenta crear un acercamiento al cine y su lenguaje con la pretensión de iniciar una aproximación a la comprensión de las ideas, los conceptos, las gramáticas y los públicos que habilitan las lecturas acerca de estas imágenes. El interés de este lugar de encuentro, se centra en las historias y los mundos presentados por los artistas ante nuestros ojos, oídos, para leer en ellos nuestro propio mundo, saber quiénes somos en la actualidad, pensar qué representamos para los otros, controvertir



el lugar que ocupamos en la sociedad e indagar cuál es nuestro papel real en ella. En este momento, se pretende hacer un salto a la creación de una escritura visual, realizada por los jóvenes y maestras, intentado evidenciar las tramas, con las cuales hemos ido edificando nuestra manera de estar, de sentir y comprender lo que somos.



La sensación cada vez más profunda de placer al ver y hablar sobre las películas, anima un ver que conjuga la proyección de imagen movimiento con historias que hablan del mundo, sobre el acontecer de la vida humana en diversos contextos y la conversación que suscita el encuentro con otros, que abren abanicos de lecturas y posturas sobre lo visto.

Es importante señalar que el esfuerzo de desplazamiento cada viernes en la noche es compensado con la llegada de estudiantes y gente de la comunidad. Encuentro que al final de la proyección de cada película permite construir un diálogo reflexivo.

La posibilidad de expresarse en la colectividad del cine club, es entendida en este trabajo como aquello que permite una interlocución crítica entre sus integrantes. La crítica es una actitud que permite realizar cambios en uno mismo y en los otros, consiste en la apertura hacia la reelaboración permanente de intersubjetividades diversas, cuya emergencia no son posibles si se asume la condición de espectador pasivo, la inmediatez o la inocencia en la manera como interpretamos el cine y su lenguaje. Los diálogos se dan a través de la circulación de la palabra en ámbitos que van desde la percepción estética, la construcción de conocimiento, la reflexión autocrítica sobre quiénes somos. Intentando contrarrestar las fuerzas contrarias que impiden el ejercicio libre del pensamiento. Al propiciar la creación de este espacio “en un momento en que tantas fuerzas trabajan para empujar a los jóvenes a la pasividad”, se hace necesario estimular una “apertura mental y el sentido de la exploración”. Como afirma Maxi Green “renunciar a las respuestas estereotipadas y trilladas a cualquier edad es alcanzar una nueva disposición” (2005, 33).



CAMPOS PROBLÉMICOS INDAGADOS EN EL PROYECTO

Estar sin estar, existir sin existir, son expresiones contradictorias en un tiempo que rebasa los presupuestos estables que definen el mundo, que explican y entienden la realidad como homogénea y estable. Son expresiones con las cuales quienes las profieren, afirman que la vida carece de sentido, porque la vida de la gente en su barrio, en la cotidianidad de su existencia no encuentra relación con ese mundo expuesto o presentado en las pantallas de diverso tipo. Los jóvenes en la actualidad no encuentran la ruta para trastocar la definición del mundo que los presenta y representa sin su voz y sin su consentimiento. Las personas, las cosas, los flujos del sistema son percibidos como una invitación a realizaciones que aunque presentadas como múltiples y diversas, están encaminadas a la finalidad más preponderante del sistema, consumir y agotar lo existente. Al ponderar dicha realización, se despoja paulatinamente a los sujetos de la comunidad de su capacidad de generación de realidades con sentido. Ahora bien, la carencia de sentido no se evidencia necesariamente como expresión de desazón o cotidianidad perturbada. Por el contrario, se sostiene en elementos estables, llevaderos y soportables.



Bajo el presupuesto de la idea de normalidad, continúa la vida, contradictoria y agotada en la supervivencia. Esta condición de normalidad es heredada generación tras generación, va perpetuando una condición aprendida mecánicamente sin memoria. Sin embargo, esta condición no afecta la totalidad de la comunidad, no se podría caer en generalizaciones que nada aportan a la comprensión de las circunstancias que sostienen esa normalidad que estanca y dificulta la búsqueda de alternativas diversas de sentido.

Con relación a lo anterior se intenta poner en tensión la experiencia de un cine club, que se desarrolla en el barrio Los Libertadores con jóvenes del sector. Se tienen en cuenta, algunos aspectos claves: el cine club, la vida de los jóvenes y la respuesta de estos con relación a sus posibilidades como sujetos políticos, creativos, con búsquedas que implican la discusión



sobre el funcionamiento y las formas de entender sus realidades. Al cruzarse en el espacio del cine club la vida de los jóvenes con sus posibilidades reales como sujetos políticos, no se quiere analizar cómo funcionan o condicionan dichos aspectos. Aquello que se intenta realizar, consiste en visibilizar las incidencias y tensiones, que generan las ideas estereotipadas de individuo, que se presentan como una identidad única, definida de ante mano y condicionada por factores frente a los cuales sencillamente se asume la condición de ser asignada. Estas circunstancias derivan en un panorama desesperanzador que refuerza la jerarquización social con la cual se dice qué es el otro y para qué está.

Precisamente en las contradicciones que la vida evidencia, se desenvuelve el *ser gregario*, el cual está edificado en la fórmula del espectáculo y se muestra cómplice de la banalización de la existencia y de la vida que le ha tocado en suerte. Jóvenes embarazadas, drogadicción, pandillas, familias con historias marcadas por la muerte, el abuso, las ausencias. La muchachada del barrio “jugó su corazón al azar y se lo ganó” la desesperanza, que opera en dos sentidos. En primer lugar, desde el carácter que inmoviliza e inhabilita. En segundo lugar, como presupuesto según el cual la vida es así, debe ser asumida.

Sin embargo, es posible hablar y discutir ese mundo y sus presupuestos desde la experiencia de un cine club que habilita un encuentro con jóvenes cuya vivencia como la de un frailejón¹ es frágil. Los jóvenes que asisten al cine Club El Frailejón y otros jóvenes que no necesariamente asisten a este espacio, muestran que en definitiva siempre existen apuestas, búsquedas, expresiones, reductos, resistencias, salidas, vías, de aquellos que sufren ese mundo, esa cruda realidad, que enfrentan y padecen sin apartar su mirada de la dificultad que les ha sido impuesta de antemano.

La vida en el barrio los Libertadores, Juan Rey y Tihuaque, se desenvuelve en un contexto de contrastes diversos, un escenario que a 3200 metros de altura, brinda la opción de aspirar

¹ El frailejón es una planta particular, asociada a un ecosistema específico con unas características particulares, nuestro frailejón, el de las montañas de cruz verde es conocido como Espeletia, que son: “Plantas propias de alta montaña, con hojas arrosetadas, usualmente muy peludas (pelos blanquecinos o amarillentos.) Muchas especies tienen tronco, a veces sin ramas, a veces ramificado, con las hojas agrupadas al final de estas y las hojas muertas usualmente persistentes en el tronco. Las diminutas flores de los frailejones están agrupadas en cabezuelas (llamadas capítulos) que parecen una sola flor, como las del girasol y las margaritas (familia de las Asteráceas) y son de color amarillo.



el aire procedente de montañas de las cuales emerge agua por montones, la bruma de la mañana desciende y abraza el cuerpo ofreciendo en el paisaje los colores más diversos de verdes, crepúsculos diversos aparecen ante nuestros ojos, la presencia de los frailejones anuncian un clima de páramo. Crecer en este lugar no es cosa fácil. Como frailejones, los jóvenes luchan por vivir, por estar. En la actualidad regida por los mercados, cuesta hacerse. La historia aquí es la historia de quiénes al ser leídos por otros se presentan como pobres y marginales. Sin embargo, es oportuno preguntar: ¿qué es la pobreza cuando se tiene el privilegio de ver, vivir en un pequeño paraíso que en la lógica del capital es un espacio periférico?

No es posible reducir la lectura del territorio ni de quiénes habitan allí, a la lectura que de



antemano se establece como criterio de comprensión, escalas de confort y estilos de vida, propios del modelo capitalista. Escalas y presupuestos que niegan las opciones de vida que mediadas por distintas circunstancias se diferencian de lo establecido como la idea de vivir bien. He aquí una discusión clave para el devenir de este trabajo, en la medida que

surgen las siguientes preguntas: ¿cómo participar de los problemas que afectan la vida de la gente sin intentar subsumir la experiencia de la comunidad a lo que las maestras creen debe ser la realidad de la comunidad, y en particular la realidad problemática de los jóvenes? ¿Qué se debe defender de las formas de ser que salen al encuentro de las maestras con sus respectivas prácticas de existencia y qué se debe transformar de ellas?

El sin sentido camuflado en la vida rápida y caricaturizada de quien satura el tiempo de actividades que relajan y disipan el aburrimiento, se constituye en el centro y búsqueda de quien intenta con ello comprender críticamente su existencia, sin adornos ni etiquetas con la intención de estar en el sin sentido de lo existente. Se trata de comprender a través de los jóvenes que participan del cine club cómo se percibe y vive una vida de antemano dada por



perdida. Este trabajo del cine club acentúa este carácter trágico y difícil de la existencia contemporánea, convirtiendo en centro la subjetividad de quienes leen la vida en clave de auto- inter comprensión de la existencia, revaluando los presupuestos que la sostienen. Es oportuno preguntar: ¿cuál es el lugar de estos jóvenes en el mundo? ¿Qué cosas pueden ser objeto de transformación para crear opciones de vidas, con las cuales aprehender lo transitorio de la existencia e impulsar las fuerzas creativas de las cuales todos somos portadores y con las cuales es posible manifestar las múltiples diferencias con las cuales hace presencia el mundo?

CAMPO REFLEXIVO

El Cine Club el Frailejón y lo que acontece en él, discute el lugar del arte, sus mecanismos de circulación y las posibilidades de realización documental. El lugar del arte porque exhibe películas de corte independiente, cuyo contenido está reservado habitualmente para públicos con capacidad de interpretación y de disfrute de un lenguaje del cual no sería portador un joven de la localidad de San Cristóbal. Además, el Cine Club se localiza en espacios concebidos para la proyección de películas de circulación limitada, como la Cinemateca Distrital, cine clubes universitarios y salas alternativas (Tonalá, Cinemanía).

El espacio del Cine Club El Frailejón hace una apuesta política. Pone en tensión los presupuestos que definen los atributos de los individuos y el campo de sus experiencias, porque a través de la conversación sobre las películas se generan apropiaciones, desapropiaciones y reapropiaciones que entran en diálogo con el mundo de la vida, derivando en quienes participan de ella en la posibilidad de fabular la vida. Es decir al contar, dialogar e interpretar las películas, se abren espacios para crear cortos sobre las historias singulares de quienes hacen parte del Cine Club, discutiendo en ellos la comprensión que cada uno tiene lo decible y lo pensable acerca de lo real.

Las categorías claves de este trabajo son las siguientes: cine e intersubjetividad, prácticas críticas, escritura visual, montaje y estrategia. Son entendidas, expresadas y elaboradas como categorías en contexto, que no buscan amoldarse a discusiones preestablecidas, sino que



crean sus acentos particulares, exploran tonos y matices que tienen sentido para los jóvenes y maestras del proyecto.

La mirada al cine que se realiza durante el proyecto está relacionada con tres aspectos: el primero estudia el espacio del Cine Club como instancia privilegiada de comprensión crítica y se explora la conversación acerca de películas como campo de intersubjetivación. El segundo se hace referencia a las desapropiaciones, los intercambios y reapropiaciones intersubjetivas de quienes participan del proyecto. En tercer lugar, se crea la posibilidad de realizar escrituras visuales por parte de los jóvenes del proyecto. Estos tres momentos se relacionan con el estudio de tres películas colombianas con las cuales se profundiza la discusión sobre las implicaciones de ser jóvenes en ciertos contextos y las búsquedas singulares de cada uno ellos. El trabajo específico con estas películas permite la elaboración de un conocimiento sobre quiénes son los jóvenes hoy, su papel y lugar en la trama de la películas y la condición *singular* de los jóvenes del proyecto. Todo esto con la intención de concebir una escritura visual que recree el mundo de estos chicos desde una perspectiva crítica.

En este sentido, los referentes iniciales son tres películas abordadas en el ciclo sobre los jóvenes en el cine: *Mateo* de María Gamboa Jaramillo del año 2014, *La Playa D.C* de Juan Andrés Arango del año 2012, *Los Hongos* de Oscar Ruiz Navia del 2014.



Autores como Michel Foucault permiten la comprensión de algunas de las categorías de este proyecto. Los conceptos de crítica y emergencia se relacionan con discusiones claves relacionadas con el poder y el papel de los sujetos frente al mismo.

Jacques Rancière aporta conceptos para la comprensión y orientación de debates relacionados con el arte, su papel y el lugar del espectador en la constitución del discurso del arte y lo sensible. Asimismo, se estudian las ideas de André Tarkoski expresadas en el texto *Esculpir en el Tiempo*, y el trabajo doctoral de Alicia Naput sobre el cine como



Experimentación Estético- Política. Estos documentos permiten potenciar las prácticas del Cine Club El Frailejón y amplían las reflexiones que este colectivo plantea. Stuart Hall permite una lectura crítica sobre los estereotipos y la configuración histórico-cultural de los mismos.

Por último, el espacio del Cine Club El Frailejón pone en tensión los atributos, asociaciones y el papel del arte en la sociedad contemporánea, habilitando un campo reflexivo que permite relocalizar las posibilidades expresivas de los sujetos, en este caso los jóvenes, y reivindicar el acto creativo como acción política y como muestra de ruptura, de lucha y resistencia.

APUESTAS ESTRATÉGICAS

Esta investigación se desplaza de la noción de metodologías a la de estrategias, debido a que se crean espacios de emergencia de intersubjetividades, que tal vez, no pueden ser entendidos bajo los presupuestos de pasos establecidos de antemano para llegar a un fin. Las estrategias son tan flexibles como la vida misma. La emergencia de intersubjetividades no puede ser capturada ni leída como si se tratara de cosas, objetos y por tanto de eventualidades predecibles. Este esquema de predictividad se pone en cuestión y se le reta. El concepto de *estrategia* entendido como herramienta de acercamiento al mundo de los jóvenes de hoy, permite al campo de los estudios artísticos búsquedas *singulares* que se enriquecen en cada una de las prácticas de los cineclubistas.

Al volver sobre la práctica y su historia aparecen distintos enfoques que se relacionan con aquello que en este momento sucede en el Cine Club, es decir, que en un momento dado la práctica debe ser leída en clave de las pretensiones que se ponen en juego en su devenir. La reflexión sobre la práctica y lo que allí sucede necesitan de varios registros que permitan volver sobre lo acontecido de forma reflexiva, para poner entre paréntesis los lugares fijos e inamovibles que



se suelen asumir como maestro, estudiante, padre, con el objetivo renovado de “afinar” la práctica.

En este sentido las estrategias resultan siendo importantes ya que estas se asocian con un trabajo de campo que recrea la imagen de un explorador que recorre senderos inexplorados, abriendo camino, que no teme probar intentando con ello su propia búsqueda, pero que además se comprende en la conversación con otros, sabe que su exploración también es con otros y para otros, entonces toma nota, de todos los detalles, habla y pregunta (cine foro). En la práctica del cine conversado se hace un viaje que relaciona experiencia, sensibilidad y teoría.

Algunas de sus características son:

- Prácticas y relaciones cuyo resultado es singular y significativo.
- Propone un trabajo de acompañamiento en la producción de cortos.
- Es fundamental el registro de encuentros en los cuales se indaga sobre los presupuestos que sostienen las historias. Nos adentramos en los conflictos, deseos y añoranzas de los jóvenes, en clave crítica.
- Es importante la escucha y relectura de los registros realizados por los cineclubistas.
- Un elemento fundamental de estas prácticas consiste en la posibilidad que tienen los jóvenes de verse a sí mismos en los videos como sujetos otros, abiertos a desapropiaciones y reapropiaciones permanentes. La posibilidad de repensar lo dicho y de reelaborarlo, amplía el sentido de lo expuesto.



ESCUELA DE LA REDSISTENCIA

País: Colombia

Autor: Expedición Pedagógica Bogotá. expedicionpedagogicabogota@gmail.com

Ponentes: María Mercedes Boada

Eje: Pedagogías Emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Modalidad del trabajo: Ponencia.

Red a la que se pertenece: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. Equipo Expedición Pedagógica Bogotá.

Institución donde labora: Expedición Pedagógica Bogotá.

RESUMEN

La Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, desde el 2000 ha realizado viajes por la escuela colombiana para hacer visible las Formas de ser maestro, hacer escuela. Las(os) Expedicionarias(os) viajan al encuentro de maestras, maestros y comunidades para conocer la riqueza pedagógica de sus prácticas pedagógicas que registran y sistematizan en libros, videos y en el Atlas de la Pedagogía en Colombia que vuelven a mirar en los últimos años para conceptualizar las Formas de Hacer Escuela y presentarlas en la tercera serie del Atlas.

La Serie 3, contiene trece cartoinfografías, entre éstas la de la *Escuela de la Redsistencia*, en las que se utiliza la diagramática para mostrar visualmente un concepto, el de cada Forma de Hacer Escuela, asociado a áreas geográficas, o a un territorio. Diseño que integra la infografía y la cartografía para mostrar la información sobre las problemáticas de poblaciones y territorios, los aspectos de la estructura de la escuela que se requieren cambiar para abordarlas y las formas como maestras y maestros buscan su transformación desde las prácticas pedagógicas que adelantan en el territorio. Para su elaboración se trazó una Ruta Metodológica que es desarrollada por cada Equipo Expedicionario en interacción con el Equipo Coordinador Nacional en Seminarios Nacionales y de equipo.

Cada Forma de Hacer Escuela, así como su cartoinfografía es una producción colectiva en la que en diferentes momentos del proceso metodológico interactúan las(los) autores de práctica; los Equipos Expedicionarios de Bogotá, Caribe, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Medellín, Valle del Cauca y de las Rutas de Escuelas Normales Centro, Afrocolombiana de Bogotá y Caribe, el Equipos Coordinador Nacional; Expedicionarias(os) con conocimientos en cartografía, o que se asumieron en formación permanente en éste campo; y una artista.

La cartoinfografía de la Escuela de la Redsistencia muestra que la transformación de una



escuela que promueve la sumisión de la comunidad escolar, la homogenización del currículo, la visión de que la formación de los y las maestras solo puede darse por expertos externos a la escuela, en la que los tiempos escolares y los linderos son concebidos como una para mantener aislados a maestras(os) de la comunidad se hace en colectivo, en red.

También se presentan los fragmentos de las prácticas investigativas y formativas los Colectivos y Redes de maestras(os) de Bogotá que desde sus procesos colectivos de formación e investigación construyen propuestas pedagógicas que aportan a la transformación de la escuela antes mencionada y el Fragmento de experiencia que es elaborado a partir de los cruces y entrecruces de éstas prácticas que dan lugar al nombre y a la caracterización de ésta escuela.

PALABRAS CLAVE: Forma de Hacer Escuela, Red, Resistencia, Práctica, Investigación Producción Colectiva, Formación En Colectivo, Rupturas, Experiencia, Cartoinfografía.

ESCUELA DE LA REDSISTENCIA

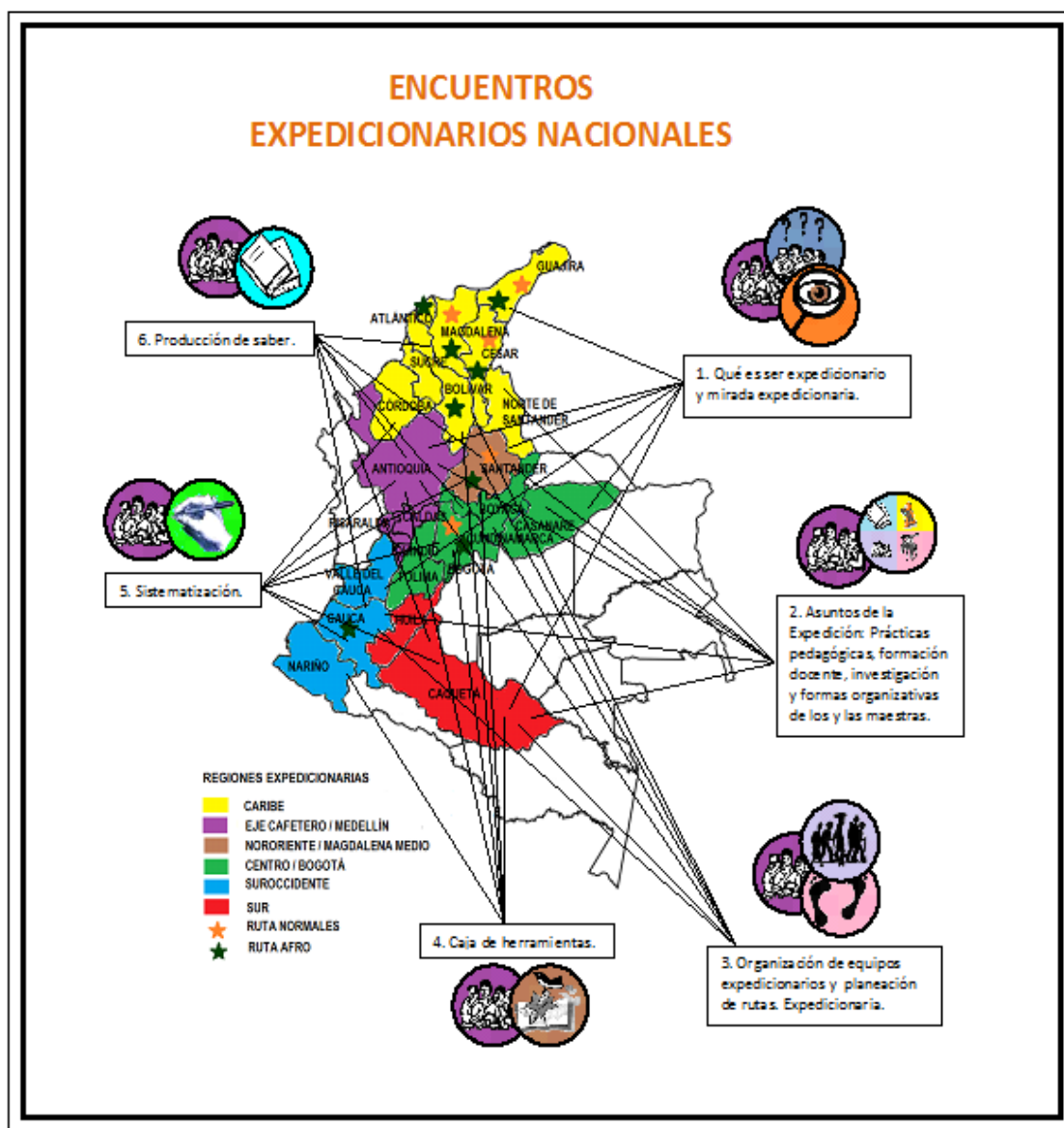
La Escuela de la Redsistencia es una de *las Formas de Hacer Escuela* que la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia ha conceptualizado a partir de las prácticas pedagógicas de maestras, maestros y comunidades visibilizadas en los viajes por la escuela colombiana, que las y los Expedicionarias(os) emprendieron, desde 1999, por cinco regiones del país.

Investigación realizada por Expedicionarias(os) organizados en equipos regionales, departamentales, municipales, locales, de ruta temática y coordinador nacional que se caracterizan por ser viajeros por la escuela colombiana, producir saber colectivamente, mantenerse en formación permanente, resistirse a darle continuidad a aquellas miradas que muestran a maestras y maestros con un bajo nivel de formación, un saber intuitivo inmediatista, carentes de una reflexión sistemática.

La investigación sobre las Formas de Hacer Escuela está articulada a las otras líneas de acción del Movimiento: Viaje por las escuelas colombianas, Formación de maestros, Producción de saber¹, Archivo Pedagógico, Atlas de la Pedagogía en Colombia²; Movilización nacional e internacional son acordadas, organizadas y desarrolladas simultáneamente por todos los Equipos Expedicionarios. Los avances, propuestas y producciones realizados en cada equipo se socializan nacionalmente en Encuentros (Ver mapa)

¹ Se han publicado 10 libros y cerca de 40 vídeos.





El Atlas de la Pedagogía en Colombia y El Archivo Pedagógico se interrelacionan con *las Formas de Hacer Escuela*. El Atlas se concibió ligado al Archivo Pedagógico y se diseñó en 4 series de mapas: **Serie 1**, del sistema educativo; **Serie 2**, de Rutas y viajes; **Serie 3**, Formas de ser maestro y hacer escuela; **serie 4**, Regiones pedagógicas.

La investigación adelantada por los Equipos Expedicionarios del país para producir Formas de ser maestro y hacer escuela, parte de las tres mil prácticas pedagógicas registradas en la Serie 2, de Rutas y viajes.

La Forma de hacer escuela: un tránsito de la práctica a la experiencia

El proceso de transformación del(la) maestro(a) a partir de la reflexión de su quehacer no es otra cosa que la experiencia, pero esta no puede ser entendida como la repetición



rutinaria por años de una misma práctica que se descontextualiza perdiendo el sentido; ella requiere de una constante autocrítica, que le permita transformarse en la medida en que los contextos y las necesidades lo exijan, es la relación entre la teoría (desarrollada por otros y por uno mismo) y la práctica, que construye nuevos saberes.

Ruta Metodológica³:

Prácticas y fragmentos de la práctica. Como se mencionó anteriormente las prácticas pedagógicas han sido reconocidas y registradas en el viaje, en el encuentro con quienes las realizan y en el lugar en que estas ocurren. Las 3.000 prácticas visibilizadas en la segunda serie son nombradas como la “**riqueza pedagógica**”, el “**tesoro pedagógico**” de la escuela colombiana.

Para la producción de las *Formas de Hacer Escuela*, los Equipos Expedicionarios vuelven sobre los registros para mirarlos con detenimiento y realizar un nuevo registro, **un fragmento de la práctica**, en el que se muestra **la región, localidad, municipio, vereda, colegio en que se realiza y una síntesis de los aspectos más relevantes relacionados entre otros con las problemáticas que los actores de práctica buscan transformar; las tensiones conceptuales, éticas, políticas que enfrentan**. Las prácticas pedagógicas se agrupan de acuerdo con las alternativas de transformación que proponen.

Los cambios, rupturas y transformaciones que los actores de práctica producen frente a la estructura jerárquica y homogenizante de la escuela y a sus formas de dominación y subordinación, así como la interacción con las realidades sociales, naturales y los sentidos que cada práctica o conjunto de prácticas cobra en el territorio dan lugar a la conceptualización de cada Forma de Hacer Escuela. Los nuevos sentidos y significados de la escuela se **nombran** de manera creativa, se sintetizan en un **fragmento de experiencia** y se **expresan a través de cartoinfografías**.

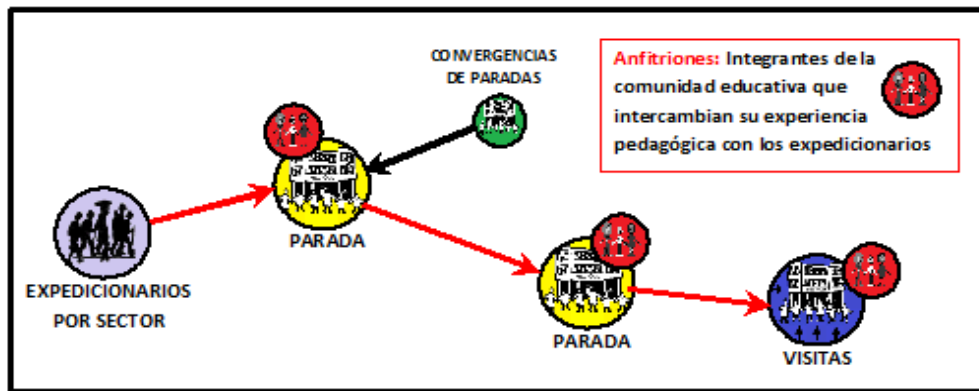
A continuación relacionamos la manera como se han nombrado algunos de los nuevos sentidos de los que se ha dotado la escuela: Escuela Viajera Ambiental; Escuela Bosque; Escuela Placer; Escuela Muisca; Estudiantes protagonistas en la escuela; Escuela de la Redsistencia; Escuela Minga; Escuela Arraigo; Arqueología en la escuela; Escuela Río; Rompiendo muros tendiendo puentes; Escuela Palenque; Maestros por el territorio; Escuela Tambó; Barco Escuela

La Escuela de la Redsistencia: es conceptualizada por uno de los siete Equipos Expedicionarios del país, el de Bogotá, a partir de las prácticas visibilizadas en los viajes, entre éstos los realizados en el 2000 hasta la fecha, y los realizados en las localidades de Bosa, Chapinero; La Candelaria y San Cristóbal.

En estos viajes más de doscientos maestros(as), directivos(as) y estudiantes, todos ellos expedicionarios, salieron de las instituciones educativas en que desarrollan su trabajo pedagógico, para arribar a otras instituciones, que sirvieron como paradas o puntos de encuentro, en las que reconocieron más de novecientas prácticas pedagógicas, en el encuentro entre visitantes y los anfitriones.

³ “Ruta Metodológica: de la práctica a la experiencia” construida por Expedición Pedagógica (2006).





De las prácticas en Red y Colectivo de Bogotá a la Escuela de la Redsistencia:

La escuela es un territorio que no es independiente de la realidad social, económica, política, cultural, así en un mismo colegio se practican prácticas pedagógicas con diferentes propósitos: 1) las que cumplen con la función de reproducir las políticas educativas formuladas tanto por las agencias internacionales como nacionales de la educación, sometidas a criterios de eficiencia y eficacia del mercado, que trabajan la calidad como eficiencia interna o como meta en sí misma; 2) aquellas que se preguntan por el sentido de la educación y las necesidades de la sociedad, de la gente, las contradicciones territoriales locales y globales; interrogan y ponen en cuestión la escuela; prácticas que interpelan los contenidos curriculares preestablecidos; que parten de problemáticas culturales y sociales y no se han limitado a reproducir los lineamientos que trazan otros, éstas son las que ha visibilizado la Expedición Pedagógica. Los contrastes, relaciones de fuerza y rupturas entre éstas prácticas, muestran que otra escuela es posible, en el caso que nos ocupa, la que se construye en Red y hace resistencia.

Así las cosas, las prácticas pedagógicas de las Redes y colectivos visibilizados en los Viajes de Bogotá que desde su experiencia muestran las presencias de lo pedagógico alternativo y resistente, tanto de lo que se concibe como Red Pedagógica, como el lugar se los sujetos que la conforman y la manera como producen saber son las que han dado lugar a la conceptualización de la Escuela de la Redsistencia, en el entendido que la **Experiencia** no puede ser entendida como la repetición rutinaria por años de una misma práctica que se descontextualiza perdiendo el sentido; ella requiere de una constante autocrítica, que le permita transformarse en la medida en que los contextos y las necesidades lo exijan, es la relación entre la teoría (desarrollada por otros y por uno mismo) y la práctica, que construye nuevos saberes. No se puede reducir a que el(la) maestro(a) acumule nuevos saberes para enriquecer su discurso y posicionarse, sino que fundamentalmente impacta su quehacer en la escuela su relación con las comunidades, su forma de asumir las



problemáticas sociales y la posibilidad de generar propuestas que contribuyan a su resolución⁴

Prácticas de Redes y colectivos de maestras(os) y otros actores que hacen ruptura con el concepto de Red como aparatos de captura y un medio de reproducción de políticas educativas que van en contravía de la educación de nuestro pueblo, que muestran la importancia del trabajo colectivo, como una forma de resistir al individualismo, al pensamiento único, a la competitividad; su experiencia muestra que en la escuela en Red, los actores se sitúan en posición de cooperación y no de competición y egocentrismo; de apoyo mutuo en situaciones adversas; toma de decisiones sobre la formación que requieren y las alianzas que establecen para la búsqueda de alternativas y estrategias tendientes a erradicar el individualismo, aislamiento, dogmatismo, sumisión, homogenización, exclusión que aún prevalecen en la escuela y responden a un sistema y modelo político. Desde el campo del saber que aborda promueve cambios en relación con la forma piramidal como se ha asumido el saber y la formación; frente a la separación entre escuela y el territorio, teoría y práctica. Incorpora en la escuela los saberes y la cultura de diversos grupos sociales y algunas dimensiones de la formación del sujeto que fueron subordinadas a criterios de racionalización que demandan a los colegios oficiales optar para la básica primaria por un maestro de arte, tecnología, idioma extranjero entre otros. Se fundamenta, desarrolla, sistematiza y establece alianzas a partir de la confrontación, reflexión teórica-práctica con diferentes actores: miembros del colectivo y red; estudiantes, maestros, comunidades que pertenecen a los centros educativos y localidades en que tiene presencia la red, el colectivo; organizaciones e instituciones.

Nombre: ESCUELA DE LA REDSISTENCIA

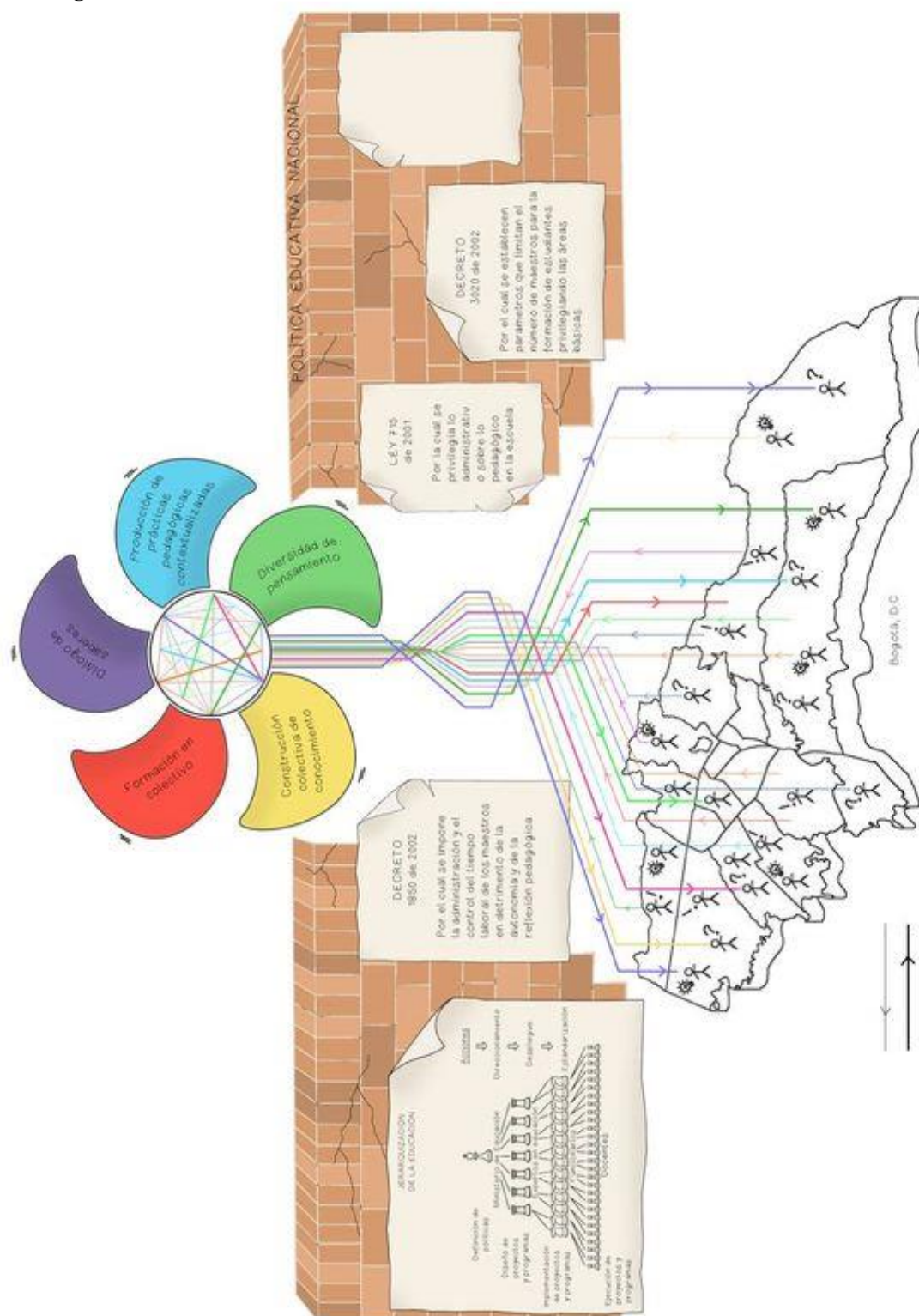
⁴ Planteamiento realizados por Expedición Pedagógica en el VI Encuentro Iberoamericano (Córdoba, Argentina) e incorporados al documento que el Colectivo de Convocantes presentó en el VII Encuentro y en el documento político de la Red de redes.



Redes de maestros y maestras en sus procesos colectivos de formación e investigación construyen propuestas pedagógicas que desarrollan en los centros educativos donde los integrantes laboran, y que son reconstruidas a partir de la interacción con las dinámicas escolares, comunidades y territorios. Esta forma de hacer escuela se resiste al aislamiento propiciado por los tiempos escolares y las fronteras físicas; la transmisión de conocimiento estandarizado, la sumisión de la comunidad escolar, la homogenización del currículo y la visión de que la formación de los y las maestras solo puede darse por expertos externos a la escuela



Cartoinfografía



Prácticas pedagógicas:**Currículos Alternativos para el Territorio Sur**

Colegios: Diego Montaña Cuellar, en Usme, Arborizadora Alta y Paraíso Mirador en la localidad 19, Ciudad Bolívar; Gustavo Rojas Pinilla en la localidad 8a Kennedy.

El colectivo Sinapsis es un enlace itinerante entre diversas prácticas de trabajadores pedagógicos, comunitarios y populares. Hace más de quince años camina en Bogotá en los Colegios Distritales y Territorios por dónde transitan los Trabajadores de la Cultura que pertenecen al colectivo.

La Práctica realizada por Sinapsis desde el enfoque de la Pedagogía Crítica y ejerciendo la autoformación y coformación busca crear y compartir propuestas de indagación e innovación en Currículos Alternativos para el Territorio Sur que es concebido como espacio geo-estacionario de Latinoamérica que privilegia condiciones eco-sistémicas que contrastan con el predominio de situaciones sociales de exclusión, dominación y marginalidad.

El Currículo que crea y fomenta Sinapsis construye propuestas creativas de conocimiento del territorio y de resistencia a la explotación y malversación de sus recursos. El Currículo forma en la comprensión del pensamiento emancipador frente a los poderes hegemónicos, por ello crea y reconoce lenguajes, sentidos y acciones que forman y transforman en la diversidad, en el respeto de cada uno, del otro y de lo otro.

A partir de la Cartografía Social se logran comprensiones históricas y empoderamientos en el territorio de comunidades escolares y populares. Se aprenden saberes sobre la soberanía alimentaria; el cuidado de los humedales. Hoy se camina con el Proceso del Congreso de los Pueblos, en la Red Tulpa Bakata y aporta en la construcción de Pepas, del Mandato Educativo y el Poder Popular, trabajo que se difunde en emisoras escolares y comunales.

Proyectos de investigación**Grupo de Fomento**

El Grupo de Fomento a la investigación surge a partir de las Conferencias Sabatinas realizadas en 1992 por la Corporación Escuela Pedagógica Experimental (CEPE), la mayoría de sus asistentes no pertenecían a la EPE, eran maestras y maestros de los colegios oficiales, algunos de ellos aproximadamente quince deciden continuar las reflexiones y se reúnen durante cinco años, sus preocupaciones eran de carácter disciplinar relacionadas con Ciencia/Tecnología y Biología y acorde con estas se conformaron subgrupos que con el tiempo se fueron consolidando, surgieron otros temas de discusión y estudio entre estos la formación en valores, ciudadanía y convivencia, lenguaje, literatura, robótica, entre otras, y nuevos subgrupos relacionados con éstos. Entre las nuevas preocupaciones aparece la necesidad de sistematizar las experiencias y de realizar investigaciones en cada subgrupo cuya organización responde a sus inquietudes, necesidades y tiempos.

Los vínculos de los subgrupos con la Corporación EPE continúan, el segundo sábado de cada mes se reúnen para profundizar sobre algunos temas, socializar las investigaciones, presentar propuestas y decidir la participación en eventos nacionales e internacionales.



En diferentes instituciones educativas se hicieron visibles proyectos de Biología, Química, Física que tienen el mismo nombre, pero son desarrollados por diferentes maestros, en éstos la investigación es una alternativa de formación y de transformación de la práctica. Son fruto del trabajo de más de treinta maestros vinculados a diferentes instituciones, la mayoría del sector oficial que se reúnen para reflexionar sobre su práctica y realizar investigaciones a partir de éstas en el Grupo de fomento a la investigación, que se inició hacia 1992.

La Homeostasis: una propuesta didáctica para la enseñanza de la Biología. Red, colectivo: Grupo de Homeostasis Colegios Distritales: Isabel II y las Américas en la localidad de Kennedy; Cedit San pablo en la localidad de Bosa; Instituto Técnico Laureano Gómez localidad Engativá.

El Grupo de Homeostasis surge del interés de algunas maestras por transformar las prácticas en la enseñanza de la Biología, con este propósito asisten a un Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) sobre Homeostasis ofrecido por la corporación Escuela Pedagógica Experimental (CEPE) en 1998. Proceso de formación que las maestras de cuatro colegios deciden continuar y para ello se reúnen periódicamente para profundizar sobre este campo, realizar investigaciones para transformar sus prácticas, conocer los avances en cada colegio, sistematizar, socializar y presentar propuestas a institutos de investigación entre estos al Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico- (IDEP) con quien publican la producción sobre la Propuesta Didáctica para la enseñanza de la Biología en el libro: “Emociones y Razones para Innovar en la Enseñanza de las Ciencias”.

El Grupo confronta la segmentación y parcelación de saberes, el pensamiento reduccionista y la ruptura entre la cotidianidad del estudiante y lo que se enseña en la escuela y busca su transformación a través de la concepción holística para la enseñanza, desde la Biología, con tal propósito realizan un Proyecto de Innovación en los colegios en que trabajan las integrantes del grupo. El análisis disciplinar, epistemológico y didáctico en la enseñanza de la Biología, el conocimiento sobre la Homeostasis y la reflexión sobre las dinámicas homeostáticas observadas por los estudiantes en los humedales (Conejera, Tibanica, Juan Amarillo y El Burro), en ambientes artificiales y en el funcionamiento del organismo humano, teniendo en cuenta la concepción de totalidad, permite ver que hay un sistema de interacciones entre los componentes de los ambientes de estudio que hace que funcionen de manera integral y se autorregulen y construir propuestas en las que se privilegie la integración de los saberes, la concepción holística de la naturaleza y el diseño y desarrollo de actividades significativas para estudiantes y maestros.

Reconociendo a las maestras de Biología a través de su vida y su quehacer: una forma de reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas. Universidad Pedagógica Nacional

El grupo Enseñanza de la Biología se conforma en la discusión y relación de varias líneas de investigación al interior del departamento de biología (Enseñanza de la biología en Colombia, Desarrollo del Pensamiento biológico y de la comunicación en el niño) cuya preocupación se centra en las prácticas de los maestros(as), en la creación de nuevos y diferentes espacios y prácticas pedagógicas para los y las estudiantes en formación, así como la indagación sobre los saberes que circulan en la escuela, en la idea de aportar a la enseñanza de la biología a la escuela y la educación en Colombia.



Práctica pedagógica de formación de estudiantes de la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes aprendieron a ser maestras y a generar sus propios proyectos pedagógicos, a través de documentar desde la investigación etnográfica, todo aquello que se construye en las escuelas colombianas en pos de la convivencia, la innovación educativa, la construcción de comunidad y las nuevas y prometedoras formas de hacer escuela; como mecanismos de transformación que contribuyen a una mejora social y cultura. En el marco de la expedición pedagógica, las estudiantes realizan viajes por las escuelas bogotanas para encontrarse con maestras y maestros de Biología y hacer visibles sus prácticas: problemáticas de las que parten, vivencias, saberes que producen; la importancia y el sentido que tienen las historias de vida de las maestras de biología en la forma como ellas se sentían y se percibían en el desarrollo de su práctica docente y en los imaginarios que de ellas se construían; lo cual les permite contribuir desde sus propias propuestas, con proyectos específicos.

Proyectos De Investigación Histórica Escolar

Colectivo de Historia Oral; colegios Manuelita Sáenz; Jorge Eliécer Gaitán; Restrepo Millán Laureano Gómez; San Martín De Porres; Miguel De Cervantes Saavedra.

El colectivo está integrado por docentes de diferentes áreas y estudiantes, quienes tienen en común el uso de fuentes orales en el aula haciendo de lo cercano y lo cotidiano una fuente para el aprendizaje. Se ha integrado a la Asociación Internacional de Historia Oral y pretende promover la cualificación y auto cualificación de docentes.

Los proyectos de investigación histórica escolar permiten permear la escuela en su cotidianidad y reconocer la diversidad; se orientan a romper con el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de la Historia a partir del uso de las fuentes orales asumiendo el aprendizaje por investigación. A partir de la formación de habilidades de pensamiento histórico en docentes y estudiantes, ellos relacionan conceptos, categorías, teorías y desarrollos propios de la disciplina histórica con el contexto educativo, la metodología de investigación histórica, las fuentes, la memoria y el tiempo presente.

Estrategias didácticas para la construcción de conceptos Matemáticos. Anillo de Matemáticas: IED Los Soches, IED Hunza, IED Nestor Forero Alcalá, IED Cristóbal Colón, IED Guillermo Cano Isaza, IED Luis López De Mesa, IED Atenas, IED San Pablo.

El anillo se forma y realiza investigaciones para enseñar Matemáticas.

Propuesta didáctica en la que los bloques lógicos, el ábaco y el origami, se convierten en estrategias para la enseñanza y aprendizaje de conceptos matemáticos como: lógica matemática, sistema de numeración, valor posicional, variable, entre otros. Estrategias didácticas que se enriquecen en la interacción con otros maestros de aula, investigadores, tanto en los colegios en que se encuentran vinculados, como en diferentes grupos de educadores de distintos lugares de la ciudad y el país; estas surgen de la necesidad de enfrentar el problema de la educación matemática en lo que se refiere a los enfoques, creencias, concepciones que sirven actualmente como sustento de las prácticas pedagógicas para contribuir; a la comprensión de la cultura



matemática, a la profesionalización de los maestros y a la formación estudiantes en esta área. Estrategias didácticas.

Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA)

Maestros en colectivo: Colegio Luís López de Mesa, hoy José Martí, colegio Entre Nubes suroriental, INEM José Francisco José de Caldas, Colegio Antonio Baraya, colegio Simón Rodríguez, Colegio técnico Menorá, colegio Gustavo Restrepo, colegio Nuevo Kennedy.

Maestros en Colectivo está conformado por maestras y maestros de diferentes localidades con el propósito de transformar las vivencias en los entornos mediatos e inmediatos de la institución escolar, cuestionando la interacción e interrelación entre los actores, la actividad, y el contexto en relación con el aprendizaje en el aula. En este colectivo se conjugan las prácticas individuales con las colectivas, cada maestro analiza sus propias prácticas y en el grupo realizan líneas de profundización.

Los Ambientes de Aprendizaje en el aula se reconocen en tanto se haga manifiesta una interacción de *actores, actividades y contextos*, donde los estudiantes y sus maestros, se asumen como seres integrales y diversos en gustos, intereses, valores expectativas, formas de aprender, conocer y saber. Situados en un espacio temporal mediado por una serie de factores de toda índole: académicos, políticos, económicos y situacionales; entre otros tantos, que son llevados a escena o forman parte de la idiosincrasia de cada uno de los sujetos, realizando actividades que permiten a *los docentes* concretizar su acción pedagógica, tendiente a favorecer procesos de aprendizaje y a *los estudiantes* apropiarse de vivencias y experiencias de conocimiento y de convivencia.

La Lectura, la escritura y otros lenguajes en la escuela:

Grupo de Lenguaje Bacatá

En la actualidad el Grupo está conformado por más o menos trece maestras, de distintos niveles de la educación, unas activas y otras pensionadas. El estudio del lenguaje es objetivo para el grupo no sólo como instrumento u objeto de análisis sino contextualizado en situaciones de significación y comunicación. De la misma manera la formación de otros maestros y también la configuración y desarrollo de proyectos pedagógicos y de investigación con relación al lenguaje oral y escrito. Igualmente el grupo busca transformar las prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura realizando formación interna orientada a la fundamentación teórica de los integrantes del grupo, investigación y Formación a maestras y maestros del Distrito capital, organización y participación en eventos, producción de documentos y relaciones interinstitucionales.

Prácticas pedagógicas que buscan transformar la manera convencional como se ha concebido el lenguaje en la escuela, muestran que el lenguaje es interacción social, generador de otros lenguajes; mediador en los procesos de aprendizaje. Igualmente esta práctica está sustentada en la formación a otros maestros realizada en otros colegios, esta es una apuesta en contra de los tradicionales cursos de capacitación; estos son a partir de la propia experiencia y la confrontación con la realidad y la teoría que ha sido dialogada y discutida en las jornadas de autoformación. La práctica se ha puesto en escena en diversas localidades y grupos de maestros, madres comunitarias, casas vecinales entre otras. Los proyectos de formación son continuos, sistemáticos



y sistematizados con acompañamiento en los colegios y las comunidades. Cada integrante del grupo lleva procesos en su aula y algunas de ellas tienen publicaciones propias. Igualmente se ha optado por el estudio de temas específicos por ello se conforman subgrupos en la actualidad se preparan unas cartillas sobre oralidad y texto argumentativo y expositivo.

La autoformación y formación en lenguaje:

Escuela Normal Superior María Montessori y Escuela Anexa, CED Ciudad Jardín del Norte, CED Rodrigo Lara Bonilla, CED Manuel Elkin Patarroyo, CED Simón Rodríguez, CED Manuelita Sáenz, CED La Candelaria, CED Clemencia Caicedo, CED Bravo Páez, CED Sorrento.

Desde el momento de su creación al interior de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (1987) hasta la fecha, el Grupo de Lenguaje, hoy Bacatá, ha estado conformado básicamente por mujeres, maestras de diferentes áreas y formación disciplinar, de distintos niveles de la educación. Actualmente, en el Grupo Bacatá participan algunas de las integrantes fundadoras, hoy jubiladas, y educadoras que se vincularon posteriormente y aún se encuentran laborando en los Centros Educativos de Bogotá (colegios y universidades).

El día de hoy el Grupo de Lenguaje Bacatá recorre otros caminos diferentes a la organización gremial dado que ésta dejó de lado el tema pedagógico. Desde la década de los noventa se ha vinculado a la construcción de redes, colectivos y grupos de maestros que hacen investigación y formación de manera autónoma, entre ellos la Red Colombiana de Lenguaje y la Expedición Pedagógica Nacional. A través de su historia se ha propuesto como objetivos el estudio del lenguaje, no tanto como instrumento u objeto de análisis sino, ante todo, en situaciones de significación e interacción social; la generación colectiva de procesos de autoformación; la formación de otros maestros y la configuración y desarrollo de proyectos pedagógicos y de investigación con relación a la lengua oral y escrita. También se ha optado por el estudio de temas específicos como la oralidad y el trabajo con el texto expositivo, para ello se han conformado subgrupos. Nuestra historia fue publicada en el libro *Vivencias, debates y transformaciones, Memorias del Grupo de Lenguaje Bacatá, 20 años* (2008).

La autoformación se realiza al interior del Grupo con varios propósitos: conocer y estudiar las nuevas concepciones acerca del lenguaje tanto escrito como oral; plantear las inquietudes que cada una tiene sobre su práctica; reflexionar acerca de la pedagogía y su relación con la didáctica de la lengua castellana con especial énfasis en las prácticas de la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura en el aula.

En cuanto a la formación con otros docentes, ha sido realizada por las integrantes del Grupo Bacatá con maestras y maestros de diferentes niveles educativos, de diferentes localidades de la ciudad y también con madres comunitarias. El trabajo se ha realizado por medio de talleres, visitas de apoyo y acompañamientos, para que los docentes puedan construir nuevos conceptos y nuevas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y elaboren propuestas e investigaciones que les permitan transformar sus prácticas; en esto ha sido fundamental la Pedagogía por Proyectos, con los aportes de Josette Jolibert, Todos estos procesos, a su vez, han generado reflexiones, cambios e innovaciones en las educadoras del Grupo Bacatá y han posibilitado la realización de investigaciones, algunas de éstas dadas a conocer en publicaciones.



La interdisciplinariedad en la escuela

Red Tejiendo sueños y realidades

Lugar: Gerardo Paredes, Alberto Lleras Camargo, Simón Bolívar, Villa Elisa, Vistabella, La Gaitana Agustín Fernández, Tuna Alta, Nueva Colombia, Liceo Terioska, Gimnasio Cultural danzas Puerta del Sol, Casa de la Cultura (Ciudad De Hunza).

Grupos de maestros de la localidad de Suba gestan por proyectos al margen de las políticas oficiales, saliendo muchas veces de su entorno escolar para integrarse interinstitucionalmente alrededor de temas que surgen del dialogo y de la reflexión del grupo e invitando a personas especializadas en determinados temas, para construir en colectivo conocimientos que se irradian en las prácticas escolares. Éstos grupos trascienden lo cotidiano y se organizan en redes alrededor de las disciplinas - Red de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, de Artes, o por necesidades o intereses, como la Red de Infancia y Matemáticas, a ésta red de redes se le da el nombre de Red interdisciplinar de Suba, que con el transcurso del tiempo cuestiona su trabajo disciplinar debido al trabajo comunitario que realiza en el territorio en que sus miembros tienen presencia y se transforma en La Red Tejiendo Sueños y Realidades al "enredarse" con organizaciones comunitarias para tejer desde el saber pedagógico.

Escuela de la Resistencia Cultural

Red Tras Los Hilos De Ananse

La Red Tras Los Hilos de Ananse, es una telaraña voluntaria de maestras y maestros que comparten afinidades, sueños, utopías, divergencias, visibilizando significados para reconocer, conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas de exclusión de la cultura afrocolombiana. En la Red, además de docentes, participan estudiantes universitarios, investigadores, líderes y lideresas del movimiento social afrocolombiano. Todos y todas empeñados en la construcción de otras lógicas de pensamiento, llevando a la profesión docente otras formas de ser maestros (as) y otras formas de hacer escuela

El trabajo se orienta a hacer visible la diversidad étnica y social, las realidades indígenas, afro, de género, de las poblaciones en situación de desplazamiento, de las distintas culturas, pero al mismo tiempo construye condiciones que posibilitan reducir las desigualdades entre estas poblaciones y aquellas que son mayoría desde el punto de vista racial o social, dentro de la misma escuela. Incluyen jóvenes estigmatizados, campesinos que fueron sacados de su tierra, la valoración de los ancestros desde la oralidad y la expresión artística, desde la danza pero no cualquier danza, la música, el reconocimiento de territorio, la valoración del indígena, el negro, el campesino, el pueblo. Aportan así a la identidad y fortaleza de la comunidad, al valor de sus raíces y al poderío de la riqueza ancestral de las etnias y de su saber popular.

Bibliografía

Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.



----- *Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- *Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.

----- *Expedición Pedagógica No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005.

----- *Expedición Pedagógica No. 7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005.

----- *Expedición Pedagógica No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005.

Mejía, Marco Raúl. *Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, D. C. Ediciones desde abajo. 2006.

Santos Milton. *De la totalidad al lugar*. Oikos-tau, 1996; y *La Naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel, 2000.

Sábato, Ernesto. *La Resistencia. Una reflexión contra la globalización, la clonación, la masificación*. Planeta Mexicana, 2003.



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LÚDICAS PARA LA COMPRENSIÓN LÓGICA DE LAS MATEMÁTICAS A TRAVÉS DE LA ELABORACIÓN DE PRODUCTOS MANUALES CON MATERIAL RECICLABLE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO BUILES CORREA DEL MUNICIPIO DE PLANETA RICA - CÓRDOBA

COLOMBIA

PAIS: COLOMBIA

Autores:

**LUIS ALFONSO URZOLA
BEATRIZ LUCIA DURANGO D
GENARO DÍAZ PACHECO
FELIPE ROMERO SOTO
DAISY MARTÍNEZ MADRID**

Ponentes:

**GENARO DÍAZ PACHECO
DAISY MARTÍNEZ MADRID**

Modalidad: Experiencia

Institución Educativa ALFONSO BUILES CORREA

Red: MOVIMIENTO EXPEDICION PEDAGOGICA NACIONAL CARIBE NODO
PLANETA RICA

EJE N° 4. PEDAGOGÍAS EMANCIPADORA DESDE LOS SABERES
PEDAGÓGICOS.



Palabras clave: transversalidad, didácticas, lúdicas, reciclar, reutilizar, reducir, dinamizar, emprendimiento, creatividad, valor.

RESUMEN

Esta estrategia novedosa en la institución se lidero, con el propósito de despertar una gran expectativa entre los estudiantes para la enseñanza de la comprensión lógica de las matemáticas, enfocado al emprendimiento, ya que participa un componente en la elaboración y transformación de productos manuales en donde se pone el objeto de estudios los temas orientados en el aula de clases del área.

La Implementación de acciones lúdicas que componen el eje central del proyecto, se evidencian mayor interés en los jóvenes de distintos grados, puesto que a través del tiempo se le ha hecho ver como un área de difícil aprendizaje, y en nosotros estaba despertar una gran expectativa para seguir profundizando en nuestros estudiantes y lograr que las debilidades y deficiencias que presentaban estos, con la ejecución y seguimientos del proyecto, se fortalecieran en habilidades del aprendizaje articulando los contenidos del área con la reducción de productos de desechos sólidos, su reutilización y contribuyendo a generar hábitos creativos de aporte en mejoramiento ambiental y calidad de vida.

La experiencia se ha ido fortaleciendo desde grados inferiores hasta los grados superiores, también, contribuye al mejoramiento del entorno, embellecimiento de las áreas verdes con los diseños creados por los estudiantes despertando en ellos un aprendizaje significativo.

Dentro de sus objetivos tenemos, seleccionar y clasificar el material reciclado (tapas plásticas) en distintas tamaños y colores para la elaboración de los diferentes productos artesanales como estrategias didácticas utilizadas para los temas desarrollados en el área. Generando en los estudiantes las competencias y habilidades a través de la elaboración de productos manuales con materiales reciclables.

Desde nuestro proyecto vinculamos a docentes de otras áreas para trabajar la interdisciplinariedad como ingles el cual trabaja temas de vocabularios de objetos diseñados por los estudiantes, colores y formas; en el área de ciencia naturales se proyecta como manejo integrado de residuos sólidos y sensibilización por el ambiente en competencias ciudadanas, dinamiza procesos de trabajo en equipo, vinculando a padres de familia enfocándolos al emprendimiento; y en el área de español el desarrollo de una bitácora y la sistematización de todo el trabajo realizado por los estudiantes.



DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La experiencia se trabaja en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional, al conformar la Red Pedagógica nodo Planeta Rica se ha permitido la interacción de las distintas formas de hacer escuela, y de ser maestros que se visibilizan en nuestro país. Partiendo del encuentro de experiencias significativas, los docentes nos atrevemos a proponer desde el aula de clases el desarrollo del pensamiento lógico del ser humano de manera integral. Desde la conformación de la red nodo Planeta Rica se viene trabajando el trabajo colaborativo entre maestros, para transformar la práctica educativa y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje hacia una educación para estudiantes del siglo XXI, como red nos hemos propuesto desarrollar, mediante distintas estrategias con objetivos comunes, las competencias y habilidades del aprendizaje en el siglo XXI. La socialización entre pares ha permitido que muchos docentes nos atrevamos a proponer transformar nuestra práctica educativa y lo más importante sistematizarla para que perdure en el tiempo y viaje en el pensamiento.

La presente propuesta surge al observar que, en los últimos años se ha evidenciado la falta de interés de los jóvenes de los distintos grados de la Institución Educativa, en el proceso de aprendizaje en el área de matemáticas, generando distracción, pérdida de tiempo en algunos casos deserción estudiantil, esto debido a que los niños se han creado la idea de que las matemáticas son difíciles y aburridas.

Las matemáticas son parte fundamental en el desarrollo de la lógica y del pensamiento del ser humano, pero ésta importancia no la demuestran los estudiantes ya que ocupan su tiempo en actividades que no requieren esfuerzos mentales. A través del tiempo se ha hecho ver las matemáticas, como un área de difícil aprendizaje, creando así un ambiente escolar inapropiado para la comprensión del conocimiento de las matemáticas en los diferentes grados de la Institución Educativa Alfonso Builes Correa; por tal razón los docentes del área basándonos en la lúdica, las manualidades artísticas, embellecimiento del entorno, ornamentación nos permitimos aplicar una metodología significativa para mejorar la baja comprensión del conocimiento matemático.

Con este proyecto se pretende desarrollar capacidades para aprender, razonar, interpretar, relacionar, ejecutar, entre otras cosas, de una manera dinámica y lúdica para los jóvenes, motivándolos a ser emprendedores de un arte poniendo en práctica sus conocimientos desde las diferentes áreas.

Los materiales didácticos pueden ser utilizados individualmente o en grupos para trabajar todas las áreas del aprendizaje como son: Lenguaje, matemáticas, áreas culturales, ciencias, y participar en la narración de cuentos, conversaciones, discusiones, esfuerzos de trabajos cooperativos, canto, juegos al aire libre y actividades lúdicas. De esta forma asegura la comunicación, el intercambio de ideas, el aprendizaje desde las diferentes áreas del conocimiento.

Los números están en cada una de las acciones de la vida cotidiana y con ellos podemos contar, ordenar, medir y comparar dos o varias cantidades. Para cada acción siempre se utilizan diferentes tipos de números.



Un mismo número puede representar cantidades diferentes de acuerdo con su significado, y en otras ocasiones, números expresados de forma diferentes pueden tener el mismo significado.

A partir de las diferentes operaciones de cálculos que podemos realizar con los números, han ido surgiendo los conjuntos numéricos y con ellos todo lo concerniente al conocimiento matemático.

TRANSFORMANDO LAS MATEMATICAS

El estudio acerca del diseño de actividades para potenciar el desarrollo del pensamiento matemático, a través de la lúdica a niños y jóvenes de la Institución Educativa Alfonso Builes Correa se apoyará en los fundamentos de la investigación cualitativa, se utilizará como instrumentos materiales reciclables lúdicos (tapas, envases plásticos, llantas usadas), puesto que el interés de dicho trabajo, se orientará a generar espacios para ejercitar los procesos de comprensión, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo, de tal forma que se generen conocimientos, compromisos de mejoramientos y rendimiento académicos de los estudiantes.

Para el desarrollo de las diferentes actividades se hace necesario que el docente maneje conceptos matemáticos previos, que le permitan guiar y orientar a los estudiantes en la comprensión clara de cada uno de ellas.

El docente orientador socializara reuniones con padres de familia y estudiantes la problemática que presentan en el bajo rendimiento académico y hará una clara explicación a los estudiantes sobre el uso de materiales reciclados, lúdicos (tapas plásticas, envases plásticos y llantas usadas) y las tareas a realizar en cada actividad, asegurándose de que sea comprendido el sentido de la actividad para su óptimo desarrollo, se trabajara con nociones básica de manualidades artísticas, ornamentación, embellecimiento del entorno, que les permiten a los estudiantes ir aumentando sus habilidades matemáticas y así solucionar el problema de la comprensión inadecuada del conocimiento matemático partiendo desde su contexto.

La Institución Educativa Alfonso Builes Correa, del municipio de Planeta Rica, cuenta con una población estudiantil de 1557 estudiantes en los niveles de preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, 4 directivos docentes y 54 docentes; además, la institución cuenta con 2 sedes; en su mayoría son niños vulnerables, que en su contexto buscamos una alternativa más para que se queden con nosotros.



APRENDIENDO HACIENDO....



Cometa diseñada con figuras geométricas y material reciclable



Diseño de muebles con material reciclable.



Diseño de ornamentación.



Manualidades.



Pared ecológica para huertos.



Muebles artesanales.

Estos procesos son fundamentales para el desarrollo intelectual de los niños, les ayuda a ser lógicos, a razonar ordenadamente y a tener una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción.



Las matemáticas configuran actitudes y valores en el estudiante por que garantizan una solidez en sus fundamentos, seguridad en los procedimientos y confianza en los resultados obtenidos. Todo esto crea en los niños una disposición consciente y favorable para emprender acciones que conducen a la solución de los problemas a los que se enfrentan cada día.

A su vez, la estrategia contribuyen a la formación de valores en los niños, determinando sus actitudes y su conducta, y sirviendo como patrones para guiar su vida, como son, un estilo de enfrentarse a la realidad lógico y coherente, la búsqueda de la exactitud en los resultados, una comprensión y expresión clara a través de la utilización de símbolos, capacidad de abstracción, razonamiento, generalización y la percepción de la creatividad como un valor.

Sin embargo en el colegio, la asignatura de matemáticas suele ser de lejos, la más odiada. Y ¿Por qué? Parece que nos estamos dando cuenta de que las matemáticas llevan años enseñándose mal. Es necesario que desde la escuela se transmita una idea positiva de las matemáticas y para ello hay que cambiar la manera en la que se le presentan al estudiante.

De modo que a lo largo de la historia las Matemáticas han ocupado un lugar predominante en los planes de enseñanza en las escuelas de casi todo el mundo, impulsada por su facultad de desarrollar la capacidad del pensamiento y por su utilidad tanto para la vida diaria como para el aprendizaje de otras disciplinas, además de ser una ciencia de lenguaje universal. Esta estrategia permite que el estudiante conozca la importancia de estudiar matemáticas y se entusiasme con éste desafío que le ayudará entre otras cosas, a pensar mejor.

La experiencia se ha ido fortaleciendo año tras año a través de sucesivas innovaciones; se presentó como experiencia anfitrión, en la Expedición Pedagógica que se realizó en Colombia, en el municipio de Planeta Rica, y luego en el V Iberoamericano realizado en Venezuela en 2008. Posteriormente la experiencia adquiere un nuevo enfoque para ser visibilizada como experiencia de producción de saberes de diferentes áreas integrando la lúdica al proceso pedagógico, experiencia que se conoce como: MALOKAS, Aprender es una fiesta.

Desde entonces, hemos estado acompañados por el Movimiento expedicionario participando en eventos como: El Encuentro del Nodo Caribe en Pueblo Bello (Cesar), la reunión realizada en Palmira (Valle), el VI Ibero realizado en Argentina y el VII Ibero realizado en Cajamarca (Perú).

En el proceso de maduración de la experiencia como punto de partida para la producción de saberes, como nuevas formas de hacer escuela, se han integrado más maestros, estudiantes ya padres de familia; al punto de que actualmente, se han generado 3 proyectos específicos; dos pedagógicos entre estos está el presente proyecto.

“ESTRATEGIAS DIDACTICÁS Y LUDICAS PARA LA COMPRENSIÓN LÓGICA DE LAS MATEMATICAS A TRAVÈS DE LA ELABORACION DE PRODUCTOS MANUALES CON MATERIAL RECICLABLE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO BUILES CORREA DEL MUNICIPIO DE PLANETA RICA CÓRDOBA”.



BIBLIOGRAFÍA

- <http://omardelwinhernandez.blogspot.com.co/2012/12/proyecto-de-aula-aprender-matematicas.html>
- RUIZ HUERFANO Carlos y otros; Avanza Matemáticas, Norma editores, Bogotá, abril 2016.
- MESA BETANCUR Orlando, Criterios y estrategias para la enseñanza de las matemáticas, Ministerio de educación nacional, Bogotá, noviembre 1997.
- CHUN MING Eric Chan, Descubre Matemáticas, Ministerio de educación nacional, Bogotá, noviembre 2015.
- <http://www.ictnet.es/+xespe/mates.htm>
- <http://www.arrakis.es/davidgv/index.html>
- <http://www.lander.es/jalvar1/>
- <http://www.arrakis.es/mapelo/>
- <http://www.xtec.es/jcorder1/>



FORMAS DE HACER ESCUELA DEL CARIBE

Eje Temático: Pedagogía emancipadora desde los saberes pedagógicos

Movimiento Expedición pedagógica Red Nodo Caribe:

María Santa Contreras Lazzo – santacl26@hotmail.com

Astrid María Coronado astridcoronado@gmail.com

Gustavo Adolfo Aragón gustavoadolfoaragon@gmail.com

Aroldo Guardiola Ibarra nodocaribe@yahoo.com

Mirna Escorcía Mejía mirnarisa@hotmail.com

Manuel Córdoba

Eduardo Lázaro

Indira Barraza

Diana Daza

Eliseo Cortina

Carlos Izquierdo

Juan David Romero Serna

Rómulo Padilla

Ivan Brito Roncallo

Mara Murillo Pérez

Luis Miguel Pico

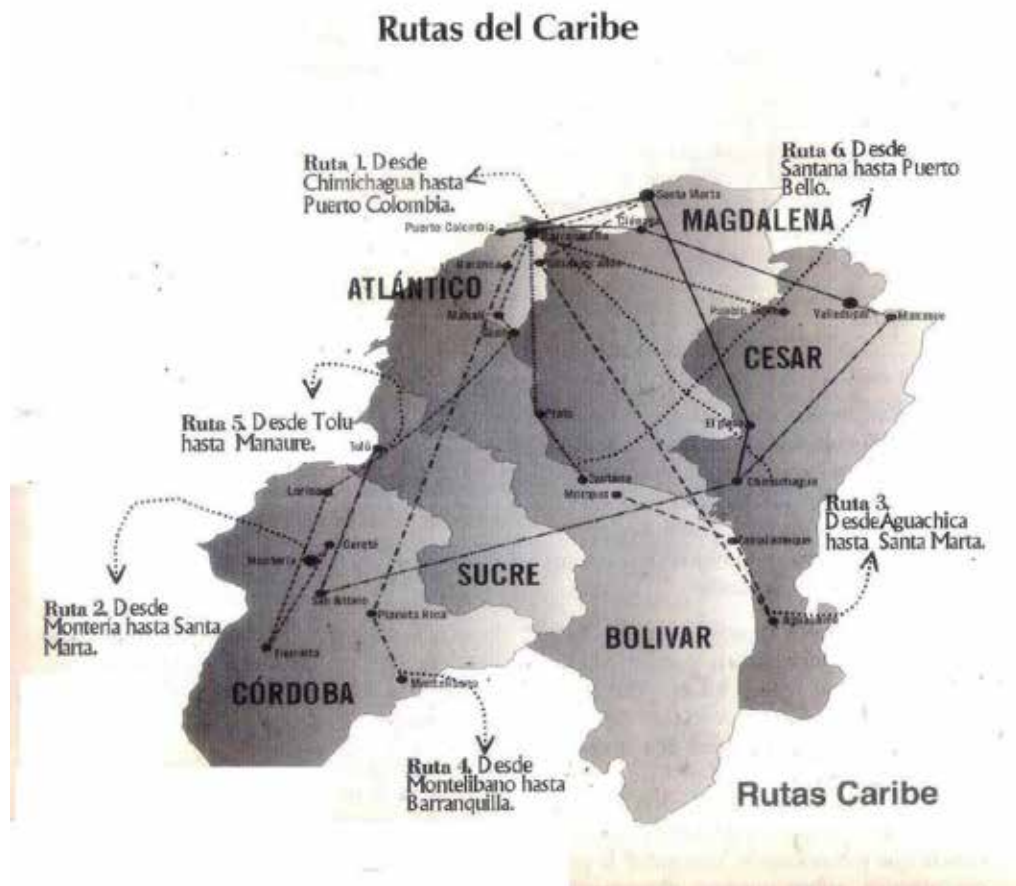
Realización de los viajes: Ruta Caribe

Durante esta fase se llevó a cabo las acciones en diseño de ruta e itinerario. El encuentro pedagógico fueron las actividades privilegiadas, las rutas departamentales, interdepartamentales en cada una de las regiones de Colombia, durante las cuales los maestros hicieron múltiples registros individuales y colectivos, a lo largo de los hallazgos se centra en la construcción colectiva de una mirada que comprende, entre otras, los siguientes ejes temáticos: Práctica Pedagógica, investigación, formación docente, organizaciones pedagógicas de los maestros,



La Expedición Pedagógica nos ha aportado una relación con la formación, la práctica y la producción de saber, como formación es el llamado a organizarnos al disfrute de la mirada pedagógica, a no perder la memoria conceptualizada, el reconocimiento del otro por su par, escuchar del otro es aprender del otro, nos descubre la mirada que nos mueve ese modo de ser como maestro y de querer hacer como actores sociales, el viaje implica abrir el espíritu, construir el pensamiento, una actitud de vida que mira para cantar, narrar, compartir, recrear la pedagogía y la escuela.

El maestro viajero del caribe nos sorprendió a lo largo y ancho del caribe como la cultura tradicional ha entrado definitivamente a la vida de la escuela, al quehacer de los maestros y a la cotidianidad de los niños y jóvenes, las tamboras, las cumbias, los porros, las leyendas, los foros que hoy hacen parte importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También las manifestaciones de la nueva cultura juvenil como el Rap y la Champeta y decenas de maestros sensitivos, soñadores, creativos y preocupados por sus raíces culturales, esto da como resultado diferentes formas de hacer escuela, caracterizando en el Caribe una escuela placentera, vigorosa, alegre, carnalera, girando en torno a todas las actitudes culturales, políticas, económicas y sociales de la región y porque no decir Colombia.



Más de 60 maestros viajeros emprendieron un viaje por diferentes dinámicas en las que se desplazaron por vía terrestre, aérea, fluvial y caminos de herradura, en medio de las diferencias o divergencias del conflicto que se venía gestando en Colombia, de esta manera las prácticas encontradas en los viajes fueron organizados en categoría, subcategoría, para recoger una gran variedad de prácticas permitiendo una visión conjunta sobre ella.

RUTA METODOLOGICA

Colombia y sus tendencias críticas abren una perspectiva epistémica, cuyas propuestas redefinen el rol de maestro investigador como actor social, las relaciones sujeto – objeto de la investigación y el carácter histórico indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento, abriéndose a su vez la multiplicidad de voces, cultura, conocimientos y firmas de vida.

En este enfoque epistémico es concomitante con los cambios que posibilita el Movimiento Pedagógico en Colombia. En la década de los ochenta, los estudios e investigaciones pedagógicas reconocieron al maestro como portador de un saber que le es propio: la pedagogía, formas de hacer escuela y escuela placer y otras formas

Hoy la Expedición Nacional, ha conducido a que los viajes físicos y de pensamientos posibiliten un nuevo escenario en el que los maestros y maestras, se reconocen ya no solo como portadores, sino como productores de saber pedagógico, en la medida en que escriben, narran, son creativos y nombran de otro modo, miles de prácticas que ellos mismos han reconocido y documentado a lo largo de los viajes por las más variadas regiones:

La Expedición Pedagógica posibilita la participación de los individuos en la elaboración de las experiencias a partir de sus vivencias, en la escuela.

Un maestro comprometido no puede generar procesos sino cuenta con una comunidad comprometida; la participación es la garantía para que las propuestas pedagógicas innovadoras trasciendan los muros de la escuela y generan impactos realmente transformadores de la cultura y la realidad social y que sea posible generar un pensamiento crítico, la cual implica estimular y satisfacer desde la educación la posibilidad de pensar, soñar, recrear, imaginar, proponer y construir sociedad y calidad de vida en las escuelas.

De igual manera, esta experiencia la escuela del placer, contribuye a la construcción de formas de relación no violencia y superación del arte y manifestaciones folclóricas profundamente ligadas a su historia, sus memorias, espiritualidad y cosmovisión.

En la escuela del placer se manifiesta en los diseños del chinchorro, un sombrero voltiao, los ritmos musicales, las tamboras, los desfiles, los cantos, las leyendas interpretadas, los festivales, el grupo de teatro que a su vez se convierte en objeto de estudios en las escuelas



ESCUELA PLACER

La valoración del goce, la alegría y la fiesta como una de las expresiones más vigorosas de la cultura Caribe se expresa en muchas prácticas de las escuelas de la región en las cuales se conjugan los ritmos, las sensibilidades, la oralidad y las escrituras con la indagación de la historia, la enseñanza de las matemáticas, los lenguajes, la literatura y las ciencias. Así los maestros rompen esquemas centrados en la reproducción de lo instituido, ponen en circulación otros saberes y producen una conexión entre sus prácticas, las identidades y la vida de los pueblos



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS - ESCUELA PLACER

Enseñanza de las Matemáticas a ritmo de Vallenato

Concentración San Joaquín, Valledupar (Cesar)

El trabajo pedagógico orientado a la enseñanza de las matemáticas se conecta en esta práctica con un aspecto central a la vida cultural de la región del Valle de Upar en el caribe colombiano, como lo es la música vallenata. Las maestras y maestros, atentos a las sensibilidades y a los gustos de las niñas y los niños, a sus deseos de llegar a ser compositores, cantantes o virtuosos en alguno de los instrumentos con los que se interpreta este género musical, elaboran composiciones que combinan contenidos como las tablas de multiplicar con estos ritmos y melodías, buscando que el aprendizaje resulte placentero y contribuya a la vez a afianzar su identidad.

Carnaval de Barranquilla

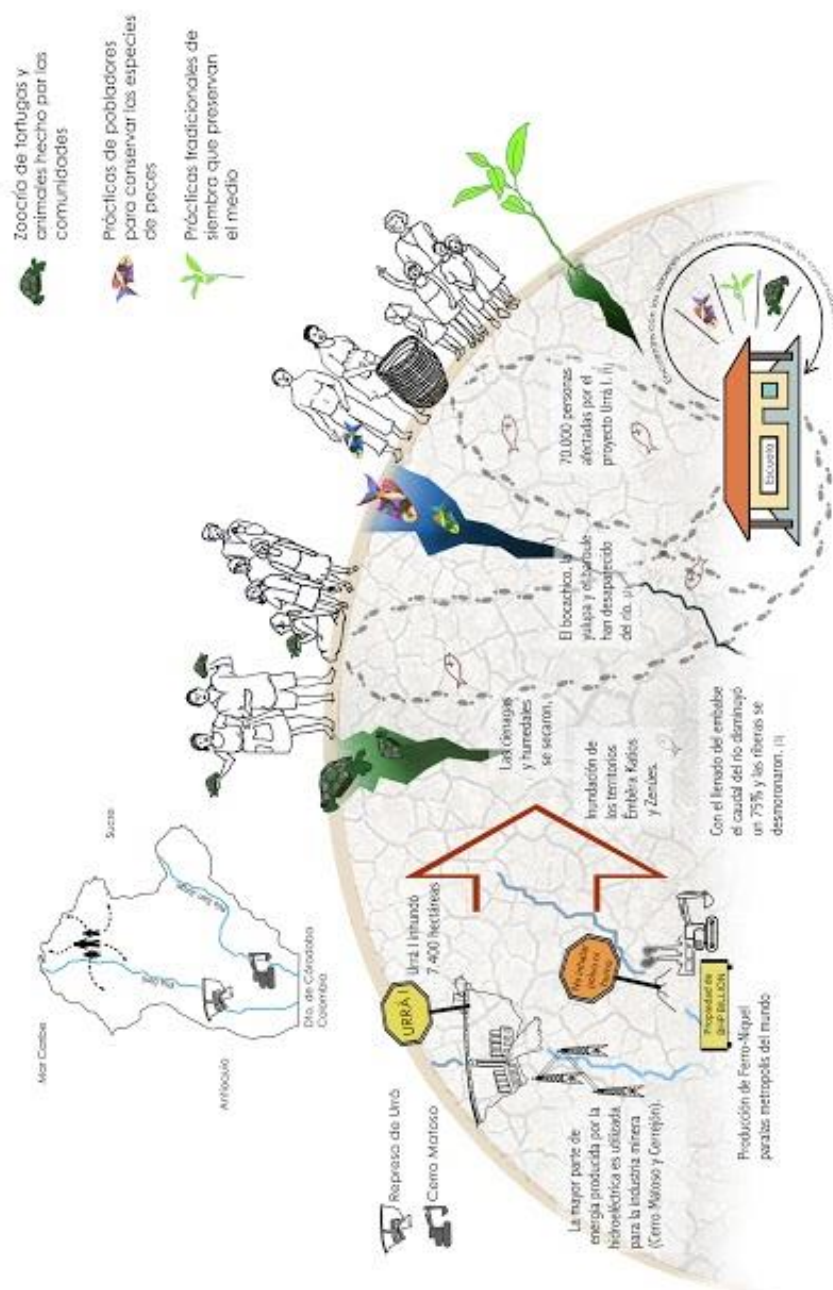
Colegio Distrital Marco Fidel Suarez Barranquilla (Atlántico)

El Carnaval, entendido como patrimonio cultural de los barranquilleros y en una clara diferenciación con respecto a los enfoques que lo reducen a un producto folclórico o de consumo, hace parte de la vida del Colegio Marco Fidel Suárez y se ha convertido en una inspiración para sus prácticas pedagógicas. Los maestros adelantan propuestas investigativas con sus estudiantes sobre temas relacionados con el caribe colombiano, sus raíces, su historia y sus tradiciones, y en relación con estas trabajan oralidad, escritura, lectura, matemáticas, ciencias y distintas expresiones como música, danza, teatro, pintura y literatura, que más adelante son llevadas como aportes de la escuela al Carnaval. En un momento la danza “El Garabato” se convierte en eje transversal del currículo; en otro, una investigación realizada en la escuela contribuye a situar nuevamente dentro de las actividades oficiales “La Comedia”, que había desaparecido del Carnaval durante muchos años. Es de tal magnitud la alegría, el goce, la fiesta vivida, que esta manifestación constructora de Identidad proporciona al delirio colectivo que vive la ciudad durante las carnestolendas.

ESCUELA VIAJERA AMBIENTAL

Los maestros realizan recorridos con niños, niñas, jóvenes, madres y padres de familia a distintos lugares para conocer las problemáticas ambientales de la región y las maneras como los campesinos, pescadores e indígenas las enfrentan. En este encuentro de saberes de la escuela con la sabiduría popular, la escuela reconoce el carácter cultural del conocimiento y se vincula a las propuestas de las comunidades en defensa de la vida, en las cuales participan también organizaciones y dinamizadores ambientales.





PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las tortugas de Caño Viejo... un grandote amor por la vida.

Instituciones Educativas: Lácides C Bersal, Santa Cruz, San Luis Campo Alegre, Centro educativo Villa Concepción

La construcción de la hidroeléctrica Urrá, en la vereda de Caño Viejo, margen derecha del río Sinú, ha generado cambios en la dinámica del río, amenazando seriamente la vida y el ciclo reproductivo de las tortugas de río, especies endémicas de nuestra región. Por ello, sus habitantes, en compañía de profesores, estudiantes, madres y padres de familia, en un diálogo entre saberes científicos y culturales, recogen los huevos de las tortugas, los incuban en laboratorios artesanales, los ven eclosionar (romper el cascarón), alimentan e hidratan a los neonatos. Todos los años, el día de la tierra (22 de abril) se hace una fiesta a la vida, liberando las tortuguitas al río. Para que la vida siga, para que la vida sea.

La bahía de Cispatá y sus caimanes de aguja.

Instituciones Educativas: Lácides C Bersal, Santa Cruz, San Luis Campo Alegre, Centro educativo Villa Concepción

En la zona manglarica del municipio de San Antero, la construcción de la hidroeléctrica Urrá, al reducir el flujo en el caudal del río Sinú, aumentó la cuña salina, deteriorando el bosque manglar, hábitat para el desove, incubación y eclosión de los neonatos de caimanes.

Por ello, la comunidad educativa del Centro Educativo Villa Concepción (zona rural-margen izquierda del río Sinú), se une a los pescadores-cazadores de la región conociendo la problemática y, a partir de un diálogo entre los saberes culturales y científicos, adelantar procesos de recolección de huevos, incubación, alimentación de neonatos y liberación posterior al estuario, asesorados por biólogas y el Comité Interinstitucional de Educación Ambiental -CIDEA- de Lorica. De esta manera contribuyen a preservar la vida.

La Ciénaga de Baño y sus hicoteas:

La Red Pedagógica Ambiental Local y Regional (PALYR)

Preocupados por el cambio de la dinámica del río en la margen izquierda del Sinú como consecuencia de la construcción de la hidroeléctrica Urrá, en el corregimiento de Cotocá Arriba, los maestros y maestras de la Red Pedagógica Ambiental Local y Regional -PALYR- dialogan con los saberes de los pescadores-cazadores y conjuntamente adelantan alternativas de zoocría y liberación de las hicoteas, seriamente amenazadas en la ciénaga de Baño y Los Negros.



BOSQUE ESCUELA AMBIENTAL

La existencia de un bosque destinado a la educación ambiental en la ciudad de Valledupar es aprovechada por maestros(as) de distintos colegios e instituciones para realizar con los estudiantes trabajos de formación ambiental, mediante visitas a este lugar, exploraciones, conformación de grupos de trabajo e investigación que contribuyan al respeto de la vida y a la conservación de la naturaleza.



BIBLIOGRAFIA

EXPEDICION PEDAGOGICA DEL CARIBE: Región Caribe (2000 a 2016)

EXPEDICION PEDAGOGICA NACIONAL: Huellas y Registro (2000 a 2001)

INNOVEMOS: Educación y Diversidad Cultural: (2008)

MEMORIAS Y EXPERIENCIAS DE LA EXPEDICION DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DEL CARIBE (2016)

ANEXO

CANCIÓN DE LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA REGIÓN CARIBE

La expedición pedagógica un evento nacional
Movilización social en el campo educativo
La voz de los maestros reunidos compartirá
Además explicaran experiencias que han vivido

CORO

Los docentes de la magdalena grande
Del Atlántico Córdoba en especial
Los bolivarenses y guajiros que son amables también vinieron a participar
Y hasta una delegación de Manaure
Balcón turístico del Cesar

De todas las regiones de toda nuestra linda nación
Vinieron a la expedición
A compartir sus experiencias
Maestros que han querido aportar a la grandeza y demostrar cuanta riqueza tiene
nuestra educación

La región caribe se hizo presente,
Están sus maestros en la expedición
Como es natural, hoy los cesarenses



**Llegamos cantándole esta canción
Se puede mostrar con versos alegres
la nueva estrategia de la educación**

**Autora
MARÍA DEL CARMEN ALVAREZ
Música: Winston Muegues**



LA VOZ DE LA LIBERTAD A TRAVÉS DE LAS MATEMÁTICAS

- Autor: María Teresa Garzón Carreño
- Correo Electrónico: magarzon4@yahoo.com
- Modalidad del trabajo: Ponencia
- Red a la que se pertenece: CHISUA
- Institución en donde se desarrolla: Instituto Técnico Internacional
- Nivel Educativo al que pertenece: Secundaria

Resumen:

El desarrollo cultural de cualquier comunidad está mediado por el lenguaje. Vehículo signico y constructor de realidades tanto concretas como posibles, es el escenario por excelencia para el crecimiento de las comunidades y herramienta dinámica para la gestación de ciudadanías. Es así como, a la hora de pensar en una escuela liberadora y como resultado de un diálogo entre saberes al interior de la red Chisua, aparece una propuesta en la que el lenguaje como eje central se convierte en la punta de lanza para procesos libertarios en los que sea posible entender que se logra ser libre cuando se libera la palabra y, como lo ha concebido la red, se logra posibilitar un entorno crítico comprensivo basado en la narratividad.

De este modo, la estrategia de la narrativa tanto oral como escrita es una gran herramienta para motivar a docentes y alumnos a mejorar el quehacer académico y pedagógico en un clima de tolerancia, respeto y participación. Algo que se materializa tanto en el uso de la palabra y la comprensión del signo como en la entrada en un universo matemático que junto al dominio sobre un pensamiento categórico y lógico, le sea posible ser punto de generación para toda la comunidad académica de procesos capaces de construir conocimiento y sociedad.

Palabras claves:

Semiótica matemática, significante, signo, significado, matemática.



La voz de la libertad a través de las matemáticas

María Teresa Garzón Carreño¹

“Enseñar exige saber escuchar”

Paulo Freire

Resumen

El desarrollo cultural de cualquier comunidad está mediado por el lenguaje. Vehículo sígnico y constructor de realidades tanto concretas como posibles, es el escenario por excelencia para el crecimiento de las comunidades y herramienta dinámica para la gestación de ciudadanías. Es así como, a la hora de pensar en una escuela liberadora y como resultado de un diálogo entre saberes al interior de la red Chisua, aparece una propuesta en la que el lenguaje como eje central se convierte en la punta de lanza para procesos libertarios en los que sea posible entender que se logra ser libre cuando se libera la palabra y, como lo ha concebido la red, se logra posibilitar un entorno crítico comprensivo basado en la narratividad.

De este modo, la estrategia de la narrativa tanto oral como escrita es una gran herramienta para motivar a docentes y alumnos a mejorar el quehacer académico y pedagógico en un clima de tolerancia, respeto y participación. Algo que se materializa tanto en el uso de la palabra y la comprensión del signo como en la entrada en un universo matemático que junto al dominio sobre un pensamiento categórico y lógico, le sea posible ser punto de generación para toda la comunidad académica de procesos capaces de construir conocimiento y sociedad.

Palabras claves

Semiótica matemática, significante, signo, significado, matemática.

Introducción

La enseñanza de la matemática y de otras ciencias, generalmente ha estado atrapada en una encrucijada entre la apertura al entendimiento de sus lenguajes y la mecanización y actuación tradicional sobre las bases estructurales de sus conceptos. Es así como se han erigido fuertes pilares que desarticulan la riqueza del universo matemático y separan el rico mundo del signo de las posibilidades de significación que subyacen en la vida cotidiana. Esta propuesta, centrada en el contexto de los estudiantes y sus búsquedas, preguntas y dificultades, buscó ofrecer una visión diferente de estas cuestiones, abriendo el campo de comprensión del aula como espacio comunicativo y el lenguaje matemático como una bandera liberadora del pensamiento y capaz de hacer que la emancipación pase de lo posible a lo concreto bajo la orientación de la comprensión, la escucha y la oralidad.

De este modo, se planteó convertir al escenario escolar en un ecosistema simbólico, en el que, a través del discurso oral y de permitir a los estudiantes plantear preguntas y dudas

María Teresa Garzón Magister en Comunicación – Educación. Miembro Red Chisua Eje 1.
Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. magarzon4@yahoo.com



¹ Magister en Comunicación – Educación. Miembro Red Chisua Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los

María Teresa Garzón Magister en Comunicación – Educación. Miembro Red Chisua Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. magarzon4@yahoo.com



desde su uso cotidiano del lenguaje, se haga posible empezar a identificar en el signo matemático el valor de los significantes y significados y la forma en que más que ser un sistema signico ajeno e incomprensible, es la materialización de la idea de que para que algo se haga mucho más concreto ha de propender por ser cada vez más abstracto. De ahí que para explicar el mundo sea la matemática un camino efectivo y altamente significativo, que requiere el brindar herramientas a los jóvenes para asumir el signo matemático como parte de sus procesos para representar, interpretar y producir sobre el mundo y que dicho ejercicio hermenéutico sea a la vez un escenario de comunicación conceptual y un vehículo para comprender la realidad del mismo modo que en la cotidianidad, pero con la fortaleza abstracta de las matemáticas.

Para desarrollar la premisa anteriormente descrita se partió de la necesidad de comprender como los estudiantes interpretan el concepto de signo matemático y su relación con el signo linguístico. Seguido brindarle herramientas de verdadera emancipación para comprender y manejar la realidad que los rodea. Una acción que emerge justamente del diálogo de saberes, una estrategia dada desde las posibilidades generadas en el interior de la red Chisua y que se plantearon como un proceso colegiado de comprensión de las dinámicas que posibilitan estar más allá de un mero pensamiento categorial y lógico, para entrar en la comprensión de las posibilidades de construcción de las condiciones para que el conocimiento también se convierta en la punta de desarrollo de procesos de tejido social y de consolidación de relaciones entre los integrantes de la comunidad.

Inicialmente se aplicaron una serie de unidades didácticas las cuales permitían analizar como los estudiantes estaban comprendiendo el concepto de signo matemático. Los siguientes son algunos ejemplos de los contenidos en las unidades didácticas:

1.1. Dibuja la recta que pasa por los puntos (1,2) y (6,10).

b. ¿Qué signo tiene la pendiente de esta recta? _____

c. ¿Por qué? _____

d. ¿Qué entiendes por pendiente de una recta? _____

1.1.1.1. Analice la siguiente tabla de valores y determine cómo se relacionan las variables x y y .

Tabla 1

X	Y
0	-1
2	-7
4	-
	13
6	-
	19
8	-
	25
10	-
	31

Tabla 2

x	Y
-3	9
-2	4

María Teresa Garzón Magister en Comunicación – Educación. Miembro Red Chisua Eje 1.
Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. magarzon4@yahoo.com



0	0
4	16
7	49
12	144

Tabla 3

x	Y
-	2
2	
-	1
1	
0	0
2	2
3	3
4	4

Tabla 1. ¿Representa una función lineal? _____

¿Por qué? _____

Tabla 2. ¿Representa una función lineal? _____

¿Por qué? _____

Tabla 3. ¿Representa una función lineal? _____

¿Por qué? _____

Los estudiantes en mención pertenecen al colegio Instituto Técnico Internacional de la localidad novena de fontibon. Son jóvenes entre los 14 y 17 años de un sector socioeconómico medio- bajo y cuya principal actividad laboral es el trabajo independiente. Las pruebas arrojaron resultados que hablan por si solos. El 70 % de los estudiantes no identifica la representación gráfica de una función teniendo solamente la expresión algebraica. Esto significa que los estudiantes no tienen un significado claro de los objetos matemáticos presentes en una expresión algebraica y los parámetros de

$$y = -\frac{1}{5}x + 7 \quad y \quad y = 2x^2 + 3$$

Aparecen completamente desconectados. Además el 80% de los niños no cuentan con la habilidad de identificar la relación lineal de dos (2) o tres (3) variables x, y, z desde un problema expresado en forma lingüística. Un problema clave en el aprendizaje de la matemática es la representación de un objeto, debido a la naturaleza abstracta de dicha ciencia. Esta confusión por el registro donde ha sido generado produce un problema de identificación y aplicabilidad en otros contextos más elaborados.

Una amalgama fundamental que desde el valioso aporte del diálogo entre saberes permitió abordar una problemática compleja como es la relación con el conocimiento matemático, e iniciar un camino de exploración investigativa de tipo colegiado e haras de comprender el valor central y categórico que ostentan las pedagogías emancipatorias como punto de referencia no solo para la comprensión de elementos propios de un tipo de conocimiento, sino también para la consolidación de nuevas formas de relación en las que el entendimiento y la comunicación sean parte del manejo de una dinámica de lenguajes abierta a la escucha, la participación y la interacción.

En concordancia con esta idea, esta apuesta de interpretación y de comprensión del lenguaje y sus posibilidades, se convirtió también en una herramienta emancipatoria, en la

María Teresa Garzón Magister en Comunicación – Educación. Miembro Red Chisua Eje 1.

Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. magarzon4@yahoo.com



que el poder hablar, explicar y organizar el mundo a través de un proceso de traducción entre los sistemas simbólicos lingüístico y matemático en el uso de la oralidad, es el camino para liberar el pensamiento de los jóvenes y sus representaciones sobre el mundo y, al mismo tiempo emancipar el aula de matemáticas de su conocida identificación con el ejercicio repetitivo para convertirla en un espacio de interacción, de palabra que cobra valor y de la escucha como aquella virtud que permite no estar entre cadenas de autoridades simbólicas, sino en la belleza de la plaza pública del saber, en la que cada palabra es valiosa, cada signo, potente y cada explicación, una puerta abierta a la identificación del conocimiento con la libertad.

Después de determinar el estado del arte en el colegio donde se realizó el proyecto, se crearon diferentes alternativas donde el principal objetivo era propender por la narrativa y oralidad por parte de los estudiantes para comunicar de manera significativa el signo matemático y su relación con la realidad. El componente narrativo y oral tomó nuevamente relevancia y por tal motivo las unidades didácticas contaban con un fuerte ingrediente de comprensión lectora y por consiguiente de muy buenos intentos de modelación de situaciones problema, por parte de los estudiantes. Además se realizaron permanentemente lecturas comprensivas de textos matemáticos. Inicialmente fueron “El diblo de los números” “El hombre que calculaba” y “Malditas matemáticas” después lecturas que son de índole científico técnicas. Los análisis se presentaban en forma creativa y multimodal utilizando las tics. Con poesías, canciones o videos.

El trabajo con los estudiantes se centró en la narrativa, donde ellos permanentemente eran oídos en sus preconceptos y donde comunicaban permanentemente lo comprendido de los diferentes objetos matemáticos. La lectura de libros como los mencionados y los artículos y su exposición de manera creativa permitió que expresaran en forma libre y agradable lo comprendido de cada una de las temáticas. También presentaron soluciones reales a problemas específicos. Presentaron mediciones, razonamientos y posturas con ayuda de herramientas tecnológicas.

Alternamente, los estudiantes presentaron proyectos donde le daban solución a una problemática determinada en el colegio. Ellos, identifican el problema, Plantean la pregunta, determinan datos y variables y le dan solución a dicha problemática, planteando en una exposición la materialización de su solución. Como se puede observar la oralidad permite determinar como los estudiantes comprenden el significado del signo matemático.

La intervención de las ayudas tecnomediadas, es fundamental para que los estudiantes puedan comunicar lo comprendido de las diferentes temáticas del área de matemáticas. Al realizar un video para explicar la o las soluciones a problemáticas, o realizar un video juego para traducir del lenguaje lingüístico al lenguaje matemático, o crear una pagina web para almacenar estos trabajos, el aprendizaje además de divertido y cercano se vuelve significativo para ellos.

Entre el signo, el cuidado y la matemática

El eje principal y punto de lanza de la discusión al interior del diálogo de saberes fue

María Teresa Garzón Magister en Comunicación – Educación. Miembro Red Chisua Eje 1.
Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. magarzon4@yahoo.com



justamente el que se refirió al proceso mediante el cual pensamiento y el espíritu se materializan a través de la palabra, lo que implica un acercamiento a la noción de significación. Nuestro lenguaje manifiesta la manera en que se organizan las estructuras de juicio y comprensión del mundo y nos permiten desde la forma en que se representa el mundo, poder tomarlo como una encarnación de la libertad o como una prisión sin ventanas. Se trata de una fortaleza fundamental que surge desde la noción misma de signo y el valor que el mismo tiene en tanto capacidad de construcción de ideas sobre la realidad y en virtud de que su mayor potencialidad es justamente la de su naturaleza como unidad significativa, puesto que “el signo no es solamente un elemento que entra en el proceso de comunicación (puedo también transmitir y comunicar una serie de sonidos sin significado), sino que es una entidad que forma parte del proceso de significación.” (Eco, 1994, p.22).

Y significación no es otra cosa que un proceso de consolidación de ideas y sumatoria de los componentes sociales, culturales, históricos y lingüísticos y obviamente matemáticos que anteceden la presencia de toda realidad en el lenguaje y que le permiten ser un vehículo principal para orientarnos en el mundo, para interrelacionarnos y establecer los contactos y posibilidades de vínculo, relaciones y formas de comprensión de las diferencias. Un aspecto en el que la palabra muestra nuevamente su capacidad y potencialidad, en tanto que una frase, una manera de decir algo o simplemente el uso de lenguajes verbales o no verbales puede ejemplificar nuestra capacidad para ser e incluso nuestra sintonía con la idea de ser con los otros, de modo que el signo también puede ser parte de una ética del cuidado, puesto que “cuidar es, por tanto, mantener la vida asegurando la satisfacción de un conjunto de necesidades indispensables para la vida, pero que son diversas en su manifestación” (Gilligan, 1985, p. 35)

En esa potencia de la palabra y con ella, del signo matemático, aparece entonces la fortaleza esencial que sustenta diferentes procesos académicos y epistemológicos que se realizan desde la red Chisua, que son parte de su importante preocupación desde el punto de vista del diálogo de saberes y concretamente desde experiencias como las del trabajo con la matemática desde la oralidad, en virtud de la comprensión de la potencia del lenguaje, pero también desde la mirada al mismo como una posibilidad de caracterización e identificación de las propiedades del signo en tanto muestra de una visión de mundo y también en tanto espacio comunicativo e interactivo, que posibilita la libertad desde la apertura al cuidado del otro y desde la gestación de un vínculo semántico – comunicativo que permita que en el proceso de compartir con el otro, la palabra sea el puente que posibilite el entendimiento, la comprensión y la consolidación de un mundo compartido de sentido.

Y tal visión encuentra en la matemática un escenario sumamente importante, puesto que en ella el signo lingüístico juega un papel decisivo y esencial que le permite, a través de un alto nivel de abstracción, lograr hacer concreto el mundo y explicable, comunicable y entendible. Un entendimiento que pareciera difícil en el primer acercamiento, pero que, como se demostrará posteriormente, al hacerse en forma significativa desde el poder de la oralidad, logra establecer las bases para una acción emancipatoria frente a la clásica visión de las matemáticas y las libera justamente de su carácter en apariencia tedioso y esquemático para llevarlas al plano signico, en donde vive como sistema de significación y en donde le es propia una sistematicidad en la que “todo sistema lo es porque sus signos poseen una carga semántica interior, ya que cuando se utiliza el signo es para comunicar

María Teresa Garzón Magister en Comunicación – Educación. Miembro Red Chisua Eje 1.
Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. magarzon4@yahoo.com



algo a alguien, y el contenido de esta comunicación es, precisamente, el contenido eidético del signo.” (De Lorenzo, 1989, p. 186).

Libertad, creación y oralidad

Para poder comprender esta noción de la emancipación tanto de los contenidos como de las prácticas desde una visión de la enseñanza de la matemática y de cualquier ciencia o disciplina como se hizo evidente desde el punto de vista del diálogo de saberes propio del desarrollo conceptual propio de la red, es preciso entender que la noción de libertad implica definitivamente un proceso de cambio de la mirada y transformación de la relación con lo que se observa. El objeto epistemológico, de esta manera, se libera también de sus cargas y sus métodos para, desde la extrañeza de su naturaleza, ser descubierto nuevamente y comprendido desde otros márgenes y formas de saber, pues si bien es cierto que “ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos. La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa” (Freire, 1997, p. 6), también es verdad que esa nueva manera de ver permite que el conocimiento se realice en libertad, sin condicionamientos ni limitantes, con la renovada pasión por el saber.

Una mirada en la que ser libre es necesariamente un acto creativo, como se abordó en las diferentes clases, lectura de libros y artículos científicos y desarrollo de proyectos. Y en el que, como lo evidencia la experiencia en el campo matemático, al generarse una estrategia diferente, enmarcada en la conversación y la discusión con los estudiantes sobre los problemas cotidianos y en la que se parte de la vida para lograr la comprensión de la complejidad conceptual de los temas de la matemática, exige para la libertad de los conceptos, la creatividad tanto de los docentes en su ejercicio como de las dinámicas con los estudiantes, en donde el circular de la palabra y la conversación permitieron de manera categórica plantear la realización de una apuesta educativa, en la que se encarna la idea central de que “para la pedagogía actual resulta necesario, además, incentivar aprendizajes creativos, transformadores e innovadores, que son clave en una formación integral ante las demandas profesionales que exige la vida contemporánea” (Brito, 2008, p. 30)

Y en esa proporción creativa, es posible encontrar en el lenguaje matemático una perspectiva de desarrollo de la emancipación como manifestación de la autonomía y la capacidad de compartir y construir en colectivo, en una idea de creatividad ligada a una noción del signo como la que se ha establecido inicialmente, desde una significación que le permite a su vez ser el vehículo de establecimiento de una dinámica del cuidado y por ello mismo, en el carácter activo, participativo y abierto de la acción misma de cuidar, establecer una perspectiva emancipatoria, que libera los contenidos, las didácticas y enlaza el conocimiento con la vida. Y allí, la oralidad, la conversación y la palabra juegan papeles definitivos, en tanto que en las interacciones logradas en cada una de las experiencias y, en particular, la que remite a la comprensión de las matemáticas, es posible abrir el plano de la reflexión y la comprensión, puesto que “el habla es inseparable de nuestra conciencia; ha fascinado a los seres humanos y provocado reflexión seria acerca de sí misma desde las fases más remotas de la conciencia” (Ong, 2009, p. 18)

María Teresa Garzón Magister en Comunicación – Educación. Miembro Red Chisua Eje 1.
Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. magarzon4@yahoo.com



Libertad de la palabra y apertura al otro

A partir de estas dos grandes nociones: la del signo como significación enlazada con la palabra como cuidado; y la de la emancipación como resultado de la palabra liberada al ser un ejercicio oral y creativo, que fueron puntos de referencia resultantes de la estrategia de diálogo de saberes implementados desde la Red Chisua, se desarrollaron diferentes experiencias, como el caso de la realizada en matemáticas y que se toma como referencia, en tanto que fueron ejes orientadores fundamentales para lograr nuevas visiones del saber y de la práctica pedagógica y didáctica enfocada desde una noción de libertad centrada en la riqueza del mundo simbólico de los estudiantes y las relaciones posibles entre sus búsquedas y aquellas que protagonizan cada uno de los conceptos tratados en las aulas y que les permitan desde las prácticas cotidianas un entendimiento profundo de sus estructuras y posibilidades.

Desde esta perspectiva, vale la pena resaltar, en forma contundente y definitiva el papel de la voz y la palabra como manifestación de una oralidad que hace a las representaciones vivir y circular como expresión creativa. En el caso concreto de la matemática, esto se realizó desde una dinámica de compartir y de escuchar, de retroalimentar y plantear más que respuestas o soluciones de ejercicios, dudas y posibilidades de cuestionamiento. Una dinámica de deconstrucción y si se quiere, de traducción, en la que se erigieron puentes entre la complejidad de las nociones (incluso de términos matemáticos de aparente difícil comprensión) y las formas del decir y el actuar de los jóvenes y sus contextos, para que, del mismo modo que representan y designan cosas del mundo con palabras cotidianas, pudieran acceder a materializarlas desde las categorías y los lenguajes y abstracciones venidas del universo de las ciencias.

En la práctica, esto se tradujo en la realización de acciones para redimensionar el papel del signo en el escenario educativo y, particularmente, el de la oralidad, cuya potencia está en su carácter dinámico, liberador y de poder encarnar la idea de que la palabra es libre cuando circula y se comparte, cuando se vuelve colectiva y se desliga de las hegemonías y las verdades absolutas para entrar en el terreno de ser de dominio público y de interacción creativa. Así, el aula se transformó en una plaza pública del saber, en la que se realizaron adaptaciones y cuestionamientos y en donde la aparentemente rígida función lineal abandonó los libros de las estanterías para convertirse en rap en la lengua de los jóvenes y donde cantar se hizo parte de las formas de acercarse al conocimiento mediante la vida de la palabra. Y allí, en esa viva voz, la matemática también se revela como un ejercicio de liberación y sobre todo de concreción, pues sus conceptos son la mejor explicación sobre un mundo que es preciso aprender a leer de otras formas, con otros términos, con esa belleza de la noción matemática que se hace comprensible cuando se verbaliza y se entiende como representación y significación sobre la realidad.

Emancipar como hablar y sobre todo escuchar, el signo como ente dinámico que moviliza el pensamiento y conecta conciencias y la palabra como marco de cuidado y democracia y como punto de partida para la consolidación del conocimiento, esos son los principios y apuestas fundamentales de una concepción de la pedagogía emancipatoria como un resultado de la revitalización de la significación del lenguaje y más aún de voces tan aparentemente lejanas como la de la matemática. Y de aquí que la libertad entendida bajo

María Teresa Garzón Magister en Comunicación – Educación. Miembro Red Chisua Eje 1.
Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. magarzon4@yahoo.com



estos principios y materializada como lo hicieron las diferentes experiencias y en particular la realizada con matemáticas, termina por consolidar incluso un nuevo concepto de ser ciudadano, pues “para el ejercicio de una ciudadanía activa, los foros y las redes muestran su potencial, ya que permiten que los sujetos se abran a otras miradas” (Gabribay y Seguíer, 2012, p. 159), esas otras miradas que son las voces y la palabra y de donde se entiende que el acto más libertario no es hablar, sino escuchar.

Conclusiones

Los estudiantes que participaron en el proceso de la investigación, han manifestado directa e indirectamente una mejora del 65% en su comprensión del signo matemático. Son capaces de traducir del lenguaje lingüístico al lenguaje matemático y sus procesos de comunicación en el área de igual medida han mejorado. Permitiendo así una adquisición de herramientas que les permite ver su entorno con mayor significancia y resolver problemáticas del mismo.

El aula de matemáticas se convirtió en un espacio de debate, de conversación y en el que la oralidad ayudó a reorientar el signo matemático como elemento de significación, pero sobre todo como espacio para el compartir, respetar y comprender el mundo y los sistemas de saber y conocimiento, por más complejos que fuesen o por más distantes que aparentemente se vean, como sucede con las nociones matemáticas. Aprendieron a exponer sus preconcepciones en forma adecuada, a formular y solucionar problemas de su entorno y a estar en permanente lectura de los objetos matemáticos para darle su verdadera significación.

Emancipar, por ello mismo, remite a la libertad en varios niveles: por un lado, la que se ejerce sobre los conceptos y su naturaleza, que implica su desmitificación y el alejamiento de las mecánicas tradicionales y las explicaciones que le son dadas por tradición y que requieren la recuperación del asombro ante las nociones tratadas; por otro lado, la que se refiere a la práctica docente, el uso de metodologías y didácticas y que se relaciona con la apertura hacia la exploración de múltiples recursos, la redefinición de acciones y sobre todo la inclusión del lenguaje y la significación como protagonistas con la oralidad como escenario que sigue siendo central para la estructuración de la consciencia; y, por último, la libertad en los estudiantes para darles la palabra y dejarlos ser en sus signos y en su forma de nombrar el mundo para poder establecer puntos de contacto entre el universo de los conceptos y el que se teje en la realidad y la vida cotidiana, una interacción necesaria para que el proceso de aprendizaje sea una emancipación sobre la misma existencia y una guía para el porvenir.

En esta medida, así como las diferentes experiencias protagonistas del diálogo de saberes propio de la red y, en particular, la realizada desde el trabajo sobre la matemática en un plano de oralidades compartidas, se hace posible pensar en convertir el escenario educativo en un espacio de emancipación a partir de una dinámica libertaria en tanto que convierte al aula en un lugar de interacciones y de discusión, en la que el signo significa cuando expresa individualidades y aperturas tanto en el concepto que se trabaja como en la práctica mediante la que se realizan sus representaciones. Se trata, por tanto, de una apuesta en la que el centro está en el entendimiento de que el pensamiento solo se realiza en colectivo, como fruto del disenso y a la luz de un compartir creativo, que problematiza la naturaleza

María Teresa Garzón Magister en Comunicación – Educación. Miembro Red Chisua Eje 1.
Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. magarzon4@yahoo.com



de los saberes tratados y que gesta posibilidades de creación constante, en donde se asume que el conocimiento está por descubrirse, por relacionarse en forma crítica con la vida y por tanto hacerse parte de las prácticas y los hábitos de los participantes, quienes libres incluso de las jerarquías, se aventuran en la odisea del saber con la lanza poderosa de la palabra.

En los tiempos contemporáneos, veloces, atravesados por universos inconmensurables de información y con omnipresencia de pantallas y lenguajes, la libertad se realiza cuando se está en capacidad de entregarle al aula el regalo maravilloso del signo y su potencialidad. Casos como la matemática, aparentemente tan difíciles y presos de un nivel esquemático a veces alejado de la realidad, solo se hacen familiares cuando se ponen en la palabra del estudiante, en sus términos y su forma de ver el mundo y cuando se deconstruyen para ser comprendidos desde la palabra viva, desde la oralidad potenciada por el compartir y el circular de las voces, el escuchar y el reconstruir incluso desde los mismos conceptos y sus múltiples naturalezas. Desde tales posibilidades, el escenario educativo se enriquece y hace que el signo se vuelva presencia, cuidado y haga posible la democratización del conocimiento pues ya no es una acción aislada y restringida sino un resultado del compartir de saberes y del acto creativo de la conversación como eco de la problematización y la búsqueda de establecimiento de relaciones con la vida, pues solamente existe emancipación cuando el saber habla con la existencia, la representa y la significa.

Referencias

- Brito, Z. (2008) *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. En: Gadotti, M., Gomez, M., Mafra, J. et. Al. (2008). *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Aguirre, R. (2008). *Pensamiento Narrativo y Educación*
- De Lorenzo, J. (1989) *Introducción al estilo matemático*. Madrid: Tecnos.
- Eco, U. (1994) *Signo*. Barcelona: Labor.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Garibay, S. y Seguíer, M. (2012) *Pedagogía y prácticas emancipatorias*. México: IPN
- Gilligan, C. (1985) *La moral y la teoría*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ong. W. (2009) *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica



EL ARTE DE VERSE A SÍ MISMO: TEATRO FORO Y PERFORMANCE

Rafael Sarmiento²,

Tatiana Ayala³,

Malena Rodrigo⁴

RED CHISUA

NODO: PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS

COL-RCHI102

COLOMBIA

Resumen:

Indagamos acerca de la subjetividad docente, desde la óptica auto-etnográfica, buscando la manera que se forjó su constitución como sujeto y como profesional, para hallar, en este análisis, los efectos que tiene sobre la práctica educativa en el aula. La indagación pretende analizar acerca de la libertad del maestro en el aula y la posibilidad para ejercer una pedagogía crítica desde el arte teatral y las teatralidades, emancipadora en las aulas de instituciones educativas públicas. Hay dos líneas que atraviesan nuestra indagación: ¿Cómo abordar una pedagogía del encierro? ¿Cómo crear espacios de fuga desde el seno de los procesos de investigación y creación artística? Así mismo dialogamos en torno a las estrategias de dos experiencias educativas que buscan dicho fin, a través del empoderamiento de los estudiantes con una metodología de basada en el Teatro-Foro, el Performance, la Investigación Basada en las Artes y la Investigación Acción Participativa.

PALABRAS CLAVE: TEATRO FORO, PERFORMANCE, INQUIETUD DE SI, IMAGINARIOS SOCIALES, PEDAGOGÍA DEL ENCIERRO.

El Teatro Foro desde los aportes de Augusto Boal surge de la mano de la propuesta de Paulo Freire en sus postulados del Teatro del Oprimido y las posibilidades de emancipación desde proceso educativos. De igual forma, dado que el cruce de experiencias concentra creaciones performáticas apelamos a las formulaciones de autores que provienen desde las apuestas estéticas, las apuestas políticas y las creaciones estéticas que indagan en afectaciones personales y sociales. En las diferentes experiencias se indagan sobre los Imaginarios sociales según lo expuesto por Cornelius Castoriadis; y la preocupación por la Constitución de los sujetos éticos, estéticos y políticos.

Los puntos de partida para las creaciones-investigaciones son las afectaciones de niños, jóvenes y nosotros mismos que van desde inquietudes personales hasta problemáticas sociales y dolores colectivos

¹ Licenciado en Español. Magister en Literatura. Maestro en artes escénicas y Magister en Estudios Artísticos gonzalezfedy67@gmail.com

² Filósofo y Magister en Educación y desarrollo. rafaelesarte@gmail.com

³ Normalista Superior. tatiana_9702@hotmail.com

⁴ Normalista Superior. malenablink182@hotmail.com

Teatro foro, Inquietud de sí, performance e imaginarios sociales.

Los conceptos clave de la investigación se fundamentaron en: Teatro Foro desde los aportes de Augusto Boal; performance desde Tylor Diane, Imaginarios sociales según lo expuesto por Cornelius Castoriadis; Constitución del sujeto a partir de los aportes de Vygotsky y Foucault. De igual manera, se indagan en algunos postulados pedagógicos centrales de Paulo Freire respecto a Teatro del oprimido, educación bancaria y Pedagogía del Oprimido.

El rol de maestro, la comunidad y los estudiantes

Los estudiantes se abordan desde su subjetividad. En este sentido son sujetos que vinculan sus historias de vida, indagan en sus inquietudes de sí, reflexionan sobre los imaginarios sociales, inquieran e investigan en problemáticas sociales y son creadores de performance, teatralidades e imágenes de teatro foro. De igual manera, nos planteamos como maestros, investigadores y artistas creadores que agenciamos procesos de formación a través del arte en el contexto de la escuela. Somos pedagogos y creadores que abordamos nuestro trabajo desde la autoetnografía. Este trabajo creativo y reflexivo acumula materiales para crear piezas performáticas y piezas facturadas desde el teatro foro.

En consecuencia, son procesos que implican pensar nuestro cuerpo y nuestra corporeidad en el contexto de nuestros relatos como habitantes agenciadores en la escuela

El Teatro foro y las acciones performáticas tanto en el proceso como en la confrontación, abordan a los otros como “espectadores” y no tanto como espectadores pasivos. En este sentido, indaga en preocupaciones que afectan a la comunidad y se crean piezas alegóricas en las que las comunidades plantean posibilidades de salida o se encuentra con imaginarios colectivos que dan testimonio de una época y de unas problemáticas sociales.

La ciudad es un escenario en donde confluyen problemáticas. Es un órgano vivo en donde hay movimiento cultural y en donde se pueden hacer intervenciones en el espacio público al modo de “flash mob” con acciones performáticas y creaciones de teatro foro. De igual manera, la ciudad contiene unas cartografías y unos cruces de historias susceptibles de abordar.

¿Cómo abordar una pedagogía del encierro? ¿Cómo crear espacios de fuga desde el seno de los procesos de investigación y creación artística? ¿Es posible formar sujetos hacia la emancipación? ¿Cómo pensamos y proyectamos otro tipo de medio ambiente más respetuosos con los ecosistemas y con los recursos naturales? ¿Cómo habitamos la escuela como artistas y como maestros?

El Teatro Foro y las acciones performáticas les permite a los niños y jóvenes y a nosotros mismos que diversas voces e imaginarios sean visibles. También posibilita proponer soluciones frente a problemáticas sociales y de su propia vida, logrando que cada uno se re-piense a sí mismo y auto reflexione. A su vez, a través de las acciones que realizamos en nuestras experiencias que se convierten, a su vez, en trabajos de investigación- creación, los grupos se enfrentan a procesos de creación performática sobre el quehacer pedagógico, creativo e investigativo.



La pedagogía del encierro

La reflexión sobre la subjetividad sobre la cual se quiere impactar de manera positiva, emancipadora, la del estudiante, debe implicar la reflexión acerca de la propia subjetividad; como maestros, en tanto que es desde ahí que podremos determinar los límites, las formas, las maneras como llevaremos a cabo el acto pedagógico.

Ello nos lleva a plantearnos, entonces, preguntas acerca de la propia constitución, acerca de la propia historia de vida, de la propia experiencia, de la profesión que elegimos (o que nos eligió) y de las propias dudas y expectativas frente a la profesión docente. ¿Somos los maestros seres emancipados? ¿Podemos predicar y practicar acerca de lo que pretendemos enseñar: el pensamiento crítico, deconstructivo, emancipado y emancipador? ¿Es necesario serlo para lograr estos objetivos de las pedagogías críticas?

Al iniciar este proceso de investigación en el aula, buscando ser fieles a los postulados de las pedagogías críticas, nos sirve evocar quizás el cuadro de Escher “Drawing hands”, donde podemos apreciar cómo un par de manos se dibujan entre sí, se crean mutuamente, pues al parecer, la pedagogía crítica es proceso de constitución mutua entre “maestros” y “estudiantes”, como lo explica Freire cuando dice: Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nos educamos en comunidad con la intermediación del mundo.

Así, asumimos la horizontalidad y/o de la igualdad entre maestros y estudiantes, como punto de partida necesario en la investigación que queremos llevar a cabo acerca de la libertad en el aula de clase, en tanto que proponemos pensarnos de otro modo, desde una óptica más fenomenológica, sin juicios de valor, ni presupuestos infundados, pensaremos, entonces, en torno al acto pedagógico en el aula de clase, buscando en el mismo las señales de libertad o falta de ella.

Para empezar, debemos quizás intentar develar qué significa ser libre en el aula de clase, partiendo del hecho de que la misma implica por sí misma, un “encierro”, una Jaula en la cual se encierran al estudiante y al docente con el fin, presuntamente, de lograr su máxima concentración, al controlar su corporalidad se controla su mente, al concentrar su cuerpo en un mismo espacio físico se logra la concentración de su mente en un mismo tema... el tema dado por el maestro. ¿Es este el sentido de las aulas encerradas? ¿Suponemos bien al decir que es el principal dispositivo de control sobre los estudiantes? ¿Este dispositivo de control también atenta contra el maestro? la respuesta inmediata parece ser definida por Foucault con la denominada ANATOMOPOLÍTICA...

Ahora bien, no solo se controla el espacio desde el cual se pretende controlar la mente, también se controla la mente mediante la instrucción de una serie de doctrinas, ideologías, creencias, costumbres, prejuicios, dogmas, paradigmas, saberes, principios y valores, etc. que vienen siendo contruidos siglos tras siglos por una sociedad que no reflexiona sistemáticamente sobre las mismas, ni sobre sí misma, o inculcados por una sociedad élite que los promueve de manera maquiavélica con el fin de incrementar su poder y/o mantenerse en el mismo.

Lo que debemos averiguar cada cual, antes de emprender una tarea pedagógica de corte crítico es ¿qué tanto hemos sido subjetivados, constituidos por este imaginario social precedente? ¿Por estas nociones de lo humano, la felicidad y la educación, imaginadas por unos pocos para manejar ciertos privilegios? ¿Ciertos poderes y mantenerse en él? ¿Qué tan irreflexivamente he llegado a ser lo que soy, a creer lo que creo a obedecer a quien obedezco, a seguir los ideales



inculcados? ¿O qué tan libre he sido educado para creermelo en el poder de hablar de libertad? ¿Puede un pájaro que ha crecido en una jaula hablar de libertad? ¿Podemos desde una jaula hablar de libertad y creernos libres? ¿Fui constituido como una mano derecha o como una mano izquierda? ¿Cómo una mano sujeta o una mano sujetadora? ¿Son necesarios ambos roles? ¿Hay emancipación ahí donde no hay opresión? (¿sin opresión podemos hablar de libertad?)

Los espacios de fuga

(Espacios de fuga: las propuestas, los postulados, las metodologías, la innovación, el arte.)

Desde las propuestas que construimos en nuestras aulas intentamos darle respuesta a estos interrogantes mediante una serie de postulados y prácticas que consideramos pertinentes para lograr tales objetivos, sin embargo, estando en camino de obtener dichos resultados, nos vemos envueltos en una suerte de tejidos, fuertemente diseñados por la institucionalidad, las políticas y las costumbres familiares y/o de los demás colegas, que dificultan ese camino, invitándonos a inventarnos y reinventarnos algunas prácticas que consideramos “espacios de fuga”, de las cuales queremos hablar a continuación.

Desde la experiencia de la ética performada y el Teatro Foro se intenta construir un ambiente de diálogo y cordialidad, necesarios para el tejido del sentido común y la confianza y respeto entre los participantes, buscando ante todo una relación de horizontalidad sin perder de vista la diferencia de funciones que se deben ejercer en el aula, en tanto que se deben asumir roles de liderazgo, de ejemplaridad y de enseñanza por parte del maestro, mientras que los estudiantes deben asumir, poco a poco, este liderazgo, este ejemplo de vida que debe ser el maestro y el aprendizaje como tal que sucede en este acto pedagógico, de enseñanza - aprendizaje, claro está aprendizaje que a su vez es asumido por parte del maestro, en este entre tejido de saberes y sentidos que se busca al deconstruir, construir y / o reconstruir desde el diálogo.

Así, se asume la comunidad de indagación propuesto por Mathew Lipman en su programa de filosofía para niños, como estrategia que busca la participación activa de los estudiantes en el proceso mencionado. Por lo que se asume que el saber cotidiano, práctico, irreflexivo de la cotidianidad se pone sobre la mesa para su discusión, deconstrucción, análisis y reflexión que nos permita relacionarlo con el saber propiamente filosófico, con la voz de los grandes pensadores, logrando de este modo que lo cotidiano, lo personal, lo comunitario, y sus conflictos encuentre otras posibilidades de interpretación, otras perspectivas, y de este modo, otras alternativas de solución, al menos, se propone identificar los sin sentidos que alberga, logrando el objetivo de pensarlo de otro modo, de reflexionarlo, de ponerlo bajo la lupa del pensamiento crítico.

Una vez que se ha identificado el problema, se ha dialogado con la comunidad y se ha relacionado en parte con lo que dicen los grandes pensadores, ponemos en marcha el proceso de creación artística en torno a lo discutido, lo que nos permite seguir proyectando otras posibles interpretaciones, proponiendo otras posibles visiones que den cuenta de las posibles soluciones que puede tener el problema, o al menos, logrando con ello la denuncia y la crítica que se quiere socializar con el resto de la comunidad. Empezando por la comunidad del aula, donde surge la primera experiencia de lo que Boal denominó el Teatro-Foro.



Es importante mencionar que Boal también propone una serie de ejercicios y juegos que permitan al actor o no actor, aproximarse a la técnica teatral, así como permite el afianzamiento del grupo, la confianza, el desarrollo de la autoestima y de las destrezas propiamente actorales. Por lo que asumimos el juego, el estado de juego, como fundamentos insoslayables de práctica pedagógica, especialmente actoral, pero que asumimos, como Boal, también como no actoral, sino más bien como un desarrollo personal, colectivo y necesario para lograr el estado de empatía, de confianza y de desarrollo de habilidades personales, comunicativas y, si se quiere, ciudadanas.

De este modo, llegamos al espacio de creación, tejiendo sentidos, destejiendo sin sentidos, creando ambientes de confianza y de respeto, de tolerancia y de diálogo, necesarios para la creación artística colectiva, que abra aún más el espacio de libre desarrollo de la personalidad, de libre expresión, de parresía como lo hablara Foucault, para llevarlo a los espacios externos del aula, consolidando así los espacios de fuga, desde el interior del aula con una práctica innovadora que respeta la libertad, la igualdad y la fraternidad, principios revolucionarios que aun debemos poner en práctica.

Sin embargo, esta forma de ver el acto pedagógico genera unas tensiones con lo establecido, en tanto que la libertad, la igualdad y la fraternidad que supone son cuestionados por la autoridad de la escuela, pues esta libre expresión y desarrollo de la personalidad pueden chocar con las normas y con la “normalidad” de la escuela, llegando incluso a ser tema de crítica por parte de los estudiantes: la opresión que se vive en la escuela. Así mismo, la tensión se encuentra también en la manera de llevar a cabo la dinámica de la clase, pues al suponer la igualdad entre maestros y estudiantes y llevarla a cabo con la práctica del diálogo, la crítica, la comunidad de indagación, la autorregulación y la autonomía, los demás maestros y autoridades de la escuela, se sienten amenazados por el empoderamiento que logran los estudiantes y con las críticas sinceras que surgen desde sus subjetividades.

No obstante, es necesario admitir que gracias a estas tensiones los estudiantes aprecian el valor de la práctica innovadora, el valor de la diferencia. Por lo que ven en la propuesta un espacio de fuga, de cambio y de transformación, de empoderamiento y distensión. Un espacio donde su opinión realmente cuenta, lo que piensa y dice, junto con lo que hace, adquieren un lugar, un valor que antes se les había negado, y los compromete aún más con la búsqueda de algo mejor, de denunciar lo que consideran es cuestionable y proponer otras perspectivas, ello mediante el acto creativo y su socialización a la comunidad extra muros.

Escenarios.

Las diferentes acciones y las investigaciones-creaciones implicadas dan cuenta de la contextualización de la problemática, los hechos que la sustentan, las preguntas de investigación, los propósitos general y específicos que se trazaron, los fundamentos teóricos que facilitaron la comprensión de la problemática investigada, las reflexiones sobre el quehacer pedagógico, las experiencias que arrojaron y, finalmente, las creaciones e intervenciones performáticas y teatrales creadas a modo de investigación.



En nuestras experiencias los imaginarios se hacen visibles. También se instala en subjetividades en tanto indaga en mundos interiores e inquietudes de sí. De allí que nuestra manera de ser cuerpo es desde el relato individual y el relato colectivo. De otro lado, en tanto se trabaja desde unas formas teatrales que se deslindan de las formas convencionales de creación y abordaje, se profundizan en problemas personales y sociales pertinentes y que están cifrados en imaginarios colectivos del interés de los estudiantes, los maestros y la escuela. En consecuencia, la pedagogía se entiende como la reflexión sistemática y creativa de lo que hacemos cotidianamente en proceso de creación y educación artística.

Hay una apuesta por pensar otras maneras que forme sujetos éticos, estéticos y políticos inclusive, repensando el papel de la escuela y posibilitando otras formas de habitarla. En tanto nos planteamos como creadores, artistas, investigadores y maestros también ponemos en entredicho las maneras convencionales de entender la didáctica. En este sentido, hay unas maneras de relacionarnos con los otros, los sujetos, los saberes y los contextos.

El enfoque de investigación

Las maneras de investigar se enmarcan dentro del enfoque cualitativo. En cuanto al método con el cual se trabajó en la investigación.

Trabajamos desde el taller educativo como propuesta pedagógica. Para la recolección de información de nuestro trabajo utilizamos cuatro instrumentos los cuales son: las historias de vida, la autoetnografía, las bitácoras, los grupos de discusión, el registro fílmico, y las estesis.

Nos basamos en la investigación acción participativa (IAP) y en la investigación basada en las artes (IBA)

Fernando Hernández habla de investigación-creación a partir de procesos auto-biográficos y auto-etnográficos que permiten mirar al sujeto y sus narrativas que dan cuenta de su experiencia, En palabras de Hernández, esta investigación “Permitiría que la realidad hable por sí misma...Abriendo nuevas vías del pensamiento sobre cómo llegamos a saber y explorar las formas a través de las cuales lo que sabemos se hace público” (Hernández, Eisner. 2000. Pág. 90).

En tanto es un proceso de creación e investigación artística los materiales son excusas creativas para todo el proceso. Los que quedan se consolidan a partir de la discusión colectiva.

La experiencia es entendida desde Agamben como aquello que le da sentido a nuestra existencia.

Algunos de los contextos desarrollados son:

- a. Primera etapa: Teatro foro y acciones performáticas
- b. Segunda etapa: Abordando problemáticas sociales y memorias colectivas
- c. Tercera etapa: Proceso de creación de imágenes
- d. Quinta etapa: Etnografías, autobiografías y estesis



e. Sexta: Creación colectiva y confrontación con el espectador.

La investigación-creación da cuenta de la contextualización de la problemática, los hechos que la sustentan la pregunta de investigación, los propósitos general y específicos que se trazaron, los fundamentos teóricos que facilitaron la comprensión de la problemática investigada., las reflexiones sobre el quehacer pedagógico, las experiencias que arrojaron los talleres educativos y, finalmente, las creaciones performáticas creadas a modo de investigación.

Los contextos diversos de la ciudad.

El proyecto de investigación-creación *El arte de verse a sí mismo: Teatro Foro y performance*, tiene lugar en diferentes espacio: colegios distritales y espacios de resocialización de Bosa, Antonio Nariño y Rafael Uribe Uribe.

Trabajamos en localidades de Bogotá con jóvenes cuyas problemáticas son cercanas. Se propone como objetivo general recrear circunstancias de afectación por medio del Teatro Foro y el Performance para evidenciar los imaginarios sociales propiciando espacios que nos permitieran repensarnos a nosotros mismos y manifestar inquietudes de sí.

Es una excusa para crear espacios de fuga en tanto se trabajan desde otras dinámicas que abordan sensibilidades, afectaciones, subjetividades. En este sentido se preocupa por interlocutar con los otros como sujetos creadores y sujetos portadores de saberes

Está la preocupación por indagar en subjetividades y sensibilidades de los sujetos que intervenimos en los procesos y que, a veces, no se pueden medir como impacto. Apelamos al performance y al teatro como mediaciones pedagógicas que nos permiten hacer y ser otro tipo de escuela que apunta a que el sujeto tenga conciencia de aspectos que son naturalizados en el mundo de la cultura y a que tenga conciencia de sí y relaciones armónicas con los otros y el medio ambiente.

De otro lado, está la preocupación por indagar en subjetividades y sensibilidades de los sujetos que intervenimos en los procesos y que, a veces, no se pueden medir como impacto. No obstante, hay afectaciones en imaginarios colectivos que se desentrañan en las historias de vida, y los procesos de creación.

En tanto hay una intención de reflexionar permanentemente se indagan en proceso incluyentes en donde, por ejemplo el concepto de corporeidad atraviesa parte de las preocupaciones sustanciales de los procesos creadores. Se es cuerpo en relación con los otros. Por lo demás somos relatos simbólicos en el mundo de la cultura.

Tensiones y perspectivas

Tenemos tensiones con las maneras de entender y hacer la escuela.

De igual manera, éstas surgen en tanto se abordan otras relaciones, otros asuntos y otras problemáticas no visibilizadas en los currículos.

Se apela a los contextos y a las problemáticas de los sujetos: desde el consumo de sustancias psicoactivos, las situaciones de calle, las axiologías y las ontologías con conceptos como el de corporeidad, cuerpo y sentidos de existencia vital.



Desde la perspectiva de Freire, emancipamos al sujeto en tanto hacemos conciencia de lo que nos ocurre y le ocurre a la sociedad. En suma es la posibilidad de “Vernos a nosotros mismos para descubrirnos”.

Producciones:

- Piezas performáticas,
- Piezas de teatro foro
- Videos de cada una de las experiencias
- Videos de impacto.
- Guías y escritos publicados en diversas revistas y libros.

CONCLUSIONES PARA CONTINUAR TRANSITANDO

- Dada la apuesta vital, la pesquisa sobre la travesía y el proceso está en el centro de nuestras inquietudes. Las piezas creadas son otro componente de este proceso
- Indagamos en los caminos recorridos, reflexionamos sobre ellos, los enunciamos de otras formas, los escribimos y damos cuenta de cómo somos cuerpo través de estesis, poiesis y reflexiones
- Cuando hay una real afectación los creadores de la piezas alegóricas nos aventuramos en búsquedas creativas que a la vez inquietan nuestras subjetividades e intersubjetividades
- La escuela en su sordidez nos coloca en una postura anfibia: como maestros-agentes y como maestros que crean teatralidades. Esto nos ubica en una doble responsabilidad ética: como maestros que apelan a las teatralidades para potenciar las corporeidades y como garantes de la gestación de imágenes que se llenan de significado para comunicarlo a otros.
- Desde adentro de la escuela nos emancipamos para ubicarnos como el ignorante que aborda el mundo, con otros, para construir conocimiento. [1] Esto, también, implica, que la escuela primaria y secundaria se pueden constituir en epicentro de producción discursiva desde las prácticas artísticas.
- La indagación para dar cuenta de una experiencia pasa por un tipo de escritura consecuente de la experiencia que no, necesariamente, responde a un discurso hilvanado y coherente pedido desde el ejercicio racional. Desde allí, también, se prefigura un tipo de lector-espectador que percibe la emancipación discursiva de la propuesta. El estudio sobre la travesía emprendida nos permite transitar a otras búsquedas y, a la vez en nuevas indagaciones y pesquisas.



- Frente a los alcances de lo que aquí se enuncia hay un postulado central: cuando indagamos en la subjetividad, en las afectaciones profundas y vitales la clase de teatro es un camino expresivo para expresar y decir de otras maneras. En este constructo pueden encontrar un derrotero para educar o para construir su clase de otras maneras. Si juntáramos estas acciones seguramente estaríamos constituyendo otro tipo de sujetos más sensibles, humanos, críticos, expresivos.
- En este proceso, se desentrañan algunos postulados sobre las maneras como la teatralidades permiten que emerjan inquietudes de sí y afectaciones que son componentes fundamentales de las corporeidades de los estudiantes. En consecuencia se abordan las piezas alegóricas, creadas a partir de “afectaciones” de quienes son creadores para habitar y constituir un espacio diferente al espacio de sujeción, reproducción de micro poderes y biopolíticas que caracterizan a la escuela.
- En esta travesía mudamos de territorio en tanto se cambiaron conceptos tanto de cuerpo como de teatro. Transitamos de la clase de teatro convencional con su maneras de entrenar, jerarquizar la toma de decisiones, ensayar, ritualizar, poner en escena, replicar, etc. (o sea, replicar el teatro de la representación con las categorías de espectáculo) hacia el campo híbrido de las teatralidades y de lo que nosotros llamamos, la creación colectiva de piezas alegóricas en donde confluyen afectaciones, apuestas vitales, fuerzas expresivas, mundos psíquicos y espacios de liberación.
- En este registro de experiencias descubrimos cómo las piezas creadas indagan en la subjetividad, la inquietud de sí y hacen búsquedas vitales en quienes somos creadores; o sea, encontramos que este tipo de creaciones constituían un concepto de corporeidad que implicaba la formación de un sujeto ético, estético y político. De otro lado, evidenciamos cómo la clase de teatro se instituye como un espacio de acunamiento afectivo y emocional que se ubicaba a contracorriente del cuerpo acuñado por los discursos y las acciones de la escuela.
- Lo importante es poner la sensibilidad en un estado de percepción más profunda y más fina. La teatralidad debe constituirse a modo de ritual en donde se crea otra realidad alterna o simultánea a la vivida en la cotidianidad o en la imaginación de cada uno.
- Las teatralidades debe proponerle al espectador bocanadas de sueños, obsesiones eróticas, salvajismo, quimeras, sentido utópico en un plano no fingido sino evidenciando mundo internos.
- En cada una de nuestras producciones hay una apuesta por la “dimensión fractal”. Los cuerpos fractales son aquellos que poseen una forma irregular y no se les puede aplicar las leyes de la geometría euclidiana, por lo que se debe crear una nueva geometría multidimensional.



- Cada ejecutante es a la vez demiurgo y dramaturgo de la imagen que se expone a la oscuridad o a la luz pública
- Hay una imagen constante del rizoma humano que aparece en la tras escena.
- El ritmo frenético y pausado que intermitentemente marcan la escena está determinado por los ritmos internos de los ejecutantes.
- Se insiste y se repite para que el cuerpo colectivo que armamos, palpita, se desplace sin que se rompa.
- Las teatralidades, en nuestro caso, buscan provocar, conmocionar al público y se retan los discursos morales de la escuela.
- Se da ocasión a pensar críticamente las realidades virtuales en donde estamos inmersos en una sociedad del espectáculo que todo lo banaliza, lo entrona y lo destruye porque hay ansiedades para consumir lo novedoso.
- Somos conocedores de que la sociedad de consumo todo lo estetiza, hay un juego intrascendente de las apariencias, se psicologizan los sentidos y los juegos desde las teatralidades buscan que quienes son ejecutantes hagan conciencia de ello.
- Las piezas alegóricas, en gran medida han sido “danzas de sí” que en ocasiones puede tornarse macabra, sensual, frenética y que no corresponde a las demarcaciones del ritmo de la música o de unos pasos previamente acordados. Todo se da y se evidencia desde los ritmos internos de lo singular y del cuerpo colectivo
- Apostamos a no contar historias ni a relatar eventos porque el cine, la televisión cuenta historias perfectas y nosotros pretendemos no contar nada, solo sugerir e indagar en los imaginarios de cada uno para que cada uno siga construyendo su relato. En otros tiempos Sontang, planteaba como las acciones no transcurren sobre un escenario convencional, sino en “un espacio abarrotado de objetos que puede ser construido, montado o encontrado, o las tres cosas a un mismo tiempo (...) Los happenings no tienen argumento, aunque sí una acción, o, mejor aún, una serie de acciones o sucesos. También evitan el continuado discurso racional, aunque pueden contener palabras” (Sontang pg. 85)
- Nos asalta una preocupación de orden político. Esta resistencia y reflexión no podría padecer de ingenuidad y de inocencia en el contexto de las políticas públicas sobre la educación artística en nuestro país y, en general, en Latinoamérica. Esto porque ya el aluvión de la llamada evaluación por competencias ha traído consigo la formulación de estándares de aprendizaje y pruebas censales. Es inocultable que para algunos, su proyecto de país haga énfasis en el fortalecimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas dejando de lado asignaturas como la educación artística. Al fin y al cabo no sólo se ve en la precariedad en la intensidad horaria, las condiciones laborales, etc. sino en los exiguos presupuestos del Ministerio de cultura y de las instituciones



estatales que crean estímulos, premios, etc. en un mundo condicionado por la competencia (desde el supuesto de que así se fomenta la educación la creación y la investigación en artes).

- Existen unas maneras de validar la creación-investigación en el ejercicio académico. Se valora de manera ostensible la escritura y la lectura, algunos se ubican como estetas para interpretar, valorar, juzgar la “obra”, Su abordaje pasa por el ejercicio racional al que nos resistimos de la manera como los manifestábamos más arriba. Si nos ubicamos en esta camisa de fuerza no tardarán en intentar cuantificar y calificar las producciones que se hacen desde estos ejercicios. Esta cuantificación se convertirá en un dispositivo de control que fácilmente viraría el camino por formular estándares curriculares. Esto es, en gran medida, trazar, por algunos expertos, los mínimos de la enseñanza de las artes en la escuela. Además replicar las jerarquías, las validaciones y la reproducción de la violencia simbólica de la que habla Bourdieu.
- El proyecto involucra al niño y joven de manera participativa, en donde no solamente su voz sea escuchada, si no que de ella surjan auto-reflexiones y posibles soluciones ante problemáticas, creando espacios de libertad en donde los mismos participantes imaginan y piensan en su memoria, son conscientes de su presente e inventan el futuro.
- Este proyecto nos provoca como maestros-artistas el repensarse, reinventarse, proyectarse, y verse a sí mismos a través de la creación de sus propias piezas alegóricas, las cuales fueron el resultado del trabajo con la población y en sí de las reflexiones sobre nuestro quehacer pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, Giorgio. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la Nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Agamben, Giorgio. (2011). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Ed Adriana Hidalgo. Buenos Aires.
- Artaud Antonin. (2001) *El teatro y su doble*. Ed Edhas. Barcelona.
- Bernard, Michel (1985). Buenos Aires. *El cuerpo: Un fenómeno ambivalente*. Paidós
- Boal. Augusto. (2002) *Ejercicios para actores y no actores*. Barcelona. Alba editorial
- Bourdieu, Pierre y Jeane Claude Passeron. (1995) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Fontamara.
- Denis, Daniel. *El cuerpo enseñado*. Ediciones Paidós 1980 Teoría King Kong. Ediciones: Grasser & Fasquelle. 2006. Editorial Melusinna 2007. Traducción: Beatriz Preciado



- Bourdieu, Pierre y Jea- Claude Passeron. (1995) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Fontamara.
- Deleuze Gilles (1975) *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona, Muchnik Editores
- Diéguez, Caballero Ileana. (2007) *Escenarios Liminales: Teatralidades, performances y política*. Biblioteca de Historia del teatro Occidental. Argentina. Siglo XX.
- González, Fredy. (2003) *El arte Teatral en la escuela*. Bogotá. Editorial Magisterio
- González, Fredy (2012) *Pedagogía del cuerpo: indagaciones y provocaciones*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Jorodowski. (2009) *La Danza de la realidad: psicomagia y psicochamanismo*. Ed Ciruela
- Mannoni, Maud. (1972) *El estallido de las instituciones*. Buenos Aires. Cuadernos de Sigmund Freud.
- Ranciere Jackes. (2005). *Sobre Políticas estéticas*. Universidad autónoma de Barcelona.
- RICO Bovio Arturo, *Las fronteras del cuerpo: crítica de la corporeidad* Quito. Ediciones Abya-Yala 1998
- Ranciere, Jacques (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación*
- Serres Michel. (2003) *Los cinco sentidos ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Ed Taurus Bogotá.
- Osorio, A (2014) *El teatro va a la escuela*. Madrid, España. OEI
- González. F. *Aprendizajes para no ser: a propósito de la prueba censal “aprendizajes del ser”* ENSDMM.
- González Fredy y otros (2014). *Arte y corporeidad en la escuela, lugar donde emerge “el cuerpo-que-sabe”*. IDEP- Javeriana
- Guy Deboard (1967). *La sociedad del espectáculo*.
- Boal, A. (1960) *El teatro del oprimido*, Barcelona, España: SIU
- Castoriadis, C. (1997) *El Imaginario Social Instituyente*. Paris, Francia.
- Agudelo P. (2011) *Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales*. - Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Forcadas, J (2012). *Praxis del teatro del oprimido*. Barcelona, España: MRR.
- Hoyos, A. (2011) *Cine y sujetos: Relaciones en la construcción subjetiva del espectador*. Manizales, Colombia.



- Rocha, D. (2014) *Teatro foro: práctica pedagógica alternativa para la formación en ciudadanía y democracia en la educación media*. Bogotá, Colombia.
- Doyle, Y. (2014) *un encuentro con el teatro del oprimido en el trabajo social comunitario*. Navarra, España.
- Vaquiroy, A. y Gómez, A. (2009). *Mil y una forma de reconocernos*. Bogotá, Colombia.
- Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Barcelona, España.
- Erreguerena M. Cornelius Castoriadis: sus conceptos.
- Castoriadis, Cornelius (1993), “*La institución imaginaria de la sociedad*”, en Colombo (coord.), El imaginario Social, Altamira y Nordan Comunidad, Montevideo
- Castillo, Baeliza. (2013) “Psicodrama, Sociodrama y Teatro del Oprimido de Augusto Boal: Analogías y Diferencias”. Volumen 26 Número 26, primavera 2013: Agosto. Universidad Central de Venezuela.



FESTIVAL ARTE-ACCIÓN. UNA PROPUESTA EN DIÁLOGO CON OTROS SABERES

I.E. Lola González (Básica Secundaria) Medellín -Colombia

Luz Elena Acevedo Lopera¹ luzelenaacevedolopera@yahoo.com
COL-RCHI103

Resumen:

Partiendo del objetivo principal que plantea el encuentro México2017 como escenario para posicionar el debate: –diálogo de saberes–, – maestro investigador– y – trabajo en RED–. La ponencia (Festival Arte-Acción/Una propuesta en diálogo con diversos saberes) intenta una aproximación a esa “hermenéutica colectiva” la cual se describe en el texto Potenciando la Diversidad (Ghiso, 2000), analizando cómo el proyecto (Festival Arte-Acción2015) se apropia del carácter dialógico; re-contextualizando y re-significando los dispositivos pedagógicos e investigativos que deben configurar otras lógicas de sentido al concepto “emancipador” y/o “emancipatorio” de la escuela del siglo XXI. Este análisis se realiza desde dos elementos: el horizonte contextual, el cual refiere al aprendizaje significativo donde se pretende desarrollar habilidades de pensamiento a través de la aplicación de los conocimientos para la solución a problemas de la vida real, sin olvidar el marco histórico que antecede a dicha comunidad. El otro elemento, alude a la formación de sujetos en escenarios de aprendizaje que propician una relación inter, multi y transdisciplinar, es decir, plantea una ecología de saberes desde la perspectiva que lo hace el sociólogo Boaventura de Sousa Santos. En tal contexto refiere a una nueva metodología de investigación y extensión que privilegia la interactividad sobre la unilateralidad y propone un intercambio entre quienes poseen el conocimiento académico y aquellos que poseen otros tipos de conocimiento, como saberes sociales, saberes populares o saberes artísticos. Además es un intento de que las instituciones educativas conquisten su verdadera legitimidad, en un contexto de crisis relacionada con una coyuntura socio económica y con la necesidad de replantear la “monocultura del saber en la escuela”.

Palabras Claves: Festival Arte-Acción - Dialogo de Saberes - Hermenéutica Colectiva.

¹ **Magister en Historia del Arte**, título otorgado por la Universidad de Antioquia con el trabajo de tesis “Arte y Pedagogía en el Horizonte de lo Contemporáneo”. Afiliación: grupoarteducacion@udea.edu.co info@redcea.co Universidad de Antioquia. Red CHISUA <https://redchisua.milaulas.com/>
Maestra Ilustre2015 (Distinción otorgada por la Fundación Premio Compartir al Maestro)



Introducción:

Acudiendo a un fragmento de un informe especial del periódico El Tiempo, publicado el 14 de junio de 2016: *“Nuestro sistema educativo (que no lo es) está basado en la fragmentación de los saberes. Niños y jóvenes estudian, sin establecer conexiones entre dichos saberes, y entre estos y la vida social. En consecuencia, se insertan en el mundo como un aglomerado de parcelas sin una lógica que les dé unidad y sentido”*, vale la pena recordar, la importancia de una propuesta educativa que además de lograr un dialogo permanente con diversos saberes y/o disciplinas (que aún no se ha logrado) dé evidencia, de cómo dicho dialogo se constituye en la pertinencia contextual dentro de marcos más englobantes como la sociedad, la cultura, la humanidad y la naturaleza.

De acuerdo a lo anterior, el propósito central de la ponencia sería validar una experiencia escolar desde el concepto de “hermenéutica colectiva” propuesto por Alfredo Ghiso en el texto “Potenciando la Diversidad”, “hermenéutica” que se confirma y consolida en la práctica educativa. Según el autor, ésta refiere a la acción caracterizada por el reconocimiento de sujetos que participan en los procesos de interacción caracterizados por lo dialógico que recontextualiza y resignifica los dispositivos pedagógicos e investigativos que facilitan la crítica-reflexiva y la construcción de sentidos en los procesos, acciones y saberes” (Ghiso, 2000).

Para explicación más amplia es preciso situar al lector en tres aspectos relevantes que enmarcan dicho propósito: el primer aspecto refiere al panorama general de la actividad; la población y el contexto en el que se desarrolla así como los elementos que intervienen en la construcción que recibe el nombre de “Festival ArteAcción”. El segundo aspecto aborda el concepto inter multi y transdisciplinar enmarcado en la característica de “narrativa visual hipermediada” la que se constituye como sistema que remite a una realidad a la vez que desarrolla una significación y una situación de lectura interpretativa. Finalmente, se analiza la relación entre el concepto de “diálogo de saberes” y los principios que desarrolla el proyecto.

1. ¿Festival Arte-Acción?

El Festival Arte-Acción es una actividad que se desarrolla aproximadamente hace cinco años en la institución educativa Lola González de la ciudad de Medellín en Colombia. Dicha actividad se prepara



con los estudiantes del grado 7º y 9º durante varios meses del calendario escolar y consiste en “poner en obra” un fenómeno o problemática propia del contexto o entorno escolar. Su fundamentación pedagógica se ubica dentro de los procesos y principios que enmarcan la práctica artística contemporánea específicamente la instalación y la performance. El Festival Arte-Acción es una propuesta de acción artística en la que toman relevancia elementos tales como: el tiempo, el espacio, una temática, los objetos, el cuerpo y finalmente la relación que se teje entre un conjunto de estudiantes creadores y un colectivo de estudiantes espectadores.

A partir de una acción artística efímera e irrepetible con una temática que supone en muchos casos intromisión por la irrupción de una cotidianidad y una posible transgresión como instante visible ante desigualdades, estereotipos y discriminaciones, se logra el protagonismo del cuerpo, la interacción entre un colectivo de estudiantes creadores y un colectivo de estudiantes espectadores, hecho éste que prefigura un proceso de enseñanza - aprendizaje donde a partir de una situación de lectura en la que intervienen todo tipo de efectos sensoriales, cognitivos y emocionales, se transforma los modos del “conocer” y probablemente se instauran otras lógicas de sentido que modifican las formas de pensamiento, circulación, acceso y producción de saberes en la escuela, como se ha mencionado en otros apartes. (Figura 1 y 2)



Figura 1. Presentación 5to Festival Arte-Acción, I.E. Lola González, Octubre 23 de 2015. Fuente: propia.



Figura 2. Mural que complementa el tema seleccionado, 5to Festival Arte-Acción, I.E. Lola González, Octubre 23 de 2015. Fuente: propia.

El ideal de este encuentro (festival), es, que los estudiantes creadores acudan a la de-construcción y reconstrucción del sentido que se oculta en el texto para que de esta manera surjan las interpretaciones de los estudiantes espectadores, y, al volverse parte de la narrativa descubran y confronten en la



representación de la imagen su propio mundo personal. Los componentes narrativos, discursivos y expresivos de la propuesta se mezclan en relación con el texto, en una significación global que actualiza los propios referentes de la memoria del observador, y, aunque en ocasiones no es fácil separar los elementos participantes en cada generación de sentido ello se logra a través de una estructura gramatical, observando paradigmas, códigos y signos que luego permiten deducir los efectos o lo que en términos generales se llamaría la pragmática de la imagen. (Figura 3 y 4)



Figura 3. Relación entre propuesta corporal y plástica, 5to Festival Arte-Acción, I.E. Lola González, Octubre 23 de 2015. Fuente: propia.



Figura 4. El tema seleccionado se extrae de noticias y se convierte en una composición plástica, Octubre 23 de 2015. Fuente: propia.

2. Festival Arte-Acción (narrativa visual en diálogo con diversos saberes)

Cuando se plantea el “Festival Arte-Acción” como narrativa visual en diálogo con otros saberes, se alude al verdadero fin de todo Proyecto Educativo Institucional (Inter, Multi y Transdisciplinariedad)², y con esto no se quiere abjurar de la disciplinariedad, por el contrario, se resalta la importancia de pasar a los procesos vinculantes e integrados, es decir, más que dividir se requiere unir y articular saberes, y es ésta, la base sobre la cual trabaja el “Festival Arte-Acción”, como composición mixta en el cual se

² Se concibe como una visión del mundo que busca desarrollar una concepción integradora del conocimiento. Para ello, esta corriente de pensamiento ha desarrollado tres pilares: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad, a partir de los cuales pretende fundar una metodología que aborde la cuestión humana y del conocimiento desde una perspectiva de interconexión en el sentido de complexus o “lo que está tejido junto”, según la expresión de Edgar Morin. El conocimiento especializado – continúa Morin - es una forma particular de abstracción. La especialización «abs-trae», en otras palabras, extrae un objeto de su contexto y de su conjunto, rechaza los lazos y las intercomunicaciones con su medio, lo inserta en un sector conceptual abstracto que es el de la disciplina compartimentada cuyas fronteras resquebrajan arbitrariamente la sistemicidad (relación de una parte con el todo) y la multidimensionalidad de los fenómenos; conduce a una abstracción matemática que opera en sí misma una escisión con lo concreto, privilegiando todo cuanto es calculable y formalizable. (Morin, 2006)



produce la interacción de diversos lenguajes donde se logra contar una serie de hechos y fenómenos que tienen, no sólo diversas explicaciones, sino además variados significados dentro de las subjetividades presentes, haciendo que se pregunten, como menciona Michel Chion, “qué es lo que ven de lo que oyen y qué es lo que oyen de lo que ven”, esto con el fin de que la función psíquica del participante capte, elabore e interprete el mensaje que se intenta validar. (Chion, 1993). (Figura 5 y 6)



Figura 5. La relación entre lo sonoro, lo discursivo, lo corporal y lo escenográfico plantea una visión de conjunto. Fuente: propia.



Figura 6. Elementos de la composición plástica; color, ritmo, distribución masas, fondo y forma; complementan información. Fuente: propia.

Esta narrativa visual como texto interactivo abre ventanas connotativas en el universo representado, aportando elementos que van más allá del relato textual y significan con mayor fuerza que el mismo texto. Dicha significación que es el cauce del relato, asegura el desarrollo de las acciones a la vez que profundiza en el componente simbólico de la narrativa, definiendo un mundo con espacios, tiempos, acciones, personajes. En el encuentro narrativo, discursivo, plástico y sonoro se generan todo tipo de sensaciones que liberan la expresión completa del imaginario, tanto del estudiante creador como del espectador, este imaginario se articula de manera subjetiva al espacio dinámico y complejo que se ofrece como un mundo por explorar, donde el mismo lector aporta su interpretación no sólo porque debe de-construir, conceptualizar y re-construir sus sentidos, sino porque la imagen y el texto están en permanente diálogo.

3. Festival Arte-Acción y “Hermenéutica Colectiva”

En este último aparte se analiza el concepto de “Hermenéutica Colectiva” (Ghiso, 2000) en consonancia con la experiencia del Festival Arte-Acción. En el texto citado, el autor plantea la



hermenéutica colectiva como el espacio que tiene en cuenta ciertas condiciones: el reconocimiento de sujetos dialogantes, los ámbitos que lo posibiliten y, sin duda, las experiencias vitales diferentes/semajantes, que quieren ser compartidas. (Ghiso, 1999) El Festival Arte-Acción busca que los dispositivos metodológicos favorezcan y faciliten el diálogo de saberes cuando como narrativa posibilita una mediación entre obra y espectador al confluir todos los sentidos en una sola acentuación, se convierte en un proceso sistemático y mediático en donde interactúa el ser, la naturaleza y las situaciones de cada contexto cultural, territorial y geográfico. Si la pregunta es la que abre un universo de sentido, entonces, la respuesta debe ser confirmada por el otro en su recepción y este diálogo tiene vigor argumental cuando es acompañado por el pensamiento del interlocutor. (Figura 7, 8 y 9)



Figura 7. En las hibridaciones que se dan entre Obra – Espectador..., Fuente: propia.



Figura 8. ... entre Obra – Creador..., Fuente: propia.



Figura 9. ...y entre Espectador – Obra, aparece el concepto de “hermenéutica colectiva” que este proyecto ha tomado de Ghiso.



La relación con el concepto de “hermenéutica Colectiva” para este proyecto en particular, se sustenta en el marco de las figuras de razón que propone la práctica artística contemporánea, es decir, la performance y la instalación se validan como “dispositivos pedagógicos” en la medida que muestran que el gesto artístico no está determinado por las disciplinas ni por la técnica, en esta narrativa, el arte es una elección de medios donde desaparecen las fronteras apostándole a una educación de las artes inter, multi y transdisciplinar, cuando organiza los conocimientos de las áreas que hacen parte de un pensum o currículo en una mirada que vaya en la dirección de considerar el mundo y su realidad en su unidad diversa. La narrativa visual debe representar la aspiración a un aprendizaje lo más completo posible, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos (Basarab, 1996).

La importancia que se da a la performance y a la instalación como dispositivos que permiten el carácter de “Hermenéutica Colectiva” se ubica en la figura de trama, de reenvíos e hibridaciones que se articulan en sí mismas, en el instante (tiempo) donde se encuentran las emociones, en el lugar (espacio) donde se dispone un conjunto de formas provisionarias, en una suerte de fuerza anónima, frágil y habitada por la incertidumbre. La hibridación que aquí se busca, es la contemplación misma de la experiencia en relación directa con los discursos propios de la cotidianidad escolar, enmarcada por la pregunta, por la duda, por la reflexión por la crítica, por la denuncia, por la resistencia. Se propicia de esta manera la búsqueda y el encuentro con el conocimiento como campo que despierta sensibilidades y afectos, lo que pone al descubierto la emergencia de nuevas configuraciones pedagógicas que vayan más allá de los medios tradicionales que aún siguen vigentes en gran parte de las escuelas colombianas.

Conclusiones:

Conservando la ruta metodológica que ha propuesto el colectivo convocante “Red Chisua”, más exactamente el nodo y la línea de trabajo: “*Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos*” donde la reflexión gira en torno al aporte y a hacer visible los saberes pedagógicos construidos por maestros y educadores desde las escuelas y comunidades, las cuales se constituyen como pedagogías emancipadoras cuando recuperan al sujeto de su individualidad y lo ponen a pensar en colectivo, en complementariedad con el otro, con lo otro y con los otros. La experiencia –Festival Arte-Acción/Una propuesta en diálogo con diversos saberes–, tiene un carácter emancipador, en especial, por la búsqueda constante de representar la aspiración a un aprendizaje lo más completo posible, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos (Basarab, 1996).



Partiendo de dicho cuestionamiento, el diálogo que se debe buscar al interior de la red, en cada nodo y en relación a cada una de las propuestas es: ¿cómo logramos ese aprendizaje lo más completo posible en dialogo con la diversidad de los saberes humanos?, con el derecho del para qué, por qué, quién, dónde y cómo desde planteamientos psicológicos, históricos, ecológicos, éticos en el marco de una construcción pedagógica que pueda plantear el concepto de “Hermenéutica Colectiva” como mediación entre el imaginario de toda una comunidad educativa y una experiencia que genera otras formas de pensar, percibir y valorar para hacer visible la importancia de construir nuevos significados culturales que permitan vínculos sociales en el “ser, estar y habitar” un territorio, llámese escuela, barrio o comunidad.

El proceso que lleva como nombre “Festival Arte-Acción”, da cuenta a través de los aspectos mencionadas a lo largo del artículo, la importancia de nuevas búsquedas en ese espacio llamado escuela, la importancia de hacer visible los gritos silenciosos que se esconden en las aulas y corredores pero que dan cuenta de las historias que se tejen en la cotidianidad y se camuflan entre el ruido, las risotadas, los cabellos encendidos y las malas palabras. Esas búsquedas enmarcadas en lo pedagógico y lo artístico debe ser la posibilidad de seguirle el rastro a lo no dicho, a la voz silenciosa que esconde múltiples sentidos que exige interpretaciones y diversas preguntas, para ver si se pueden rearmar nuevos mapas y nuevos lenguajes sobre el territorio y la memoria de una institución y particularmente de la educación.

Referencias

Ghiso, Alfredo (2000): Potenciando la diversidad: Antioquia Medellín, Dpto. Trabajo Social, Centro de Investigaciones. Fundación Universitaria Luis Amigó.- FUNLAM -

Chion, Michel (1993): La audiovision: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Paidós Iberica. isbn 9788475098593.

Freedberg, David (1992): El poder de las imágenes. Cátedra. Madrid.

Niculescu, Basarab (1996): La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Ediciones Du Rocher

Morin, E. (2006): Articular los saberes, ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? impreso en la Escuela de Graduados de la Normal Superior “Profesor. Moisés Sáenz Garza”



Muñoz, R. (14 de junio de 2016). “La nuestra, una educación de saberes desintegrados”. El Tiempo, pp. 7.

De Sousa Santos, B. (2010): Descolonizar el saber, reinventar el poder. Editorial Trilce. Uruguay. ISBN 978-9974-32-546-3.

L. Acevedo, comunicación personal, 15 de noviembre, (2011)



PROCESOS DE EDUCABILIDAD Y ENSEÑABILIDAD EN CLAVE DE PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS

- Autores: Ana Brizet Ramírez Cabanzo¹ y Alvaro Rubiano Espinosa²
- Correos electrónicos: anabrizet@gmail.com, alvarorubiano2@gmail.com
- Modalidad del trabajo: Ponencia
- Red a la que se pertenece: Red Chisua
- Institución en donde se desarrolla: Red Chisua
- Nivel Educativo al que pertenece: Maestros y Estudiantes

Resumen

La disertación que a continuación se expone emerge de los diálogos de saber dados al interior de la Red Chisua, desde donde se han reconocido diversas experiencias de investigación e innovación educativa de maestras y maestros del país, en clave de cartografía pedagógica. De este modo, las experiencias se reconfiguran a partir del nivel de actuación de los sujetos participantes en relación con el currículo, la práctica pedagógica, los procesos académicos y convivenciales, el contexto, los aprendizajes y el mundo de la vida.

Para lograr tal ejercicio, fue necesario consolidar una ruta para rastrear la génesis, el desarrollo y el impacto de las experiencias en un lenguaje común para leerlas y comprenderlas. Son las nociones de educabilidad y enseñabilidad aquellos ejes que plantean el diálogo, el contraste y la potencia de procesos con los cuales asumimos la posibilidad de agencia de una escuela de puertas abiertas que educa para la transformación en este tiempo presente, desde la emancipación.

Palabras claves: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, didáctica, cartografía pedagógica, procesos emancipatorios.

¹Doctoranda en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

² Magister en Comunicación – Educación. Maestro de LCI.



La cartografía pedagógica de experiencias investigativas

La Red Chisua es un colectivo de maestras y maestros investigadores a nivel nacional constituido desde el 2007. Chisua es un vocablo muisca que significa mochila, tejido de saberes, pensamientos, relatos, gente. A lo largo de estos años, el colectivo se ha extendido y hoy genera escenarios para tejer y compartir pensamientos, saberes y relatos en las comunidades, con el fin de potenciar experiencias pedagógicas “otras” de escuela.

En el tejido de intereses investigativos con un sentido político emancipador, promueve la constitución de sujetos políticos, críticos, estéticos y éticos, desde la pregunta por la formación de subjetividades infantiles, juveniles y comunitarias, que se interrogan por el buen vivir. Este recorrido reconoce a las maestras y los maestros como sujetos políticos intelectuales de la educación y productores de saber pedagógico que se avivan en el dialogismo pluricultural de voces y afectos, visibles en las trayectorias vitales de propuestas educadoras de las diferentes regiones a nivel nacional.

Las experiencias investigativas que admiten dialogar en RED, en su conjunto proponen favorecer procesos que hagan frente a las condiciones históricas de segregación, desigualdad y exclusión en que se hallan las comunidades de niños, niñas, jóvenes y familias a lo largo y ancho del país. Para ello, sus esfuerzos giran en torno a restitución de los derechos, la formación de una ciudadanía activa y la transformación de una convivencia más solidaria e incluyente, en aras de la reconfiguración de tejido social a partir de prácticas pedagógicas que empoderan a los sujetos con aprendizajes que conectan sus realidades con el mundo del saber, la ciencia, el arte y la cultura.

Este argumento se enuncia a partir de la cartografía pedagógica, como estrategia que implica situar la cotidianidad escolar en notación de praxis para poder comprender cuáles y cómo son los procesos de educabilidad y enseñabilidad que allí se agencian. Serán entonces las dimensiones del contexto, el currículo, la práctica pedagógica, los procesos académicos y convivenciales, los aprendizajes y el mundo de la vida, las que mueven a posicionar el acontecimiento formativo en el escenario escolar y las que dan sentido a los procesos mencionados.

¿Cómo concebir la cartografía pedagógica? Se entiende como un dispositivo analítico alrededor de procesos investigativos, en los que la deconstrucción de lo que al interior sucede, demuestra una red de *significancia* (Deleuze, 1999: 190) en la que emergen múltiples *cascadas de interpretaciones* entre los elementos propios del rastreo sistemático y diferencial de realidades. La cartografía pedagógica, epistemológicamente permite ir tras la huella de sí, desde la indagación reflexiva y participativa de las realidades educativas, así como de los imaginarios de los sujetos que la hacen posible.



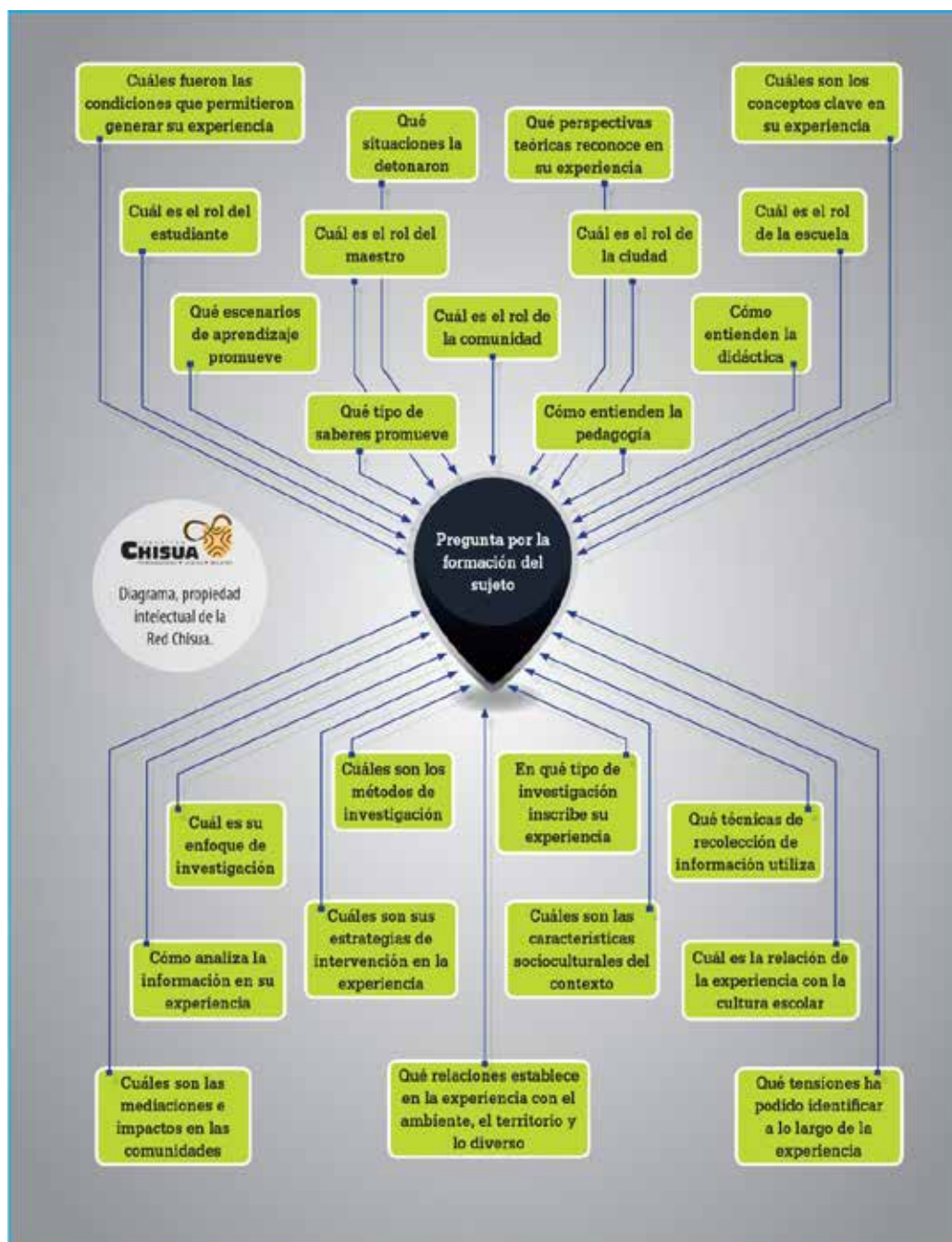
Como estrategia de investigación cualitativa, conlleva a desvelar intencionalidades, modos de organización, códigos, discursividades, acciones, bases teóricas, vínculos, creaciones, objetos y todos aquellos insumos que caracterizan el acontecimiento formativo entre sujetos. Es una metodología, que a decir de Barragán y Amador (2014), *se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo* (p. 133). Consideramos que el mapeo que en ella se produce, se nutre de la sistematización de las perspectivas, acciones y vectores que delinean sus propios paisajes, representada en relaciones que georreferencian la fecundidad de su emergencia, siempre problematizada.

En este sentido, la cartografía pedagógica convierte la realidad educativa en un contexto de aprendizaje de la propia práctica en el que se reconocen cómo los entornos familiares, culturales, ambientales, económicos, comunicativos, estéticos y geográficos, se entraman en los trayectos de saber que colectivizan el espacio escolar; *además de convertirse en un medio alternativo para construir conocimiento contextualizado y situado, es una herramienta de planificación y transformación social* (Barragán y Amador, 2014, p. 133).

Varios de los maestros y maestras de la Red Chisua, a partir de esta metodología se enfrentaron por primera vez a la lectura de sus experiencias en clave de cartografía pedagógica, dado que no las habían documentado y por lo tanto sistematizado. Por ello, el equipo base de la Red³ se dio a la tarea de consolidar una rejilla para poner en diálogo la cotidianidad de la experiencia, la cual se refiere en algunos de los siguientes descriptores de problematización:

³ Conformado por Ana Brizet Ramírez, María Helena Ramírez, Mónica Yasmin Cuineme, Alberto Montalvo, Andrés Castiblanco y Miguel Rodrigo Martínez.





Los descriptores planteados en clave de cartografía pedagógica permitieron situar intuiciones y propósitos en dinámicas de registro de la cotidianidad educativa, las cuales movilizaron que la interpretación de sus acciones y por ende la investigación de su propia práctica, girará en torno a la pregunta formativa por el sujeto. Algunos de estos aspectos en el desarrollo de la experiencia se hicieron evidentes; otros, se reconocieron



en el proceso de leer, escribir y pensar las dinámicas propias de cada una. Incluso, varios de estos elementos antes no pensados, se empezaron a concebir como necesarios en el fortalecimiento de los recorridos investigativos.

En este ejercicio, se tuvo como epicentro el territorio que contextualiza y georreferencia la vitalidad de la experiencia, los actores participantes, y la construcción colectiva de conocimiento, elementos sin los cuáles no sería posible su seguimiento y mapeo gráfico, textual y mental. La gran mayoría de maestros y maestras que agencian tales proyectos, lograron reconocer la valía de sus procesos y en este andar, sus fortalezas, debilidades y modos de robustecerlos, pues muchos de ellos, ni siquiera habían dado cuenta de la potencia que tienen en sus manos.

En síntesis, la cartografía pedagógica de las experiencias, hizo nacer la semiótica que fundamenta la praxis, al promover que maestros y maestras hicieran de su práctica, una toma de distancia de su cotidianidad en la que se practican para sí. La praxis en este sentido significó suspender la diariedad de la práctica en múltiples temporalidades y espacialidades que la constituyen, hallando su reflexividad al colocarla entre paréntesis, que fenomenológicamente significa en *époje*. Este sustrato suscitó que las experiencias fuesen leídas en clave de emancipación, o por enunciarlo de otro modo, en clave de criticidad, contraste y replanteamiento político, ético y estético.

- Educabilidad y Enseñabilidad: fundamentos del diálogo de saberes entre las experiencias

Con el recorrido que propició la cartografía pedagógica de las experiencias de investigación e innovación educativa y pedagógica, es factible proponer un diálogo de saberes a dos voces que se nominan como educabilidad y enseñabilidad. Estas nociones aunque no se hagan conscientes en el día a día de la práctica, guían las apuestas respectivas de la pedagogía y la didáctica en toda acción formativa en que participen los sujetos, máxime cuando se plantean de manera intencionada, como marco de sentido de procesos emancipatorios.

La educabilidad según Ramírez (2010), exporta a la circunstancia de perfectibilidad del hombre como ser humano, permitiendo alcanzar su condición de humanidad en la situación educativa de sociabilidad, reconocimiento y convivencia legítima con el otro. En el *plano ético*, la educabilidad remite a la condición inacabada de la especie humana y facilita pensar mejor toda influencia estratégica desde lo educativo, ... *encontrando el lugar común, es decir el lugar y significado del otro* (Zambrano, 2002, p.37), dentro de la relación pedagógica que emerge en el acompañamiento de la incompletud. Básicamente, la educabilidad nos sitúa en la formación ética de los seres humanos, que pasa sin lugar a dudas por la construcción de lugares comunes en los cuales podemos reconocernos como sujetos en la medida en que nos socializamos, encontrando el lugar y el significado de la alteridad (Zambrano 2002, p.37).

Es en la relación pedagógica donde *la enseñabilidad se hace posible para didácticamente dirigir los procesos formativos, el aprendizaje y la enseñanza, en una*



triada axiológica de la que emana lo cognoscible, lo otro y el otro (Ramírez, 2013, p. 60), en la medida que los saberes se construyen en el entramado de estructuras cognitivas, afectivas y éticas, necesarias para que el sujeto educable, acople para sí los diferentes objetos que la realidad le presenta.

En este sentido, la educabilidad se constituye en el eje central de la labor pedagógica en la medida que todas las intencionalidades formativas han de dirigir que niños, niñas, jóvenes y comunidades se potencien como sujetos, es decir, seres humanos que pertenecen a los distintos órdenes de la cultura. Con esta perspectiva epistemológica alrededor de la formación, se identifica que las experiencias que se vinculan a la RED Chisua, van en consonancia con este planteamiento, al manifestar en sus propuestas que la preocupación y el reconocimiento del otro, es el norte para hacer emerger investigaciones e innovaciones que traducen la concepción de educabilidad en un acompañamiento intencionado del educando, cuya proa es la realización de su proyecto ético de vida.

Al revisar las experiencias en pleno, se podría intentar categorizarlas de acuerdo al énfasis que persiguen a saber: infancias y juventudes, formación de cultura política, procesos metacognitivos, calidad educativa, empoderamiento y cualificación docente, alfabetización y tecnomediciones, territorio, cuerpo y performance, ciencia, territorio y ciudad, entre otros tópicos. Algunas de estas se denominan a partir de sus reflexiones cómo: “El arte de verse a sí mismo: Teatro Foro y performance”⁴, Festival Arte-Acción. Una propuesta en diálogo con otros saberes⁵, La escuela como escenario resignificador del cuerpo en la incertidumbre del postconflicto⁶, La alfabetización como una puerta hacia la emancipación⁷, Relatos de vida en y para la escuela⁸, Calidad en la escuela vs. Prácticas pedagógicas: los relatos como medio para la reflexión y la emancipación de los maestros en tiempos de le eficiencia⁹, Aproximación a la decolonialidad de las Infancias¹⁰, Comunidades de saberes: el dialogo escuela -cultura y sociedad¹¹, Educación Popular Virtual: rutas en clave de red para los tiempos de cambio¹², Creación de mundos posibles: el cuerpo como sujeto político; construcción de cultura política de las juventudes en espacios colectivos¹³, Experiencia pedagógica “Mejoramiento del nivel comunicativo en Lengua de Señas, entre padres y estudiantes sordos del Aula Básica” en el colegio República de Panamá, Bogotá – Colombia¹⁴, Turismo rural comunitario Agroparque Los Soches, una escuela de puertas abiertas¹⁵, Saberes Otros:

⁴ Experiencia liderada por Fredy Oswaldo Gutiérrez Cordero - Ayala Triviño, Leidy Tatiana - Rodrigo Romero, María Helena - Rafael Zárate

⁵ Experiencia liderada por Luz Elena Acevedo Lopera.

⁶ Experiencia liderada por Luz Diana Ocampo.

⁷ Experiencia liderada por María Aydée Hernández.

⁸ Experiencia liderada por Roberto Esteban Hoyos, Makyerlin Borja.

⁹ Experiencia liderada por Rubén Darío Gómez Lorduy, Glays Casadiego.

¹⁰ Experiencia liderada por Tadiana Guadalupe Escorcía Romero y Luz Myriam Fajardo Muñoz.

¹¹ Experiencia liderada por Mónica Jazmín Cuineme y Andrés Castiblanco.

¹² Experiencia liderada por Daniel Andrés Velásquez Mantilla e Hilda Alejandra Hernández Pacheco

¹³ Experiencia liderada por Paola Shirliam Acevedo – Ingrid Stefanie Romero.

¹⁴ Experiencia liderada por Kelly Roca y Claudia Saldarriaga.

¹⁵ Experiencia liderada por Ruth Mariela Tovar Liberato.



una apuesta desde la interculturalidad en la escuela contemporánea”¹⁶. Otras experiencias aunque no se citan, también hacen parte de esta dinámica.

No obstante, las narrativas que en estas se identifican cartográficamente, permiten expresar, que el vector fundante que las cohesiona es la pregunta por la formación del sujeto, dado que en cada una, confluyen oportunidades dirigidas a que estudiantes, maestros y comunidades, encuentren las vías de realización de sus proyectos éticos en formas de convivencia asociativas, yoicas y cognitivas, es decir con el otro, con el ambiente, consigo mismo y con el conocimiento, que se tejen con sus mundos de vida. La academia en esta apuesta, no se ampara en la unicidad disciplinar; por el contrario, es consecuente ante las intencionalidades de lo pedagógico, como constitutivas de la educabilidad, y se entrelazan con interdisciplinariedades, codisciplinariedades y transdisciplinariedades, que a decir de Magendzo (2003) vinculan el ámbito familiar, local, nacional y social, en el acopio situado de principios, valores y expectativas, desde las que se siente, se actúa y se comprende la realidad.

El panorama trazado, remite a delinear cómo se hacen latentes las gramáticas que constituyen didácticas alternativas por el saber y el aprender. En las experiencias, se evidencia la generación de contextos de enseñabilidad que de acuerdo con Ramírez (2010), propician la didactización de objetos de estudio para aprender. Estos contextos, surgen como una respuesta cultural y pedagógica para hacer comunicable la ciencia, el arte y la cultura, en el diseño de escenarios en los que los múltiples saberes se ponen a interactuar significativamente, logrando que tanto estudiantes como maestros se posicionen como sujetos activos de aprendizaje, que se empoderan en la medida en que el conocimiento lo pueden interiorizar, construir y hacerlo parte de su diario vivir desde el tratamiento de situaciones problemáticas. Si bien persiste la dicotomía entre la investigación y las dinámicas escolares, las experiencias referidas como muchas otras que aunque no se nominan estamos a la espera de vislumbrar, se resisten a esta partición, por cuanto hacen de la investigación un elemento estructural que vertebra renovadamente la práctica pedagógica, el currículo, los procesos académicos y convivenciales, el contexto, los aprendizajes y el mundo de la vida.

¿Desde qué perspectivas dialogan estos ejes? El currículo a tono con Torres (1991) y Stenhouse (1987), al explicar la traducción de la selección cultural tangible en las propuestas educativas y los saberes enseñables, no sólo cuestiona el qué, para qué, por qué y cómo enseñar; también interroga las interacciones con el contexto y las comunidades. La práctica pedagógica de acuerdo con Zuluaga (1998), articula el saber pedagógico que transforma las acciones, experiencias, aprendizajes e interacciones en el aula; sin embargo, este proceso no debe situar al maestro como epicentro, sino a los niños, niñas y jóvenes, como los detonantes de su ejercicio, por lo que allí se producen subjetividades que vinculan a unos y otros en la relación educativa que se hace latente en los procesos académicos y convivenciales. Va a ser el mundo de la vida, la arena en la que se plasmarán los aprendizajes que los sujetos construyen en la holisticidad de su formación, para aprender a ser, a hacer, a convivir y a imaginar. Con este horizonte, *se requiere de procesos de reflexión que permitan comprender cómo ha sido la*

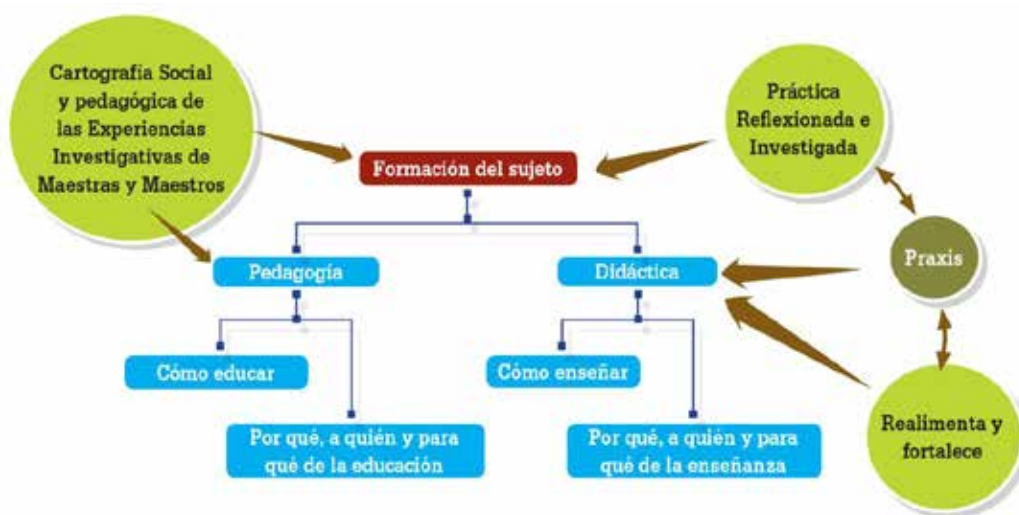
¹⁶ Experiencia liderada por José Joaquín Vargas.



experiencia de la comunidad en el pasado, cuál es su sistema de necesidades en la actualidad y cuáles son sus proyecciones hacia el futuro (Barragán y Amador, 2014, p. 133), siendo la investigación de la praxis a través de la cartografía pedagógica, la estrategia que funge como detonante de su autogestión, sistematización, contrastación y transformación.

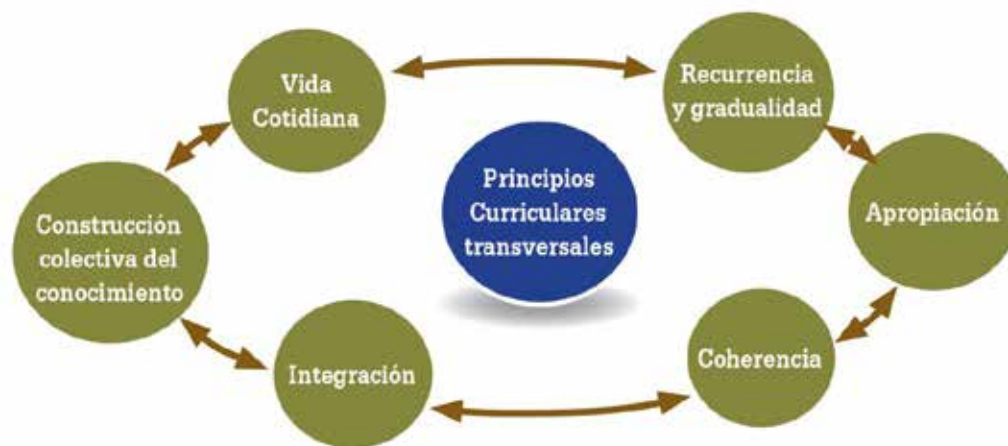
Los propósitos perseguidos en los contextos de enseñabilidad leídos a partir de los ejes citados, dan cuenta qué es posible otra escuela, en la que el abordaje pedagógico y didáctico de los saberes moviliza que niños, niñas, estudiantes, familias y maestros, consoliden otros marcos de sentido y de comprensión para pertenecer a la sociedad y para ser conscientes de lo que implica estar en diferentes colectividades. Estrategias como salidas expedicionarias, elaboración de mapas mentales, performances, talleres de expresividad, recuperación de relatos y narrativas autobiográficas, mapeo del territorio, exploración de las realidades socioculturales, lectura crítica de medios audiovisuales y digitales, construcción de ambientes tecnomediados, entre otros, se consolidan como escenarios para que los sujetos crezcan en su actividad cognoscitiva y sensible, y sea esta la que les permita aprehender la realidad, valga decir, en fuentes de aprendizaje y de interacción colectiva diversas. Por cuanto todo proceso educativo que se da es con el otro, a partir del otro y desde la relación con los otros, cada sujeto es quien se educa y se hace educable nos diría Freire (1994, 1998), como condición de autodeterminación y de construcción subjetiva.

Los descriptores planteados nunca preguntaron por la acción curricular ni la práctica pedagógica dentro de las experiencias, porque consideramos que estos ejes no son tan evidentes a simple vista y no son fáciles para asirlos y discutirlos. Sin embargo, el conjunto de aspectos de problematización cartográfica, si permiten hacer su lectura focal, no de manera aislada, sino en el sentido de un ensamble de múltiples engranajes, que se puede ejemplificar así:



El esquema¹⁷ representa que tanto la pedagogía como la didáctica, son verbo y acción, dirigidos a la formación del sujeto. No en la unicidad de individuos, sino en la polifonía de un sujeto colectivo que cobra vida mediante sus formas de comunicación, posibilidades de interacción y de construcción identitaria, en un *lenguaje que da forma a la conflictiva experiencia de convivir, en horizonte de reciprocidad de cada hombre, como los otros en el mundo* (Barbero, 2003, p.31).

Los contextos de enseñabilidad explicitados al formular que la acción curricular sea investigada, logran pasar de una educación basada en las disciplinas a una educación para la vida, que busca incidir en la formación integral de los educandos en la articulación expresiva, cognoscitiva y axiológica, que según Magendzo (2003) *hace aportes en los dominios cognoscitivos, actitudinales y procedimentales, es decir, los ámbitos del ser, del saber, y del saber hacer, para que sean capaces de responder de manera crítica a los desafíos históricos, sociales y culturales de la sociedad que se encuentran inmersos* (p.90). La caracterización de esta labor inscribe la práctica pedagógica en una negociación permanente de significados entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, privilegiando el desarrollo ético, moral, intelectual, y social de niños, niñas, jóvenes, maestros y comunidad, desde unos principios curriculares transversales que la cartografía hizo emerger, a los cuales el autor designa cómo:



El esquema¹⁸ muestra cómo dialogan los principios entre sí, entendidos cómo:

- Principio de integración, en la que cada situación orienta la integralidad de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales en torno a un objeto de estudio.

¹⁷ De elaboración propia de los autores

¹⁸ Ibíd.



- Principio de recurrencia y gradualidad, que refiere el logro de los aprendizajes en la medida que estos son practicados una y otra vez en formas variadas, recurrentes y en diferentes circunstancias.
- Principio de coherencia, que implica la necesidad de crear ambientes propicios que permitan su construcción y desarrollo.
- Principio de la vida cotidiana, en el que los aprendizajes deben partir de situaciones habituales, personales o colectivas en sus entornos.
- Principio de construcción colectiva del conocimiento, que orienta el carácter dialógico y educativo para su producción intelectual.
- Principio de apropiación, que apunta a una construcción de conocimiento que permite hacer la realidad para sí.

Estos principios permiten leer que la enseñabilidad en las experiencias, es fundamento de una acción curricular que se sustenta en una generosa epistemología, un pluralismo de ideas y saberes de toda la humanidad, lo cual implica que educar es dar poder y más que enseñar se necesita reconquistar, o mejor aún, enseñar, en este sentido, es despertar la capacidad de soñar, despertar la creencia que es posible cambiar el mundo (Freire, 2003). Los principios descritos, en la cotidianidad escolar se hacen tangibles a partir de estrategias movilizadas por la pregunta como motor del pensamiento, los juegos del lenguaje, el aula como taller que integra el aprender haciendo colaborativamente junto con la teoría, los nuevos repertorios tecnológicos y la autogestión del conocimiento, siendo estos elementos, los que dinamizan contextos de enseñabilidad pertinentes a sus mundos de vida (Ramírez, 2013, 2010, 2009).

De este modo, las experiencias pertenecientes al trabajo de la Red, sitúan como centros de aprendizaje, los intereses de conocimiento tanto de estudiantes y maestros que en actitud investigativa alrededor de las situaciones problemáticas que sus cotidianidades, movilizan el deseo por aprender y conocer la realidad desde diferentes puntos de vista. Estas dinámicas de enseñabilidad ponen en escena sus habilidades, capacidades, afectos y pasiones, haciendo del aula un escenario, sobre el cual se puede pensar, reflexionar, proponer de manera cooperada, y actuar.

En síntesis, la cartografía pedagógica plantea un escenario de artesanos donde se construye el saber pedagógico en una perspectiva de autogestión del conocimiento, que bisagra tres procesos fundamentales alrededor de una práctica pedagógica que gira en torno a los sujetos como aprendices: investigar, actuar y participar. Son estos quehaceres los que van consolidando un hacer reflexivo, riguroso, sistemático, procesual, crítico y abierto alrededor del estudio de la realidad educativa, donde es posible intervenirla y transformarla, tal como lo enuncia Anderregg (1979); realidad que se reta en el mundo contemporáneo de la cultura que hoy está a la espera de ser construida, apropiada, y enriquecida por los niños niñas y jóvenes de nuestras múltiples escuelas, para ampliar sus capitales culturales.

- Apuntes para seguir pensando los procesos pedagógicos emancipatorios



Al analizar los adelantos de las experiencias, es preciso destacar que sus intencionalidades, discursividades y prácticas, promueven acciones dialógicas en tanto transforman a los sujetos y los dirigen al ámbito de sus libertades. Nos valemos de Freire (1994, 2003), para mencionar que este dialogismo colectivo es fuente de emancipación, por cuanto niños, niñas, maestros, jóvenes y familias, se educan en la comunicación con, a través y desde el mundo, es decir en una acción mediatizada. En la medida que la educación se concibe como una dinámica liberadora, se entiende que los sujetos toman conciencia de sí, de su papel protagónico en el mundo, de su propia historia, de la producción de conocimientos, y de los roles que asume en la cotidianidad (Ramírez 2012).

En el proceso de la cartografía pedagógica y social, fue posible situar el empoderamiento del maestro como pedagogo al generar a partir de las experiencias, *una historia continua con los educandos para proponer soluciones a problemas concretos, desde donde se enfrentan juntos aleatoriamente* (Zambrano, 2002, p. 22), en el acto mismo de conocer, y es a través del fomento de la creatividad y de la criticidad, que se puede producir el paso de esa conciencia ingenua a esa conciencia crítica ante la realidad, que demanda el reconocimiento histórico de la condición de humanidad. Así pues, la pedagogía se convierte ante todo en un ejercicio de reflexión sobre el tipo de hombre que se quiere formar, el tipo de sociedad que se desea, el conocimiento que se ha de promover y la educación que se requiere.

Este empoderamiento del maestro pasa fundamentalmente, por la reflexión ante la condición de educabilidad como acto de trascendencia pedagógica. Las experiencias muestran como a través de la práctica, se transporta el rol del maestro hacia un *mirar a la pedagogía no como una escaramuza de su cotidianidad, sino como fuente donde se alimentan las alternativas pedagógicas más reales, el docente será un sujeto que siempre le apostará a esta como una potencialidad de la misma acción* (Zambrano, 2002, p. 24). Lo anterior vincula las dinámicas de las experiencias como un acontecimiento de pedagogías emancipatorias en el que se van consolidando procesos de humanización entre los sujetos, como lo expone Freire (2003), en el que se pregunta por quién es el otro, por qué me puede aportar y por qué le puedo aportar.

Reconocer las experiencias investigativas en cuanto a educabilidad y enseñabilidad, nos insta a señalar que las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de la Red, por un lado están vivas y se mantienen dispuestas en sus intencionalidades; por otro, le apuestan a promover políticamente, contextos educativos que empoderan a las comunidades, desde un saber colegiado que rompe con los muros de la escuela tradicional, para movilizar crítica, reflexiva y propositivamente sus escenarios vitales en concordancia con las necesidades y mediaciones socioculturales, a pesar de las políticas educativas mercantilistas que se mantienen en la región latinoamericana e imponen acciones instrumentales al servicio de la eficacia de los estándares y la excelencia.

Esta comprensión de la realidad, pasa necesariamente por la elaboración de sentido tanto colectiva como individual, que permite que niños, niñas y jóvenes vayan sacando de dentro su condición de humanidad y construyan sus diferentes aprendizajes. La educabilidad entendida en esta perspectiva, se constituye no como una posibilidad sino



como un deber de la acción educativa, en la que debe primar que los seres humanos estamos inmersos en unas condiciones de plasticidad y de complementariedad, por ello, es en el sentido de la incompletud en el que la naturaleza humana se despliega y es la acción educativa la que permite que los sujetos vayan siendo otros, en la oquedad de sí mismos. Ricoeur al respecto, nos lo expresaría como el paso de la mismidad a la ipseidad (1996).

En correspondencia con la educabilidad, la enseñabilidad plantea la necesidad de articular el mundo de la vida al mundo del saber y a la actividad cultural de las comunidades disciplinares, en aras de saber, de saber hacer, saber valorar, saber convivir y saber imaginar. Esta conjugación de formas de conocimiento está permitiendo que a través de las experiencias investigativas propiciadas por maestras y maestros, se generen procesos intencionados de narración donde las situaciones cotidianas se van concatenando en las dimensiones estéticas, corpóreas, comunicativas, afectivas y plásticas, de la producción de conocimiento.

En efecto, las experiencias luego de ser puestas en un lenguaje de diálogo común, se identifican como apuestas dirigidas a alcanzar la perfectibilidad de niños, niñas y jóvenes, es decir, a hacerse sujetos educables a través de procesos de corresponsabilidad por el saber; serán las condiciones de educabilidad y enseñabilidad, las que promueven el desarrollo de sus capacidades, la potencialidad de sus facultades y la búsqueda del ser humano que cada uno lleva dentro, cuando la cognición se toma de la mano con la emoción y se encarna en un cuerpo que siente. El sentido ético que allí se fecunda, muestra cómo el acto de educar es político y reflexivamente práctico, es decir, dirigido a la emancipación.

Como se notará a lo largo del recorrido escritural, el tono de la esperanza mantiene la fuerza de estas líneas; sin embargo, y en conversaciones con Diana Ocampo y Esteban Hoyos, maestros de Medellín con quien la red de saberes se fortalece, nos recuerdan que aunque es importante situarnos en una dialéctica de la esperanza, no debemos obviar que los tiempos actuales en que pretendemos educar se alían con la deshumanización y las políticas neoliberales. El consumismo desmedido, la tramitación del deseo y la voluntad, la interacción irreflexiva y acrítica con los medios de comunicación y las tecnologías de la información, la extrema pobreza no sólo económica sino cultural, las brechas generacionales cada vez más acrecentadas, entre otros factores, refuerzan la segregación, exclusión, solipsismo e incapacidad para el diálogo común que viven no sólo nuestros niños, niñas y jóvenes. Los maestros también nos vemos presos de los brazos extendidos del capitalismo cognitivo que hoy llega a disciplinar no sólo nuestros cuerpos, sino a controlar las fibras más íntimas de nuestra sensibilidad y cotidianidad.

A pesar de todo ello, esta disertación cree en la posibilidad de una escuela “otra”, y las experiencias de investigación y/o innovación de los maestros y maestras que se animan a tejer la RED le apuestan a ello, a sabiendas que el sistema educativo nos cierra las puertas para sacar la escuela de los muros que la constriñen. Los factores antes mencionados, son considerados como vía posible de encuentro y aunque en los currículos ronde la regularidad de falta de recursos, el hacinamiento, la inapetencia por aprender y transformar, y demás asuntos que vulneran nuestro quehacer formativo, las propuestas que tejen estas preocupaciones dan cuenta de una reconfiguración de la



confianza en procesos educativos que se construyen “desde abajo”, con los saberes, relatos y prácticas de vida de los sujetos de las comunidades en las que todos los que allí participan son “aprendientes” de una realidad, como nos lo diría Freire. De este modo, el epicentro de esta reflexión no es ni el estudiante ni el maestro, sino la experiencia misma, pues es en la piel que allí se constituye como praxis, donde los sujetos se posicionan críticamente y tienen un lugar colectivo de voz propia.

Como apertura a lo dable en el largo aliento, el diálogo propuesto en torno a la educabilidad y enseñabilidad, hace de esta disertación un aporte para pensar *Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos*; un ejercicio que está a la espera de escuchar las voces que pretendemos provocar polifónicamente dentro de la Red Iberoamericana. El debate está abierto, y la invitación a emanciparnos para emancipar se mantiene latente y en pie de lucha.

Referencias Bibliográficas

- Andereeg, E. (1979). *Hacia una Pedagogía Autogestionaria*. Buenos Aires: Humanitas.
- Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. En: *Itinerario Educativo*, (64), pp. 127-141.
- Deleuze, G. (1999). *¿Qué es un dispositivo?* En: Foucault, filósofo. Argentina: Gedisa Editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- _____. (1998). *Educar para la autonomía*. Editorial Paidós. Barcelona.
- _____. (2003). *Pedagogía de la Liberación*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Ramírez, A.B. (2013). Infancia, nuevos repertorios tecnológicos y formación. En: *Revista Signo y Pensamiento*. Vol 32, N. 63. 2013. Pontificia Universidad Javeriana, pp. 52 – 68.
- Ramírez, A.B. (2012). *Temporalidad y narratividad: un diálogo entre Husserl y Ricoeur, un marco para pensar la subjetividad*. En: Anuario Colombiano de Fenomenología. Volumen VI, pp. 109 – 125. Comp. Germán Vargas Guillén. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, A.B. (2010). *Potenciar conocimiento científico en niños y niñas de básica primaria a partir de los contextos de enseñabilidad*. En: Caminos para construir calidad educativa en Ciencias Naturales y Formación Ambiental. Colección Saberes Compartidos. Volumen 5, pp. 37 – 48. Editorial Magisterio – Secretaría de Educación.



- Ramírez, A.B. (2009). Los contextos de enseñabilidad en la construcción de procesos de pensamiento en niños y niñas. En: *Revista Internacional MAGISTERIO*. Educación y Pedagogía. No. 37 Febrero – Marzo de 2009. Cerebro, corazón y mente, pp. 86 – 91. Bogotá – Colombia.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Torres (1991). *El currículum oculto*. Morata: España.
- Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zuluaga, O.L. (1998). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos, Siglo del hombre.



LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL CUERPO EN LOS SABERES PEDAGÓGICOS Y LOS SABERES DEL CUERPO

La Escuela como escenario para Resignificar el Cuerpo desde las Expresiones Artísticas... Como Cimiento de Procesos Cognitivos Emancipatorios, hacia una Pedagogía de la Corporeidad

Luz Diana Ocampo Montoya

Aspirante Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. CINDE – Universidad de Manizales

Magíster en Educación y Desarrollo humano

Docente Municipio de Medellín - Institución Educativa Benedikta Zur Nieden – Medellín

Docente Universidad de Antioquia

Licenciada en Educación Física – Recreación y deporte. Universidad de Antioquia

Docente Investigadora – Red Chisua – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE – Universidad de Manizales). Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

COLOMBIA

Eje temático:	Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
Autora:	Luz Diana Ocampo Montoya ¹
Modalidad del trabajo:	Ponencia
Red a la que se pertenece:	Red CHISUA – (Saberes – Gentes y Relatos) Red Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Línea de Investigación Educación y pedagogía (CINDE – Univ. De Manizales)
Institución en donde se desarrolla:	Institución Educativa Benedikta Zur Nieden
Nivel Educativo al que pertenece:	Magister en Educación y Desarrollo Humano Aspirante Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud

¹Aspirante a Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. CINDE – Universidad de Manizales. Propuesta de Tesis Doctoral:



RESUMEN:

La propuesta en esta ponencia, se plantea desde cuatro aspectos:

1. **Se parte de una propuesta de Investigación en el marco de Tesis Doctoral, en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud (CINDE – Universidad de Manizales. Colombia)².** El punto de partida en este proceso investigativo, es dar la mirada al cuerpo del maestro y la maestra en el saber pedagógico, y como lo significa en sus prácticas pedagógicas, para resignificar el cuerpo de sus estudiantes. A la vez se plantea este proceso de investigación en clave de dialogo de saberes con otras investigaciones y experiencias desde **la RED CHISUA**. Aquí, se exponen autores como **Foucault, Ricoeur, Mauss, Bourdieu**: una conciliación teórica en torno a la categoría “cuerpo”.
2. Se presentan una experiencia pedagógica **“Los ArteSanos del Cuerpo”³**, como experiencia significativa, que **cruza las corrientes de la epistemología** en las ciencias sociales y humanas, porque tiene como fundamento principal el reconocimiento al sujeto y el acercamiento a la subjetividad, como el territorio que vincula el entendimiento que ese sujeto hace de sí mismo, del mundo y de su relación con lo otro.
3. **Se presenta el Dialogo de Saberes**, donde surge el encuentro y la relación con otros campos de conocimiento, desde los procesos investigativos que se desarrollan en la escuela y la comunidad, desde la RED CHISUA, haciendo dialogo y reflexión por los saberes del cuerpo. Dialogo que trasciende las fronteras, para conversar con un colectivo de redes de México y Venezuela desde **la Ruta Pedagógica Expedicionaria México – Colombia – Venezuela, “RUMBO A LA UTOPIA”**, propuesta por la **RED REDIEEM**.
4. **Finalmente se plantean las conclusiones.** Donde se puede evidenciar como dentro del campo pedagógico, como desde el arte, la danza, el baile y las experiencias performativas se generan procesos de transformación y resignificación del saber pedagógico y el cuerpo en el contexto educativo, hacia una humanización de la educación, que posibilite procesos de emancipación.

Palabras Claves: *Saber Pedagógico, saberes del cuerpo, prácticas pedagógicas, expresiones artísticas, danza, corporeidad, procesos emancipatorios, investigación escolar, relato.*

² Instituciones Educativas, donde realizo mi proceso de formación doctoral. en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Instituciones que integran el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

³ Proyecto Pedagógico de Investigación-Acción, que se desarrolla en la Inst. Ed. Alfonso Mora Naranjo y Benedikta Zur Nieden. Medellín.



“RUMBO A LA UTOPIA”

Este proceso de hilar y tejer constructos desde las experiencias investigativas en la escuela y la comunidad a nivel nacional desde la RED CHISUA, se integra desde la consolidación de una Ruta Pedagógica que se desarrolla en estrecho vínculo con una propuesta que desde la **RED REDIEEM⁴ de México**: “Ruta Expedicionaria México – Colombia – Venezuela” – “RUMBO A LA UTOPIA”, surge para abrir márgenes de armonía, de encuentro y de dialogo de saberes, que posibilita dar cuenta del desarrollo, el impacto, y el lenguaje común, de las experiencias y los puntos de convergencia a nivel nacional que nos integran, con una mirada esperanzadora de tejer nuevas formas de construir mundos posibles de transformación humana y social, desde la educabilidad del cuerpo hacia una pedagogía de la corporeidad, desde el arte, desde las expresiones artísticas de la danza, el teatro, la música, en el campo educativo, pedagógico e investigativo, que nos de pautas para fortalecer los procesos hacia una educación emancipadora.

La Ruta Pedagógica, acogida en Colombia por la RED CHISUA, donde la RED CHISUA Medellín (Red Chisua: Pensamientos, Gentes y Relatos), en unión con el **CIEP⁵**, el NODO de Investigación del Comité de Calidad de Secretaria de Educación del Municipio de Medellín y su programa bandera “MOVA⁶”, y las Instituciones Educativas Lola Gonzales (núcleo educativo 930), y Benedikta Zur Nieden (núcleo educativo 930), se prepararon y se consolidaron como un colectivo integrado a la Red CHISUA, para dar inicio a un encuentro entre maestros, maestras, directivos docentes, estudiantes, instituciones educativas investigador@s y secretaria de educación del municipio de Medellín, para compartir experiencias, saberes, sueños, ideas, utopías, a través de conversatorios, charlas, talleres y socialización de experiencias pedagógicas que tuvieron lugar en diferentes escenarios académicos de la ciudad, como lo fue: Casa Barrientos, con el “Conversatorio: “Dialogo de Saberes y Experiencias Investigativas entre Maestr@s de México y Colombia”; Luego, en la Escuela del Maestro, se dio lugar al Encuentro de Saberes y Experiencias Investigativas con el NODO de Investigación del Comité de Calidad de Secretaria de Educación del Municipio de Medellín y su programa bandera “MOVA”; y la visita a las instituciones Educativas del sector público: Lola Gonzales y Benedikta Zur Nieden, ambas ubicadas en la comuna 13, donde se compartieron dos experiencias pedagógicas, dando la posibilidad a los y las estudiantes de compartir sus vivencias escolares, desde dos proyectos investigativos: “EcoImaginario”⁷ y “CorporeidArte”⁸. “EcoImaginario” (Proyecto liderado por los estudiantes bajo la tutoría de la docente Luz Elena Acevedo Lopera): una propuesta que ha permitido a través del arte y las nuevas tecnologías, trascender las barreras de un imaginario, en consonancia con los principios de la

⁴ Red de Investigadores Educativ@s en México. Investigar para la Trascendencia del Ser

⁵ Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, integrado por maestros y maestras adscritos al Municipio de Medellín, y que forma parte del Sindicato de maestros del municipio de Medellín ASDEM)

⁶ Programa bandera de Formación y Capacitación para docentes y directivos docentes del Municipio de Medellín. Secretaria de Educación del Municipio de Medellín). Es un escenario para la formación integral de los maestros y maestras para la vida, en el que se reconoce a cada uno de ellos desde sus dimensiones del ser, el saber y el crear; lo que posibilita desarrollar propuestas personales y profesionales encaminadas a la generación de experiencias educativas y prácticas pedagógicas diversas y contextualizadas, a partir del diálogo y el intercambio de ideas y vivencias.

⁷ Proyecto pedagógico, que se desarrolla en los grados 7º, 9º y 10º de bachillerato, a través del arte y las nuevas tecnologías). Inst. Ed. Lola Gonzales. Barrio Floresta, comuna 13 de la Ciudad de Medellín.

⁸ Proyecto pedagógico de investigación, que se desarrolla en los grados 6º y 7º y con un semillero de investigación institucional, integrado por estudiantes de la básica. Proyecto eje fundamental del trabajo de tesis doctoral: “El Lugar del Cuerpo en la Educación”: La Escuela como Territorio de Inclusión para Resignificar el Cuerpo en Procesos de Paz”, que adelanta la docente Luz Diana Ocampo Montoya



ecología humana, ello para posibilitar nuevas maneras de pensar, percibir y valorar. Y el proyecto investigativo “CorporeidArte” (Inst. Ed. Benedikta Zur Nieden. Con la tutoría de la docente Luz Diana Ocampo Montoya⁹), una propuesta que intensiona, a través de las expresiones motrices artísticas, resignificar el Cuerpo en procesos de Paz, hacia la inclusión escolar que posibilite el desarrollo de una pedagogía de la corporeidad. Dando la mirada al cuerpo en los saberes pedagógicos, al lugar del Cuerpo en la Educación, buscando procesos educativos emancipadores.

A través de un proceso de investigación Cualitativa, maestros y maestras de la ciudad y el país, hemos venido, recorriendo los umbrales del mundo investigativo escolar, posibilitando un acercamiento a las vivencias, al sentir y pensar de maestros, maestras y estudiantes, para dar cuenta de realidades, imaginarios, de sueños y deseos; este recorrido, nos ha posibilitado hacer rastreo del estado del arte investigativo desde las pedagogías emancipadoras del saber pedagógico, para dar apertura a tres días de dialogo con nuestros hermanos de México, encuentro que nos invita a seguir cultivando ideales y pasiones conjuntas que nos unen como países hermanos, con una misma identidad: “La Educación - La Pedagogía y La Investigación”, en clave de una educación para la emancipación.

El compartir este dialogo de experiencias entre México, Colombia y Venezuela, nos permite como lo expresa el maestro Miguel Pérez, tejer una “RED DE PESCADOR”, donde todos los sujetos que integramos el acto educativo somos protagonistas de la misma manera, estudiantes, maestros, directivos, todos edificamos, tejemos e hilamos saber. Compartir e intercambiar algunos comentarios sobre dichas prácticas, (Red de pescador), nos posibilita observar procesos cognitivos que desarrollan las y los estudiantes a lo largo de su estancia escolar y lo significativo como proceso de transformación humana y social, así mismo, observar el desarrollo y dinámica de algunas prácticas docentes experiencias y/o proyectos de instituciones educativas de la ciudad, sensibilizar frente al significado del Proceso de sistematización (Registro de condiciones de actividades de recuperación de evidencias y conclusión) y finalmente, lograr el Posicionamiento político de Documentos de reformas educativas, quién las debe seguir haciendo, y el dialogo entre las redes Iberoamericanas de investigación, como procesos educativos emancipadores, hacia la transformación de nuestros territorios y poblaciones.

⁹ Magister en Educación y Desarrollo Humano (CINDE – U de Manizales). Aspirante Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud (CINDE – Universidad de Manizales). Docente investigadora. Integrante RED CHISUA. Líder del proyecto “CorporeidArte”. Institución Educativa Benedikta Zur Nieden. Docente Universidad de Antioquia.



LA ESCUELA COMO ESCENARIO PARA RESIGNIFICAR EL CUERPO...

1. REALIDADES...QUE TEJEN CUERPOS EN LA INCERTIDUMBRE

Dar la mirada a las realidades que tejen la cotidianidad social, cultural y política de nuestro país, es un acercamiento a las problemáticas del devenir histórico que han generado todo un entramado de incertidumbres, sobre la categoría de “conflicto” en los sujetos, y que ahora nos abre márgenes esperanzadoras para pensar en una recontextualización de esta categoría de “cuerpos en conflicto”, desde los procesos de paz, con múltiples posibilidades de dar lugar a una resignificación del “cuerpo” de aquellos sujetos de derecho, niños, niñas, jóvenes que han vivido y han experimentado condiciones históricas de segregación, desigualdad, exclusión, y desplazamiento.

Cuerpos de niños, niñas y jóvenes en situación vulnerable, cuerpos con hambre, cuerpos maltratados, violentados, cuerpos llenos de miedo, de horror, cuerpos agrietados, cuerpos que llegan a la escuela, porque es allí el espacio de encuentro de gran cantidad de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento...rostros llenos de SED DE RECONOCIMIENTO, con SED DE AFECTO, con SED de poder “SER”.

La historia en Colombia se ha caracterizado por desplazamientos forzados de comunidades campesinas, indígenas y afro-descendientes, a causa del conflicto armado interno, la violencia de las bandas criminales y el narcotráfico. “En la actualidad **Colombia** es el segundo país con mayor cantidad de **desplazados internos** en el mundo”, según la ONU^{10 11 12}

Este panorama que aun exige mayor indagación y rastreo de las situaciones de conflicto que generan, invita a dar la mirada al cuerpo desde la categoría de “conflicto”, desde las teorías de Foucault. Esta comprensión del lugar que adquiere el cuerpo en la teoría del sujeto de Michel Foucault, es posible, examinando los presupuestos metodológicos del trabajo genealógico que propone y despliega a partir de “Vigilar y castigar” (1975).

El sujeto para Foucault no es una esencia sino una forma dinámica, así la intención de la genealogía foucaultiana, se plantea a partir de la indagación sobre la “procedencia”, propone pensar el presente, aquello que existe y es válido para nosotros, como efecto de un pasado que se configuró a partir de la dispersión, no mediado por la razón sino como el efecto de errores y desviaciones. **De esta forma, Foucault plantea la “procedencia”,** como: “descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto ni la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente” (Foucault, 1993. P.11). **De ahí que,** la genealogía Foucaultiana como análisis de la procedencia, se posiciona analíticamente en la articulación del cuerpo y la historia.

“El cuerpo es el lugar de la procedencia, es donde podemos hallar los tajos de la historia...” “Sobre el cuerpo se encuentra la huella de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos, los

10 11 12 Bello A, Martha Nubia. [«El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social»](#). Universidad Nacional de Colombia. Consultado el 11 de diciembre de 2015.



errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto.” (...) Es la superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelve), lugar de disociación del Yo (al que intenta prestar la quimera de una unidad substancial), volumen del perpetuo derrumbamiento.” (Foucault, 1993. P.13)

El desplazamiento no es solamente el desprendimiento forzado de la “trama social” del sitio de partida. También fue agrietada profundamente mucho antes de la salida: las amenazas, el miedo, la muerte han obligado a la desconfianza y al silencio. El desplazamiento es también la dificultad de insertarse en una nueva urdimbre social en el punto de llegada. Esta obra describe la experiencia del traslado y del trayecto, pero su importancia tiene que ver también por el lugar que da, en su análisis, al asentamiento en la llegada.

Surge así un profundo cuestionamiento, pues **NO sabemos el saber pedagógico como atraviesa el cuerpo del maestro y el cuerpo del estudiante niño, niña, joven, por lo cual cabe preguntarnos, ¿Cómo se posiciona los discursos del cuerpo en el saber pedagógico?, ¿Cómo se ha leído el cuerpo en el saber pedagógico?, teniendo en cuenta que el saber pedagógico está inmerso en las relaciones que emergen en las practicas pedagógicas entre el maestro y el estudiante. ¿Cómo y cuales han sido las formas en que ha sido educado el cuerpo?**

PENSANDO LA ESCUELA COMO ARTESANA DE CUERPOS CONVIVENCIA – CUERPOS CONSENTIDO

Desde la propuesta de Tesis doctoral, se da apertura a una Reflexión sobre la escuela, donde surge la pregunta, por el **cómo contribuir para que la escuela se convierta en un lugar seguro de aprendizaje, desarrollo cognitivo, desarrollo humano y social de los niños, niñas y jóvenes que llegan con sus diversas necesidades, problemáticas, intereses, sueños y utopías?**

La escuela como el espacio donde se teje y se construye el “SER” requiere pensarse y reconstruirse generando procesos para la humanización de la educación; debemos atender no sólo el pensamiento y la reflexión, sino el amor, la ternura, la comprensión, pero para ello se requieren personas con capacidad de asombro, que se maravillen ante el misterio, que teoricen desde su práctica y practiquen desde la teoría, sensibles, personas que se muevan hacia niveles superiores de abstracción, personas con sentido común, alegres, inocentes y apasionadas con la tarea de enseñar y aprender, apasionadas de su vocación de servicio, creativas y creadoras, innovadoras y propositivas.

LOS ARTESANOS DEL CUERPO COMO EXPERIENCIA PEDAGOGICA DESDE EL CUERPO

Se presenta una experiencia pedagógica **“Los ArteSanos del Cuerpo”**, como experiencia significativa, que da cuenta de realidades y transformaciones que desde la educabilidad del cuerpo a través de las expresiones artísticas de la danza, se presenta como un campo de saber que teje los saberes pedagógicos, y como esta experiencia, dialoga con otras experiencias investigativas de la **RED CHISUA (pensamientos, gentes y relatos)**, y con otros colectivos de Redes, que también asumen la pregunta por el cuerpo, la pregunta por el cómo se dan las diversas performatividades del



cuerpo en las prácticas pedagógicas, para la educabilidad del cuerpo hacia una educación liberadora y emancipadora.

Así, esta propuesta pedagógica, abre pautas para pensar la escuela como territorio de inclusión, como escenario para tejer procesos de paz. Donde surge así un profundo cuestionamiento: **¿Cómo es entendida hoy día la educación y la pedagogía? ¿Cómo son asumidas por las instituciones educativas y por sus maestros? ¿Cómo pensar la escuela para que se convierta en un lugar seguro de aprendizaje, para aquellos seres marcados por el dolor y el sufrimiento? ¿Es el cuerpo del Maestro/Maestra, un cuerpo también vulnerado?**

La experiencia los artesanos del cuerpo, nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre nuevas pedagogías críticas, que den pautas para tejer procesos de paz y pensar en la categoría de “Pos-conflicto”. Si bien es cierto que etimológicamente el término postconflicto evoca un “después de”, esto no implica en sí mismo una “ausencia de”; Y es que esa categoría de Post-violencia, además de las consecuencias económicas, políticas y sociales que implica, reconfigura el sentido de humanidad de los individuos en la medida en que generan nuevas éticas y valores que determinan el vivir en el mundo, y es desde este sentido que se retoman los análisis de **Hannah Arendt** y las teorías de **SEN, Amartya**.

Nació así: Los Artesanos del Cuerpo, una propuesta pensada para buscar procesos de sensibilización en los niños y jóvenes para la toma de conciencia del propio cuerpo, de la vida, del propio ser. Para pensar y reflexionar el cuerpo, los usos, las formas de vivirlo, sentirlo, relacionarlos con los otros y con lo otro, buscando nuevas perspectivas éticas y estéticas que respondan a la pregunta por el hacer, sentir y poder del Ser Humano; por su fuerza de existir, por su capacidad de obrar como cuerpo que piensa. Es todo un proceso de emancipación de todas estas ataduras, que condicionan y determinan la vida, puesto que lo está en juego es la vida misma de cada uno, es decir su pensamiento, su acción, sus afectos, “SU TOTALIDAD CORPORAL”.

“Los Artesanos del Cuerpo”, una acción pedagógica para el desarrollo humano y social”, línea pedagógica educativa basado en las expresiones motrices artísticas, como estrategia metodológica efectiva para fomentar valores positivos y artísticos en los grupos humanos víctimas del conflicto desde la escuela, como herramienta para integrar la comunidad educativa alrededor de la danza, el baile, el teatro, el porrismo y otras expresiones del arte, para que niños(as) y jóvenes se proyecten y utilicen el tiempo libre creativa y productivamente, es una estrategia que posibilita a niños(as) y jóvenes, **desde la dimensión sociocultural:** 1. Contribuir al proceso de formación de sujetos a través de esta acción pedagógica, buscando el desarrollo de aprendizajes significativos por medio de los cuales se pueda “construir políticamente la subjetividad”. 2. Fortalecer la formación, en las habilidades sociales, psicológicas y motrices que inciten a la armonía en el ámbito educativo, familiar y social. 3. Demostrar con el trabajo y cultivo del cuerpo, el respeto a la dignidad de su vida y la de los demás, valorar las diferencias de cultura corporal en los distintos grupos sociales y étnicos. 4. Sensibilizar a los estudiantes hacia el desarrollo de valores morales, estéticos, políticos, sociales y personales, que proyecten su potencial humano. 5. Fomentar el amor por el arte, el desarrollo de habilidades artísticas, dramáticas y el mejoramiento de sus condiciones de vida



Dicha estrategia se cimienta en un trabajo dinámico y permanente del ejercicio diario, el cual desde la perspectiva del desarrollo humano presenta como eje fundamental la dimensión cultural basada en actividades de expresión artística como la danza folclórica, los bailes populares, los bailes de salón, la danza moderna, el teatro, el porrimo, la chirimía, la gramática, el diseño, entre otros.

Desde el desarrollo humano, esta estrategia se fundamenta en la perspectiva de las potencialidades en algunas de sus esferas y en la perspectiva de las capacidades, ambas con enfoque sociocultural. La perspectiva de las potencialidades centradas en el sujeto se enfatiza en las siguientes esferas, procesos y aprendizajes básicos establecidos por Roldán y Luna (1996):

ESFERAS	Procesos Básicos	Aprendizajes Básicos
LÚDICA	• Sentido del disfrute	♦ Motivación por el aprendizaje y la recreación.
	• Procesos de expresión	♦ Expresión corporal - Expresión musical - Expresión plástica.
	• Creativa	
	• Sentido de la libertad	♦ Capacidad de explorar nuevas alternativas.
COGNITIVA	• Creatividad	♦ Romper esquemas - Identificar alternativas
ERÓTICO AFECTIVA	• Identidad personal	♦ Autoconcepto realista.
	• Identidad Cultural	♦ Sentido de pertenencia cultural.
POLÍTICA	• Conciencia participativa.	♦ Participar y tomar decisiones en grupo. ♦ Negociar conflictos y resolver problemas en grupo. ♦ Organizarse para lograr objetivos comunes.
PRODUCTIVA LABORAL	• Desarrollo Ocupacional	♦ Desempeñar un oficio. – gerenciar la actividad productiva – ♦ Valorar el trabajo como fuente de subsistencia y de autorrealización – Transformar condiciones de vida.

DIALOGO DE SABERES EN CLAVE DE PEDAGOGIAS EMANCIPADORAS

Se presenta el **Dialogo de Saberes**, donde surge el encuentro y la relación con otros campos de conocimiento, desde los procesos investigativos que se desarrollan en la escuela y la comunidad, desde la RED CHISUA, haciendo dialogo y reflexión por los saberes del cuerpo. Donde se da cuenta como se aborda el cuerpo **en el campo educativo, pedagógico, e investigativo, desde el arte y las expresiones artísticas**. Este proceso de encuentro y dialogo con otras experiencias locales y nacionales desde la Red Chisua, en clave de dialogo con CINDE – Universidad de Manizales, desde la Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Un dialogo de saberes, desde una metodología que la RED CHISUA, define como **“La rejilla en clave de cartografía social y pedagógica”**, para dar lugar a una integralidad de mixturas que



desde las narrativas del cuerpo, converge un dialogo dialectico como lo define Ricoeur, en las hermenéuticas del sí, donde ese cuerpo vivido desde las propias experiencias de vida, se da un “cuerpo como lo que son las personas” (Ricoeur, 2003, p. 9).

Así se logra un encuentro con el arte, el cuerpo y prácticas pedagógicas ConVivencia y ConSentido, para dar cuenta de realidades y hacer un registro consciente de nuestra cotidianidad educativa, a partir del encuentro de experiencias como: “El arte de verse a sí mismo: Teatro Foro y performance¹³, Procesos de educabilidad y enseñabilidad en clave de pedagogías emancipatorias¹⁴, Festival Arte-Acción. Una propuesta en diálogo con otros saberes¹⁵, “Las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de 9ª 12 años, en Medellín – Colombia: un proceso Pedagógico Emancipatorio”¹⁶ La Escuela como Escenario para Resignificar el Cuerpo en la Incertidumbre del Postconflicto¹⁷”

El Maestro como Símbolo Creador del Saber

Dentro del dialogo de saberes, se hizo necesario, indagar y reflexionar sobre el papel que juega el maestro en la escuela y como desarrolla sus prácticas pedagógicas, partiendo de sus representaciones simbólicas, su mirada, sus formas de expresión, su voz, como piensa, cómo ve y como trata a sus estudiantes, como asume: su rol protagónico como mediador del aprendizaje, el cuerpo en conflicto del estudiante, como lo incluye, como asume su compromiso misional, como pilar fundamental para acoger, para abrazar, para cobijar, para ayudar y para saciar esa SED DE AFECTO de tantos niños, niñas y jóvenes que llegan a la escuela con sus diversas marcas y huellas de dolor.

Para lograr esta comprensión, surgió como punto de partida en este proceso de cartografía social y pedagógica desde las experiencias investigativas, dar la mirada al cuerpo del maestro y la maestra en el saber pedagógico, y como lo significa en sus prácticas pedagógicas, tomando como referente lo que nos señala Pedraza:

“La consigna de la educación contemporánea es la creatividad y la inteligencia. Las metodologías activas siguen empleándose a fondo para estimular el trabajo personal y la investigación, pero se han añadido la ‘reflexión crítica’ y la ‘expresión creativa’, cuyo vehículo es un uso más intenso del cuerpo y de sus posibilidades de expresión artística: musical, gráfica, oral, visual y corporal. El principal mecanismo de este ambicioso proyecto de perfeccionamiento humano consiste en atender al niño ‘como un todo integrado’ (Pedraza, 1999: 297).

Así, se logra que el maestro se piense, se cuestione, y de pautas esperanzadoras de renovación y de innovación pedagógica, que posibilite espacios de inclusión, de apertura, de acogida, de ternura y afecto, haciendo del acto educativo un proceso de transformación y aprendizaje significativo, que de apertura a una re-significación del cuerpo, una re-significación del SER, de aquellos y aquellas estudiantes víctimas del conflicto, hacia la generación de procesos de paz. Maestros, que se muevan hacia niveles superiores de abstracción, que teoricen desde su práctica y practiquen desde la teoría, sensibles, y apasionadas con la tarea de enseñar y aprender. Maestros y maestras soñadores y que

¹³ Experiencia liderada por Fredy Oswaldo Gonzales Cordero - Ayala Triviño, Leidy Tatiana - Rodrigo Romero, María Helena - Rafael Zárate

¹⁴ Experiencia liderada por Ana Bricet Ramírez y Álvaro Rubiano

¹⁵ Experiencia liderada por Luz Elena Acevedo Lopera.

¹⁶ Experiencia liderada por Ehidura Castaño Marín

¹⁷ Experiencia liderada por Luz Diana Ocampo Montoya



logren despertar la capacidad de soñar, despertar la creencia de que es posible cambiar el mundo (Freire, 2003).

Desde este campo se retoma a **Paulo Freire** quien propone una nueva pedagogía crítica basada en la dialogicidad que transforme las dificultades en posibilidades., y **Howard Gardner**, que nos presenta las inteligencias múltiples.

Así estos principios son la base para el rescate del cuerpo en la escuela, como fundamento de vida humana, en proceso permanente de auto-construcción, en crecimiento constante hacia su plena realización. El cuerpo debe hacerse por la personalización, lugar de admiración y de belleza, que se descubre a sí mismo como portador de la beldad, que experimenta en sí y en los otros y otras, desde un sentimiento profundo y puro de respeto y admiración, que se crea en el proceso de apropiación de la experiencia corporal; donde lo bello se hace aceptación, gozo, proyección creadora, comunicación abierta y sensible del ser personal.

EN LA RUTA DE DIALOGO DE SABERES - CONCLUSIONES.

Finalmente se plantean las conclusiones. Donde Se puede evidenciar como en el campo pedagógico se teje en el país, desde la RED CHISUA y desde el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – CINDE – Universidad de Manizales, propuestas investigativas pedagógicas que interrogan el cuerpo y como desde arte y de las experiencias performativas se generan procesos de transformación y resignificación del saber pedagógico y el cuerpo en el contexto educativo.

Por ello, es necesario, genera y crear una línea pedagógica para intervenir a niñas, niñas y jóvenes víctimas del conflicto, desde EL ARTE, HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA CORPOREIDAD, la corporeidad del arte. Pedagogías que apunten al desarrollo humano y social, para intervenir el cuerpo en conflicto, donde el cuerpo del maestro debe ser mediador para la re-significación del cuerpo en la escuela. Y así, brindar la posibilidad de que los niños, niñas y jóvenes desde su propia realidad vivida, todas sus huellas y marcas, las puedan sanar a través del arte y que puedan desarrollar procesos de aprehensión, logrando un acercamiento al sentido y al significado, y al desarrollo de la corporeidad. Poder posibilitar la construcción de subjetividad a partir de la autorreflexión, la comprensión y la interpretación de sus vivencias y luego ir retornando a ellos mismos para reconstruirse y reconfigurarse. La corporeidad, se convierte así, en el mayor interés y eje de trabajo, estudio e investigación, como sinónimo de encontrarse y enfrentarse a sus propias realidades, es la experiencia de lo que se siente y se percibe a través de él, al tiempo, donde se asume como realidad eficaz de comunicación. Así el arte como metáfora del cuerpo, retoman autores como, Le Boulch, Edward T. Hall y otros, Freud, Lacan, Claude Levi-Strauss, Paul Watzlavic, Pierre Bourdieu, una síntesis del cuerpo en las artes.

Es por ello que el mundo de vida de los niños las niñas y jóvenes se convierte y debe convertirse en una estructura contextualizante, donde cultura, sociedad y persona integran una triada cubierta de sentido que permita la reflexión acerca de la experiencia y de pautas para el ejercicio de la acción humana en los docentes.



Por todo lo anterior, el anhelo actual es educar para la libertad, la creatividad y la comunicación. Este diseño comporta una opción para el cuerpo lúdico, para el derecho a la diferencia, el placer y la verdad. Y es la danza uno de los medios más eficaces para el alcance de estos sueños.



Fundamentar el valor pedagógico de la danza supone reconocer su potencial como experiencia educativa. Implica identificar en la danza una serie de valores que pueden favorecer el proceso educativo de las personas. Implica también tomar postura a favor de la danza como medio de la educación en general y de la educación física en particular. En este sentido, quiero compartir con las nuevas generaciones algunos elementos significativos de mi experiencia.

“La pedagogía postmoderna debe ir más allá de una mera redefinición del currículum y de una incorporación de tecnologías informacionales, las cuales pretenden que las transformaciones sean orientadas por leyes del mercado, Paulo Freire propone una nueva pedagogía crítica basada en la dialogicidad que transforme las dificultades en posibilidades. Según Freire la perspectiva neoliberal refuerza la pseudoneutralidad de la práctica educativa, reduciéndola a la mera transferencia de contenidos sin exigir su comprensión. La separación ideológica entre texto y contexto implica una castración epistemológica de los educandos. Propone una educación crítica debeladora, pues el proceso de enseñar supone un ejercicio de percepción crítica, desafiar (curiosidad epistemológica) al educando a aprehender el objeto para aprenderlo en sus relaciones” (Fuentes, 1996).

La Ruta Pedagógica en Colombia, culmina su episodio, dejando bellas vivencias, y un cumulo de ideas, sueños y utopías, que atrapan sujetos llenos de ganas, de esperanza, y el deseo profundo de juntos hacer realidad, labrando caminos posibles de transformación, cultivando el campo investigativo y creciendo nuestro colectivo de redes Iberoamericanas, que nos abre la posibilidad de hilar y tejer más hermandad, mas saber, y más crecimiento humano, pedagógico y social, al servicio de los grupos humanos de niños, niñas y jóvenes, para continuar con gran entusiasmo evangelizador construyendo en ellos y ellas mundos posibles.

BIBLIOGRAFÍA PARA EL LECTOR INTERESADO

- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. Pretextos. Valencia. 1992.



- Foucault, Michel (1971), “Más allá del bien y del mal” en *Microfísica del poder*, Ed., La Piqueta, Madrid 1993.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002. 314 p. ; 21x14 cm.- (Nueva criminología y derecho) Traducción de: Aurelio Garzón del Camino
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean–Claude: *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2003b [1967].
- LUNA CARMONA, María Teresa (2004). *Perspectivas del Desarrollo Humano. Unidad 1. Módulo área de Desarrollo Humano. Maestría en Educación y Desarrollo humano. Convenio CINDE – Universidad de Manizales. Medellín.*
- PEDRAZA GÓMEZ, Sandra (1999). *En Cuerpo y Alma: Visiones del progreso y de la felicidad.* Departamento de Antropología. Universidad de los Andes. Bogotá, CORCAS Editores LTDA.
- PONTY MERLEAU, Maurice. (1975). *Fenomenología de la Percepción.* Ediciones península, serie universitaria historia/ciencia/sociedad 121. Barcelona.
- PORTELA Guarín, Henry. (2002). Documento: “Cómo Problematicar La Educación Física desde la transición del concepto de Cuerpo al de Corporeidad. Departamento de Educación Física, Recreación y deporte. U de A. Recuperado de: [www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital) - Buenos Aires – Año 8 – N° 48 – Mayo de 2002.



LA ALFABETIZACIÓN COMO UNA PUERTA HACIA LA EMANCIPACIÓN

Autora: María Aydée Hernández¹

Código: COL-RCHI106

Eje temático: Eje 1. Pedagogías emancipatorias

País: Colombia

Correo Electrónico: maydeher@gmail.com

Modalidad del trabajo: Observación acción participación.

Red: Chisua

Nivel educativo: básica primaria²

Resumen

El lenguaje es el camino a la liberación de la palabra, por tanto la alfabetización debe viabilizar ese proceso. Esta ponencia tiene como propósito revisar a la luz de pedagogos como Freire y de mi experiencia como docente y tutora del Programa Todos a Aprender³, cómo impacta un proceso de alfabetización pertinente, centrada en el contexto de los estudiantes, en su formación como ciudadanos, capaces de participar de manera crítica en las decisiones que involucran su entorno. Para ello se parte del concepto de alfabetización en términos de Freire como camino a la liberación, se analiza el papel de la escuela y del docente en el proceso de construcción de sentidos, a partir del lenguaje; y se propone el aula como un laboratorio de palabra, donde esta cobra sentido en textos y contextos. Esta reflexión parte de la propia práctica, pero también de la observación y lectura de otras prácticas de aula observadas en algunos docentes acompañados, en mi desempeño como tutora del Programa Todos a Aprender; además, de experiencias derivadas de pares investigadores de la red.

Palabras clave: Alfabetización, pedagogía, emancipación, lenguaje, escritura y lectura.

Introducción

“...alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. La

¹ Licenciada en Educación básica, con énfasis en Lengua Castellana (2007) y Magister en Lingüística, Universidad de Antioquia (2011).

² Estoy vinculada al Magisterio, con la Institución Educativa Dinamarca y en el nivel de secundaria; sin embargo, trabajo (en comisión) con el programa Todos a Aprender, desde el 2012, esto ha implicado moverme en diferentes instituciones públicas y en el nivel de primaria, desde donde complemento la experiencia.

³ Programa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.



cultura de las letras tiñe de conciencia la cultura...”
(Freire)

Enseñar lenguaje no es solo brindar herramientas conceptuales para escribir mejor, es especialmente construir las bases lingüísticas para desarrollar habilidades comunicativas y de pensamiento que permitan a los sujetos educables trascender su realidad, buscar con autonomía y responsabilidad la libertad, que a su vez, les facilite crear, construir y contribuir a una cultura renovada y crítica. El reto como docentes es facilitar la posibilidad de emancipación frente a la dimensión política, social y cultural: telenovelas que degradan la condición humana, canciones que proyectan un desequilibrio en la relación de géneros; el fútbol, no como deporte sino como religión alienante; la literatura comercial carente de estética, todos estos juguetes de la cultura constituyen factores de opresión para niños, niñas y jóvenes que avanzan lentamente hacia la libertad que ofrece una verdadera educación, centrada en un proceso de alfabetización crítica.

En nuestro contexto latinoamericano, marcado por grandes dominaciones, no solo internas sino externas, es deber de la escuela diseñar su currículo con base en criterios que promulguen el desarrollo del pensamiento y que brinden opciones de comunicación favorables para la interacción con el entorno del educando, y para la libertad ideológica y social.

En este sentido, el lenguaje constituye una posibilidad de salida hacia la libertad; poder acceder al lenguaje es la puerta de entrada al conocimiento, a la consciencia y a la cultura. Cuando, como docentes, buscamos nuevas y mejores formas de brindar luz a los estudiantes, desde la didáctica y la pedagogía, estamos edificando en ellos la opción de emanciparse. ¿Cuál es el rol de la escuela frente a este hecho? ¿Cuál es el rol de nosotros como docentes para formar ciudadanos críticos? ¿Cómo desde los procesos de alfabetización estamos formando, no solo en una disciplina determinada, sino en la conciencia frente a los procesos políticos, sociales y culturales que atraviesa un país como Colombia?

Esta ponencia tiene como propósito construir una reflexión pedagógica en torno al papel del lenguaje y la alfabetización en la formación de ciudadanos críticos. Es importante comprender que el proceso de alfabetización y su consecuente construcción de saberes, a partir de la palabra escrita y hablada, orientado acertadamente, es fundamental para formar el pensamiento crítico y por ende, las bases para que el educando actúe, exprese y transforme con la palabra.

En este discurso se rescatan las ideas de Freire, uno de los pensadores que más ha aportado a la pedagogía en relación con el lenguaje, procesos de alfabetización y emancipación. De igual manera, las ideas plantean un diálogo con reflexiones que se han generado al interior del nodo de la red Chisua y con otros pedagogos que han aportado al tema de la alfabetización y su valor en procesos de emancipación. La metodología se basa en la observación e interpretación de la práctica personal y la de otros pares; incluye registro, análisis de las prácticas, seguimiento de secuencias didácticas, espacios de diálogo en comunidades de aprendizaje y propuestas de intervención.

La alfabetización en contextos de emancipación



Los docentes de la red Chisua que hacemos parte de este nodo “pedagogías emancipatorias”, nos estamos preguntando sobre la pedagogía en relación con la emancipación, desde diferentes tópicos, pero todos confluyen en la transformación desde una nueva mirada hacia la pedagogía. Cómo desde la investigación y la reflexión constante sobre nuestro quehacer, hallamos nuevas herramientas que aporten a la transformación de la práctica de aula.

Algunos investigadores de la red se preguntan por la calidad educativa y cómo el docente es eje central para empezar a enfocar desde una perspectiva más crítica esa calidad tan distorsionada por las políticas educativas; otros establecen relaciones desde el arte, la narrativa, el signo lingüístico y las matemáticas como propuestas para transformar el espacio del aula e impactar el pensamiento creativo y crítico de los estudiantes; y cómo generar procesos de alfabetización más significativos desde una pedagógica que propenda por la emancipación, como es el caso de esta ponencia. Pero todas estas miradas de una u otra forma, concuerdan en dilucidar las tensiones generadas entre una escuela sin movimiento, centrada en el docente y orientada por objetivos “bancarios” (refiriéndonos a Freire), y una escuela abierta, centrada en el estudiante y con una clara conciencia de que su función es movilizar el pensamiento y brindar experiencias de aprendizaje representativas para la vida.

Ahora, ¿qué entendemos por pedagogía? En términos de Zambrano (2001), esta es descrita como fuente de reflexión de la enseñanza y del aprendizaje, el *por qué* antes que el *cómo* (correspondiente al rol de la didáctica). Es decir, el docente es el sujeto que se pregunta antes de actuar y que reflexiona sus prácticas. En este sentido, la pedagogía es la que nos convoca como docentes investigadores a observar la práctica y transformarla. Esa es la pedagogía que nos motiva ahora, la que nos permite analizar a la luz de diversos pensadores y de la experiencia como docentes, cómo se puede lograr la libertad política, social, cultural, desde los procesos de alfabetización.

Y ¿Qué entendemos por alfabetización? De acuerdo con Freire (1984) este sustantivo se refiere a un “proceso que trasciende la mera enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Es un “acto político” y de conocimiento, y por eso mismo un acto creador” (p. 104). En esta misma línea Jenny Cook-Gumperz (1998) afirma que la alfabetización se refiere a “la aptitud de crear y comprender mensajes impresos y también a los cambios que produce esa aptitud. Pero al mismo tiempo, implica una aseveración de la utilidad de esa aptitud” (p. 33). En otras palabras, la alfabetización comprende la incorporación de un sistema de signos que sirven para actuar, para entrar en contacto con la cultura letrada.

Jenny Cook-Gumperz (1998) con base en diversos estudios sobre el tema de la alfabetización, nos recuerda que en sus principios la escolarización y, específicamente, la alfabetización, se consideraba peligrosa para los trabajadores porque se temía que esta enseñara al individuo a despreciar su papel en la vida y a sublevarse, cuando tenía la oportunidad de leer, por ejemplo, panfletos o libros degenerados (Cipolla, 1969, p.65-66, como se citó en Cook-Gumperz, 1998, p.33). Esta autora también nos recuerda que en sus orígenes la alfabetización solo tenía por objetivo el control de la clase obrera, enfatizando en la conducta moral y, siendo secundaria la adquisición del código. Así, se empezaba a reconocer en la alfabetización, herramientas que contenían el poder de transformar la sociedad desde la conciencia que adquiría cada individuo del papel que desempeña en su entorno.



Desde esta perspectiva, los docentes de cualquier nivel, pero en especial los que tienen la difícil tarea de enseñar los procesos iniciales de lectura y escritura, deben concientizarse de que el fin no es la adquisición del código escrito: la codificación o descodificación, sino qué hacer con la palabra escrita y hablada, la utilidad de la escritura y de la lectura como prácticas sociales, necesarias para comprender y transformar el conocimiento, no para reproducirlo. La alfabetización vista como creación e interpretación, trasciende la simple apropiación de un código, este se convierte en recurso necesario para participar en la lectura del contexto y en su posible transformación.

A pesar de que este discurso subyace en los referentes de calidad de la educación, en Lineamientos curriculares para la enseñanza de la Lengua Castellana en Colombia (1998), la teoría no ha logrado reflejarse en la práctica. La experiencia como tutora que acompaña prácticas de aula diversas, evidencia que aún en muchas en las aulas persiste un enfoque centrado en la enseñanza mecánica del código, donde los estudiantes inician el proceso de alfabetización observando, coloreando y repitiendo letras, sílabas y palabras, desconectadas de su mundo. Aquí la relación lenguaje, pensamiento y realidad, no logra el entramado necesario del que habla Freire, quien destaca en varias de sus obras (1984 y 2003) que en este proceso hay que comprender que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”, y la lectura de la palabra implica la continuidad de lectura del mundo. Esto quiere decir que no podemos partir de palabras vacías, alejadas del entorno de los estudiantes; la importancia del contexto no puede ser ajena a los objetos de enseñanza: la pedagogía de la lectura y la escritura debe orientarse atendiendo a su función social.

El rol de la escuela en el proceso de alfabetización

La educación ha sido, según fuentes históricas, referente de opresión; las aulas, celdas de obediencia a ideas incuestionables; los estudiantes, objetos o recipientes; los docentes, sujetos de poder; el conocimiento ha sido alimento de la memoria, no material de reflexión. La escuela y el contexto han caminado por rutas opuestas: la escuela, según Barcos (2013), ha separado al niño de la vida real: “El escolar ha dejado de ser el sujeto de la enseñanza para convertirse en instrumento justificante del reglamento. El plan de estudios es el fin, y el niño el medio para lograrlo.” (p. 140). Para este pedagogo, la escuela se ha inventado una infinidad de recursos aparentemente escolares, tales como los exámenes y el sistema de calificaciones, enfocados en la actividad memorística. En esta idea coincide con Freire, cuando este se refiere a la educación bancaria, donde el niño es un recipiente en quien el docente deposita conocimiento, este conocimiento se memoriza, y se supone que de este modo se logra el aprendizaje.

La descripción que hace Barcos de la escuela en su época, no dista mucho de la escuela actual: “El banco clavado en el piso, y el niño clavado al banco, y el maestro clavado al aula, por un horario, un programa y un reglamento militar, equivalente a los tres clavos de la cruz de Jesucristo...”(p. 138).



Esta escuela sigue encerrando las ideas en sus cuatro paredes, en sus sillas organizadas una tras otra, en cuadernos de notas y de planas, en las mentes amaestradas de los niños y jóvenes. En la ponencia de Rubén Darío Gómez Lorduy y Gladys Marina Casadiegos Aponte⁴ se destaca que las políticas educativas actuales ponen la evaluación de relieve como las pruebas estandarizadas, y en esto se centra la calidad educativa.

Por el contrario Barcos propone que se deje a los jóvenes *ver, oír y saber*, dentro de la sociedad, no alejados de esta. Nuestras escuelas desde sus estructuras hablan, cuentan la historia de la educación en Colombia, revelan que esta ha cambiado poco, desde que existen las aulas, y esto influye en la didáctica, en las metodologías, en las interacciones docente- estudiante, estudiante-estudiante.

Hoy, sin embargo, docentes inquietos, investigadores de sus aulas, revelan otras miradas frente a la escuela: desde sus experiencias, empiezan a construir una escuela viva, inclusiva, dinámica. Desde el diálogo de saberes, se infiere que los docentes de la red Chisua, conciben la escuela como un espacio multidimensional; un escenario donde convergen diversos actores, y como lo expresa la investigadora Ana Brizet “lenguajes específicos, intereses y relaciones de poder”; o como lo expresa Roberto Esteban Hoyos Martínez y su grupo de investigación: “un lugar político o un lugar donde confluyen todas las fuerzas y las acciones de una sociedad” y en términos más amplios un escenario de experiencia, de diálogo, de construcción y creación.

¿Qué estamos haciendo los docentes para lograr darle sentido a la apropiación de los códigos verbales y no verbales en el aula, como escenario de experiencia, investigación y saber?

El rol del docente frente a la realidad latinoamericana y la libertad

Zambrano (2001) señala que la pretensión reflexiva del pedagogo se materializa en tres procesos: enseñanza, aprendizaje y formación, y es en esta última en la que se establece un diálogo entre docente y discente. (p.61). Por tanto, el rol del docente en el marco de la temática que estamos discutiendo, es el de mediador para lograr la formación del educando. En la actualidad las experiencias de muchos docentes evidencian que es posible otras maneras de configurar un pensamiento liberador en el estudiante, pero requiere conocimiento didáctico, pedagógico y disciplinario, y una alta dosis de riesgo.

¿Por qué reducimos nuestra labor a un acto de enseñar contenidos cuando pedagogos como Freire han insistido que “hay que enseñar a pensar correctamente”? Recordemos que en términos de Freire esto significa trascender los contenidos e interactuar con el contexto del educando; hacer del lenguaje un instrumento de diálogo, promover la oralidad y la escucha. El lenguaje debe servirles a los estudiantes para

⁴ Calidad en la escuela vs. Prácticas pedagógicas: Los relatos como medio para la reflexión y la emancipación de los maestros en tiempos de la eficiencia.



expresar sus ideas con libertad de criterio. Si la escuela desde sus planes de estudio y sus proyectos, abre las puertas al contexto de los estudiantes, habrá menos esclavos del consumo, de la cultura de masas, de las mentiras políticas.

Para todos es irrefutable que la enseñanza del lenguaje durante décadas ha enfatizado en contenidos gramaticales, que si bien son necesarios, no son el objetivo. En la básica primaria, los procesos de escritura son reproducciones simples de textos, carentes de sentido. La argumentación aguarda en los planes de área de bachillerato, así como aguarda la escritura libre, como la propone Freire, en tanto demanda tiempo en su evaluación. En contraste con esta realidad, la teoría y las experiencias pedagógicas de algunos docentes avezados invitan a trasgredir los métodos que han imperado hasta el momento (no se niega su efectividad, se cuestiona su relación con la práctica real de lectura y de escritura) y a proponer secuencias didácticas o proyectos que pongan de relieve el uso de diversos códigos y discursos; estrategias discursivas y variedad de formatos como la noticia, el afiche, la prensa, el noticiero, el guión teatral, entre otros.

Desde mi experiencia como tutora del PTA destaco el trabajo mancomunado, consciente y planificado de docentes que se han atrevido a decir sí al cambio; que asumieron el reto de romper el esquema del aula cerrada y sillas rígidas, de producciones individuales y relaciones individualistas. Le apostaron el trabajo cooperativo, a las producciones grupales, a la lúdica, al diálogo, al encuentro académico entre los estudiantes y a una forma de evaluar, donde no es el docente el único que tiene la palabra. Es desde esta apertura metodológica que entra al aula la oportunidad y el sentido de la emancipación; la posibilidad de decir con respeto “no estoy de acuerdo” “me gusta” “no me gusta” “considero que” “yo propongo”...palabras que contienen en su esencia el sentido de la crítica y del pensamiento en escena.

Asimismo, el docente, visto desde esta perspectiva, es ejemplo en lo que enseña, además de propiciar espacios de práctica, estimular la escritura y la lectura, porque como afirma Freire en *Cartas para quien pretende enseñar*, “No es posible leer sin escribir ni escribir sin leer” y “No es posible aprender a escribir sin escribir” (p.63). Hace algún tiempo en una comunidad de docentes se discutía acerca de la dificultad que conlleva enseñar a escribir desde la misma práctica de la escritura, puesto que implicaba exhaustivas revisiones de textos, para lo cual no había tiempo. Entonces ¿cómo enseñamos a escribir, sino estimulamos la práctica de escritura?

El docente también es un sujeto cognoscente, no basta la experiencia. Para enseñar a pensar, el docente necesita reevaluar su práctica constantemente, saber lo que enseña, por ejemplo, si se trata del proceso de adquisición de la lengua, reconocer qué involucra este proceso, y si no tiene claridad al respecto, capacitarse por iniciativa propia, capacitación que no consiste solo en conceptos, sino que como afirma Freire (1994), se basa en el análisis crítico de su práctica (45). Así lo sustenta la experiencia: los docentes se preguntan antes ¿cómo puedo hacerlo mejor? y planean; durante su práctica, analizan, observan, valoran; después reevalúan, para tomar decisiones e implementar acciones de mejora, desde esa palabra compartida con otros pares acompañantes de sus prácticas. Así, el proceso de alfabetización, deja de ser el aprendizaje de una nueva letra o de un nuevo concepto para convertirse en un conjunto de códigos que emergen de la boca y de la mano del estudiante, transformados en ideas y creaciones.

Sin embargo, aún me inquieta la pregunta que, probablemente, es la misma que ha orientado el discurso de otros compañeros del nodo ¿Por qué si estas prácticas han sido postuladas muchas décadas atrás, todavía, algunos docentes dan prioridad a



los contenido como fines y no como medios para describir, comprender, leer, reflexionar y escribir sobre el mundo? No solo la escuela sigue anclada a prácticas anquilosadas, los docentes también continuamos reproduciendo antiguos esquemas de enseñanza estáticos. Para superar esto, Barcos y Freire en diferentes términos resaltan que el docente debe ser un profesional, un investigador, un instigador que aliente en el educando el pensamiento y la expresión.

El aula como laboratorio de la palabra, conciencia y liberación.

Para Zambrano (2001) la libertad se entiende como “estabilización del libre decidir, en el cual cada individuo logra adquirir conciencia de sus decisiones y de sus actos. (p.92). En Freire entendemos esa libertad como la posibilidad de salir del estado de opresión al que el individuo, educando, es sometido por el estado o por la misma escuela. Así, quien se libera de la opresión ha pasado por el pensar correctamente y esto gracias a la eficiente labor pedagógica del docente.

El paso para emprender un camino hacia la liberación, es la conciencia de que se es esclavo de algo. “...los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación”. Una vez transformada la realidad opresora, la pedagógica deja de ser del oprimido y” pasa a ser una pedagogía de los hombres en permanente liberación. (Freire, 1980: 47). En nuestro contexto esa liberación se empieza a cultivar en el aula, liberando la palabra, desde el diálogo, la lectura y la escritura, desde los primeros niveles de educación; para ello es vital el uso de textos que estimulen en el estudiante la necesidad de decir algo de manera crítica y creativa.

Pero ¿cómo consigue el docente desde el pedagógico despertar el sentido crítico frente a la cultura, la sociedad o la política...? Para empezar, debe comprender el verdadero sentido de la palabra escrita y oral; asumir como principio que, en términos de Freire: “La palabra es esencialmente diálogo.”(p.17). Por tanto el aula es ese espacio abierto y dinámico, no un salón; puede ser el patio, la biblioteca, la calle, la ciudad.

Así, desde la experiencia de los docentes transformadores de sus prácticas, en esta se destaca el uso de variedad de géneros discursivos como la carta, el aviso publicitario, el comic, formatos que constituyen oportunidades de comunicar una idea a un destinatario determinado; además atiende a una intención en un contexto identificado por el mismo estudiante. Aquí las experiencias de otros docentes cobran valor, definen desde la práctica misma cómo se instaura el discurso oral y escrito en el aula; promueven la necesidad de brindar estrategias discursivas para que los estudiantes no solo lean e interpreten, sino que construyan con todo aquello que está contenido en un código (verbal y no verbal). Los niños, niñas y jóvenes no necesitan recitar año tras año qué es un sustantivo, un adjetivo o un verbo; lo que necesitan es comprender que somos sustantivos, que nos revestimos de adjetivos y que nos manifestamos con verbos. Es decir, necesitan entender el uso de las palabras y cómo desenvolverse mejor con ellas en el mundo.

Freire resalta cómo en este proceso de alfabetización se debe estimular la expresividad y para ello es imprescindible el dominio del lenguaje oral y escrito (p.54). Pero este aprendizaje solo es válido cuando se percibe el sentido profundo del lenguaje y “la solidaridad que existe entre lenguaje, pensamiento y realidad, cuya



transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión.” (1984:55). Desde esta perspectiva, son destacables las estrategias didácticas sugeridas por Freire para generar ese tránsito entre el manejo del código y su uso social.

Una propuesta de Freire para lograr el sentido del texto es el uso de palabras generadoras, derivadas del entorno de los estudiantes; con estas palabras los educandos pueden escribir acerca de temas que son de su interés, que pueden suscitar reflexiones críticas y que develan sus propias ideas sobre su mundo inmediato. Si bien, Freire se refiere a la educación de adultos, las técnicas no distan mucho cuando se trata de niños, lo que varía es el nivel de adaptación, el lenguaje empleado por el docente y las temáticas. Al igual que los adultos, en ese proceso de alfabetización, los niños también pueden expresar sus ideas sobre diversos temas y leer las ideas de sus compañeros, como lo propone Freire. Así, lectura y escritura en una relación interdependiente, constituyen el camino a la liberación, primero de las ideas, luego del mismo sujeto que se defiende con ellas.

Conclusión

Es cierto que la educación está cambiando, ya se ha superado el aprendizaje memorístico; hoy muchos docentes han empezado a proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje más efectiva y motivadora para los estudiantes. Nuevos docentes llegan a las aulas conscientes de su rol en una época cambiante y dinámica; en las comunidades de docentes se habla de diversidad de experiencias donde los textos, los símbolos, la narrativa adoptan otras configuraciones, involucran directamente al estudiante en la concepción del lenguaje como interacción, actuación, construcción. Un ejemplo de que estamos avanzando, es la formación de comunidades académicas, redes y grupos de investigación, donde confluyen diversas voces dialogando en torno a un tópico como el que nos convoca ahora: la emancipación y la pedagogía.

Sin embargo, el cambio no ha trascendido a todos los ámbitos. Aún falta camino para comprender que desde los primeros niveles, desde el proceso de alfabetización se debe orientar el pensamiento, el diálogo, la expresión y lectura del contexto para lograr que los futuros ciudadanos sean personas más conscientes de su rol en la sociedad, de su relación con la comunidad, con la cultura y con la política; y del verdadero sentido de la libertad de pensamiento que permita al sujeto educable reconocerse como parte de una comunidad multidimensional. Todavía falta camino para que las ideas de pedagogos como Freire se proyecten en las aulas y orienten las prácticas de los docentes.

“la educación es el único espacio e instrumento con el cual la especie humana puede escapar a su estado de animalidad, alcanzar el acabamiento o la perfectibilidad y aspirar a la libertad. (Zambrano, 121)

Referencias bibliográficas

- Barcos, Julio (2013). *Cómo educa el Estado a tu hijo*. Reedición de la UNIPe, Buenos Aires. Estudio Preliminar de Nicolás Arata.
- Cook-Gumperz, Jenny (1998). *La construcción social de la alfabetización*.



Paidós. Barcelona.

- Freire, Paulo (1980), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Freire, Paulo (2003). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zambrano, Armando (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali, Colombia.



LAS LÍNEAS DE TRABAJO: UNA CARTA DE NAVEGACION EN LA ESCUELA PEDAGOGICA EXPERIMENTAL

Tatiana Lara, Gildardo Moreno, Rosa María Galindo y Fabio Omar Arcos
EJE1: Pedagogías Emancipatorias

PALABRAS CLAVE: Líneas de trabajo, Escuela alternativa, contexto, Economía Azul

RESUMEN: La escuela moderna como institución escolar ha sido sustentada bajo una concepción de conocimiento generalizable, reproducible y transmisible. Esta perspectiva ha generado prácticas escolares centradas en las disciplinas, la memorización y la evaluación, que tiene como correlato la construcción de dispositivos de control disciplinar y curricular alejadas de las problemáticas contextuales lo que conlleva a un tratamiento informativo y neutral de las situaciones pedagógicas.

En contraposición, nos encontramos con una serie de problemas ambientales que han dejado de ser asuntos exclusivos de los especialistas para convertirse en cuestiones cuya responsabilidad es de todos, lo que nos lleva a encontrarlos frente a dos asuntos que bien podrían resumir los horizontes de la educación en general: la relación entre la vida cotidiana y los aspectos ambientales y la necesidad de hallar alternativas razonables y eficaces frente a estos problemas.

En esta perspectiva, la Escuela Pedagógica Experimental viene adelantando una propuesta pedagógica que recoge los planteamientos de la Economía Azul planteada por Gunter Pauli (2011). Esta experiencia propuesta ha permeado a la comunidad, al ser una búsqueda colectiva en la construcción de alternativas frente a las problemáticas de la cotidianidad, a tal punto que se han constituido cinco líneas de trabajo que muestran la articulación de diversas búsquedas que se han consolidado en familias de proyectos: Seguridad Alimentaria, Nuestro Territorio, ¿Quiénes somos?, ¿Y de los residuos, qué?, Transformación de la Energía.



Presentación:

La escuela moderna como institución escolar ha sido sustentada bajo una concepción de conocimiento científicista, objetivable y transmisible. Esta perspectiva ha generado prácticas escolares centradas en las disciplinas, la memorización y la evaluación, que tiene como correlato la construcción de dispositivos de control disciplinar y curricular alejadas de las problemáticas contextuales lo que conlleva a un tratamiento informativo y neutral de las situaciones pedagógicas.

De ahí, que estas concepciones hayan generado sistemas educativos orientados desde visiones de conocimiento de carácter positivista, los cuales han incorporado en sus estructuras la idea de conocimiento objetivo, cuyo marco es el desarrollo de la razón lógica, científica e instrumental, en efecto, dentro esta forma de conocer el sujeto cognoscente se aproxima a la realidad fragmentándola y reduciéndola, para descubrir con objetividad los problemas de la realidad mediante una lógica causal corrigiendo con ello los problemas de la realidad o instrumentales a partir de la aplicación de técnicas y conocimientos disciplinares.

Asimismo, la modernidad entiende y se aproxima a la naturaleza como objeto a dominar técnica e instrumentalmente, valores que han llevado a la explotación y el aprovechamiento de los recursos naturales, provocando con ello daños al ambiente ecológico y humano v.g cambio climático, inundaciones y largas sequías.

En igual sentido, en el mundo social la lógica experimental también se constituye en el fundamento de la cultura moderna donde la experiencia social y educativa se abordan como eventos externos, ajenos a los contextos donde la información que brindan se concibe de manera neutral y con pretensiones homogenizantes.

Por esta razón, cuando se mira la escuela desde el contexto de la modernidad se observa que esta no es más que un dispositivo que busca poner al niño y al joven al servicio de un saber no elaborado por el estudiante por medio del diseño de unas prácticas educativas, que se fundan en los currículos, la normatividad que configura la convivencia escolar y los sistemas de evaluación.

Si bien, esta dinámica escolar logra formar estudiantes o individuos con alto grado de eficacia que los lleva a ser obedientes y con ello lograr incorporarse como obrero en una sociedad hecha a la medida de los poderes establecidos y donde los valores que se promueven se fundamentan en el individualismo, la competencia y el consumo.

De ahí, que estas dinámicas formativas también dejen a estos mismos individuos sin autonomía, sin capacidad de discernir y sin posibilidades de imaginar y crear un mundo diferente al que vivimos actualmente.



Los dispositivos pedagógicos: El currículo, las normas y la evaluación.

Si se analiza la escuela desde los dispositivos de control en términos de saber y poder tenemos que estos aspectos de traducen en la organización de la institución escolar en la perspectiva de la instrucción sobre la educación y la formación de un tipo de hombre que aprenda a ocupar un lugar en la sociedad y no se salga de ella. De allí, la emergencia de una institución escolar violenta para los niños y jóvenes que asisten dado que estos son mirados a través de prácticas educativas que tienden a la homogeneidad académica y disciplinaria a partir de tres aspectos, el currículo, las normas y la evaluación.

El currículo

El conocimiento escolar, esto es los resultados de la investigación científica al parecer se originan con el advenimiento de la ciencia moderna, en efecto, conocer la realidad implica aplicar conocimientos disciplinares a partir de criterios de simplificación, fragmentación y reducción de los fenómenos naturales, proceso que se organizan en un cuerpo de contenidos o currículo que se convierten en objeto de enseñanza de la escuela que dado a su descontextualización se tornan inútiles. De ahí, la necesidad de que los niños y los jóvenes sean protagonistas de su saber. En este sentido, Dino Segura, señala:

“Lo que se aprende en el aula de clase se restringe en muchas ocasiones a ejercicios y problemas externos a quien aprende (coleccionados en los libros de texto); aunque se da la impresión de utilidad, su valor es completamente distinto; ello se puede hacer evidente cuando se aborda una situación concreta de la vida cotidiana, por ejemplo, es cuando se toma conciencia de su inutilidad, ello deviene de las generalidades es decir, no se tratan problemáticas contextualizadas” (Segura, 1999).

Cabe anotar, que en nuestro país estos currículos vienen siendo propuestos por los organismos multilaterales que establecen unos planes de estudio aislados de los contextos, que validan la epistemología occidental como la única manera de asumir el saber.

De tal forma que nuestros niños y jóvenes saben más de las culturas externas que de nuestros ancestros, además esto se reafirma con los medios de comunicación donde hay un bombardeo de informaciones que tergiversan los hechos históricos y sociales de acuerdo a los intereses de los países occidentales dejando de lado aspectos que permitan reconocer desde la cultura propia y desde la política económica distributiva una otredad que está en la exterioridad de nuestro ser físico y mental (Escobar, 2012 p.9).

La convivencia

En nuestro país los planteamientos sobre la formación de ciudadanía, la convivencia escolar y una educación para la paz, se han convertido fundamento de las actuales políticas publicas alrededor de los aspectos mencionados y que han venido siendo formalizados en



instrumentos como el manual de convivencia,¹ la Ley de infancia y adolescencia, la Ley 1620² o “antimatoneo” y ahora último en el ámbito local los Proyectos educativos de ciudadanía y convivencia, además del decreto 1920 de 2013 que establece la “Ruta integral a las situaciones conflictivas”.

Si bien, la intencionalidad de esta normativa lleva a instruir a los maestros con el fin de orientar propuestas en la formación de autonomía y la solución de conflictos escolares, no es menos reconocer que hasta el momento estas orientaciones han sido de carácter sancionatorio por parte del adulto generalmente en cabeza del coordinador de disciplina, o por la normativa que establece el manual de convivencia, en el que se estipulan formas de resolver conflictos de tal manera que el poder y la autoridad del adulto mantengan formas de sanción, castigo y exclusión a quienes generan y participan en situaciones de conflicto, sin la participación del estudiante.(Tarquino, 2016)

La evaluación

La evaluación es una de las actividades emblemáticas de la escuela, ya que esta supone dos condiciones, la aprobación de las pruebas sobre habilidades, y competencias para mantenerse en el circuito escolar y el establecimiento de los criterios para determinar si los estudiantes³ han logrado o no los aprendizajes deseables, de los cuales generalmente se toma su parte más superficial, mientras que los más determinantes, los caracterológicos (proto y deuteroaprendizaje)⁴ se quedan por fuera.

¹ El manual de convivencia es un conjunto de normas, estrategias pedagógicas, principios y acciones que orientan y regulan el ejercicio de libertades, derechos y responsabilidades de los alumnos, docentes y padres de familia, en una institución escolar.

² Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos

humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

³ Valga aclarar que los estudiantes no participan en la elaboración de estos criterios.

⁴ Es el aprendizaje de primer y segundo nivel por medio del cual adquirimos una nueva idea acerca del mundo -un concepto-, una nueva capacidad de relacionarnos y de interactuar con este



De manera que los niños terminan aprendiendo lo que no les gusta y esto no es más que aceptar la arbitrariedad y la obediencia, dado que las valoraciones que asignan los docentes privilegian formas de ser alrededor de los contenidos, la asistencia, hábitos y conductas.

En este sentido, las pruebas que se aplican no tienen en cuenta la diversidad, sino que son pensadas para una “población normal”. Por ello, la evaluación tiene que ver con una búsqueda de la homogeneidad que apunta a privilegiar una única manera de ver el mundo.

Esta perspectiva homogenizante ha planteado una crisis de la escuela que el antropólogo Carlos Calvo (2005) expone:

La escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural, posteriormente lo abandono para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa complejo y autojustificable que desconoce el territorio como el lugar original. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene.

Esta metáfora del territorio es tal vez la manera de presentar las pretensiones de educación igualitaria que mira desde la certeza de un currículo para lograr la formación intelectual, que nuestra incapacidad para reconocer y admitir que existe una otredad que se niega cuando se pretende universalizar el ciudadano urbano y bosquesino sin reconocer que no son los mismos y que cada uno de ellos tiene su propio marco de motivación para actuar, sus propias maneras de actuar y sus propias finalidades para las acciones.(Gasche, p.1). Esta invisibilidad de la diversidad de entornos, sociales, familiares y culturales de nuestros niños y jóvenes han impedido propiciar y fortalecer los vínculos de la escuela con la vida de los estudiantes manera que se pueda gestar un proceso de creación y re-creación de experiencias intersubjetivas en los procesos educativos.

Este panorama ha llevado a los maestros de la Escuela Pedagógica Experimental a cuestionar las políticas educativas globales, a re-pensar permanentemente su hacer y a vislumbrar nuevos caminos para lograr tejer lazos, decisiones y acciones que de manera comprometida logren resolver nuestros problemas locales. Entonces, la búsqueda es transformar las relaciones con el entorno cercano, con los individuos y entre éstos y con los colectivos. Es desde aquí que nace esta ponencia que pretende dar a conocer, los mas recientes caminos transitados, para lograr imaginar una escuela que construye como una apuesta que se forja día a día desde las discusiones, desde las tensiones, desde los encuentros para desarrollar una propuesta educativa alternativa.

mundo -capacidad de hacer con y de ser afectado por-, entendiendo como mundo al mundo total, tanto el entorno físico como el entorno social y sus combinaciones. "Pasos hacia una ecología de la mente" - Gregory Bateson - Ed. Lohlé-Lumen, Barcelona, 1999.p301.



Nuestra apuesta como escuela alternativa

Las líneas de trabajo en la EPE

En la perspectiva de construir una comprometida con la transformación de la sociedad, esto es comprometida con su contexto, nos damos cuenta como los problemas ambientales han dejado de ser asuntos exclusivos de los especialistas para convertirse en cuestiones cuya responsabilidad es de todos. Se trata de un problema cultural.

Lo que conlleva la emergencia de nuevas dificultades pues, por una parte, no todos estamos preparados para asumir tal responsabilidad y por otra, las responsabilidades se manifiestan en asuntos que antaño estaban muy lejos de concebirse como un problema ambiental. Nos encontramos así frente a dos asuntos que bien podrían resumir los horizontes de la educación en general. El primero atañe a la manera como los diferentes aspectos de la vida y de la cotidianidad están íntimamente relacionados entre sí y a la vez con los aspectos ambientales. El segundo, responde a la necesidad de hallar alternativas razonables y eficaces frente a los problemas.

En esta perspectiva en la Escuela Pedagógica Experimental se trabaja desde el punto de vista académico con una propuesta a la que hemos llamado Economía Azul, que recoge los planteamientos hechos por Gunter Pauli (2011) y que ha logrado integrar la experiencia de la escuela (39 años) en el trabajo por proyectos, que se adelantan en diversos cursos y ciclos. Esta propuesta ha permeado a la comunidad, al ser una búsqueda común la construcción de alternativas razonables y eficaces frente a las problemáticas de la cotidianidad, a tal punto que se ha constituido cinco líneas grandes de trabajo que muestran la articulación de estos proyectos: Seguridad Alimentaria, Nuestro Territorio, ¿Quiénes somos?, La energía y la transformación del movimiento. ¿Y los residuos que?

Estas líneas conforman nuestros proyectos de aula con grupos de estudiantes de las mismas edades o de edades heterogéneas para lograr una articulación de diversas problemáticas pertinentes en nuestro contexto que son desarrollados en la institución, desde una perspectiva holista, abordando situaciones, fenómenos o problemas locales y globales que permitan una transformación del actuar cotidiano que trascienda los muros de la escuela.

Esta articulación permite conformar colectivos, como un grupo de personas que persiguen un fin común, en el caso la educación ambiental no solo se trata de formar niños y jóvenes que se sientan parte del planeta sino que propongan acciones colectivas para transformar su entorno.

Estos colectivos se conforman para realizar búsquedas que atraviesan transversalmente a la EPE, donde es posible encontrar proyectos dentro de estas exploraciones con niños de diferentes edades, que se entregan a las dinámicas en el estudio de los fenómenos, tratando de dar solución a las problemáticas contextuales y cercanas que estudian.



De este modo, esta forma de trabajo viene posibilitando la organización de la escuela, de estudiantes y maestros por campos problemáticos que superan las disciplinas, puesto que sus protagonistas son partícipes de las situaciones que se identifican como pertinentes para todos (fuentes de agua, consumos culturales, reconocimiento de los saberes ancestrales, el conflicto armado, la defensa del patrimonio, entre otros).

Propósitos de esta búsqueda

- Comprometer la formación de los estudiantes en cuanto seres humanos y ciudadanos con la identificación, problematización, búsqueda y trabajo en torno a problemas reales de ellos y de la comunidad aledaña (quebrada), de la escuela y su entorno (manejo de residuos), de la comunidad educativa y la sociedad en general (organización social y gubernamental, las autoridades, las entidades locales, e internacionales), la escuela como elemento de transformación y el país (los tratados de comercio, la minería, los agrocombustibles, el tratamiento de residuos, las energías alternativas y la contaminación).
- Lograr estrategias de articulación de los diferentes proyectos desarrollados en la institución, desde una perspectiva holista, buscando estudiar las problemáticas locales y globales, para lograr una transformación del actuar cotidiano que trascienda los muros de la Escuela y llegue a otras instancias como lo es la comunidad educativa en general, dentro de la cual se cuenta a los estudiantes, los maestros, los padres de familia, personal general de la institución y la comunidad a la que se pertenece.
- Se pretende construir una concepción educativa que promueva una participación activa y democrática de los colectivos escolares en la sociedad, enfatizando en la formación de posturas críticas, que propugne por la transformación de la sociedad.
- Vivir la unidad práctica de los problemas y su posibilidad articuladora, al comprometer la formación disciplinaria con la gestión de planificar e implementar acciones que prevengan, mitiguen o compensen el impacto ambiental.

PROBLEMÁTICAS

Pensar la organización de la EPE desde la articulación de diversas líneas de trabajo emerge como un tejido donde se quieren mostrar relaciones, conexiones, tensiones y paradojas que muestran la complejidad que implica abordar los problemas del contexto.

En este marco, se presentan a continuación las líneas correspondientes a:



1. La Seguridad y Soberanía Alimentaria: Lo que se pretende es abordar problemáticas actuales respecto a los alimentos en nuestra comunidad inmediata, en nuestro país y en el contexto global; Es así que existe una diversidad de proyectos que buscan construir dinámicas que permita a los niños y jóvenes reconocer nuestra diversidad de plantas alimenticias, ser productores de alimentos, transformar nuestras prácticas alimentarias dentro de la comunidad educativa como de los hogares que permitan cuestionar, subvertir y transformar nuestro paladar.

2. Nuestro Territorio: Cada uno de los proyectos que se han construido con la preocupación específica de explorar y construir conocimiento sobre nuestro entorno con la intención por un lado, que nuestros niños y jóvenes comprendan las relaciones de interdependencia presentes en su territorio, a partir del reconocimiento reflexivo y crítico, y por otro, se apropien de la realidad concreta (su realidad biofísica, social, política, económica y cultural), de manera que se genere en ellos y en su comunidad cambios de percepción en su relación consigo mismo , con los otros y con el entorno.

3. ¿Y los residuos que?: Se busca explorar y definir estrategias conducentes a la concreción de procesos escolares que no generen residuos que puedan definirse como basura, además de formular alternativas para aprovechar toda clase de residuo generado en la institución.

4. Energía Transformación del movimiento: Se identifican dos elementos. Por una parte el agotamiento de las fuentes de energía y con ello la urgencia de encontrar fuentes alternativas y, en segundo lugar la necesidad de cambiar los hábitos de consumo y de vida. El planeta no podrá dar cuenta de sociedades tan depredadoras y consumidoras como las que existen en los países de mayor desarrollo. Así se y trabaja en las energías solar y eólica y en la necesidad de inventar juguetes no eléctricos pero interesantes y atractivos.

5. ¿Quiénes somos?: Esta línea parte de reconocer que cada ser humano es un universo que se va construyendo en un caminar con los otros, en la cual se desenvuelven en contextos diversos y estos a la vez están mediados por su historia familiar, social, barrial y cultural. Desde esta perspectiva, la EPE se ha propuesto enriquecer estos aprendizajes con proyectos educativos que le permitan al individuo- colectivo la reconstrucción de su identidad y mediación psico/social en el contexto histórico en el que se desenvuelven. Entonces, se busca propiciar contextos en los cuales el (la) muchacho(a) pueda identificar y construir nuevas maneras de interpretación desde la realidad y los consumos culturales (arquetipos y prototipos); lo cual, además de servirle como expresión le lleve a comprender y a apropiarse de su herencia cultural.

RESULTADOS GENERALES DESDE LA ARTICULACIÓN DE LOS DIVERSOS PROYECTOS EN LÍNEAS DE TRABAJO

Desde esta articulación se puede evidenciar los siguientes resultados:

- *Sensibilidad frente a los problemas que se estudian.*



Mirada optimista en cuanto se considera que es posible cambiar el estado de cosas.
 Mirada compleja en cuanto se considera que las cosas no están aisladas sino que existe una inter-relación múltiple.
 Satisfacción de los estudiantes y maestros por los resultados que se consiguen.
 Articulación con el entorno desde las acciones.
 Aprecio de la comunidad por lo que hacemos.
 Reconocimiento de entidades externas, como universidades, colectivos comunitarios, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, etc.
 Elaboración de una idea amplia de lo que es el saber.

- ***El compromiso de los estudiantes con los proyectos desarrollados ofrece varios resultados:***

El hacer constante de los estudiantes sin necesidad de estar mediados por una nota o una evaluación, sino proyectado hacia la búsqueda de posibles soluciones a las problemáticas abordadas.

Por otro lado, en muchas ocasiones las actividades planteadas son asumidas en momentos diferentes a los establecidos en el horario de clases, esto demuestra no solo apropiación de las propuestas, sino también, disposición, conocimiento e interés de toda la comunidad educativa, al apoyar estas actividades. Por otra parte, la propuesta pedagógica asumida en el desarrollo de las líneas de trabajo, permite fundamentar el hacer de los estudiantes en la autonomía, la participación y la proposición; aspectos fundamentales en la formación de individuos transformadores de la sociedad.

- ***Construcción y fortalecimiento de vínculos***

Estos se han dado en varias instancias, por una parte se han fortalecido vínculos con la comunidad aledaña a la Escuela, entre los que se puede nombrar habitantes del sector (vecinos), jardines infantiles, Instituciones Educativas Distritales, organizaciones comunitarias como Casa Taller Las Moyas, entre otros; con el fin de unir esfuerzos en el desarrollo de las propuestas perseguidas por las líneas de trabajo. Con la comunidad se han realizado actividades en diversos espacios, donde se ha logrado reconocimiento de los estudiantes por las propuestas desarrolladas, así como reconocimiento del hacer de la comunidad. Otra instancia en la que se ha logrado vínculos es la construcción de redes de trabajo con instituciones interesadas en apoyar cada una de las líneas, tales como: Jardín Botánico de Bogotá, el Acueducto Comunitario Acualcos, Conservación Internacional, las Alcaldías Locales de Usaquén y Chapinero y Universidades de Bogotá como la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y la Universidad Libre, entre otras.

El Reconocimiento al saber ancestral

Este resultado tiene importancia especial, pues la propuesta desarrollada en las diversas líneas, ha permitido re-conocer diferentes personas de la comunidad cuyo saber- hacer se ha convertido en una inspiración para los niños y jóvenes porque se enriquece no solo cada búsqueda de cada proyecto sino las relaciones de reconocimiento que emergen en los colectivos; es así como hemos tenido la fortuna de contar con la experiencia de campesinos



de la zona, de indígenas, de líderes comunitarios, de expertos en ciertas labores, quienes comparten su conocimiento con los estudiantes, nos recuerdan técnicas y saberes ancestrales que se basan en un legado de historia que han aplicado en la búsqueda de las soluciones posibles a los problemas estudiados.

La transformación del papel del docente

El trabajo por proyectos lleva al maestro a mantener una actitud de reto permanente porque se mueve e laberintos de incertidumbre, donde no todo está resuelto, entonces se convierte en una oportunidad de aprender junto a los estudiantes. En esta perspectiva, es importante resaltar que en las diversas líneas participan maestros de diferentes áreas de formación disciplinar, por ejemplo en el entorno ¿y los residuos qué? participan maestros de inglés, de ciencias, de sociales y literatura; en la línea Seguridad Alimentaria, se encuentran en sus búsquedas maestros de ciencias, de primaria, de educación física, entre otros; esto permite una construcción de conocimiento significativa y holística, al tener en cuenta diversas miradas.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

1. Escobar F. (2013). Pedagogías de la Alteridad como fundamento de la Convivencia. Módulo pedagogía de la alteridad. CINDE. UPN. p18-635.
2. Gasché J. La Alteridad y las Consecuencias para la Investigación Acción Participativa. Curso de capacitación. Iquitos.
3. Calvo C. (2005). La Educación del cuerpo. Revista Iberoamericana de Educación OEI. No.39. Septiembre - diciembre. Revisado en <http://rieoei.org/rie39a04.htm>
4. Pauli G. (2010). *La Economía Azul*. México: Tusquets Editores.



ACTIVIDAD FÍSICA MATUTINA

AUTORES:

WILLIAM OSPINA MIRANDA

LICENCIADO EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTES
ESPECIALISTA PROCESOS PEDAGOGICOS DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO
willyosmir@yahoo.es

JOHAN YESID PAEZ SANCHEZ

LICENCIADO EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTES
ESPECIALISTA PROCESOS PEDAGOGICOS DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO

MARTHA CECILIA CASAS.

LICENCIADO EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTES

DOCENTES ESCUELA PEDAGOGICA EXPERIMENTAL



“El deporte debe tener hombres y mujeres felices en su práctica, para ello debemos comprender que si tengo el conocimiento puedo entender, si entiendo puedo analizar, si analizo puedo elegir, si elijo soy libre, si soy libre soy feliz, Y SOY FELIZ tengo ÉXITO!”

ACTIVIDAD FISICA MATUTINA

Una de las dificultades más frecuentes de los niños de la escuela es la falta de tiempo para dedicarle al deporte, la actividad física y el juego libre y espontáneo, esto debido a que la jornada escolar no lo permite, (salen aproximadamente de la casa a tomar la ruta desde las 5:00am y regresan sobre las 5:00 pm aquellos que viven cerca), a la inseguridad de los parques cercanos a la casa, al uso de los aparatos tecnológicos en la utilización del tiempo libre (uso de celular, aplicaciones de juegos, Xbox, play 4, nitendo wi, computador), a la falta de acompañamiento de los padres de familia por cuestiones laborales, Padre y madre trabajan). La mayoría viven en apartamentos y los parques no son de gran interés para ellos, no se motivan a salir a reunirse con los amigos de barrio para jugar algo.

Conscientes de lo anterior, y a la importancia que le da el proyecto educativo institucional a las actividades de expresión corporal, al arte a la música y a las actividades lúdico deportivas y recreativas, surge como preocupación crear estrategias que permitan posibilitar desde la escuela alternativas que mejoren y optimicen el desarrollo de las posibilidades motrices, sociales e intelectuales de nuestros jóvenes surge como pretensión inicial ofrecer un espacio para dinamizar de alguna manera las posibilidades entorno al juego libre y espontáneo y a todas aquellas dinámicas que se construyen cuando jugamos, cuando creamos opciones lúdicas que nos permiten confrontarnos con unos y con otros desde una mirada creativa, limpia e inocente en algunos casos, es más el juego permite soñar y aventurarse en mundos imaginarios que construyen la creatividad y mejoran procesos de sociabilización sin importar la edad de quienes juegan.

La clase de Actividad física matutina está diseñada para los estudiantes de escuela inicial y Segundo ciclo (Básica Primaria), todos los días en la primera hora, su intencionalidad se fundamenta en la necesidad de aprovechar al máximo, la alegría, el entusiasmo y la vitalidad con la cual llegan los muchachos a la escuela y con ello garantizar de alguna manera los ambientes de aprendizaje que



ello genera y en el que los muchachos evidencian el gusto y deseo por ganar mejores posibilidades en el día a día.

La actividad física matutina en la escuela, responde a la necesidad de optimizar la energía propia de los niños en esta edad, y donde juega un papel muy importante el juego como medio de socialización, desarrollo intelectual, social y emocional.

De igual forma se hace necesario generar hábitos frente a la importancia de la actividad física como medio primario de prevención a nivel de salud, cuerpo y mente, factor de gran valor ya que la mayoría de nuestros niños viven en apartamentos y los espacios destinados para este rol están un poco olvidados o son cambiados por aparatos tecnológicos cuya única función es el entretenimiento inoficioso y sin ningún desarrollo corporal.

En esta medida la escuela ofrece una serie de alternativas cuya incidencia se ha de manifestar en mejores oportunidades frente a lo que significa algunas vivencias de conocimiento y donde pretendemos que el niño explore y se goce el mundo que lo rodea en las mejores condiciones posibles.

La actividad física matutina intenta recordar aquellos juegos, rondas y actividades propias de nuestra niñez las cuales marcaron una etapa muy importante en nuestras vidas, es así como cada día realizamos actividades en forma de ejercicio, juegos lúdico recreativos y deportivo, los días lunes actividades lúdicas con balones y pelotas, martes trabajos con pequeños elementos, sogas, aros y palos, miércoles rutinas de flexibilidad, jueves, espacio para el desarrollo de la creatividad donde los niños deciden que jugar y donde establecen mecanismo de regulación en la construcción de la dinámica que a su vez permite el trabajo con grupos heterogéneos, en esta medida algunos niños deciden que van a hacer y se organizan de tal manera que logran crear las condiciones y reglas para el juego que están imaginado, construyendo o imitando factor que les permite construir sus propias dinámicas de trabajo, el viernes realizamos juegos recreativos caminatas entre otros.

Algo que es fundamental son las vivencias de conocimiento a priori que se tengan para desarrollar con ello la capacidad de aventura, es decir experiencias lúdicas de juegos que vivenciaron o quiere desarrollar para explorar y elaborar oportunidades que de alguna manera inciden en la construcción



del mundo que los rodea, juegos de roll, juegos de perseguidos juegos imaginarios donde crean las dinámicas para el desarrollo del mismo y donde su imaginación fluye de manera creativa para abordar con ello aventuras propias de esa edad, lo que a su vez posibilita o evidencia el desarrollo de la personalidad, la madurez y todo aquello que implique mejorar sus posibilidades frente al contexto y mundo que lo rodea acorde a sus intereses, necesidades y oportunidades.

Un ejemplo de ello es la lleva por niveles, donde establecen mecanismo de auto regulación para satisfacer los intereses de cada grupo, de tal manera que cuando escuela inicial (preescolar) lidera la lleva, los estudiantes permiten y facilitan que los niños los puedan coger y en esa medida cada grupo siente que es posible y es fácil hacerlo, ello debido a la diferencia motriz de cada edad y donde para los más grandecitos nivel 7 de la escuela (grado quinto) es posible debido a las relaciones que construyen y a los procesos propios de la escuela en el reconocimiento de cada uno de sus compañeros frente a sus posibilidades y a la oportunidad de confrontarse con cada nivel.

Otro factor importante es la heterogeneidad a la hora de confrontar posibilidades, los niños juegan sin tener en cuenta si son más grandes o más pequeños, esto permite un reconocimiento del uno por el otro, del cuidado consigo mismo y con las demás, de la importancia para compartir y la mirada que se construye del colectivo como tal.

Se prioriza la HETEROGENEIDAD: la heterogeneidad, se convierte en una cualidad de los grupos, pues aumentan las dificultades para superar los obstáculos y dificultades. Se valora la diversidad de pensamientos, opiniones, propuestas y expectativas. Los niños juegan sin tener en cuenta si son más grandes o más pequeños, esto permite un reconocimiento del uno por el otro, del cuidado consigo mismo y con las demás, de la importancia para compartir y la mirada que se construye del colectivo como tal.

El aprendizaje es COLECTIVO: De allí que en el espacio de proyecto de actividad física matutina, fomenta la creación de equipos de trabajo como parte fundamental de la construcción colectiva de nuevas formas de ver el mundo. El trabajo en grupo “permite el desarrollo de los chicos en múltiples dimensiones”, se intercambian experiencias, puntos de vista, se hace énfasis en acciones y concepciones de mundo, llevándolos a convertirse en protagonistas de su conocimiento. Pues, si bien el conocimiento como un resultado es individual, en el proceso de su construcción representa un papel importante el grupo. “Lo que define realmente un colectivo es la existencia de intencionalidades comunes que revisten una característica problemática” (Segura, et al. 2007: 111).

3.



Enfoque de la clase de actividad física matutina. Consideraciones generales.

- Es un espacio lúdico deportivo que utiliza el movimiento como herramienta para generar con ello ambientes de aprendizaje donde lo importante es la participación libre y espontánea.
- La diversidad y heterogeneidad marca una gran diferencia a la hora de construir colectivos de trabajo, ya que esto permite una reflexión crítica y analítica frente a las posibilidades de cada uno y las relaciones que esto implica: no se trabaja con niveles exclusivos, los estudiantes participan acorde a sus gustos, deseos y pasiones.
- Su intencionalidad pretende generar espacios de formación de hábitos que tienen que ver con el respeto por la diferencia, la solidaridad y el reconocimiento de las posibilidades individuales y colectivas.
- Las formas jugadas, las formas de ejercicio son vitales para que con ello los muchachos evidencien y manifiesten desde esta posibilidad sus capacidades para liderar, reconocer y mejorar sus potencialidades físicas, sociales e intelectuales.
- La heterogeneidad favorece el aprendizaje, ya que todos aprenden de todos, es decir el niño más grande aprende del pequeño y reconoce sus posibilidades y limitaciones, por otro lado construye, identifica y comprende que es posible interactuar sus compañeros de escuela sin tener en cuenta la edad o el nivel, y que ello genera un ambiente distinto que posibilita la solidaridad y la participación en la confrontación y enriquecimiento de las acciones en la que pretendemos reflexionar cada día.
- Los muchachos tienen la posibilidad de organizarse de tal manera, que esto les permita construir un acuerdo sobre que se puede hacer y que quieren hacer, de tal manera que se satisfagan los intereses y necesidades de unos y otros.
- Pretendemos recuperar espacios lúdicos, juegos tradicionales, rondas infantiles, juegos de salón, juegos al aire libre e iniciación a actividades deportivas.

Mediante la actividad física, el deporte y la recreación se abren posibilidades para conocerse, actuar, manifestarse, experimentar, divertirse, socializar y convivir; de igual manera conduce a formar hábitos en la interacción social, adquirir e interiorizar aprendizajes que producen satisfacción, alegrías que alivian tensiones y dejan sensaciones agradables, que permiten una mejor convivencia, así como el libre desarrollo de la creatividad, la iniciativa, la imaginación, la habilidad física y



mental, ayudando al individuo a moldear su carácter, mediante el descubrimiento de sus propios valores y la promoción de una buena salud física, mental y espiritual.



LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE MEDELLÍN, COLOMBIA: UN PROCESO PEDAGÓGICO EMANCIPATORIO

Autora: Ehiduara Castaño Marín*

Correo electrónico: ilduaracm123@gmail.com

Modalidad del trabajo: Ponencia

Red a la que se pertenece: Red de Gestión y Calidad Educativa de Medellín.

Institución en donde se desarrolla: En escuelas públicas de la Ciudad de Medellín.

Nivel Educativo al que pertenece: Educación básica oficial y privada; también tenemos en la Red, docentes universitarios y docentes de otros países.

Resumen:

Trabajar colaborativamente el tema de “las Estrategias de aprendizaje” y ponerlas en práctica al servicio de una comunidad educativa de cualquier lugar del mundo y en este caso en particular en Medellín Colombia, se constituye en un ejercicio pedagógico emancipador, ya que permite repensar desde diferentes lugares y profesionales del planeta, los disímiles aspectos intervinientes en *los procesos de aprendizaje*, entre los cuales se hallan las propias *estrategias que el estudiante* pone en marcha para lograr que sus aprendizajes se obtengan de manera consientes, autorregulada y significativa.



* Doctora en Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario. Universidad de Valencia España.

Es por ello y dado que la **Red de Gestion de Calidad Educativa de Medellín**, está constituida por tres nodos, entre los que se encuentra el de Investigación Educativa; en el que algunas investigadoras deciden abordar junto con otros profesionales de España el tema en cuestión “las estrategias de aprendizaje” con el objetivo de pesquisar si “el *entrenamiento cotidiana en técnicas y estrategias de aprendizaje* en los estudiantes pueden generar paulatinamente un cambio de actitud de cara a la forma de enfrentar el *procesamiento de la información* a la larga convierte en detonante de resultados académicos sobresalientes y de aprendizajes para toda la vida”. Esto teniendo presente que cuanto más se entrena a un estudiante en el uso estratégico de las técnicas de aprendizaje, tanto más, éstas se van convirtiendo en esa especie de herramienta, habilidad, competencia o mecanismo disponible para poder lograr eficazmente el cumplimiento de las tareas y de objetivos propuestos a partir de la autorregulación.

El principal objetivo de la “Red de Gestión y Calidad educativa”, la generación de “*Políticas Publicas en Educación*”, a partir de un trabajo en red con la convicción y la certeza que es desde abajo, desde las experiencias vividas, padecidas y narradas por los y las maestras de la ciudad, desde donde se puede pensar en políticas públicas de calidad educativa que dirijan sus apuestas a los problemas reales, a la visibilizarían del maestro/maestra como sujeto ético-político y a los retos que a veces parecen ser imposibles pero si todas las fuerzas se unen sinérgica y sincrónicamente, pueden llegar a ser posibles.

“Un sueño MESTRO”

Palabras claves: estrategias, aprendizaje, autorregulación, Meta cognición, disposición, apoyos, cognición.

INTRODUCCIÓN O CONTEXTUALIZACIÓN

Actualmente a la mayoría de los sistemas educativos de América Latina, el Caribe y en general los países Ibéricos, les asiste la tarea de proponer una educación que prepare a los aprendices para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y para afrontar los retos que de ella se derivan. Para ello, además de otras transformaciones es necesario que el sistema educativo repiense y tome posición frente al papel **que desempeña el**



docente y del estudiante en los procesos de *enseñanza – aprendizaje*; dualidad que emerge como uno de los factores determinantes de la calidad educativa.

Esta reflexión frente al desempeño y al rol del docente y particularmente del estudiante de hoy, ha llevado a los actores sociales comprometidos con la educación y en particular a los docentes, a tratar de dar respuesta desde sus prácticas de aula a preguntas como: ¿Por qué a pesar de las grandes inversiones que se han hecho en materia educativa en lo corrido del siglo XXI, para garantizar la cobertura e ingreso a la educación básica y la eficiencia de los indicadores de calidad educativa, aún los puntajes en las pruebas nacionales e internacionales son bajos; e igualmente aún persiste la *repetición* de grados de escolaridad básicamente por el *bajo rendimiento en las cuatro áreas básicas* (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguaje)?, ¿Qué importancia se le viene dando a *las estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje*, a la didáctica, a los estilos de enseñanza versus estilos de *aprendizaje*, a la motivación de los estudiantes para aprender, a la incidencia de los factores del contexto, y de los factores cognitivos y metacognitivos?

La complejidad de ésta problemática que vive la educación hoy, puede ser percibida desde diferentes prismas e interpretaciones, lo que ameritaría de disimiles miradas, según los postulados de Salinas, J. (2004a). Sin embargo, consideramos que pensar y abordar el constructo “*Estrategias de Aprendizaje*” y su incidencia en los *Procesos de Aprendizaje*, es importante si se quiere desarrollar intervenciones mediadas por Programas Pedagógicos para lograr aprendizajes consientes y aprendices autorregulados.

Dado que el sistema educativo Colombiano y específicamente el de Medellín, no es ajeno a la problemática antes expuesta y que hace referencia a la realidad de nuestro sistema educativo, para la *Red de Gestión de Calidad Educativa de Medellín y su Nodo de Investigación*, el tema de las “*Estrategias de Aprendizaje*” aplicadas en las aulas de las instituciones públicas, también ha logrado captar la atención de algunos de sus integrantes, entre ellos, la postulante de esta ponencia.

Por ello desde hace cerca de 7 años, nos fuimos acercando a los postulados teóricos de investigadores españoles que han logrado desarrollos interesantes en el constructo que aquí nos ocupa. Autores como por ejemplo: Beltrán (1987, 1993, 2003); Monereo (1992, 1994, 2000); Bernad (1990); Pozo (1990, 1993); Román y Gallego (1994); Gargallo (2000, 2006, 2012), Ferriols (2013) y tantos otros realizados colaborativamente; así lo demuestran. De igual forma se excavaron teorías de autores estadounidenses antecesores a los españoles, como Weinstein y colaboradores (1985, 1987), Schmeck (1988), Zimmerman (2002), Pintrich (1995, 2000) y muchos más. Los



productos académicos compartidos por los anteriores expertos temáticos tienen que ver principalmente con la teorización de la relación estrategias de aprendizaje/rendimiento académico; en el diseño de diferentes Programas de Intervención en “*Estrategias de Aprendizaje*” y en la elaboración y convalidación de varios instrumentos de medida de éstas.

Surge entonces la incertidumbre y necesidad de comprender cómo se generan los dominios cognitivos que gradualmente van adquiriendo nuestros estudiantes y el papel e incidencia de las “*estrategias de aprendizaje como procedimientos*” en dichos dominios; y fue por ello que decidimos trabajar mancomunada y colaborativamente, con algunos docentes universitarios y de escuelas Públicas de España, tal comprensión.

DIÁLOGO DE SABERES O COCREACIÓN DE CONOCIMIENTOS “EL ARTE DE CREAR JUNTOS”

Como se expresó anteriormente teniendo en cuenta los avances que en materia de “*Estrategias de Aprendizaje*”, ofrecían algunas investigaciones previas en Colombia y principalmente en España y en trabajo colaborativo entre algunos docentes de la Comuna Trece de Medellín y otros docentes españoles como Gargallo, Ferraras y Ferriols, como sujetos políticos y partiendo de un pensamiento colectivo y de una meta común, iniciamos la reflexión que nos conduzca lentamente a la comprensión de las implicaciones efectivas que en rendimiento académico, en los procesos cognitivos, socioculturales y metacognitivos, pueden ofrecer “*las estrategias de aprendizaje*”. Dicha comprensión es el resultado de tres investigaciones en la ciudad de Medellín: Uso y apropiación de las estrategias de aprendizaje en escolares de Medellín Colombia (con el método descriptivo-exploratorio); Las estrategias de aprendizaje en Colombia en los años 2004, a 2015 (cuyo método fue análisis de discurso); Autorregulación: Un programa de Intervención Pedagógica en estrategias de Aprendizaje en estudiantes de 9 a 12 años en Medellín, Colombia (con enfoque cuasi-experimental)

Cada investigación se realizaba en interlocución permanente con los docentes españoles y de nuestra ciudad descritos anteriormente, logrando de esta forma por una parte, contrastar y poner a dialogar los hallazgos de nuestra experiencia en Medellín con los ofrecidos por otras prácticas españolas, como forma de resistencia al insularismo de la ciencia, a la idea del uno, a las verdades absolutas y por el contrario, cocrear como lo diría Leff, H. (2006), un dialogo entre autores pares o impares, pensamiento globalizador, integrador, que conlleva a una visión sistémica y globalizante del conocimiento. Por otra parte, esta relación dialógica reflexiva entre académicos de ambos continentes, ha permitido que instrumentos o cuestionarios de recolección de información como el **CEEAP 9-12. Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Alumnos de 9 a 12 años, de Ferriols (2013)**, se



retomara en Medellín como instrumento de medida en la investigación “Autorregulación: Un programa de Intervención Pedagógica en estrategias de Aprendizaje en estudiantes de 9 a 12 años en Medellín, Colombia”, De igual forma, se ha permitido que varios programas de Intervención Pedagógica en *Estrategias de Aprendizaje*, sirvieran y se utilicen como guía o norte para el diseño de los nuestros y para los planes de formación de maestros, padres, madres y estudiantes.

“MAPA DEL TRABAJO ENTRE PAISES QUE SE VIENEN DESARROLLANDO A PARTIR DEL CONSTRUCTO “ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE



Fuente: Disponibles en: https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=BkjbV-fdH5XGgQSO957YAw#q=mapa+de+medellin

Las “*Estrategias de Aprendizaje*” y su aplicación en el campo educativo, es un constructo tan complejo que debe ser revisado desde las diferentes ciencias que le atañen; la psicología, la pedagogía, la sociología, la didáctica, la neurociencia, entre otras, para poder realizar una interpretación exhaustiva y objetiva de lo que son, para que sirven, la importancia y la enseñanza en el ámbito educativo, sus alcances y resultados. Se abre así una nueva perspectiva para entender el conocimiento desde “*la cocreación o arte de crear juntos*”, fundamentado en el dialogo de saberes, las rutas de la articulación y la construcción de una modernizada racionalidad social.

Es que la cocreación como dialogo de saberes en este caso en particular, ha posibilitado un cambio de actitud, aptitud y de entendimiento para concebir otras ideas, para implantar nuevas contingencias, “para descubrir significados nuevos, y trasegar caminos desconocidos, para encontrar nuevas conexiones, ya sea en el nivel particular o en el social. Es poder soltar lo seguro-conocido, para iniciar un viaje a la región de lo aún no explorado” Medina J, Pamela, R. (2006), para decidirse a diseñar una visión de futuro congruente con nuestras inquietudes.

Sin embargo y a pesar de que se está generando paulatinamente una propuesta pedagogía *emancipadora* producto de lo que consideramos un pensamiento en red, aún no se le ha otorgado un nombre específico a esto que se constituye en cocreación del conocimiento. No obstante, y como la mayoría de redes, colectivos de maestros/maestras u otros colectivos sociales; si se tiene claro sus objetivos y metas. Se pretende con nuestro trabajo lograr que los procesos cognitivos y educativos se constituyan verdaderamente en una cuestión democrática y en esta perspectiva, que se logre pensar al educando como un ser íntegro que aprende con todos su ser y que para ello la enseñanza-aprendizaje de las Estrategias de Aprendizaje, sin lugar a dudas se convierte en una iniciativa o innovación pedagógica que busca mejorar la calidad de los procesos educativos consientes.

CONCLUSIONES.

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UN PROCESO PEDAGÓGICOS EMANCIPATORIOS

Actualmente la Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros centra su atención y reflexión en *la educación* como ese proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y en los *procesos pedagógicos*, como una secuencia de actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el fin de influir eficazmente en el



aprendizaje significativo del estudiante. Por consiguiente, que podría ser más emancipador que lograr que cada estudiante de nuestro país o del mundo logre la autorregulación y autonomía en el aprendizaje del estudiante, es a través de la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de generales y específicas, entendidas según Valls (1993) y Gargallo (2000), como contenidos procedimentales pertenecientes a la esfera del *saber hacer* o como las metahabilidades o habilidades que se utilizan para lograr aprender.

Como se puede concluir, *las estrategias de aprendizaje* se constituyen en el foco de interés de este trabajo de investigación que avanzó en una primera etapa. En tal sentido, para La Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros, el dialogo de saberes y las reflexiones realizada hasta el momento en este tema, se convierte en un avance teórico-práctico importante, ya que como elemento educativo *las estrategias de aprendizaje*, posibilitan una de las salidas a los problemas de la calidad educativa; más aún cuando existen numerosos estudios como el de Pizano (2004, pág. 27) que demuestran que: “la inteligencia no es única, sino, múltiple y modificable, que el estudiante es considerado como sujeto activo y constructor de sus propios conocimientos y que existe un carácter cultural e interpersonal de la actividad de aprendizaje”. Aparecen entonces tres elementos fundamentales ligados a la esencia misma de la enseñanza de *las Estrategias de Aprendizaje* (el estudiante como sujeto del aprendizaje autónomo, el estudiante desarrollando múltiples formas de resolver problemas académicos y de contexto y el estudiante como sujeto inmerso en una cultura que determina también el aprendizaje, dadas las interacciones sociales).

Y es que cuando *las estrategias de aprendizaje* se llevan al aula y se integran al currículo escolar por medio del entrenamiento oportuno y con el enfoque adecuado, el docente realiza un procedimiento significativo que consiste en integrar la enseñanza de los contenidos, con la enseñanza de las técnicas y estrategias (metodología de la enseñanza) y de esta manera por lo general se genera un cambio de actitud en el estudiante frente a la forma de enfrentar el procesamiento de la información que a la larga se convierte en detonante de resultados académicos sobresalientes y de reales aprendizajes. Esto se debe a que cuanto más se entrena a un estudiante en el uso estratégico de las técnicas de aprendizaje, tanto más éstas se van convirtiendo en esa especie de herramienta, habilidad, competencia o mecanismo disponible para poder lograr eficazmente el cumplimiento de las tareas, de objetivos propuestos, de las metas esperadas y de la emancipación del estudiante que aprende de forma autónoma y autorregulada; es decir, que es capaz de *aprender a aprender*, teniendo en cuenta los ámbitos de aprendizaje: sociocultural y cognitivo.

Las afirmaciones realizadas en el párrafo precedente, quedan confirmadas en los resultados y el cumplimiento de hipótesis en una de las principales investigaciones que



en este tema se ha realizado últimamente en nuestra ciudad desde **este este** ejercicio colaborativo, y que se resume en las siguientes Tablas:

La primera Tabla, da cuenta de las cuatro Escalas utilizadas en el Cuestionario de recolección de la información (**CEEAP 9-12**) y en el diseño del Programa de Intervención en **Estrategias de Aprendizaje**, en el cual la Escala de estrategias No I: corresponde a las estrategias de tipo Disposicional y de Apoyo; la Escala No II: corresponde a estrategias de tipo Metacognitivo de Regulación y Control; la Escala No III; corresponde a las estrategias de Búsqueda Clasificación y Recolección de la Información y la Escala No I, corresponde a estrategias del orden cognitivo. Aquí puede verse que el Programa de Intervención en **estrategias de Aprendizaje**, fue sostenible en el tiempo, dado que las cuatro Escalas mostraron cambios estadísticamente significativos y muy significativos, especialmente en el segundo postest.

Tabla No 46. Medias y valores de “F” de ANOVA existentes entre sujetos de los grupos experimentales y sujetos de los grupos de control en las cuatro escalas de estrategias de aprendizaje en el pretest, y en los dos postests.

Escalas	Media Expe	Des Tip	Media Con	Des Tip	GL	F (Anova)	Sign
Pretest							
I	2.94	0.36	3.08	0.34	1,104	4.14	P<0.05
II	3.01	0.42	3.04	0.39	1,104	0.12	No sig
III	3.09	0.45	3.26	0.48	1,104	3.79	No sig
IV	2.80	0.39	2.95	0.40	1,104	3.70	No sig
Primer Postest							
I	3.06	0.30	3.20	0.39	1,104	4.13	P<0.05
II	3.30	0.37	3.22	0.41	1,104	1.07	No sig
III	3.39	0.43	3.43	0.40	1,104	0.25	No sig
IV	3.16	0.34	3.04	0.36	1,104	3.17	No sig
Segundo Postest							
I	3.24	0.15	3.17	0.34	1,104	1.92	No sig
II	3.56	0.25	3.25	0.35	1,104	28.24	P<0.001
III	3.61	0.30	3.50	0.37	1,104	3.47	No sig
IV	3.38	0.24	3.03	0.37	1,104	33.29	P<0.001

Nota.: Grados de libertad: 1,104 corresponde a 1 y 104.

La segunda, muestra el comportamiento del rendimiento académico desde el pretest, hasta el segundo postest, con la aplicación del programa de estrategias de aprendizaje, en el que se observa una mejora estadísticamente significativa en el segundo postest, en dos de las áreas básicas (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales)



Tabla No 47. Medias y valores de “F” de ANOVA existentes en calificaciones de matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales, y Ciencias Sociales obtenidas por sujetos experimentales y de control, en el pretest y en ambos postest

Calificaciones	Media Expe	Des Tip	Media Con	Des Tip	GL	F (Anova)	Sign
Pretest							
Matemáticas	3.74	0.73	3.69	0.67	1,104	0.21	No sig
Lengua Castellana	3.71	0.68	4.00	0.67	1,104	4.87	P<0.05
Ciencias Naturales	3.77	0.62	4.00	0.55	1,104	4.01	P<0.05
Ciencias Sociales	3.90	0.76	3.79	0.58	1,104	0.82	No sig
Primer postest							
Matemáticas	3.43	0.89	3.66	0.69	1,104	2.17	No sig
Lengua Castellana	3.39	0.79	3.73	0.74	1,104	5.37	P<0.05
Ciencias Naturales	4.09	0.66	4.11	0.66	1,104	0.02	No sig
Ciencias Sociales	3.68	0.68	4.05	0.59	1,104	8.47	P<0.01
Segundo postest							
Matemáticas	3.51	0.85	3.48	0.74	1,104	0.21	No sig
Lengua Castellana	3.29	0.71	3.78	0.76	1,104	11.96	P<0.001
Ciencias Naturales	4.28	0.37	3.75	0.59	1,104	30.51	P<0.001
Ciencias Sociales	4.40	0.48	3.76	0.46	1,104	49.13	P<0.001

Nota. Grados de libertad: 1,104 corresponde a 1 y 104.

La tercer y cuarta Tabla, da cuenta de las once Subescalas que componen las cuatro Escalas de **Estrategias de Aprendizaje** con las cuales se trabajó y los resultados significativos obtenidos en casi todas las subescalas en el segundo pretest, comparativamente con el pretest, que se había aplicado ocho meses antes y producto de la aplicación del Programa de Intervención en **Estrategias de Aprendizaje**, que cuando se aplicó el segundo postest ya llevaba 4 meses de haber finalizado su implementación en el grupo experimental.

Tabla 61. Medias y valores de “F” de ANOVA existentes entre sujetos de los grupos experimentales y sujetos de los grupos de control en las subescalas de estrategias de aprendizaje en el **pretest**

Subescala	Grupo	Desviación		Gl	F	Sig.
		Media	típica			
Afectivo emocionales y de automanejo	Control	3,00	0,35	1	3,21	No sig
	Experimental	2,87	0,38	104		
Control del contexto e interacción social	Control	3,17	0,48	1	2,38	No sig
	Experimental	3,02	0,52	104		
Conocimiento	Control	3,12	0,41	1	0,07	No sig



	Experimental	3,09	0,46	104		
Control	Control	2,96	0,50	1	0,11	No sig
	Experimental	2,93	0,48	104		
Búsqueda / selección	Control	3,26	0,49	1	3,79	No sig
	Experimental	3,09	0,45	104		
Atencionales	Control	3,03	0,46	1	1,35	No sig
	Experimental	2,93	0,47	104		
Codificación, elaboración y organización	Control	3,01	0,56	1	0,71	No sig
	Experimental	2,93	0,48	104		
Personalización y creatividad	Control	2,94	0,63	1	4,04	P<0,05
	Experimental	2,69	0,62	104		
Retención y almacenamiento	Control	2,55	0,59	1	1,91	No sig
	Experimental	2,39	0,58	104		
Recuperación	Control	3,03	0,55	1	5,31	P<0,05
	Experimental	2,79	0,54	104		
Comunicación y uso de la información	Control	3,15	0,55	1	0,18	No sig
	Experimental	3,10	0,53	104		

Tabla 63. Medias y valores de “F” de ANOVA existentes entre sujetos de los grupos experimentales y sujetos de los grupos de control en las subescalas de estrategias de aprendizaje en el *segundo posttest*

Subescala	Grupo	Media	Desviación típica	Gl	F	Sig.
Afectivo emotivas y de automanejo	Control	3,0868	,33316	1	,002	No sig
	Experimental	3,0843	,22661	104		
Control del contexto e interacción social	Control	3,2453	,51595	1	3,256	No sig
	Experimental	3,3892	,26591	104		
Conocimiento	Control	3,3118	,31984	1	36,030	P<0,001
	Experimental	3,6528	,26228	104		
Control	Control	3,1832	,43894	1	16,144	P<0,001
	Experimental	3,4678	,27060	104		



Búsqueda / selección	Control	3,4906	,36513	1	3,472	No sig
	Experimental	3,6108	,29587	104		
Atencionales	Control	2,9509	,39960	1	12,790	P<0,01
	Experimental	3,2126	,35211	104		
Codificación, elaboración y organización	Control	2,9610	,61149	1	33,501	P<0,001
	Experimental	3,5560	,43139	104		
Personalización y creatividad	Control	3,0503	,65501	1	3,205	No sig
	Experimental	3,2390	,39967	104		
Retención y almacenamiento	Control	2,7610	,44519	1	16,277	P<0,001
	Experimental	3,0503	,27266	104		
Recuperación	Control	3,2415	,48731	1	26,080	P<0,001
	Experimental	3,6717	,37230	104		
Comunicación y uso de la información	Control	3,2390	,47311	1	20,658	P<0,001
	Experimental	3,5660	,22489	104		

Castaño, E. (2016. Págs. 253, 254, 256).

Observando los resultados generales de este trabajo y reconociendo el fin último de la enseñanza de las **Estrategias de Aprendizaje**, encontramos que estas llevan al estudiante a proceso emancipatorios, liberadores y consientes. Hablando de educación ¿que podría ser más emancipatorio y revolucionario que lograr que nuestros estudiantes a partir de un proceso, se auto-regulen, auto-evalúen (metacognición), o como lo dirían otros autores, que “aprendan a aprender”; es decir que alcancen el grado de autonomía suficiente para lograr identificar en ¿dónde fue que su aprendizaje se detuvo, con cuáles estrategias puede lograr mejores resultados académicos, cuáles de sus habilidades y competencias personales poner en marcha para lograr las metas y objetivos académicos y humanos?. En definitiva, lograr un conocimiento progresista que los aleje de la enajenación, de la repetición, petrificado, de la educación Bancaria y unidireccional (un educador que conoce y enseña y un estudiante que recibe).

El programa de intervención en “Estrategias de Aprendizaje” que consideramos una práctica emancipadora, fue aplicado durante seis meses en un grupo experimental y se encuentra resumido en el siguiente cuadro; de ahí que los resultados estadísticos presentados en anteriores páginas, tienen **en cuanta** las cuatro Escalas y las once Subescalas propias de la clasificación de Estrategias de Aprendizaje que se utilizó. Veamos:



ESTRUCTURA DEL PROGRAMA APRENDIZAJE AUTORREGULADO: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESCOLARES DE 9 A 12 AÑOS



PRIMERA SESIÓN. INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.	
UNIDAD A: ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN AFECTIVO EMOTIVAS Y DE AUTOMANEJO	
BLOQUE TEMÁTICO N° 1: ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA DISPOSICION Y EL APOYO	Estrategias de motivación.
	Taller 1. La motivación intrínseca y extrínseca; el motor que mueve al ser humano.
	UNIDAD B: ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN AFECTIVO- EMOTIVAS Y DE AUTOMANEJO
	Estrategias de relajación.
	Taller 1. “Haciendo frente al estrés y la ansiedad: Relajación y meditación”
BLOQUE TEMÁTICO N° 2: ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA METACOGNICION, LA REGULACION Y EL CONTROL	UNIDAD C: ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN AFECTIVO- EMOTIVAS Y DE AUTOMANEJO. AUTOESTIMA, AUTO-CONCEPTO
	Estrategias de autoestima-auto-concepto
	Taller 1. Si me quiero y me reconozco, mejoro mi desempeño.
	UNIDAD D: CONTROL DEL CONTEXTO E INTERACCIÓN SOCIAL
	Estrategias de control del espacio, el tiempo y los materiales.
BLOQUE TEMÁTICO N° 2: ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA METACOGNICION, LA REGULACION Y EL CONTROL	UNIDAD A: CONOCIMIENTO DE LA PERSONA
	Estrategias de conocimiento de intrapersonal.
	Taller 1. Autoconocimiento. Si reconozco lo que soy, afronto con éxito la vida.
	Taller 2. Si reconozco mi pasado y mi presente, podré para proyectar el futuro
	Taller 3. Conocimiento de la persona. Proyecto de vida.
BLOQUE TEMÁTICO N° 2: ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA METACOGNICION, LA REGULACION Y EL CONTROL	UNIDAD B: CONOCIMIENTO DE LA ESTRATEGIA
	Taller 1 y 2. “Si conozco las técnicas y procedimientos, aprenderé mejor”.
UNIDAD C: ESTRATEGIAS DE CONTROL	



	Estrategias de planeación y evaluación.	Taller 1. Planificación y evaluación de las tareas en función del objetivo.
BLOQUE TEMÁTICO N° 3: ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA BUSQUEDA, RECOLECCIÓN Y SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	UNIDAD A: PROCEDIMIENTOS PARA LA BUSQUEDA, RECOJIDA Y SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.	
	Estrategias de búsqueda y selección.	Taller 1, 2 y 3. Como encontrar, donde esta almacenada la información que necesito.
	UNIDAD A: PROCESOS ATENCIONALES	
BLOQUE TEMÁTICO N° 4: ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DEL PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACION	Estrategias para el entrenamiento de la atención.	Taller 1. ¿Es posible aprender a atender? Consta de dos sesiones.
	UNIDAD B: PROCESOS ATENCIONALES	
	Estrategias para la adquisición de información.	Taller 1. Lectura Comprensiva
	UNIDAD C: PROCESOS DE CODIFICACION, ELABORACION Y ORGANIZACION	
	Estrategias para codificar, elaborar y organizar.	Taller 1: Codificar, elaborar y organizar tres procesos que se cruzan.
	UNIDAD D: PROCESOS DE CODIFICACION, ELABORACION Y ORGANIZACION	
	Estrategias de organización.	Taller 1. Jerarquía entre conceptos. Mapas conceptuales.

Castañó, E. (2016. Pag. 30)



En síntesis, y como aporte a las apuestas emancipadoras, las prácticas pedagógico basadas en “*Las Estrategias de aprendizaje*” irrumpe con fuerza cada vez en Medellín convocando, provocando y aglutinando el interés de docentes de aquí y de España, para dar un paso más adelante en nuestras formas de hacer educación, teniendo en cuenta que durante siglos el saber ha estado centrado en el maestro y que desde la lógica de las “*Estrategias*”, se nos está invitando a poner en el centro del aprendizaje el estudiante, aunándole un componente aún más determinante para los educandos de este siglo: El Aprendizaje Autorregulado Consiente y Significativo.

UN CAMINO YA RECORRIDO: AVANCES, OBSTÁCULOS Y PERSPECTIVAS DE LA EXPERIENCIA PRESENTE

Fruto de este trabajo que inicio en solitario como miembro de la “Red de Calidad y Nodo de Investigación de Medellín”, pero que paso a paso se consolidó en trabajo con otros docentes de España y docentes de algunas instituciones de la ciudad, se han obtenido avances como:

- ✓ La realización de un estado del arte de las estrategias de aprendizaje y su aplicabilidad en Colombia, y su conceptualización.
- ✓ Como miembro de la Red de Calidad de Medellín y del Nodo de Investigación, realizar un estudio cuasiexperimental con resultados positivos como los expuestos en páginas anteriores (donde se evidencia con claridad como los estudiantes vienen autorregulando su aprendizaje a partir de la implementación de estrategias para aprender) y con la colaboración de alguno docentes de la ciudad de las escuelas experimentales y poderlo compartir posteriormente con todos los miembros de nuestro Nodo de Investigación
- ✓ Realizar recomendaciones a quienes hacen políticas educativas para que este tema procedimental sea tenido en cuenta en las rutas de formación de maestros.
- ✓ Trabajar en red, con docentes de España que llevan más años investigando el tema en cuestión
- ✓ Compartir con los docentes de nuestro colegio Tricentenario, Miembros del Secretaría de Educación de Medellín, Participantes de MOVA (Centro de Innovación del docente, con las comunidades que sirvieron como muestra en la investigación y con los padres y madres de familia de varias instituciones educativas de la ciudad.
- ✓ Obtenido una mención Cum Laude con este trabajo de investigación.

Respecto a los Obstáculos y perspectivas, se tiene que siendo ésta una temática poco pesquisada en la ciudad y el país (por sus escasos trabajos prácticos e investigativos), es un tanto difícil que los docentes y Secretarios de Educación, visualicen desde el principio, la importancia de las “*Estrategias de Aprendizaje*” en



el desarrollo del pensamiento, de la autonomía o capacidad de *Aprender a Aprender*.

No obstante y como *perspectiva*, se viene adelantando conversaciones para que a partir del año 2016, varios docentes e instituciones de la ciudad, trabajemos en red *las Estrategias de Aprendizaje* de forma práctica y se evalúen sus resultados, en bien de la mejora de la calidad y del aprendizaje consiente.

BIBLIOGRAFÍA:

- Beltrán, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. En J. Beltrán y otros, Psicología de la educación. Madrid: Eudema
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis/Psicología.
- Beltrán, J. (2003). *Estrategias de Aprendizaje*. Revista de Educación. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 25, pág. 55-75. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350.pdf>
- Beltrán, J, Pérez, L y Ortega, M. (2006). CEA. *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Bernad, J. (1990). *Investigación de las estrategias de aprendizaje y su enseñanza*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Castaño, E. (2016). Aprendizaje autorregulado: un programa de intervención pedagógica para desarrollar estrategias de aprendizaje en escolares de 9 a 12 años de Medellín, colombia”. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Gargallo, B. (1994). *La enseñanza de estrategias de expresión escrita en Educación Secundaria Obligatoria. Un programa de intervención*. Revista de Educación, 305, pág. 353-367.
- Gargallo, B. (1995). *Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. Teoría de la educación*. Revista interuniversitaria 7, pág. 53- 75.
- Gargallo B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B. (2006) *Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios*. Revista de Psicología general y aplicada. (59) ,1-2, pág. 109-130. Universidad de Valencia. España.
- Gargallo, B. (2012). *Un aprendizaje estratégico para una nueva sociedad*. Universidad de Salamanca. Revista Teoría de la Educación, Educación y cultura en la sociedad de la información. TESI (13)2, pág. 246, 272. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390013.pdf>
- Leff, H. (2006). Aventuras de la Epistemología ambiental. De la articulación de ciencias al dialogo de saberes. México: Siglo XXI Editores S.A



- Medina J, Pamela, R. (2006). "Desarrollo del coaching en empresas de la octava región". Concepción, Argentina: Universidad del Bio Bio.
- Monereo, C. et. al. (1992). *Aprendo a pensar*. Madrid: Pascal.
- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje-Visor. Monereo, C. (2001). *La enseñanza estratégica Enseñar para la autonomía*. Revista Aula de Innovación, No. 100.
- Monereo, C, y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Pintrich, P. (1995). *Understanding self-regulated learning*. New Directions for Teaching and Learning, 63, pág. 3-12.
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. EN: M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation*, pág. 451-502. California. Academic Press.
- Pizano, G. (2004). *Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos*. Revista de Investigación Educativa (6)14. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a03.pdf
- Pozo, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación I. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículo*. EN: C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- Salinas, J. (2004a): *Hacia un modelo de educación flexible: Elementos y reflexiones*. En Martínez, F; Prendes, M. (coord.). Madrid: Nuevas Tecnologías y Educación. Pearson/Prentice Hall. 145 -170
- Román, J, Gallego, S. (1994). ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.
- Schmeck, R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Valls, E. (1993): *Los procedimientos. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Vargas, E y Arbeláez, M. (2002). *Consideraciones teóricas acerca de la metacognición*. Revista de Ciencias Humanas UTP, 28, pág.161-170. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Weinstein, C y Danserau, D. (1985): *Learning strategies: the how of learning*. EN: J.W.Segal y otros, *Thinking and learning strategies*. Hillsdale: Erlbaum.
- Weinstein, C y Palmer, D. (1987): *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Cleanwater, Florida: Publishing Company.
- Zimmerman, B. (2002). *Becoming a self-regulated learner: an overview*. Theory into Practice, 41, pág.64-70-



UNA CULTURA DE INCLUSIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE LA QUÍMICA Y LA BIOTECNOLOGÍA

Pedagogías Emancipadoras Desde los Saberes Pedagógicos. Narrativas Pedagógicas

Luz Yenny Fajardo Mendoza, Javier Mauricio Morales Bermúdez

Lzfajardo2@gmail.com, ciencialudica2009@gmail.com

Modalidad: Ponencia

Red Distrital de Docentes Investigadores, Nodo de Ciencias y Matemáticas

Liceo Femenino Mercedes Nariño IED- IED la Amistad

Nivel Educativo: Educación Básica Secundaria y Media

Bogotá-Colombia

Resumen:

Hoy día, tanto la sociedad como la nueva educación exigen al docente, romper con los paradigmas tradicionales de la enseñanza y asumir retos que generen una actitud positiva de los estudiantes hacia el conocimiento científico y su desarrollo tecnológico. El mundo actual nos muestra niños y niñas apáticos al conocimiento científico y al trabajo académico. Ante esta situación surge la propuesta de los Colegios Liceo Femenino Mercedes Nariño y La Amistad IED: **“Una Cultura de Inclusión y Responsabilidad Social a través de la Investigación desde la Química y la Biotecnología”**, como una necesidad de darle un nuevo enfoque a las Ciencias Naturales, en especial a estas dos asignaturas desde la escuela. Esta propuesta está orientada a formar estudiantes capaces de trabajar en equipo, formular hipótesis, argumentar y aplicar los procesos de investigación en la formulación de proyectos y resolución de problemas que afectan el ambiente y su entorno social. Como resultado durante la experiencia, se ha evidenciado en los estudiantes el desarrollo de habilidades en las siguientes competencias: competencia para argumentar, interpretar situaciones y establecer condiciones, analizar, confrontar y proponer soluciones, explicar qué, cómo y para qué, demostrar hipótesis y comprobar hechos.

Palabras Clave: Inclusión, Biotecnología, tejido social, conocimiento científico, investigación, Responsabilidad Social.

Introducción

Colombia a pesar de ser el segundo país más biodiverso del mundo, no ha generado políticas educativas claras y eficientes para el apoyo de la enseñanza de la Ciencia y la tecnología en la escuela desde edades tempranas. Aún hoy día, se encuentra un gran número de docentes formados en ciencias naturales que se limitan a transmitir los contenidos curriculares de los textos escolares; maestros alejados de la investigación, el desarrollo tecnológico y producción de conocimiento. Se continúa con la memorización de conceptos y fórmulas y no se le enseña al estudiante a pensar por qué, cómo, de qué manera, para qué, etc., suceden los fenómenos naturales, los avances tecnológicos y científicos y cómo estos influyen en su vida cotidiana.

Asimismo, se encuentran estudiantes que deben enfrentar situaciones como: desintegración familiar, embarazos no deseados, maltrato infantil, falta de atención de los padres, entre otros, factores que influyen negativamente en su rendimiento escolar y en su proceso de aprendizaje. Sus intereses y pensamientos están ligados a cómo evadir su realidad más que en adquirir nuevos conocimientos. A partir de lo anterior se crea una propuesta pedagógica desde la Red Distrital de Docentes Investigadores, REDDI, en el nodo de ciencias y



matemáticas en la cual iniciamos el proyecto de carácter interinstitucional entre los colegios La Amistad y el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, centrado en la formación de una actitud investigativa y emprendedora, que busca incentivar el conocimiento científico desde la Química y la Biotecnología. Este trabajo fue enriquecido con los aportes de los docentes investigadores de la red y además, con los aportes realizados por el colectivo de docentes de Biotecnología. Para ello, es fundamental la labor docente, en la construcción de un nuevo tejido social, aportando al desarrollo humano de sus estudiantes como agente socializador que transmite valores y que los orienta en la realización de su proyecto de vida, que garantice un desarrollo sostenible al país.

El eje en el cual está inscrita esta experiencia es “Pedagogías Emancipadoras desde los Saberes Pedagógicos. Narrativas Pedagógicas”, dada la pertinencia del proyecto con los procesos de inclusión, responsabilidad social y participación de jóvenes y adultos a partir de propuestas pedagógicas y didácticas desde las Ciencias Naturales que reivindiquen los derechos humanos en la escuela y contribuya a la formación de capacidades ciudadanas que transformen realidades con nuevas miradas.

La Experiencia:

La propuesta pedagógica ayuda a ver la investigación desde una óptica diferente enfocada en el aprendizaje integral de las niñas, jóvenes y adultos de educación media de los Colegios Liceo Femenino Mercedes Nariño y La Amistad IED. Esta propuesta permite brindarle herramientas de trabajo en procesos de investigación, para que con acompañamiento constante del docente desarrolle competencias científicas, trabaje en equipo, acerque el conocimiento científico a su vida cotidiana y proponga proyectos de investigación desde la biotecnología con sentido emprendedor. Esta estrategia permite el crecimiento personal de la estudiante para que sea una persona proactiva, competente y cambiante por las dinámicas de la globalización. Con esta propuesta existe la intencionalidad de aportar en los procesos de inclusión social y educativa al brindar una apuesta académica flexible y pertinente que trascienda las aulas y permita empoderar a los estudiantes en el contexto local, liderar iniciativas que contribuyan en el desarrollo de capacidades comunicativas, y emprendedoras, así como la valoración del desarrollo de la Biotecnología y su trascendencia social a partir de integración de necesidades, intereses y situaciones de la vida experiencial y del contexto.

Antecedentes:

Como antecedente se relaciona el trabajo realizado desde el año 2007 que corresponde a Fajardo (2011), con la propuesta: “Una Apuesta por la Investigación”, una Guía para la (3) formación de semilleros de investigación a partir de la elaboración de proyectos de investigación con responsabilidad social. Este trabajo se viene realizando con estudiantes de las asignaturas de química y Biotecnología de los grados décimo y undécimo de Educación Media del Liceo. El énfasis de Biotecnología dirigido para la Educación Media del Colegio Distrital La Amistad se constituye en una estrategia de inclusión en la enseñanza de las Ciencias a través del trabajo por proyectos escolares en Biotecnología. Con esta propuesta existe la intencionalidad pedagógica de aportar en el desarrollo de las capacidades investigativas, el descubrimiento y desarrollo de potencialidades, de actitudes científicas y emprendedoras, la concientización de la importancia del avance de la biotecnología, a partir de la problematización de procesos, tendiendo a integrar los



proyectos a situaciones generadas por las necesidades e intereses desde la realidad, al trabajo interinstitucional y por todo lo anterior al desarrollo humano integral y de la biotecnología. Según mostró la encuesta aplicada a 150 estudiantes de grado 6° a 11° en marzo de 2009, los estudiantes consideran que el aprendizaje de las ciencias es una forma de entender el mundo, que pueden utilizar la imaginación para inventar hipótesis y teorías, que los principios científicos le sirven para la solución de problemas, que les permiten desarrollar el sentido de la observación, un pensamiento lógico y crítico, trabajar individualmente y en grupo y el respeto y cuidado por el medio ambiente. Para desarrollar una actitud investigativa y emprendedora a través de la Biotecnología se ha partido de las siguientes premisas:

1. El saber popular de los estudiantes: Esto es lo que piensan, sienten, sueñan y han vivido los estudiantes en su cotidianidad con relación en temas desarrollados en clase.
2. El tratamiento de problemas y contenidos en Ciencias Naturales a través de la Lúdica, el Arte y la contrastación de los conocimientos con el sector real.
3. La capacidad de exploración y potenciación del espíritu emprendedor para aplicar los conocimientos en la generación de ideas emprendedoras. El énfasis en Biotecnología cuenta con proyectos transversales en los cuales se incorporan temas de Biotecnología como en el caso del proyecto Ambiental escolar, PRAE, proyecto de Lectoescritura, PILEO, Proyecto de Democracia, entre otros. Además, se han articulado curricularmente las Áreas de Ciencias Sociales, Humanidades e Informática para dar apoyo con contenidos específicos requeridos por los estudiantes. Los estudiantes han tenido la oportunidad de participar en eventos académicos como Expociencia y Expotecnología: 2009, 2011, 2013 y 2015; Feria del Conocimiento Ingenia I y II, Foros educativos, entre otros. De igual manera los reconocimientos han estado centrados en el trabajo desde la Biotecnología en cuanto al desarrollo de competencias investigativas y de emprendimiento en el marco de la inclusión educativa.

En la actualidad, una amplia proporción de jóvenes egresados de la educación media deben enfrentarse a la búsqueda de empleo y a la inminente necesidad de generar ingresos para su subsistencia y la de sus familias, sin haber recibido una formación orientada para ello.

Marco teórico

En la actualidad son pocos los procesos de investigación que se dan en la escuela. “En el campo de la educación, la investigación científica tiene la finalidad de abordar problemas específicos con la intención de ofrecer aportes teórico-metodológicos dirigidos al perfeccionamiento de la práctica educativa y a generar conocimientos que enriquezcan la ciencia pedagógica” (Lorences, 2003). Repensar la enseñanza y las metodologías acordes a los códigos y formas de pensar de la juventud actual es un compromiso ético del docente, como lo plantea en su investigación: “los cambios que necesita la educación y que los docentes debemos liderar para formar jóvenes con actitud reflexiva y autónoma; jóvenes transformadores de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas que fomenten el desarrollo científico, el trabajo en equipo y la apropiación de nuevas tecnologías para enfrentar los retos del nuevo milenio, acercado así a los estudiantes de manera real al conocimiento científico”. (Fajardo 2013). Por otro lado es importante hablar no solo de investigación, sino también, de Biotecnología. Se puede observar el rápido desarrollo que han tenido las ciencias naturales en las últimas décadas, en especial la biología, bioquímica, química, genética, etc., las cuales han generado un amplio número de aplicaciones en el



campo de la medicina, agroindustria, ambiente, entre otras. Esto ha permitido el desarrollo de la biotecnología como ciencia transversal en contextos científicos, tecnológicos y sociales.

Desde el enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) es al mismo tiempo un campo de estudio e investigación y, sobre todo, una propuesta educativa innovadora de carácter general, Acevedo, 1997; Vázquez, 1999 (Citado por Gordillo, 2009). Desde la primera perspectiva trata de comprender mejor la ciencia y la tecnología en su contexto social; aborda, pues, las relaciones mutuas entre los desarrollos científicos y tecnológicos y los procesos sociales. Como propuesta educativa general constituye un nuevo planteamiento radical del *curriculum* en todos los niveles de enseñanza, con la principal finalidad de dar una formación en conocimientos y, especialmente, en valores que favorezca la participación ciudadana responsable y democrática en la evaluación y el control de las implicaciones sociales de la ciencia y la tecnología. A partir de ciencias como la química y la biotecnología se han desarrollado productos y técnicas que benefician no solo la economía, sino también la salud y el ambiente de las personas y los ecosistemas. Esto ha hecho que se contemplen temas como utilidad, riesgos y efectos a mediano y largo plazo de los productos desarrollados biotecnológicamente.

Cualquier proceso tecnológico que afecte o modifique la biología cae dentro de la biotecnología. Hoy en día, se tiene la tanto la química como la biotecnología aplicada a la medicina, a la agricultura, a la producción de biológicos en general. Se pueden señalar resultados importantes en el campo de la genética humana, así en la prevención y tratamiento de enfermedades de tipo congénito, en el de la agricultura, producción de semillas transgénicas entre otros avances en la mejora de la producción agrícola. En el campo de la microbiología, se resaltan a las bacterias del suelo y del medio ambiente, estos microorganismos tienen grandes aplicaciones en la biotecnología, debido a su capacidad de producir una gran diversidad de metabolitos. Estos microorganismos producen más de 5000 tipos de metabolitos los cuales tienen muy diversas aplicaciones en la industria o en el campo de la medicina y farmacia. Por consiguiente se pueden plantear trabajos de investigación con aplicación en los siguientes sectores: industria farmacéutica, industria alimentaria, cosmética, agroindustria, ect., aprovechando la biodiversidad que tiene el país al ser el segundo país más diverso del mundo según lo planteado por el Instituto Alexander Von Humboldt.

Marco Institucional

El Liceo Femenino es una institución de educación pública, localizado en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe del Distrito Capital. Fue fundado el 5 de octubre de 1916 por Diego Garzón, Párroco de las Cruces, su orientación inicial buscó la preparación de la mujer para las labores de hogar, adoptando el nombre de Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios. Posteriormente fueron cambiados tanto su nombre como su sede pasando a llamarse Escuela Departamental Superior de Artes y Oficios para señoritas. En el año 2002 el colegio pasa a ser propiedad del Distrito Capital, luego de una protesta, lográndose la continuidad del Liceo, esta vez con el nombre de Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Actualmente, es un colegio que contribuye en gran medida a atender las necesidades propias de su comunidad ubicándolo a nivel local y de ciudad como uno de los primeros. Entre los logros obtenidos está el nivel Superior obtenido en el ICFES; el año 2011 calificó su gestión Académica como Excelente ubicándolo dentro de los nueve mejores colegios de la ciudad; se obtuvo el **Premio a la Excelente Gestión Institucional**



2012 en la categoría plata; y en el año 2014 el Ministerio de Educación, según el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), evaluó el Colegio como la mejor Institución Distrital de Bogotá. (Manual de Convivencia, 2015).



Liceo Femenino Mercedes Nariño



IED La Amistad

El Colegio Distrital la Amistad, ubicado en la localidad de Kennedy fue fundado hace 43 años y hoy cuenta con una población de 3500 estudiantes, distribuidos en 5 sedes en toda la localidad. La Sede A cuenta con tres jornadas y una población de 2000 estudiantes. Su proyecto educativo (PEI), está centrada en desarrollo humano, Valores, Ciencia y Tecnología. La Estrategia está basada en la relación de los aprendizajes en Biotecnología con el sector real. Verdaderamente, un conocimiento contextualizado le permite al estudiante ubicarse en una realidad y apropiarse de unos conocimientos con un propósito definido en las dinámicas de transformación de realidades. Por lo tanto, el desarrollo de actitudes investigativas y emprendedoras contribuyen a despertar el sentido crítico y propositivo de los estudiantes a partir de su entorno inmediato.

Así las cosas, la participación de los estudiantes y comunidad externa ha tenido la posibilidad de participar de: Feria de la ciencia anual, Expociencia y Expotecnología 2009, 2011 y 2013, Encuentros con la ciencia ACAC. Conferencias. Participación en diversos eventos de divulgación científica y tecnológica, Actividades en el aula de clase con temas de carácter científico. Elaboración de medios de divulgación como: Blogs, Facebook, boletín de divulgación científica “**Ecociencia**”, y actualmente, se está implementando un curso virtual de Biotecnología como posibilidad de acceso a las TICs en los procesos formativos. Es importante mencionar que para llevar a cabo esta propuesta se ha visto la necesidad de contar con alianzas estratégicas con instituciones con las cuales es posible encontrar un apoyo para la realización de visitas, prácticas y asesorías. Es así como en estos cinco años hemos compartido la experiencia con el Sena de Mosquera el Instituto de Biotecnología de la Universidad Nacional-(IBUN), Levapán, las Universidades Católica de Colombia la Universidad INCCA de Colombia y la Universidad de la Salle, la Cámara de Comercio de Kennedy y la Asociación Colombiana para el avance de la Ciencia. El desarrollo de este proyecto estará enmarcado a partir del aprendizaje significativo, constructivismo y por la investigación “acción- participación” pues esta se basa en la enseñanza como proceso de investigación y donde los resultados de ésta le dan relevancia dentro del proceso; el investigador tiene dos funciones importantes investigar y ser participante dentro de la investigación, combinando el conocimiento teórico y el conocimiento de un contexto determinado. La experiencia se desarrolla con estudiantes de grado décimo y undécimo de la jornada tarde del Liceo y de la jornada nocturna del Colegio La Amistad. Se decidió trabajar con estos niveles porque es allí donde se evidencia



de manera más clara el proceso de investigación desde la química y la biotecnología. Se utilizan fuentes primarias y secundarias de la información como herramientas teóricas y metodológicas y de la información. Este trabajo está estrechamente relacionado con investigar desde las ciencias naturales refiriéndome a una serie de actividades sistemáticas y metodológicas con el fin de solucionar un problema ambiental, técnico, etc. “investigar tiene una gran relación con términos y conceptos como: Indagar, inquirir, examinar, inspeccionar, explorar, buscar o rastrear” (Cerdeña, 1993). La experiencia se compone de cuatro etapas que les permiten a las estudiantes comprender mejor el conocimiento científico, reelaborando y reestructurando sus propios preconceptos. La primera etapa es la de la sensibilización, que busca que las estudiantes logren entender que la experiencia de indagación está concentrada en ellas, pues se constituyen en protagonistas activas de su aprendizaje; una de las fortalezas de esta primera etapa consiste en aprender a trabajar en equipo, a conocer sus fortalezas, a respetar las individualidades y a aceptar los errores para conseguir un objetivo común. El resultado de esta etapa se evidencia en la capacidad que adquieren las estudiantes para conformar con armonía, responsabilidad y compromiso el equipo de trabajo durante todo el proceso. En la segunda etapa se inicia el acceso a fuentes primarias y secundarias de información con el fin de aclarar las ideas, convertir una idea en proyecto de Química y determinar las posibilidades de desarrollo y éxito del mismo. El resultado de esta etapa se evidencia en la capacidad de los estudiantes para aplicar las normas APA, capacidad para redactar con coherencia y cohesión sus escritos, referenciar, etc., además de seleccionar la idea de investigación que se convierte en proyecto de investigación. En la tercera etapa, la del Diseño e Implementación de su proyecto, se aplica toda la información que se recolectó en la consulta; en esta fase diseñan, experimentan y construyen modelos para explicar los resultados esperados y requeridos para su implementación y determinan la metodología a seguir en su proyecto de investigación. En la última etapa o de Control de Resultados y Evaluación se aplican los correctivos de control y se prueban hasta conseguir los resultados esperados. Una vez finalizado el proyecto para mostrarlo a la comunidad y verificar su incidencia, organizan y analizan la información, utilizando datos en cuadros o tablas para representarlos gráficamente; reflexionan con el docente y los compañeros de equipo sobre los resultados obtenidos, e indagan si cumplieron los objetivos del proyecto. Al finalizar el proceso se realiza una co-evaluación en donde se miran aspectos como: relación con el PEI de la institución, impacto social, relación ciencia-tecnología-sociedad, metodología de trabajo, resultados y pertinencia.



Paralelamente a este trabajo y para afianzar la importancia de la investigación, se trabaja a partir de situaciones e historias relacionadas con la cotidianidad, redactadas tipos casos Crime Scene Investigation (CSI) y Sherlock Holmes, relacionando las temáticas de la Química como aplicación de los contenidos vistos en clase. Por ejemplo, el caso (muerte de Benjamín) [3], para la comprensión de temas como enlace químico, disoluciones y



nomenclatura. Analizan el caso a partir de las evidencias dadas teniendo en cuenta: Planteamiento de hipótesis para orientar la investigación y poder llegar a conclusiones concretas; proposición de variables a partir de los datos que les reportan las evidencias para saber cuáles van a influir significativamente en el desarrollo de su investigación; elaboración de un mapa conceptual donde organizan los conceptos teóricos de Química relacionados con el caso; reunión de pruebas para determinar cómo ocurrieron los hechos (estas son las que informan a las estudiantes investigadoras los hechos ocurridos); realización de montajes y diagramas de flujo para representar de manera gráfica las prácticas de laboratorio; presentación de resultados y análisis en donde confirman la hipótesis, organizan datos y analizan resultados; luego plantean la solución del caso y registran la bibliografía utilizada. Por último todo el trabajo de investigación es plasmado en una V Heurística, que luego es sustentada y socializada con la realización de un video.



Laboratorio Liceo Femenino



IED La Amistad. Laboratorio de Biotecnología

Para evidenciar el grado de aprendizaje de las estudiantes se utilizan instrumentos tales como: registro descriptivo que se realiza por cada equipo de trabajo en donde se analizan y revisan los indicadores por competencia que cada integrante del grupo y en general han alcanzado; guía de observación en la cual se consignan los avances y el estado del arte para cada una de las etapas del proyecto de investigación.



Tabla. 1 Instrumentos evaluación Seguimiento

En el caso de los estudiantes del Colegio La Amistad, la verificación de las competencias investigativas y de emprendimiento se evidencia en el trabajo por proyectos que desarrollan al finalizar cada módulo y que finalmente sustentan públicamente en diferentes eventos académicos internos e institucionales. Los resultados obtenidos han favorecido el aprendizaje de las estudiantes y se pueden evidenciar con resultados favorables en las Pruebas Saber en las cuales en el Liceo se muestra cómo de 200 estudiantes que presentaron la prueba los años 2009, 2011, 2013 y 2015, el 70% mejoraron sus puntajes en Ciencias Naturales; esto se pudo contrastar con los resultados en ciencias naturales de la prueba saber once de los años 2008, 2010, 2012 y 2014. Otros resultados son los diferentes reconocimientos a nivel institucional; para el caso del Liceo se ha obtenido premios como el de Investigación e Innovación Pedagógica por parte del Instituto para la Investigación



Educativa y Desarrollo Pedagógico y la SED: segundo puesto en Innovación en la 8ª. Versión al premio a la investigación 2014, el de la publicación de la propuesta en la 7ª. Versión del premio en investigación e innovación 2013, el de la presentación de un libro virtual en el año 2010; Y para las estudiantes el reconocimiento como experiencia de vida y aprendizaje en la participación en Expociencia –Expotecnología Juvenil e Infantil de los años 2007, 2009, 2011 2013 y 2015. Desde la implementación de esta propuesta se han desarrollado cerca de 90 proyectos de investigación con responsabilidad social, como por ejemplo, el proyecto Arocolic (aromática de artemisa, manzanilla y stevia), [4].

En cuanto a los estudiantes del Colegio La Amistad esta experiencia ha representado un escenario de inclusión desde el conocimiento en Biotecnología, desarrollo de competencias investigativas y de emprendimiento, la posibilidad de generar ideas de emprendimiento y de empoderamiento en eventos académicos como Expociencia 2009, 2011, 2013 y 2015. La socialización de sus proyectos en la Feria del Conocimiento I y II auspiciado por la SED y empresas del sector privado. Además, se han obtenido reconocimientos en el Manejo de residuos sólidos por parte de la Unidad administrativa de servicios públicos y premios a la mejor experiencia pedagógica otorgado por la SED y por el IDEP 2015, en los Foros educativos Distritales 2009, 2013, 2014 y 2015.

Diálogo de Saberes:

La educación actual exige a las instituciones educativas ajustar sus currículos a las nuevas demandas de la sociedad. En este aspecto es fundamental el papel del maestro para reorientar sus prácticas pedagógicas abordando el conocimiento de manera integral. Las redes de maestros posibilitan dinámicas integradoras y de intercambio de saberes que le permite al docente asumir una posición coherente de su desempeño pedagógico, que esté acorde con los desarrollos globales propios del nuevo orden social. Esta situación ha hecho que los saberes pedagógicos disciplinares se transformen en saberes sociales y culturales. En estos espacios se tiene como propósito reflexionar sobre el rol de la escuela, el maestro, la familia y la sociedad en general considerando el conocimiento como un proceso global, integral, autónomo y emancipatorio. Para la experiencia que se desarrolla ha sido de vital importancia participar desde la red de maestros investigadores nodo de Ciencias y Matemáticas debido a que ha sido un espacio para compartir experiencias, reconocer saberes y reorientar las prácticas pedagógicas. De este espacio nace la idea de integrar el conocimiento científico desde los distintos saberes para contribuir a la formación integral de los niños y niñas y jóvenes de la ciudad que sean capaces de asumir los retos sociales, ambientales, económicos y culturales que exige el cambiante mundo actual. Por otra parte, esta experiencia ha recibido aportes del Nodo de Pedagogías Contemporáneas, en discusiones sobre el tema de Inclusión y Derechos

Humanos, así como en experiencias pedagógicas incluyentes desarrolladas en el Aula. De la misma manera, a través de un colectivo de docentes interesados en la enseñanza de la Biotecnología en la educación secundaria se han realizado reflexiones y propuestas de vinculación de estos temas desde un enfoque crítico e investigativo. Esta propuesta permite realizar una integración de saberes no solo desde los nodos sino, desde la red a partir de un diálogo dialéctico y globalizado, en donde la interdisciplinariedad permite la interacción e interrelación de intercambio mutuo entre las diferentes disciplinas del conocimiento. Se destaca entonces, el papel de cada uno de los docentes de la red para afrontar los nuevos retos de la educación y orientar a sus educandos en el desarrollo de habilidades, conocimientos, destrezas y poder acceder a una educación interdisciplinaria e incluyente,



en donde el lenguaje de las distintas disciplinas sea unificado para que el conocimiento pueda ser entendido de manera global, integral y emancipatorio. “la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica con una formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad donde la palabra cambio es uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad” (Torres, 2000). Esto quiere decir que se deben encaminar las nuevas prácticas pedagógicas hacia una educación emancipatoria. Para concluir, esta experiencia ha permitido como docentes asumir el desafío de la nueva escuela cambiante y flexible, en el que la educación desarrolla capacidades y habilidades en las estudiantes, para hacer posible una mayor comprensión de la incidencia social de la ciencia y la tecnología, así como también fomentar una participación efectiva como ciudadanos del nuevo milenio.

BIBLIOGRAFÍA

- Colegio Distrital La Amistad. (2005) Proyecto Educativo Institucional. Bogotá.
- De armas ramirez, I. g. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*.
- Frid, Débora. 2009. Actualidad en Ciencia, Salud, Biotecnología, Medioambiente. Recuperado en: [http:// www.tecnocienciaysalud.com](http://www.tecnocienciaysalud.com).
- Fajardo, C. C. (2001). *Una apuesta por la investigación*. Bogotá: Sed- Idep. investigación, D. p. (s.f.). *Sierra Bravo*. Paraninfo
- Jose, R. (25 de abril de 2016). Obtenido de <http://www.amauta-international.com/iap.html>
- Liceo Femenino Mercedes Nariño. (25 de abril de 2016). Obtenido de <http://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/>
- Martín Gordillo Mariano. Documento de trabajo No. 03: Educación, Ciencia, Tecnología y Sociedad OEI. 2009 Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. Decreto 3011 de 1997.
- Morales, Javier Mauricio. (2009) Énfasis en Biotecnología, propuesta para la educación Media.
- Orjuela Sánchez, Gloria. Integración e Inclusión: Cuestiones de giro y de mirada. (2013). UPN
- Posada Escobar, Jorge Jairo. (2009) Teorías pedagógicas, modelos pedagógicos en la educación de personas jóvenes y adultas y comunidades intelectuales de educadores. UPN.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). Educación Incluyente. Recuperado en <http://www.educacionbogota.edu.co/temas-estrategicos/educacion-incluyente>
- Torres, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid, Morata.
- United Nations.(1992) Convention on Biological Diversity, Article 2. Use of Terms
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)
- [3] "En un día lluvioso como todas las noches del mes de abril, Benjamín luego de llegar de la universidad se dispone a ingresar a la cocina para preparar su cena luego de un día muy agotador. Al entrar a la cocina se da cuenta que en el suelo hay bastante agua, que con la fuerte lluvia se filtró por la gotera del techo; no le prestó atención a esa situación y decidió continuar preparando la comida. Utilizó varios ingredientes como: azúcar, sal, aceite, vinagre, entre otros. Al día siguiente la madre de Benjamín, María, se dirige a la cocina a hacer el desayuno y al ingresar cuál sería su sorpresa al ver a su hijo tirado en el



suelo de la cocina. María corre rápidamente a llamar al 123 para solicitar ayuda; luego de unos minutos llegan a su casa los paramédicos para prestarle los primeros auxilios a Benjamín. Mientras tanto la madre informa a sus familiares lo sucedido con su hijo. Para determinar las causas de la muerte de Benjamín, medicina legal recurre al apoyo de las investigadoras

del grado décimo del Liceo Femenino Mercedes Nariño”. Ellas tendrán la tarea de analizar las pistas y resolver el caso. ¿Qué vamos a Hacer? Debes realizar un diagrama de flujo en el cual se esquematicen cada uno de los análisis que van a tener en cuenta para desarrollar el proceso de investigación. (Fajardo & Montero, 2014).

[4] “La iniciativa del proyecto surge porque para muchas de las estudiantes del colegio, AROCOLIC se enfocara en elaborar un producto natural que alivie los síntomas de cólicos menstruales, a partir de los metabolitos secundarios encontrados en las plantas medicinales: Artemisia vulgaris (artemisa), matricaria chamomilla (manzanilla), y stevia” (Lovera et al., (2013). Estudiantes de grado once de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño



HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO ALTERNATIVO Y CRÍTICO, DESDE LA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

ALFONSO LEON RESTREPO CELIS¹

Código: COL-RCHI 1011

- ✓ Eje temático: Eje 1 Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
 - ✓ Autores: Alfonso León Restrepo Celis ponente y Luisa Elvira Estrada Palomino²
 - ✓ Correos electrónicos: alrcosimo@gmail.com y ellaosser@gmail.com
 - ✓ Modalidad del trabajo: Ponencia
 - ✓ Red a la que se pertenece: Red Chisua
 - ✓ Institución en donde se desarrolla: CEID – ADIDA, Medellín
- Nivel Educativo al que pertenece: Maestros

COLOMBIA

Resumen

Pensar los maestros la práctica pedagógica es ponernos en clave de tener en cuenta los fundamentos que a ella le deviene y más si se hace desde una posición crítica. En este artículo se expresa la constante reflexión que hacemos desde el Grupo de Investigación GIMPAC acerca de ese quehacer del maestro, el cual está enmarcado en modelos y prototipos, pero, que él ha de asimilarlos desde la postura crítica para poder empoderar su labor y darle el horizonte, tanto de práctica como de

¹ ALFONSO LEON RESTREPO CELIS. Magister en Educación y Licenciado en Sociales, Historia Filosofía de la Universidad de Antioquia. Ha cursado especializaciones en Educación Personalizada con la Universidad Católica de Manizales y Administración de la Informática Educativa con la Universidad de Santander. Rector de la Institución Educativa Rural Cristo Rey en el Corregimiento La Susana del municipio de Maceo Antioquia. Ha sido miembro de la Mesa Departamental de Ciencias Sociales 2000-2004. Coautor del libro “Conozcamos Nuestras Veredas. Vereda Salinas” del Micro Centro Rural de Caldas. Integrante de la Red Ambiental “Encuentro del Hombre con la Madre Tierra” de la Fundación ETNIA. Miembro del Grupo de Investigación Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico del CEID ADIDA desde 2009.

² LUISA ELVIRA ESTRADA PALOMINO. Magister en Educación e Investigación, Universidad de Antioquia. Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá. Bachiller Pedagógico Normal Sagrados Corazones, Mosquera Cundinamarca. Estudios de Especialización en Administración Educativa y Tecnología de la Informática Educativa. Ha sido miembro de la Mesa Departamental de Ciencias Sociales 2000-2004. Coautor del libro “Conozcamos Nuestras Veredas. Vereda Salinas” Miembro de la Red Ambiental Infantil “Encuentro del Hombre con la Madre Tierra” de la Fundación Etnia. Miembro del Grupo de Investigación en Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico del CEID ADIDA desde el 2002.



reflexión permanente que ha de encararse como una posición política que es, a la larga, la acción del maestro.

Palabras claves. Modelo Pedagógico, práctica docente, pedagogía crítica, Freire.

La educación es un arte...en el sentido de que el educador es también un artista: él rehace el mundo, él repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo...”

FREIRE, Paulo

1. Tengamos en cuenta los fundamentos.

La intencionalidad de reflexionar en torno al Modelo Pedagógico en el contexto de las ideas de Paulo Freire ha de conllevarnos a mirar como se ha definido dicha categoría en lo educativo. Se ha de partir de la misma concepción de lo que es modelo que puede entenderse como una representación ideal sobre lo real. Dicha representación es un constructo mental que construimos los seres humanos para referirnos a algo, en este caso al proceso educativo. De aquí que el constructo mental que construimos los seres humanos para referirnos al proceso educativo constituya una determinada concepción sobre la pedagogía. Dicho constructo mental, concepción pedagógica, nos sirve para dar cuenta a la vez de una determinada concepción de educación y plantear, al mismo tiempo, otras alternativas.

Y lo pedagógico que abarca tanto desde lo teórico epistemológico, campo conceptual de la pedagogía (saber, disciplina, discurso, práctica, ciencia, arte, técnica, metodología...) como desde lo práctico-metodológico, campo de aplicación de la pedagogía (objetos, métodos, técnicas, procedimientos, actuaciones, medios, contenidos, sujetos, reglas de prescripción, utilidad práctica).

De ahí que, si unimos lo de modelo y lo de pedagogía podríamos decir que un “modelo pedagógico” puede entenderse como: “representación ideal de un constructo mental que construyen actores de una comunidad educativa para reflexionar, formular, organizar, experimentar, evaluar e innovar el proceso educativo que desean llevar a cabo”³. (FUNLAM, 2007. p. 8). Lo cual permite

³ FUNLAM. Proyecto: formación para la gestión del personal directivo docentes de las instituciones y centros educativos de los 120 municipios no certificados del departamento de Antioquia. Medellín. FUNLAM – GOBANT. 2007. Actividad 7. Conceptos básicos para la reconstrucción (ajuste) del Modelo Pedagógico Institucional. pag. 8.



comprender, conceptualizar, experimentar y teorizar la educación en: su objeto (qué), fines (para qué), métodos (cómo), contenidos y medios (con qué) sujetos (quiénes), tiempos (cuándo), formas de organización (dónde) y resultados en el tiempo (logros).

Por ello los actores de las comunidades educativas necesitan: comprender concepciones, enfoques, corrientes, tendencias pedagógicas; analizar componentes de las sistematizaciones que presentan diversos autores sobre modelos pedagógicos históricamente dados; reconocer saberes, conocimientos, prácticas, discursos o teorías pedagógicas que circulan entre los miembros de la comunidad educativa y formular, desde el consenso de todos, la concepción y enfoque pedagógico que fundamentara el proceso educativo institucional.



Hace falta conectar esta idea con la anterior. Se rompe la lógica de exposición.

El Proyecto Educativo Institucional en relación con la Comunidad, para establecer todo un engranaje que se vea reflejado un proceso educativo con calidad. Diseño tomado de la tesis de Maestría **“PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN Y AUTO ORGANIZACIÓN PARA EVALUAR EL PEI”**⁴

Para contrastar esta realidad, al retomar a Hoyos (2005) con uno de los principales planteamientos que ha realizado para defender su política de una educación de calidad, la calidad basada en:

“... El compromiso de la comunidad académica, articulada más en un saber responsable, que en términos de rentabilidad. Se trata de calidad con base en el diálogo de pares y con la sociedad civil, como proceso comunicativo en cuanto capacidad colectiva de aprendizaje y formación de competencias ciudadanas, participando, tolerando, disintiendo y aceptando unos mínimos éticos y constitucionales”.

Pero un modelo pedagógico no es una colcha de retazos de teorías pedagógicas. Es, en síntesis, un constructo mental propio, una plataforma conceptual y metodológica, de las comunidades educativas para comprender, conceptualizar, experimentar y teorizar el proceso educativo en un determinado contexto socio cultural. Sin embargo, según el CEID-FECODE (1987,124),

“... en la realidad educativa que estamos el Modelo Pedagógico sobre el cual se rige la educación actual presenta una configuración que refleja el poder del Estado vinculado a los cambios que surgen del proceso de desarrollo social, de esta manera, responde a los avances pero en sentido opresor y en un orden social que aísla, separa y controla las relaciones sociales y las relaciones del conocimiento limitando así las capacidad creativa del ser humano.

⁴Restrepo Celis Alfonso León. Estrada Palomino Luisa Elvira. Análisis de la Gestión En El Proyecto Educativo Institucional, En El Período 2010 – 2014 Desde Sus Insumos, Procesos, Productos E Impacto, En El Contexto De La Institución Educativa Rural Cristo Rey, Corregimiento La Susana, Del Municipio De Maceo Antioquia." 2016. Revisar uso de mayúsculas



En un Modelo Pedagógico tradicional (agregado) los fines, planes y programas, evaluación y metodología son elementos pedagógicos que establecen una relación de dominación y un anquilosamiento del conocimiento; las relaciones que genera son cerradas, muestran jerarquías marcadas y aislamientos entre profesores y alumnos, profesores-profesores, alumnos-alumnos, alumnos-padres de familia, escuela-comunidad, etc.; la dirección del trabajo también es vertical puesto que el alumno aprende lo que su maestro “transmite” sin tener en cuenta las verdaderas necesidades e intereses de quien aprende. Todas estas características tan marcadas contribuyen a la baja calidad de la educación.”⁵

Ya que la educación, en la apreciación general se asume, como un proceso de acumulación de información, de normalización de comportamientos (socialización), de normalización de procedimientos para un desempeño laboral (preparación de la mano de obra), de desarrollo de habilidades de pensamiento (razón e intelectualidad), de tomar conciencia sobre la conciencia social (cambio y revolución) pueden ser finalidades no conscientes en las comunidades educativas o concepciones con las que no se puede estar de acuerdo, pero que poco se hace para superarlas y generar otras concepciones acordes con las nuevas demandas del mundo contemporáneo. Otro tanto ocurre con los conceptos de formación permanente, integral, cultural, dignidad, derechos, deberes.

Aunque está definido el contexto del modelo pedagógico por la Ley General de Educación; en su artículo 73, donde se plantea:

“Con el fin de lograr una formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios, y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y reglamentos.

⁵ CEID-FECODE.(1987). El Modelo Pedagógico Integrado para las Escuelas Normales. P.124.Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. Revista Educación y Cultura. Separata Especial. Bogotá. CEID FECODE. Separa Especial. Octubre 1987.



Parágrafo. El Proyecto Educativo Institucional deberá responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”⁶ (MEN. 2009, p. 54)

Desde este punto de vista de ser una acción social participativa de una comunidad educativa local (PEÑATE, PEINADO, 1998, 127) “..., el P.E.I es un proceso organizado, abierto, deliberante, reflexivo, crítico, autoevaluativo, histórico, que posibilita explicitar la intencionalidad que la comunidad educativa tiene acerca de la educación que se espera alcanzar. El P.E.I. será el proceso que permita a los miembros de esa comunidad apropiarse del desarrollo de la ciencia, de la tecnología, de la conservación del medio ambiente, de las manifestaciones culturales regionales y locales, del manejo integral de la salud y la sexualidad, de los valores éticos, morales, políticos y en especial de la responsabilidad en la toma de decisiones colectivas, para una mejor educación que se refleje en el mejoramiento de la calidad de vida.”⁷

Es por ello que el Modelo Pedagógico se ha asumido como un paradigma teórico que, a través de su análisis, se ha contemplado desde tres enfoques; el técnico instrumentalista, con un paradigma cientificista y positivista fuerte donde los pedagogos son 'técnicos' y administran métodos y sirve como base de la Educación de masas. (Modelo de Tyler), el práctico que contempla una visión histórica en donde se juega la acción pedagógica, en donde los docentes son críticos de sus propios conocimientos y a su vez utilizan su clase como parte misma de su posicionamiento. En éste enfoque encontramos a autores como Schwab y la visión socio-crítica que posee como meta teoría la 'ideología emancipadora' como base, que se ha tomado como referente al pensamiento habermasiano.

Pero la crisis educativa se manifiesta no solo en las políticas públicas y en los contenidos de los programas curriculares y planes de estudio, lo cual hace que los Modelos Pedagógicos estén en un parangón de indefinición ante otros componentes relevantes presentes en la vida escolar como la enseñanza, los aprendizajes y la convivencia que también están en dificultades estructurales. Estas múltiples facetas complejizan las lecturas y las posibles soluciones que puedan plantear y realizar sobre la educación y la escuela. O como lo expresa Restrepo Bermeo (2009,36), que

⁶ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley General de Educación. Bogotá D. C. 1998.

⁷ PEÑATE MONTES, Luzardo R.- PEINADO, Hemel Santiago. (1998, p 127). Administración de Instituciones Educativas desde la perspectiva del P.E.I. Bogotá. Editorial Magisterio, Aula Abierta. 127



“El malestar de la enseñanza en la escuela se manifiesta en varias facetas: el deterioro de la imagen del docente que no es un problema simple y superficial, de imagología, o un asunto de presentación del maestro y la maestra, sino el debilitamiento del sentido de la escuela y de la enseñanza; la crisis de autoridad, la desprofesionalización y despedagogización de la docencia; la disociación entre la escuela y los requerimientos de la formación del sujeto en los contextos complejos y cambiantes de ciudadanía y productividad en una economía altamente modernizada.”⁸

De allí es que se hace necesario definir también la posición política ante lo educativo y tener claridad en torno a las propuestas del tipo de educación que están dándose en los contextos; a pesar de que la Ley y su Decreto reglamentario 1860, en su artículo. 14º, insiste en que la educación ha de “alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.”⁹, ya que por acción educativa se ha de entender un proceso de sacar afuera las capacidades y disposiciones naturales de los seres humanos (pensar, sentir, actuar) y, además reconocer que todas las personas son educables por su propia naturaleza, los educadores no podemos confundir el fin de la educación: potenciar dichas capacidades y disposiciones naturales de los seres humanos con el de transmitir información sobre la cultura. Lo anterior no significa que los lineamientos educativos que establece una sociedad, desde el poder político, sean equivocados por la naturaleza de su procedencia, por el contrario son las bases desde las cuales se debe empezar a tomar conciencia crítica del proceso educativo en una comunidad educativa determinada y, así, poder asumir decisiones responsables en su desarrollo.

2. De la posición política de la educación, hacia una metodología desde el Modelo Pedagógico de Freire.

A través de las tendencias que se han planteado, y hasta dejado del lado, sobre el papel de la educación y del docente en el medio para que sea esta y su práctica un aspecto dinámico para el

⁸ RESTREPO BERMEJO (2009). El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo: tesis para su formulación. En: Revista Educación y Cultural. Diciembre 2009, No 85. Bogotá.

⁹ MEN. (2009) Decreto 1860.



cambio; desde el fundamento de constructo mental que está implícito en los planteamientos sobre Modelos Pedagógicos; ha de tener un asidero muy fuerte en lo que respecta a la conciencia social, ya que según Villarraga (1987)

“La conciencia social se explica por la relación de determinación del ser social a la conciencia social, sobre la base de la dependencia establecida entre la base y la superestructura, la pedagogía marxista esclarece unas leyes generales y otras particulares, estudiándolas en mutua relación, se apoya en la teoría del Estado, en el estudio del desenvolvimiento de la lucha de clases, en la caracterización de la ideología y de la lucha ideológica; profundiza elementos sobre el carácter de la educación, su papel social, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza; se apoya en la lógica, en la psicología, en otras ciencias, disciplinas y técnicas, establece la relación dialéctica entre la instrucción y la educación, enseñanza y el aprendizaje particularmente en su ámbito la metodología, la relación entre el educador y el educando, entre educación e investigación, entre conocimiento social y trabajo social, etc.”¹⁰

Para ser posible una práctica pedagógica que dé cuenta de una conciencia crítica constante, acerca de su intencionalidad hay el consenso, en el análisis que se ha hecho de la propuesta pedagógica política de Paulo Freire, de que su metodología está determinada por la relación dialéctica entre epistemología, teoría y técnicas. Se basa en que sí la práctica social es la base del conocimiento, también a partir de la práctica social se constituye la metodología, unidad dialéctica que permite regresar a la misma práctica y transformarla. La metodología está determinada por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa específica; el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar la realidad desde la pedagogía liberadora, que sienta las bases de una nueva pedagogía en franca oposición a la tradicional, que él denominara bancaria; donde dicha práctica educadora se nutre de la pregunta como desafío constante a la creatividad, y al riesgo del descubrimiento; lo que la educación liberadora es la Pedagogía de la Pregunta, y su método, el diálogo cuando plantea (Freire, 1996, 28) que la “Tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar.”¹¹.

¹⁰ VILLARRAGA SARMIENTO, Álvaro. (1998). Educación y Pedagogía Una interpretación Marxista. En: Revista Educación y Cultura. No. 14, marzo de 1998. ps. 44-50 Bogotá. CEID-FECODE.

¹¹ FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. México, Siglo XXI. 1996



Dado que la utilización del diálogo como método que permite la comunicación entre los educandos, y entre éstos y el educador, se identifica como una relación al mismo nivel horizontal, en oposición del anti diálogo como método de la enseñanza tradicional. Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con "alguien" y sobre "algo".

Al tenor de que el planteamiento de este tipo de educación liberadora de los esquemas tradicionales, asevera que la educación es siempre un acto político, que puede utilizarse tanto para mantener el statu quo como para promover el cambio social. Así, la *Pedagogía del Oprimido* no postula modelos de adaptación, de transición ni de modernidad de la sociedad, sino modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Ya que la educación liberadora de Freire es que, si bien expresó con claridad que la educación no era la que poseía las posibilidades para lograr una revolución social, reconoce en sus escritos y demuestra en su actuación, la capacidad transformadora de la educación, cuando afirma que “Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad.”(FREIRE, 1996, P. 118)

Si bien, los modelos pedagógicos son un constructo mental propio (una plataforma conceptual y metodológica) de las comunidades educativas para comprender, conceptualizar, experimentar y teorizar el proceso educativo en un determinado contexto socio cultural, destaca Freire insistentemente la unidad entre pensamiento y acción, entre comprensión crítica y acción transformadora: “La lectura del mundo revela, como es evidente, el entendimiento del mundo que se viene constituyendo cultural y socialmente. También revela el trabajo individual de cada sujeto en el propio proceso de asimilación del entendimiento del mundo.” (FREIRE, 1996, P. 118) Regularmente las referencias se anotan al final de la cita textual.

El carácter esencialmente transformador que reconoce en la actividad humana, señala el rasgo fundamental que han de tener las acciones de aprendizaje a través de técnicas para la enseñanza, busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; el objetivo esencial de la educación que propugna es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como se había hecho tradicionalmente por el sistema educativo oficial.

De allí que hay que “...revelar la existencia de las múltiples miradas sobre la Escuela y la Pedagogía. Hay una tendencia que enfatiza a ésta como otro de los espacios donde hacen su aparición las contradicciones sociales; en este sentido la Escuela es un reflejo de la sociedad en su



conjunto y el papel del maestro y la Pedagogía consiste en develar la estructura de poder que la determina, para así trabajar, desde allí, en la construcción de una sociedad más democrática, más participativa...”¹² Es por ello que la dinámica educativa ha de conllevar al “estudio crítico que corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.”¹³

Y mucho más, la reiteración de Freire sobre el sentido práctico del acto educativo, cuando afirma que podemos entender la práctica educativa como un ejercicio constante a favor de la producción y del desarrollo de la autonomía de educadores y educandos. Lo cual ha de conllevar a validar el fundamento que el docente en su quehacer ha de tener una actitud analítica y reflexiva constante, ya que (Freire, 1996) “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría-práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.”¹⁴. De tal manera que se pudiera considerar la propuesta de una escuela validable ante las exigencias de una concepción crítica de ella misma y que fuera posible las propuestas para la construcción de una escuela posible –que- puede ordenarse en tres aspectos, estrechamente relacionados entre sí y derivados de los ejes que atraviesan la escuela:

- Saber y conocimiento,
- Relaciones entre sujetos, y
- Las múltiples relaciones sociales y culturales que la determinan y la habitan.

Y cuya finalidad activara efectivamente (Freire, 1996, 67) “La capacidad de aprender, (que debe servir) no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla.”¹⁵

Pero, para ello es necesario que se superen procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, y termina por entorpecer su propia

¹² CEID-FECODE. Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. Revista Educación y Cultura. Separata Especial. Bogotá. CEID FECODE. Octubre 1987.

¹³ FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. México, siglo XXI, 2000. p 36.

¹⁴ Ibid.. p 139.

¹⁵ FREIRE. Op. cit. Pedagogía de la Autonomía. México. 1986. p 67.



curiosidad Ya que “La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio.” (Freire, 1996, 82), en el sentido que se ha de adelantar una intensa discusión en torno a las demandas ideológicas, teóricas y metodológicas en defensa de la educación pública, donde es necesario refutar criterios pedagógicos dominantes y toda pretensión conciliadora esta erigida sobre la base del eclecticismo y del pluralismo, tanto de la intención oficial como de muchas prácticas educacionales; de corte instruccionalista a pesar de decir estar inmersas en desarrollismos y criticismos de papel; hecho de que en la práctica docente, “existe una tendencia por parte del maestro de desarrollar acríticamente los programas de renovación curricular, a pesar de ser consciente de su orientación ideológica.”¹⁶ Porque reitera que la preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud, y más “en la polémica entre corrientes de pensamiento es imposible separar la concepción ideológica y política de la concepción pedagógica y metodológica en la labor educativa, pues si bien son aspectos necesarios de diferenciar y de relacionar acertadamente tienen en su esencia un objetivo social de clase que los rige.”¹⁷

3.??PENSAMIENTO DEL GRUPO MODELO PEDAGOGICO ALTERNATIVO Y CRÍTICO¹⁸

El Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico, lo concebimos más que como una propuesta teórica, como un proceso de construcción y desconstrucción del sujeto, y los contextos en que estos se mueven.

De los Modelos Pedagógicos existentes, teóricamente nos identificamos más con el Modelo Pedagógico Social, y más que una implantación en la escuela de este, es el emprender con los sujetos de la relación pedagógica, un proceso de desconstrucción y construcción del proyecto educativo, y en un proceso de negociación cultural establecer, experimentar, caracterizar los referentes, criterios, y enfoques que delinean la manera, el tipo de sujeto y los objetos de conocimientos, con los cuales se va a formar los sujetos, en la relación pedagógica y la manera en que debe funcionar la escuela para ello.

¹⁶ FREIRE. Op. cit. Pedagógica de la Autonomía. p 18.

¹⁷ VILLARRAGA SARMIENTO... p. 48.

¹⁸ GRUPO MODELO PEDAGOGICO ALTERNATIVO Y CRITICO: Luisa Elvira Estrada Palomino, Sandra Isabel Castañeda, Alfonso León Restrepo Celis, Luis Alfonso Agudelo, Luis Ángel Álvarez Salas, Gilberto Ospina Marroquín, Harold Antonio Ibarquén Mena, Juan Crisóstomo Rico y Camilo César Ruiz Alonso



Esta búsqueda es de mejoramiento y transformación social que garantiza la igualdad, la libertad y la dignidad humana y del conjunto social. Es una construcción colectiva de los sujetos que participan en una relación pedagógica y que hace de la escuela un escenario democrático para vivir la gestión, recreación y producción del conocimiento.

La educación es un proceso social y cultural mediante el cual se garantiza el desarrollo individual (sujetos) y colectivo; a partir de ella, de proporciona a los sujetos de un conjunto de herramientas y habilidades que les permite ser en sí y para sí; también debe ofrecer las posibilidades para vivir dignamente y contribuir en la construcción de una sociedad fundamentada en principios de equidad y propios de una democracia participativa. En ese orden de ideas, los sujetos gozan de libertades políticas y sociales que les permite una transformación positiva en sus posibilidades de vida, hacen uso de sus potencialidades y capacidades, de tal forma que pueden generar las condiciones para el desarrollo social.

Lla pedagogía social considera el proceso educativo totalmente basado en el entorno del aprehendiente y propone los círculos culturales como posibilidad para afrontar los retos de la sociedad contemporánea; sus promotores asumen que los orientadores deben entender la realidad en la que ejecutan su acción; lo cual hace parte de su actividad como formadores. Los pedagogos de esta corriente, consideran que la pedagogía debe ponerse al servicio de fines éticos y políticos, por lo que asigna un lugar preferente a la espontaneidad en el desarrollo del proceso educativo. Hablamos de una pedagogía con un propósito humanitario inscrito en las convicciones de Rousseau sobre la bondad natural del ser humano y la naturaleza¹⁹; además, concibe la educación como la acción capaz de colocar al sujeto en actitud de auto-reflexión sobre su tiempo y su espacio.

De ahí que, si algo mueve hoy a nuestra sociedad escolar, es la necesidad de construir un escenario en el que se diseñen actividades en el marco de una práctica progresista; sólo de esta manera, se puede pensar en una práctica para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y se supera la crisis de sentido en la que estamos inmersos. En este orden de ideas, el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre que se quiere formar y la sociedad que se quiere construir. Ahora bien, si algo mueve a nuestra sociedad escolar es la necesidad de construir un escenario en el que se diseñen actividades en el marco de una práctica progresista²⁰, pensamos en un escenario escolar en que se propenda por el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y se contribuya a superar la crisis de sentido en la que estamos inmersos. Esta línea de pensamiento se afirma en el ideario que: el problema esencial de toda educación es resolver el

¹⁹ Freire Paulo. La educación como práctica de la libertad. Ediciones Pepe 1990

²⁰ *Ibíd.*



interrogante en torno al tipo de hombre que se quiere formar y la sociedad que se quiere construir. Es imprescindible para el maestro o la maestra de hoy reflexionar el saber práctico que emerge directamente de la acción y es en esa conjugación de saberes donde se construyen los imaginarios que dan sentido a las interacciones y al proceso en su conjunto.



Referencias Bibliográfica.

CEID-FECODE.(1987). El Modelo Pedagógico Integrado para las Escuelas Normales. P.124.Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. Revista Educación y Cultura. Separata Especial. Bogotá.

CEID FECODE. Separa Especial. Octubre 1987.

CEID-FECODE. Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. Revista Educación y Cultura. Separata Especial. Bogotá. CEID FECODE. Octubre 1987.

FUNLAM. Proyecto: formación para la gestión del personal directivo docentes de las instituciones y centros educativos de los 120 municipios no certificados del departamento de Antioquia. Medellín.

FUNLAM – GOBANT. 2007. Actividad 7. Conceptos básicos para la reconstrucción (ajuste) del Modelo Pedagógico Institucional. ps. 8.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. México, Siglo XXI. 1996

FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. México, siglo XXI, 2000. p 36.

FREIRE. Op. cit. Pedagogía de la Autonomía. México. 1986. p 67.

FREIRE. Op. cit. Pedagógica de la Autonomía. p 18.

GRUPO MODELO PEDAGOGICO ALTERNATIVO Y CRITICO: Luisa Elvira Estrada Palomino, Sandra Isabel Castañeda, Alfonso León Restrepo Celis, Luis Alfonso Agudelo, Luis Ángel Álvarez Salas, Gilberto Ospina Marroquín, Harold Antonio Ibargüen Mena, Juan Crisóstomo Rico y Camilo César Ruiz Alonso.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley General de Educación. Bogotá D. C. 1998. MEN. (2009) Decreto 1860.



PEÑATE MONTES, Luzardo R.- PEINADO, Hemel Santiago. (1998, p 127). Administración de Instituciones Educativas desde la perspectiva del P.E.I. Bogotá. Editorial Magisterio, Aula Abierta. 127

RESTREPO CELIS Alfonso León. ESTRADA PALOMINO Luisa Elvira. Análisis De La Gestión En El Proyecto Educativo Institucional, En El Período 2010 – 2014 Desde Sus Insumos, Procesos, Productos E Impacto, En El Contexto De La Institución Educativa Rural Cristo Rey, Corregimiento La Susana, Del Municipio De Maceo Antioquia." . Trabajo De Grado Para Optar Al Título De Magister En Educación. Bernardo Restrepo Gómez Asesor Titular Universidad De Antioquia Facultad De Educación. Departamento De Educación Avanzada Medellín, Antioquia. 2016

RESTREPO BERMEJO (2009). El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo: tesis para su formulación. En: Revista Educación y Cultural. Diciembre 2009, No 85. Bogotá.

VILLARRAGA SARMIENTO, Álvaro. (1998). Educación y Pedagogía Una interpretación Marxista. En: Revista Educación y Cultura. No. 14, marzo de 1998. ps. 44-50 Bogotá. CEID-FECODE.



EDUCACIÓN POLÍTICA PARA LA PRIMERA INFANCIA; LA INCIDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE PRIMERA INFANCIA EN LA CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA COMUNIDAD CAMPESINA DEL MUNICIPIO DE SILVANIA

- **Autor:** Diana Carolina Quintero Bogotá.
- **Correo Electrónico:** dhyanna_carollina@hotmail.com
- **Modalidad del trabajo:** Ponencia
- **Red a la que se pertenece:** Red Chisua
- **Institución en donde se desarrolla:** Comunidad campesina de Silvania, Cundinamarca.
- **Nivel Educativo al que pertenece:** Primera infancia.

Resumen:

Esta ponencia tiene como propósito dar a conocer una investigación en curso en el municipio de Silvania, Cundinamarca, en la cual se pretende plantear una propuesta de formación política para primera infancia entorno a un sujeto social colectivo - familias campesinas de primera infancia - Llevando a cabo una reflexión que busca entender cuáles son las representaciones sociales de primera infancia de la comunidad que configuran la subjetividad de los niños y niñas como sujetos de accionar político, en tanto las interacciones sociales en los escenarios cotidianos son transformadoras de las relaciones intersubjetivas, y por ende del entramado social.

Se trata pues de un ejercicio de educación popular que pretende generar conocimiento para la construcción de una propuesta de educación inicial dirigida a lo político, nacida de la misma comunidad al sistematizar su experiencia reivindicando sus saberes y memoria, al brindarles protagonismo desde lo propositivo en experiencias emancipatorias haciendo ecos de las reflexiones que sobre este tema se han dado en la Red Chisua.

Se busca darle voz a una comunidad aislada geográfica, económica, y tecnológicamente, de permitirles desde la propuesta de la investigación proponer desde su representación de primera infancia un lineamiento en formación política, en cuya trayectoria de construcción se abogue por la concepción del actuar político de los niños y niñas desde su gestación hasta los cinco años, es decir, de entenderlos como un sujeto político capaz de acción, reflexión y pensamiento crítico, y con ello dar apertura a



nuevas propuestas en el aula de educación inicial que estén dirigidas a la formación de cultura política.

Palabras claves:

Subjetividad política, formación política, educación popular, familia de primera infancia.

De la comunidad y de la cotidianidad a la pregunta por lo político.

El campo a indagar en la investigación sobre la que se erige esta ponencia, es el de las representaciones sociales de primera infancia que tienen las familias campesinas de primera infancia del municipio de Silvania de dos veredas particulares; Subia Norte y Subia Pedregal, las cuales son de difícil acceso, y se encuentra a amplias distancias de los cascos urbanos aledaños. Reflexión que ha encontrado un nicho fructífero en la Red Chisua, desde la proclividad que la discusión del duplo de lo político y primera infancia ha tenido en los escenarios para compartir, discutir y tejer entorno a las experiencias como maestros, especialmente al abordar esas otras formas de pensar lo pedagógico.

Se ha elegido esta población en la medida que cuenta con una historia de participación y recepción de procesos formativos o de atención a la primera infancia de más de cinco años por parte de distintas instituciones. Varias de estas familias, han sido participantes activos desde el proceso de gestación o con varios de sus hijos e hijas de diferentes edades, y han experimentados diversos enfoques, desde el asistencialista hasta el formativo en modalidad hogar. Todos ellos con lineamientos, ideas y concepciones de infancia, educación, familia y país distintas, y por lo tanto con un proyecto político particular, con una forma política determinada.

Se trata, entonces, de poder establecer la relación entre estas representaciones y la configuración de la subjetividad política de los niños y niñas. Se refiere, a poder pensar en términos de un entramado de intersubjetividades, donde las relaciones sociales determinan ciertos matices de la subjetividad del individuo (en este caso específico, lo político), y dichas relaciones están materializadas en un discurso y prácticas políticas cotidianas que devienen de la historicidad de los sujetos que en ellas participan.

Es decir, el interés consignado en esta investigación que actualmente está en curso, y que se enmarca dentro del espacio académico de proyecto de grado de la Maestría de Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, puede ser considerado un problema de investigación que amerita ser abordado, en tanto presenta la posibilidad de construir conocimiento acerca de la formación política de niños y niñas de primera infancia. En especial, cuando la idea del carácter político se sujeta a edades adultas o adolescentes, y sin duda abre un campo de opciones, el poder



pensar en educar; en formar políticamente niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años. Reivindicando su papel como sujetos inherentemente políticos más allá del discurso generalizado de la constitución ontológica del hombre para centrarlo en prácticas cotidianas que configuran sus subjetividades de los sujetos.

Nos referimos entonces, a de poder realizar una reivindicación desde el papel de la familia campesina de zonas rurales aisladas (geográfica, social y tecnológicamente) del municipio de Silvania, proponiendo un ejercicio de construcción de conocimiento basado en su historicidad, donde se pueda analizar, cómo sus ideas de primera infancia, las formas en las que se representan a sus hijos e hijas menores de cinco años afectan sus actuaciones y discursos en la cotidianidad, y cuáles son, entonces, esos matices que se imprimen en la red intersubjetiva donde dichos niños y niñas se configuran a sí mismos como sujetos, centrando la mirada en su dimensión política.

De allí que el objetivo principal de la investigación sea el de comprender la incidencia de las representaciones sociales de primera infancia de las familias campesinas de primera infancia del municipio de Silvania de las veredas de Subia Norte y Subia Pedregal en la configuración de la subjetividad política de los niños y niñas dentro de las prácticas cotidianas. Pasando por un proceso de identificación de las representaciones sociales de primera infancia de las familias, así como de caracterización de la noción de lo político que las familias reproducen en su cotidianidad en interacción con sus hijos e hijas.

Lo político en lo cotidiano; el papel de las representaciones sociales.

De forma tal que hablamos a la vez de un ejercicio emancipatorio, desde una serie de resistencias nacidas de los marcos contextuales específicos y de las historias de vida de las familias de primera infancia que matizan ese discurso oficial con el que han estado en contacto para generar sus propias ideas, su propia representación no solo de niño o niña de primera infancia sino además de lo que debe ser e implicar su formación, y en la pregunta que nos convoca en específico su formación como sujetos políticos. Es decir, se trata de pensar lo político en lo cotidiano, en la vida diaria, en las prácticas constantes que se llevan a cabo en la vida diaria, es entender que lo político está irremediabilmente ligado a la comprensión del mundo, y esto lleva a poder pensar lo educativo como un acto político, y a lo educativo como las acciones formativas que se dan en diversos escenarios cotidianos en los nichos familiares y comunales.

Hablamos entonces de procesos de subjetivación social, donde se ponen en juego los elementos del sentido subjetivo que se configuran desde la representación social del sujeto; niño y niña de primera infancia. La noción de representación social (RS) intenta expresar una forma de pensamiento social que se origina en la cotidianidad de los sujetos, y que según Perera (2003) otorgará un importante valor al pensamiento social en la estructuración de la realidad social.



(...) Moscovici (1985) las define como formas de conocimiento de sentido común, construidas a partir de los intercambios con los demás, que permiten comprender la realidad física y social a partir del conocimiento previo, guían el comportamiento y la comunicación colectivos, y surgen frente a un objeto específico en un momento de ruptura o crisis. (Alvarado, 2012, p. 9)

Podrán ser comprendidas, entonces, como los conjuntos de conceptos, enunciados y explicaciones que se dan en la vida diaria en la comunicación entre sujetos, y que validan formas colectivas de leer la realidad e interactuar en los escenarios sociales que les son comunes a un grupo de sujetos.

Representaciones de primera infancia que se dan en la cotidianidad, en las acciones y formas relacionales que las familias tienen en el día a día, y que serán desde lo accionar y lo discursivo configuradoras de la subjetividad política de los niños y niñas en la medida que ellos son participantes de estos escenarios cotidianos.

Así las RS no estarán en varios sujetos, sino entre ellos, existen únicamente en la interacción entre individuos, de manera tal, que será una producción de la subjetividad social, es decir, es un producto de la subjetividad, pues vive en lo intersubjetivo, al ser la expresión de los procesos subjetivos del entramado social.

La acción de los sujetos en un espacio social comparte elementos de sentido y significación generados en esos espacios, los cuales pasan a ser elementos de la subjetividad individual, sin embargo, esta subjetividad individual está constituida en un sujeto activo, cuya trayectoria diferenciada es generadora de sentidos y significaciones que producen nuevas configuraciones subjetivas individuales que se convierten en elementos de sentidos contradictorias del statu quo dominante en los espacios sociales en que el sujeto actúa. (González, 2002, p. 182)

Se hace importante comprender, entonces, que la configuración de subjetividades posee una complejidad intrínseca que habla de la reunión de varios espacios y las acciones de diversos actores, en una serie de entramados en los que se hilan diversas particularidades y matices, que no obstante son y pueden ser objeto de caracterizaciones que permitan su categorización, para poder ser comprendidas, pero que no por ello son simples o insulares.

La subjetividad no es una capacidad unidimensional del individuo y no involucra un solo aspecto del ser ni un solo conjunto de capacidades de este, en realidad al referirse a la subjetividad estamos hablando de un entramado de complejidades donde lo corporal, emocional, lo onírico y lo temible está involucrado, es un proceso que refiere tanto a lo individual y a lo social, a lo privado y lo público.



Es decir, comprendemos como entramado intersubjetivo la red de interacciones en las que la subjetividad social integra elementos de los sujetos particulares y la subjetividad individual se apropia de sentidos subjetivos sociales en un movimiento dinámico y constante, en los múltiples agentes que en paralelo actúan en una instancia social. Nos referimos a la posibilidad de que en el escenario social existan simultáneamente múltiples subjetividades individuales que se construyen, transforman y configuran en relación a la subjetividad social propia del espacio social.

Cabe hacer énfasis, en este punto en el carácter histórico, tanto de los procesos de configuración de la subjetividad como de consolidación de representaciones sociales, ya que no solo son dependientes de los amplios marcos contextuales, sino que además está supeditados a la historia individual del sujeto que viene demarcada por una serie de experiencias de carácter personal de las construcciones sociales que realiza la persona en los distintos escenarios sociales donde participa como agente social.

El entramado intersubjetivo vendrá siendo aquello que da evidencia de la presencia del sujeto histórico, “(...) entendiéndolo como las circunstancias históricas que dan forma a una serie de elementos que operan en el individuo que caracterizan de manera constante la subjetividad colectiva en la que el individuo participa.” (Quintero, 2012, p. 57) Aún más, en esta formación constante de subjetividades no solo están presentes las experiencias actuales de los sujetos, sino que estas toman sentido dentro de las construcciones históricas del individuo o de la instancia social, los derroteros por los que ha pasado se convierten en fundamentales para la significación de sus acciones, y sus interrelaciones.

Un nuevo sujeto, un sujeto colectivo.

Ahora bien, se hace necesario en este punto referirnos de manera específica a la nominación de primera infancia que hemos estado utilizando, pues está implica una comprendidas de esta como un sujeto colectivo, en el que hablamos del niño y niña menor de cinco años como un sujeto que existe y se define desde las interacciones sociales que sustenta con su núcleo cuidador primario, es decir, la primera infancia es en términos de relación, es una experiencia social que involucra al individuo menor de cinco años, desde las redes en las que es participe y en las que transita.

En esta línea de ideas es importante comprender, que al referirse a familia de primera infancia, se aborda a un sujeto colectivo, no solamente a los niños y niñas menores de cinco años, sino al núcleo familiar y cuidador que está en relación constante con ellos, se representa a la red de socialización primaria como un solo sujeto, en la medida que la infancia es una forma de ser en el discurso (Gómez-Mendoza, 2014),

De manera tal, que se puede afirmar que la primera infancia es una experiencia social que involucra al sujeto menor de cinco años, pero lo hace desde las redes en las que es



participe, es decir, la primera infancia es en términos de relación, no se piensa al sujeto por sí solo, ni mucho menos aislado, se le válida desde los lazos sociales, desde los entramados en los que es sujeto.

Será entonces, cuando se pueda hablar de la familia de primera infancia, referida como el tejido social primario en el que se encuentra un niño y niña, independiente de la composición del mismo. La familia misma, cambia como sujeto en su colectividad para responder a las demandas del niño o niña menor de cinco años; las formas de interacción, los ritos, los hábitos, los discursos, las acciones y las maneras de leer el mundo tendrán afecciones desde la relación afectiva que se realiza con el niño y la niña, su existencia por sí sola modifica los flujos de los entramados intersubjetivos, aunque su presencia como agente no involucra la acción consciente y reflexiva desde el inicio, sí genera olas en las formas de pensamiento social que se viven dentro de la cotidianidad, y eso incluirá lo político.

Una propuesta educativa devenida de la comunidad misma.

Así, el considerar la idea de que la pedagogía necesariamente conlleva un proyecto político, obliga a realizar consideraciones en términos de poder, relaciones sociales y utopía social, pues serán determinantes para permitirse hablar de un proyecto. Aún más, afirmar que la educación solo es válida en la medida que busca transformar el mundo, habla de una cualidad de compromiso social del acto educativo, de una necesidad de poner en dialogo discursos de lo normativo con lo local, de lo hegemónico con lo excluido, de pensarse en términos de opciones diversas; de propuesta.

Es desde este nido altamente conflictivo de ideas que se comienza a pensar el enfoque de la investigación, uno que implique darle voz a una comunidad campesina, femenina en su mayoría pero con extensos lazos familiares, apartada (geográfica, tecnológica, educativa, y económicamente), que ha pasado por procesos de formación en torno a la representación social de primera infancia, desde diversas políticas públicas, y que de alguna manera ha transformado sus formas de ver el mundo y de verse ante él, procesos que se han realizado en colectividad, llevando a la conformación de comunidad.

Se trata de hacer ejercicios de emancipación desde la propuesta, al comprender a la memoria como un dispositivo de subjetivación al igual que la oralidad, si se parte de la idea de que los discursos que circulan dentro de los entramados sociales forman subjetividades al ser enunciados atados a unas representaciones sociales, que inherentemente llevan a unas formas particulares de aprendizaje y saberes colectivos, podemos comenzar a pensar en una reafirmación de las comunidades políticamente desde sus prácticas y discursos, desde sus vivencias diarias y sus interacciones cotidianas.



De allí que la investigación utilice como epicentro la representación social, en la medida que “(...) los soportes que vehiculizan las representaciones: los discursos de los individuos y grupos, sus comportamientos y prácticas sociales, son las que en un sentido amplio y en un interjuego particular constituyen las representaciones” (Perera, 2003, p.12), pues permite centrar la mirada en el lugar de tránsito que está constituido por las interacciones, en el lugar donde existe y habita la comunidad y la colectividad.

Ahora bien, el corte metodológico de la investigación es el histórico-hermenéutico en tanto busca interpretar un fenómeno que sucede en la interacción social y que se ve afectado por los matices propios y particulares de los marcos contextuales en los que ocurre. Dentro de este diseño, se usa como metodología el estudio de caso, al comprenderlo como una estrategia que según Reyes (2008)

(...) pretende la comprensión en su totalidad de un fenómeno en escenarios individuales, comprensión a la que se llega desde el planteamiento de relaciones y conceptos junto con el examen cuidadoso de aquello que se configura como objeto de estudio, sentando su riqueza en la posibilidad de registrar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno, enfatizando en el contexto y que permite a su vez una visión holística y el abordaje de múltiples variables del fenómeno al realizarse este estudio desde dentro del mismo. (Quintero, 2012, p.70)

Estrategia metodológica que da paso a instrumentos basados en la observación de las interacciones de la familia de primera infancia, pero también en los diálogos que con ellas se establecen desde grupos focales o entrevistas, partiendo de la idea de Freire de que la comunicación es un detonante político, que la palabra nos permite situarnos políticamente y generar procesos de resistencia y procesos emancipatorios, pues las modificaciones de los discursos oficiales (y las prácticas subyacentes a los mismos) se llevan a cabo en la interacción cotidiana entre sujetos, y se consolida en los escenarios sociales de la comunidad.

Lo que nos lleva a querer entender cuáles son los discursos políticos de la comunidad, en tanto el discurso político es un acto transformador de las relaciones intersubjetivas, y por lo tanto desde el entramado social, un elemento modificador de la subjetividad de los individuos y por lo tanto de sus representaciones, desde el precepto de que la educación convierte al acto político en una intervención a lo colectivo y lo público.

Nos referimos, en esta investigación, a esa posibilidad de visibilizar a los comúnmente olvidados, de utilizar los dispositivos en aras de procurar un dinamismo entre la comunidad, lo político y lo comunicativo, de atreverse a pensar en propuestas ingeniosas que involucren los saberes colectivos y comunitarios para ponerlos en la pantalla (digital y análoga) y por lo tanto en circulación en una comunidad más amplia.



Se trata de un intento de generar desde la investigación una experiencia en la que la comunidad no reciba otra política sobre primera infancia, otra serie de regulaciones y lineamientos acerca de cómo se deben formar a los niños y niñas de cero a cinco años en los distintos aspectos de la vida, sino que desde una experiencia de educación popular, donde se introduzcan elementos no solo de sistematización de experiencias sino que se lleva a una reflexión de las acciones tomadas y las consecuencias generadas, la comunidad participante pueda formular desde su experiencia su propio documento sobre como sus hijos e hijas deben ser educados políticamente desde que están siendo gestados hasta la edad de cinco años, estableciendo no solo sus representaciones de infancia, política y educación sino generando propuestas validas de accionar educativa en aras de la transformación social.

El punto de partida para generar propuestas en las aulas de educación inicial.

Es importante señalar que desde el espíritu que promueve la Red Chisua en la conversación de experiencias entre maestros y el enriquecimiento de las mismas desde las diversas voces que participan y contribuyen desde la praxis y las construcciones conceptuales, del nicho del que nace la investigación sobre formación política para primera infancia ha permitido pensar una propuesta para el aula en instituciones que atienden a población menor de cinco años.

Así, en el municipio de Soacha, Cundinamarca se ha llevado a cabo con los niños y niñas del nivel de párvulos (de dos a tres años) durante el año 2016 un proyecto basado en las pedagogías del afecto en el que se ha buscado formar cultura política desde aulas diseñadas para la independencia y la cooperación.

Se trata de un proyecto de innovación pedagógica en altos de Cazuca, con una población que vive múltiples factores de vulneración. En la que se brinda experiencias de vida para los niños y niñas que les permitan constituirse como sujetos críticos e independientes, que expresan su opinión y son capaces de escuchar distintas voces, que viven en otredad y significan sus interacciones desde principios de buen trato y creación de comunalidad.

Desde los enunciados de la formación política como un elemento inherente a la configuración de subjetividades que se da en los entramados cotidianos, se plantea la justificación de orientar de forma consciente la constitución de cultura política en niños y niñas del nivel de párvulos. Es pues, una experiencia en dialogo con la investigación que se lleva a cabo en el municipio de Silvania, que se alimenta de sus hallazgos y que materializa en una propuesta de innovación una forma de validar la formación política dentro de los marcos de la educación inicial.

A modo de cierre.



Ahora bien, esta investigación se encuentra actualmente en curso, razón por la cual no tiene resultados definitivos aún, no obstante una de las ideas fuerte en términos de metas de esta investigación es poder generar un espacio de creación con estas familias, donde desde sus historias personales, desde su vivencia cotidiana con estos programas sean ellos quienes puedan plantear una propuesta de formación para primera infancia, que puedan realizar un ejercicio de contrapoder, en el que desde la valoración de sus particularidades, saberes e historicidad puedan diseñar ideas claras acerca de cómo se puede realizar la formación política en niños y niñas de primera infancia.

Es decir, se pretende que este sujeto social (como colectivo, las familias campesinas de primera infancia del municipio de Silvania de tres veredas particulares) que ha sido receptor de una serie de referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral de las políticas públicas cobijadas bajo la estrategia de *Cero a Siempre*, que ha estado en contacto en escenarios de socialización donde han participado con lineamientos que tienen unos discursos, acciones y prácticas particulares que hablan de un concepto de niñez determinado, que pretenden producir una serie de representaciones sociales en torno a la idea de los niños y niñas menores de cinco años, genere conocimiento.

Hay que tener en cuenta que las familias no están subyugadas a estos discursos de niñez devenidos de una mirada estatal, pues si bien están en contacto con ellos en un entramado social y comienzan procesos de anclaje con las mismas, paralelamente se dan una serie de resistencias nacidas de los marcos contextuales específicos (económicos, geográficos, históricos, culturales) que matizan ese discurso oficial. Hablamos entonces de procesos de subjetivación social, donde se ponen en juego los elementos del sentido subjetivo que se configuran desde la representación social del sujeto, niño y niña de primera infancia.

En esta línea de pensamientos, podemos contemplar que los niños y niñas al ser participantes de estos escenarios con sus familias verán elementos incluidos en sus redes subjetivas, que permitirá pensarse y pensarles de una manera distinta. Al igual que con el discurso de los lineamientos no serán una copia fidedigna de lo que se pretende desde las instancias macro de poder sino que serán el resultado caótico de sus propias interacciones.

Es así, como se puede proponer como producto de la investigación una pieza comunicativa que sea capaz de plasmar de manera concreta y específica el discurso transformado de las familias, luego de sus procesos de subjetivación llevados a cabo desde el anclaje de la representación social y su resistencias como una forma de expresión de contrapoder nacida de la cotidianidad de las familias campesinas, es decir, en este caso particular, su propia manera de formar políticamente a sus hijos e hijas menores de cinco años.



Finalmente cabe decir, que desde lo anteriormente mencionado el impacto que en las políticas públicas se busca con esta investigación, es poder abrir la puerta a la necesidad de hablar de formación política a la primera infancia desde las redes sociales en las que habitan los niños y niñas menores de cinco años, de involucrar a las familias como sujetos colectivos en procesos educativos que contribuyan a la construcción de proyecto país desde la cotidianidad y la capacidad propositiva de las comunidades.

Se quiere dar pasos, que permitan pensar pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos, en ejercicios de educación popular con las comunidades que suelen ser receptoras de discursos oficiales, brindándoles la posibilidad de protagonismo desde la sistematización de su propia historicidad. Hay una intención de abrir un escenario de discusión en la Red Iberoamericana entorno a la primera infancia, y las complejidades de formación que entorno a ella se hilan.

El resultado esperado de esta investigación se dirige, entonces, a sustentar su pertinencia social en la medida que nuestro momento histórico actual en el país nos exige comenzar a pensar en nuevas formas de lo político y por ende de formación política, si hablamos de los legados de nuestra historicidad y la necesidad de leer al país de formas diferentes, es puntual, dar apertura a nuevas ideas para formar la acción política en la cotidianidad, y hacerlo conscientemente desde la primera infancia, sin duda es un elemento innovador, aún más al proyectarse como un elemento de complementariedad a los lineamientos ya existentes en la política pública de *Cero a Siempre*, que se propone desde ejercicios emancipatorios y de empoderamiento de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- ✓ Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, N°10, Vol. # 1, pp. 235-256.
- ✓ Gómez-Mendoza, M. A. & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, N°12, Vol. 1, pp. 77-89.
- ✓ González, F. (2002) Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural. México. Ed. Thomson.
- ✓ Perera, M. (2003) A propósito de las representaciones sociales; apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. La Habana. *CIPS-Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas*.



- ✓ Quintero, D. (2012) Los discursos de los maestros sobre la subjetividad de los licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Tres estudios de caso. Bogotá. UDFJC.
- ✓ Vasco, C. (1990) Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e interés” de JürgenHabermas. Bogotá. CINEP, Centro de investigación y educación popular.



CARTOGRAFIANDO OTRAS ALFABETIZACIONES QUE REQUIERE LA ESCUELA DESDE UNA RUPTURA DE LA RELACIÓN SABER/PODER. UNA EXPERIENCIA COMUNICATIVA/EDUCATIVA PARA GRADO 5°

Autor: Lady Karina Díaz López.¹

Resumen

En el centro de las tensiones que vive el sur, refiriéndome por ésta coordenada tanto a Suramérica como a la zona que ocupa en Bogotá la localidad Ciudad Bolívar en la cual se desarrolla esta experiencia educativa, se hace necesario promover una voz de cambio, con la cual ciudadanos, adultos, niños, jóvenes y estudiantes desde una realidad situada e histórica erijan alternativas frente a su proceso formativo y político.

En este trabajo, la lectura y la escritura como recursos culturales que están en la base formativa de los sujetos, son tomados como puente para comunicar la escuela con la sociedad, estableciendo un diálogo entre lo que se vive y aprende en la escuela con lo que se experimenta fuera de ella. En ese horizonte de sentido la relación escuela-sociedad, lectura y escritura, cimenta las bases para la construcción de acciones políticas encaminadas a la participación y la transformación de sujetos y del país.

Palabras claves: cartografía, campo comunicación/educación, escuela, saber, poder, ciudadanía.

Ubicando en la cartografía la alfabetización y las coordenadas comunicación, educación, cultura

Dice Barbero: Estamos ante un nuevo escenario cultural y político que puede ser estratégico para la mutación de un sistema educativo excluyente no sólo cuantitativa sino sobre todo cualitativamente (...)
Se trata de un escenario en el que la comunicación, la información y los lenguajes, adquieren hoy su verdadero valor ya no en cuanto

¹Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. Trabajo perteneciente a la Red Chisua. Experiencia pedagógica desarrollada en el Colegio Educativo Distrital, Ciudad Bolívar Argentina en la ciudad de Bogotá, en el ciclo II, grado 5° de primaria.



medialidad sino en cuanto ecosistema, o tercer entorno (J. Echevarría), a partir del cual la democratización de nuestras sociedades posibilite a las mayorías apropiarse, desde sus propias culturas, de los nuevos saberes y las nuevas formas de ejercer la ciudadanía.

Jesús Martín Barbero²

Situando esta ponencia desde el trabajo que adelanto en la red Chisua, una red que ha integrado desde 2007, las experiencias de maestras y maestros de todo el territorio colombiano y desde el campo comunicación-educación que es la base de mi estudio de maestría. En este trabajo desarrollado desde el aula, en la asignatura de lengua castellana con ciclo II, recurro a la cartografía como método investigativo para recobrar el sentido territorial desde el cual se inscriben las prácticas culturales ya que con el discurso de la globalización, toda localización resulta difusa y contingente.

De ese gran marco que es la cartografía, he elegido dos representaciones simbólicas el mapa y la coordenada, para referirme a ese universo simbólico y representativo que crean las culturas para comprender su entorno y comprenderse a sí mismas. “Y es que, el ser humano ha cartografiado el mundo en un intento de captar la realidad en que vive. Desde siempre, los mapas han representado, traducido y codificado todo tipo de territorios físicos, mentales y emocionales.”³ En este sentido, ubico las otras alfabetizaciones, entendidas como esas formas emergentes en que los ciudadanos apropiándose de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, adaptan, construyen y practican nuevas formas de leer, escribir y dar sentido al mundo. Vistas así, la lectura y la escritura son entendidas como mapas de representación a través de los cuales

²El apartado pertenece a un artículo que Jesús Martín Barbero hizo para el texto Entre saberes desechables y saberes indispensables. (p. 23-24). Cf. en <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07334.pdf>

³ Presentación de la exposición de arte titulada, La cartografía como método de subversión. Artículo hallado en el periódico ABC.es bajo el titular: Caixa Forum estrena una muestra que cuestiona la imposibilidad de representar un mundo cada día más globalizado y caótico. Cf. <http://www.abc.es/20120725/cultura/rc-cartografia-como-metodo-subversion-201207251319.html>



los ciudadanos pueden configurar la realidad individual, social y colectiva. Una realidad que está supeditada a múltiples coordenadas, entre las que se encuentran las tres de las que hablaré en este texto: la comunicación, la educación y la cultura.

Cuando uso el concepto de mapa, quiero referirme a la representación de un ámbito territorial o humano en el que media lo simbólico, en dicho horizonte de sentido, en el mapa lo más importante no son los límites del territorio sino la frontera, entendida como ese espacio de interacción en la que se pueden establecer nexos, contrastes, intercambios y transformaciones para el propio mapa. Al respecto del concepto de mapa, en su texto *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari (2002) dicen que “es abierto, es conectable en todas sus dimensiones, desmontable, reversible, susceptible de recibir constantemente modificaciones” tal y como ha empezado a suceder con los mapas de la lectura y la escritura, que de un modelo lineal e impreso propio de la era de Gutenberg se ha pasado a un formato interactivo, hipermedial en el que el movimiento continuo es lo que prevalece. Reconociendo que en nuestra sociedad el valor de la información en tanto mediación reguladora de las relaciones y prácticas sociales es fundamental, es pertinente decir que el reto de los países ha de ser el de orientar a los ciudadanos hacia esas otras formas de leer y escribir, conforme a la creación de nuevos espacios simbólicos de narrar el mundo mediante la colaboración de las tecnologías.

Reflexiones desde la voz de maestra

Siendo parte de las humanidades, en la enseñanza de la lengua castellana, me ha parecido importante hacer un seguimiento desde las pedagogías emancipatorias, cuyo origen se dio en la educación popular y cuyas experiencias reconocen el papel transformador de pensadores como Antonio Gramsci, Paulo Freire, Orlando Fals Borda, entre otros. Estos principios de la educación popular bien pueden ser pensados para los escenarios escolares actuales, cuya ubicación se da en sectores periféricos donde se requiere un trabajo comunal y liberador de las tragedias históricas que se fueron asentando en las vidas de los ciudadanos como modos de consolidarse como sujetos. Trabajar en el aula desde esas otras formas de alfabetizar pensadas in situ y con una mirada crítica, permite romper el hermetismo de la institucionalidad escolar, la cual se ha quedado de cierto modo inactiva y acrítica ante los



cambios culturales que ha generado la globalización, el consumo, las tecnologías de la información y el nuevo paradigma comunicativo.

Como maestra he transitado del sector privado al público, y, en ese recorrido de mi práctica pedagógica he descubierto la necesidad de re-aprender sobre el ejercicio de esta profesión que elegí. Quiero referirme en especial a mi experiencia en el sector público, experiencia por demás enriquecedora, llena de matices y emociones a la que he sido invitada al igual que tantos otros maestros para caminar de la mano de niños, niñas y jóvenes cuya realidad es tan fuerte que a veces no encontramos palabras para comprender las razones del descuido con la infancia y la juventud en Colombia. En contextos así, he descubierto que las clases y los contenidos tal y como se indican desde las directrices nacionales no son suficientes para dar un marco de sentido a los niños; lo que se aprende no está pensado al nivel de las necesidades de los estudiantes, en muchas ocasiones eso que necesitan aprender y sentir los niños en la escuela no tiene mucho que ver con el saber académico como sí con el sentir, la emotividad.

Ante estas dificultades institucionales de la escuela me he preguntado ¿Qué es lo que además del currículo escolar, los niños y niñas de contextos tan complejos como Ciudad Bolívar en Bogotá necesitan para cumplir la promesa que les hacemos los adultos de “ser el futuro del país”? ¿Cómo entender ese divorcio entre realidad y escuela si al margen de los cambios tecnológicos que vive nuestro siglo, la escuela como institución sigue con las mismas vestiduras de antaño, anquilosada en las estructuras de la ilustración donde el libro es el eje del conocimiento y en cuya base persisten métodos conductistas que instauran formas uniformes de ser y de pensar impuestas a través de medios de control basados en un sistema económico que impone los estándares que se requieren para pasar del mundo educativo al mundo productivo?

La escuela bajo la tensión entre institucionalidad y transformación

Un campo de conocimiento que me ha hecho pensar sobre la docencia a nivel micro y macro la institución escolar es la trayectoria que ha realizado el campo comunicación/educación, un campo nuevo e interdisciplinar que se ha encargado de estudiar



las relaciones de poder desde la teoría crítica. De los hallazgos que han emergido de esas investigaciones, uno que me parece fundamental para traer a mención es el del poder hegemónico que ha implementado el poder colonial desde la conquista de América en los territorios latinoamericanos, utilizando como espacio de reproducción cultural a la escuela. Con esta estrategia de control se ha perpetuado una relación vertical entre saber/poder que reproduce desde la escuela las desigualdades económicas, sociales y culturales devenidos de una historia marcada por una imposición colonial española.

Pensar en clave emancipatoria la experiencia escolar es algo que ha quedado al margen de las políticas públicas educativas, en gran medida porque cuando el gobierno responde a intereses particulares en función de directrices internacionales del mercado global, no le interesa invertir en la liberación de los ciudadanos. Y mientras en los documentos de proyección nacional de educación se esperan mejores resultados, sobre todo en el sector público, las garantías para lograrlo no se dan. En la agenda del gobierno de las ciudades y los pueblos colombianos, las infancias y juventudes continúan en condición desfavorable, en especial en zonas periféricas en las que se ha perpetuado la desigualdad y la injusticia.

Lo cierto es que la escuela pública colombiana, en las complejas condiciones en las que está no puede cumplir con la sobrecarga de tareas que se le han asignado; tampoco puede cumplirles a los niños y jóvenes la promesa de un futuro mejor; y si no lo puede hacer es por varias razones: primero, su falta de reflexión desde los estamentos institucionales, el atraso temporal de las dinámicas escolares frente al ritmo cambiante de la sociedad de la información y de la era digital; segundo, la exclusión social producto del neoliberalismo y su sistema de competitividad, el cual propicia las desigualdades históricas de nuestra sociedad; y tercero, la aplicación acrítica de sistemas educativos y modelo pedagógicos foráneos pensados para otras realidades, no para las de cada escuela.

En medio de este panorama de incertidumbres y olvidos nace la idea de generar cambios situados que redunden en mejoras posibles para la escuela; para ello, uno de los caminos que hace plausible este propósito es la libertad de cátedra, elemento pionero en la coordinada educación. La libertad de cátedra cuando es concebida para el agenciamiento



político abre el espacio al pensamiento crítico y comunal, un espacio en el que está permitido el intercambio, el diálogo de saberes, la exploración, la prueba y el error. Por ello, la intención de la propuesta que aquí presento es la propiciar desde el interior del aula la reflexión, apoyada en la interacción dialógica en la que del intercambio de todos y todas, estudiantes y maestra, trascendemos hacia mejores lazos sociales en los que es legítima la palabra y la participación. Las preguntas que en el proceso han acompañado estas reflexiones son: ¿Qué hacer al interior del aula para replantear la tradición educativa institucionalizada? ¿Desde mi área de formación en humanidades y lengua castellana qué herramientas puedo sugerir a los estudiantes para que por sí mismos encuentren horizontes de sentido a sus vidas, de tal forma que en cada uno se reivindique el merecimiento de grandes experiencias y de un futuro mejor? ¿Cuáles son las tareas más importantes para iniciar este movimiento y salir de la inercia educativa en la relación saber/poder? Alrededor de estas preguntas y apoyada en mis búsquedas profesionales, he ido encontrando a través de artículos y experiencias en la red Chisua, maestros que al igual que yo se han preguntado por el papel de la educación, cuestionando si es válido que la escuela siga reproduciendo tal como lo ha hecho desde su origen las desigualdades culturales y económicas.

Una cartografía para transformar el mapa y la experiencia en primaria

Para iniciar el camino hacia las respuestas, la iniciativa que presento tiene la intención de ampliar el horizonte de sentido en las miradas de los niños y niñas, para ello me he centrado en las otras alfabetizaciones, en las que además de enseñar a leer y escribir, se incluye un acercamiento y aprendizaje desde la alfabetización ancestral, mediática, publicitaria, intentando abordar esas otras alfabetizaciones con las cuales los niños dialogan e interactúan con las prácticas y bienes culturales que están fuera del aula escolar.

Asumiendo la lectura y la escritura como herramientas y pasiones que desde mi saber podía contagiar y enseñar a mis estudiantes, recurrí a la representación del mapa, para mostrarles como al leer y al escribir creamos o recreamos un mundo, pues no sólo se lee literatura en libros impresos, la realidad misma puede ser leída en la mirada de un transeúnte, una plaza llena de personas protestando, un grafiti. Desde estas otras connotaciones de lectura y la escritura, se puede decir que se sabe leer cuando se comprenden las intenciones y sentidos



de un mensaje publicitario o se tiene una buena escritura, en tanto se está en la posibilidad de elaborar un mapa mental, una imagen o una caricatura. En la medida en que abramos el abanico de formatos y estilos de lo que conocemos tradicionalmente como alfabetización, en tanto el acto de aprender a leer y escribir, avanzaremos hacia una ampliación en el repertorio que les mostremos a los niños para que enriquezcan su mirada. Vale la pena aclarar que si no hablo del ver es porque entre ver y mirar hay diferencia. En términos de Goyes (2013) “La vista, por ejemplo, es informativa, recoge la forma, el color, el tamaño, la distancia física. Es una acción neurosensorial que se desplaza entre la exterioridad y la interioridad decodificando la imagen. Ver es hacerse consciente de los objetos del mundo exterior (...) La mirada surge de lo físico pero lo trasciende, supone lo sensorial pero no se agota en ello, se desprende del ojo pero no se identifica con él. La mirada busca, anticipa, discrimina, se desplaza entre la interioridad y la exterioridad, configurando una acción intencional que interpreta. La mirada otorga imaginación, da significado a las cualidades”.

Es precisamente en la amplitud de la mirada como cúmulo de experiencias que abren horizontes de sentido donde se da el punto crucial en el que convergen la lectura y la escritura como mapas: leemos para ampliar los límites de nuestra conciencia como lo plantea Alejandro Piscitelli (2014), escribimos porque está en nuestra naturaleza el deseo de hacer historia, de dejar huella. Escribir es en últimas un deseo de comunicar. Al respecto de la búsqueda del sentido, pienso con el mitólogo estadounidense Joseph Campbell (1991) que no se trata de un único sentido sino de las posibilidades infinitas que hay en la existencia, en palabras del autor en mención “Se dice que todo cuanto ansiamos es encontrarle un sentido a la vida. No creo que sea eso lo que realmente buscamos. Creo que lo que buscamos es experimentar el hecho de estar con vida, de modo que nuestras experiencias vitales en el plano puramente físico tengan resonancias dentro de nuestro ser y realidad más internos, y así sentir realmente el éxtasis de estar vivos.”

Asumiendo que cada estudiante tanto al interior como fuera de la escuela es lector y escritor, me ha parecido importante partir de este papel activo de los estudiantes para empezar este cultivo de la mirada, sabiendo que desde allí los estudiantes pueden agenciarse políticamente al reconocerse como partícipes de su devenir, gestando transformaciones que



trascienden la marginalidad simbólica a la que se les signó mediante la distribución desigual de la riqueza, la falta de oportunidades, las violencias y la injusticia.

¿En qué ha consistido mi propuesta cartográfica de lectura y escritura? Esta experiencia que ha durado todo el año escolar 2015, se ha empeñado en hacer del aula un espacio de exploración de los textos, situaciones sociales, mensajes e imágenes que de una manera directa o indirecta tienen relación con lo que saben y creen saber los educandos. Al respecto se lograron trabajos de lectura de imágenes, mensajes publicitarios, infografías y espacios urbanos a través de manifestaciones de arte callejero como el estencil y el grafiti. Otros trabajos han sido de escritura, mediante la elaboración de trabajos de estencil, narraciones, publicidades, stop motion, fotografía. La experiencia ha sido valiosa no sólo por los cambios de mirada que han tenido los estudiantes y yo misma sino porque en la medida en que el aprendizaje se ha vuelto un trabajo participativo de todos, en el que yo me incluyo, han cambiado para muchos de los niños la manera de relacionarse, de escribir, de leer su mundo, de leerse y escribirse más allá de las paredes del aula.

Tomar la lectura y la escritura, como mapas sobre los cuales cada niño y niña realizaría su viaje fue una oportunidad óptima para ponerlos a ellos al encuentro con la realidad fuera de la escuela, mediante ejercicios comunicativos, educativos y culturales, en los que se han ido estableciendo mejoras en la sintonía del grupo, mediante la receptividad ante el trabajo en equipo, avances en la comprensión lectora de textos visuales, corporales iconográficos, publicitarios; así como la elaboración de escrituras diferentes a la de cuaderno y esfero, en la que se utilizaron las nuevas tecnologías de la información. En consonancia a lo anterior debo decir que por encima de los logros personales de cada participante quizás el alcance mayor es el de evidenciar en cada niño la construcción de su accionar político, no sólo en su rol como estudiantes (agentes de su proceso de aprendizaje), sino en tanto ciudadano y consumidor.

A modo de conclusión

En resumen, la lectura y la escritura articuladas desde dentro y fuera de la escuela con la tríada educación, comunicación y cultura se convierten en un conjunto de procesos



emancipatorios de subjetividad política, pensamiento crítico y cultura política que atraviesan la complejidad de los actores. Mediante un cambio en la mirada frente a la lectura y la escritura los niños, jóvenes y las mismas instituciones se dan cuenta de que los modos de subjetivación, imaginación, imaginarios sociales y sentidos que subyacen en los discursos y textos han cambiado y que es absurdo pretender que la única que enseña es la escuela. Al respecto la escuela, más que cerrarse a un conocimiento acumulativo y fragmentado puede abrirse para poner en cuestión en las aulas las relaciones de poder que se dan dentro y fuera de ella, estableciendo puentes entre lo que sucede en la escuela y lo que acontece en la realidad nacional e internacional. Al hablar de lectura y escritura en mi iniciativa quise referirme a las nuevas reconfiguraciones por las que está pasando el acto de leer, escribir, contar y crear, en las cuales se hace necesaria una mirada dispuesta a cambiar, migrar y transformar.

Referencias bibliográficas

- Barbero, J. M. (2009). Colombia: una agenda de país en comunicación. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07334.pdf>
- Campbell, Joseph (1991). *El poder del mito*. España: Emecé editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pretextos.
- Goyes, J. (2003). Horizontes de la comunicación actual contemporánea. *Revista La Tadeo*. (68), 45-56.
- Piscitelli, A. (2014). Nuevas narrativas transmedia y procesos de aprendizaje. Alejandro Piscitelli en el Foro de Innovación Educativa [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CABfEn6kLz4>



LA ESCUELA COMO ESPACIO DE SEDUCCIÓN Y COMPRENSIÓN DE REALIDADES

- **Autor:** Leidy Lorena Chacón Ortiz ¹
- **Correo Electrónico:** lorechacon82@gmail.com
- **Modalidad del trabajo:** Ponencia
- **Red a la que se pertenece:** Red Chisua
- **Institución en donde se desarrolla:** Red Chisua
- **Nivel Educativo al que pertenece:** Maestros y estudiantes

Resumen:

La presente ponencia es fruto de un trabajo de investigación en el interior de una institución educativa escolar de carácter oficial y que a su vez fue puesta en discusión a través del dialogo de saberes en la Red Chisua que es un colectivo de maestras y maestros conformado desde el 2007 en todo el territorio nacional.

El trabajo en red permite hacer visibles experiencias de investigación en el interior del aula, que puestas en común, permiten hallar puntos de encuentro y crecer a partir de otras prácticas educativas en el territorio nacional pero también en otras partes de Iberoamérica. Por tal razón, es imperativo recorrer el camino del aprendizaje de nuevas maneras que movilizan la escuela a través del dialogo y la construcción de otros saberes escolares.

En general el mundo de los educadores tiende a priorizar la experiencia escolar, a partir del orden, los procesos de evaluación, las acciones correctivas y demás expresiones de autoridad dentro de la institucionalidad. Sin embargo, son pocos los que han encontrado en este escenario los elementos necesarios para la comprensión de realidades y la construcción de nuevos imaginarios que medien entre los saberes escolares y las abrumadoras condiciones de vida.

La cartografía social es una metodología que permite el acercamiento a situaciones locales y nacionales, teje lazos escuela-calle y aproxima los imaginarios sobre los territorios por parte de ciudadanos de todas las edades. Esta experiencia pedagógica y su proceso de socialización a través de la Red Chisua, posibilitan la construcción de conocimiento social en distintas zonas del distrito capital que puedan ser compartidas en escenarios locales, nacionales e internacionales. Es una posibilidad de emancipación pedagógica ante situaciones de desigualdad e injusticia.

¹ Magister en Comunicación- Educación



Palabras claves:

Cartografía social, imaginarios sociales, comprensión de realidades, pedagogía emancipatoria.

Introducción

Frente a la disparidad entre los estándares curriculares y las necesidades de los sujetos inmersos en el proceso educativo, la escuela encuentra retos permanentes que exigen prácticas escolares que reconozcan otras maneras de acercamiento a los jóvenes y niños. La cartografía social es una posibilidad que aproxima la realidad escolar y posibilita tejer redes entre la escuela y las comunidades.

La presente ponencia presenta algunas conclusiones de una experiencia escolar en el Instituto Técnico Laureano Gómez de la localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá, a través de la cual, se hace un análisis de elementos geográficos, estéticos, históricos, antropológicos y sociológicos en la búsqueda de una mirada a la comunidad frente al saber social y su conexión con los saberes de las disciplinas de las Ciencias Sociales.

Permite el acercamiento entre los relatos de las comunidades y sus imaginarios frente a los procesos barriales, locales y nacionales promoviendo la discusión entre diferentes generaciones, con la intención de propiciar trabajo de redes entre abuelos, padres, hijos y profesores de los barrios cercanos a la institución educativa y otras experiencias escolares de la Red Chisua que van dentro de la misma lógica pedagógica.

Reconoce el trabajo de docentes, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa e involucra a vecinos del sector, reconociendo los espacios geográficos, las historias comunes, los proyectos, las necesidades por resolver, a través del trabajo escolar y formación ciudadana y política de los jóvenes.

Desarrollo conceptual-metodológico

Para la comprensión de distintos fenómenos sociales de impacto en la vida de las comunidades, la escuela cumple una labor determinante ya que es en ésta, donde se conjugan las problemáticas de los sujetos. Es por ello necesario ampliar la perspectiva a través de la cartografía social pedagógica (Barragán, D y Amador, J.C, 2014) como ejercicio de representación de los espacios y la simbología de las realidades sociales.

La cartografía social parte de la Investigación Acción Participativa (IAP) y requiere de las condiciones necesarias para que los sujetos involucrados puedan analizar los fenómenos sociales a través de representaciones del espacio, con mapas y planos que a su vez contengan símbolos construidos en equipo.

Esta metodología de reconocimiento de los territorios, permite hacer una proyección del entorno, partiendo de las necesidades geográficas, ambientales, socio-políticas y culturales, promoviendo el compromiso por parte de los sujetos involucrados en el



ejercicio investigativo y convirtiéndose así, en una herramienta de comprensión y una posibilidad de transformación social.

Por esta razón, la escuela es un escenario propicio para este tipo de técnicas de investigación ya que permite la reflexión de los sujetos que hacen parte de las comunidades y analiza situaciones de conflicto e injusticia que los afecta directamente. Este escenario de aprendizaje, debe ser puente de mediación entre el conocimiento y los fenómenos sociales que viven, partiendo de las experiencias, los imaginarios y los deseos de transformación.

De esta manera, (Barragán, D y Amador, J.C, 2014) sugieren tres tipos de mapas: ecosistémico poblacional, temporal- social y temático, a través de los cuales es posible la recolección de la información necesaria para el análisis de problemáticas en relación a la transformación de los espacios, la historia de las comunidades y el análisis de fenómenos sociales particulares de impacto.

Al ser ésta una técnica de recolección de información, el uso de las TIC cobra importancia en este momento histórico (Bernal, R y Galindo, D (2012) ya que para niños y jóvenes es natural y permite mejores proceso de aprendizaje.

Para la metodología se utiliza el mapa temático sugerido por (Barragán, D y Amador, J.C, 2014) con el que se analizan variados aspectos a partir de la caracterización de barrios circundantes al colegio.

Para hacer el levantamiento de los territorios se organiza el trabajo a través de equipos pequeños que establecen los recorridos y se desplazan a recoger la información hablando con la comunidad, haciendo registros de entrevistas semi-estructuradas, recolectando información iconográfica que posteriormente sirve para la construcción de mapas y maquetas con los estudiantes más pequeños.

La observación se realizó de acuerdo a lo planificado inicialmente así:



Establecimientos de servicio a la comunidad	Análisis semiótico	La oferta cultural	El cuidado y sentido de pertenencia de los espacios públicos	La historia barrial
Instituciones educativas. Puestos de salud. Plaza de mercado.	Sistemas de signos que permiten la comunicación entre individuos, sus modos de producción, de funcionamiento y de recepción.	Espacios deportivos Lugares de encuentro y recreación	Procesos como la recolección de basura. Apropiación de territorios Mantenimiento de fachadas, arreglo de entornos.	Promueve la búsqueda de los orígenes de los barrios circundantes

Instrumentos de recolección de la información

La investigación desarrollada en la institución educativa permitió el uso de instrumentos de investigación como la entrevista semi-estructurada, la encuesta cerrada, el relato con respecto a la historia barrial.

Este trabajo de investigación escolar se organizó en grupos de trabajo por ciclos de aprendizaje bajo el acompañamiento de los docentes de Ciencias Sociales de la institución y utiliza representaciones del espacio geográfico como mapas, planos, maquetas. Se sistematiza la información recolectada a través de entrevistas, fotos, audios y videos.

Resultados

El ejercicio de cartografía social en la institución educativa arrojó los siguientes resultados:

Con respecto a los establecimientos de servicio a la comunidad, se pudo establecer que el barrio Bachúe ofrece servicios de educación inicial, primaria, secundaria y superior con instituciones educativas de carácter público y privado, desde colegios con amplias instalaciones, hasta centros educativos de menor tamaño que funcionan en casas adecuadas para tal fin, situación que evidencia que gran parte de la población está en edad escolar lo que hace de estos territorios, escenarios propicios de movilizaciones sociales futuras.

Los vecinos del barrio se abastecen de elementos para la canasta familiar en la plaza de mercado de Quirigua, locales pequeños de frutas y verduras, almacenes de cadena o centros comerciales, todo ello depende de la capacidad adquisitiva o de los imaginarios frente a los espacios de consumo, ya que algunos prefieren la tradición de pequeños mercados, otros los lugares amplios e iluminados con estanterías llenas de productos, aparentes descuentos y largas filas.



Existe también la venta en la calle en zonas de concurrencia. Es evidente la existencia de vendedores ambulantes en zonas de mayor tránsito, situación que promueve el deterioro de los espacios, la contaminación visual y auditiva, sectores de intercambio de sustancias prohibidas, condiciones de inseguridad por distintas modalidades de hurto. Sin embargo, la realidad de los vendedores ambulantes, responde a las difíciles condiciones sociales y económicas del país y a la incapacidad de los gobiernos a nivel local y nacional de resolver dichas problemáticas.

Con respecto a la oferta cultural, existen en los parques de los barrios o en las urbanizaciones, escuelas deportivas privadas que prestan servicios a niños y jóvenes. Es el caso del parque San Andrés, ubicado en el barrio Bolivia, en donde funcionan escuelas de fútbol, patinaje, baloncesto, artes marciales, etc.

La mayor entretención está en los centros comerciales que ofrecen juegos de video o de entretenimiento para la familia. Las salas de cine, acogen a la familia durante los fines de semana o las vacaciones escolares, siendo ésta una de las mayores actividades de entretenimiento.

Según los estudiantes encargados de esta parte de la investigación, son pocos los eventos y espacios para expresiones culturales diversas como el teatro o la música en vivo, excepto cuando se programa el Festival de Verano en la ciudad de Bogotá. Es decir que la oferta cultural se reduce a los espacios de proyección de cine comercial y la labor aglutinante de los centros comerciales que invitan al consumo de confitería o comida rápida para cambiar las rutinas.

Como consecuencia el uso de tiempo libre de los niños y jóvenes de la localidad es utilizado para el consumo de medios audiovisuales como televisión, el uso de la internet y las redes sociales. En otros casos la conformación de grupos juveniles alrededor de prácticas deportivas en los mejores casos, pero innegablemente es una oportunidad para el consumo de sustancias psicoactivas en los parques y las calles.

Con respecto al sentido de pertenencia, medido a través de la apropiación y cuidado del espacio público y privado, es evidente la problemática frente al abandono de fachadas y calles descuidadas con desperdicios de casas y locales comerciales a ciertas horas del día, abriendo paso a la proliferación de roedores. La situación no es diferente en parques públicos.

Existen también zonas aledañas al colegio, de construcción irregular que presentan dificultades frente a la apropiación de la comunidad por lo cual se ven en abandono, inseguridad y expendio de drogas ilícitas, situación por la cual las comunidades sufren estigmatización y abandono de instituciones locales.

En lo que se refiere a la movilidad, existen vías importantes de acceso al barrio, como la calle 80, la avenida Cali, la carrera 90. Esta zona es una de las de mejor acceso en la ciudad, de todas formas, presenta problemas de congestión vehicular y contaminación auditiva y ambiental.



Los ciudadanos utilizan medios de transporte público como Transmilenio, SITP y servicio de busetas y colectivos tradicionales, éstos últimos funcionan con combustibles contaminantes. Es de uso común la bicicleta en ciertas zonas y el transporte privado. Los ciudadanos que usan este servicio manifiestan situaciones de inseguridad dentro de los vehículos, aglomeraciones en horas de mayor flujo, ventas ambulantes en los trayectos y altos costos en el valor del pasaje. En conclusión, se podría afirmar que este territorio tiene un elevado flujo y presenta graves problemas de congestión a diario, se han deteriorado las vías, situación que indica los graves inconvenientes en la movilidad de residentes y visitantes asiduos.

Por otra parte, el uso del suelo en esta zona, está determinado por lugares de residencia, barrios construidos hace más de 30 años y habitados por familias fundadoras que permitieron recoger información primaria. Existen barrios circundantes al colegio más jóvenes, como el Luis Carlos Galán de construcción irregular luego de un proceso de apropiación e invasión que posteriormente fue legalizado. Sin embargo, en este barrio se presentan problemas de inseguridad permanentes que azotan a los residentes y vecinos.

Por otra parte, en las áreas estudiadas se desarrolla el sector terciario o de servicios de la economía colombiana. Se encuentran entonces zonas de comercio con almacenes de ropa, utensilios, tecnología, centros de salud oral, farmacias, tiendas de comida, centros educativos, sedes bancarias, templos religiosos y esotéricos, etc.

Como se mencionó anteriormente, las ventas ambulantes con artículos a menor precio, son una constante en calles de los territorios estudiados, lo que evidencia la problemática vivida, relacionada a su vez, con fenómenos de inseguridad y microtráfico, pero que pueden ser la manifestación de la búsqueda de formas diversas de trabajo ante los niveles elevados de desempleo.

Así mismo, se encuentran espacios dedicados para el arte callejero con expresiones como el grafiti y el muralismo, en donde se dejan plasmados momentos específicos, expresiones individuales o colectivas sobre el cuidado del medio ambiente, críticas a situaciones coyunturales en política o expresiones de fanatismo a equipos de fútbol.

En este territorio, existen graves problemas de ambientales por los grados de contaminación del río Juan Amarillo que expide nauseabundos olores que afectan de manera directa la salud de residentes de la localidad y atraen gran cantidad de zancudos que reproducen enfermedades.

Finalmente el análisis de problemáticas sociales como el consumo y expendio de sustancias psicoactivas SPA en lugares públicos, bajo la mirada atemorizada y cómplice de ciudadanos, la sensación de inseguridad en algunos sectores a ciertas horas del día, la existencia de pandillas por la descomposición familiar, la falta de oportunidades además de las consecuencias del conflicto interno, como el desplazamiento forzado y de condiciones socio-económicas adversas, dejan como resultado el riesgo inminente al



que están sometidos los habitantes del sector, siendo un reflejo micro de la situación social atravesada a nivel nacional.

En conclusión, el reconocimiento de los espacios geográficos, sus dinámicas culturales, las relaciones históricas y las problemáticas sociales del territorio, posibilita su comprensión, la planeación y ejecución de estrategias de impacto escolar y ciudadano en beneficio de las comunidades. Además la posibilidad de sistematizar la experiencia y ponerla en discusión con otras que puedan darse en distintos contextos, es una oportunidad de circular el conocimiento y trabajar en red en la búsqueda de soluciones macro en la localidad, el distrito y el país.

Eje: Pedagogía, territorio y territorialidad

Promover metodologías participativas como la cartografía social a través del mapeo de territorios, implica el trabajo cooperativo de los habitantes del mismo, humaniza las Ciencias Sociales, las acerca a las comunidades, establece lazos entre la escuela y los ciudadanos y es una excusa en la construcción de país. Por tal razón, experiencias que hagan de la escuela un espacio de seducción y comprensión de realidades, es un gran paso al reconocimiento de los territorios, permite la movilización de prácticas pedagógicas dentro y fuera de la escuela y promueve la transformación social de las comunidades.

El conflicto social en el que estamos sumergidos desde hace décadas se ha trasladado a las ciudades inevitablemente, es por ello necesario enfrentar a partir de la observación y mapeo de los territorios el impacto social, para establecer estrategias de comprensión y apropiación de espacios geográficos y sociales con el objetivo de aportar desde la escuela elementos de transformación.

En el caso particular, el trabajo de la Red Chisua permite un dialogo entre distintas experiencias escolares preocupadas por el estudio y acercamiento a los contextos, su responsabilidad social y la cercanía entre el saber académico y el saber popular de las comunidades a través de la comprensión de las prácticas culturales, cosmovisiones, uso del suelo, condiciones socio-económicas y sentido de apropiación y pertenencia por los territorios. Todo ello con la intención de hallar elementos comunes pero también caracterizar a cada una de las comunidades y poder establecer rutas de trabajo en el quehacer pedagógico, propiciando además espacios de socialización de las experiencias que involucren de manera directa a los actores sociales que en ellas confluyen.

Conclusiones

La sistematización de esta experiencia permite la reconstrucción histórica de territorios alrededor de la institución educativa, con el objetivo de introducir a todos los miembros de la misma, en un ejercicio pedagógico y político que permita no sólo la comprensión



de los espacios, sino también de realidades nacionales y globales y su incidencia en la conformación desigual de las comunidades.

De igual manera, promover la conversación generacional para lograr la reconstrucción de hechos históricos de los territorios, permite un acercamiento natural entre los sujetos, sus experiencias, percepciones sobre elementos comunes y suscitan la construcción de nuevos imaginarios y expectativas. Dar la palabra a los más adultos, reivindica su memoria, los sitúa en el centro de las discusiones, permite el aprendizaje de la historia barrial y los procesos de aprendizaje fuera de los muros de la escuela.

De igual modo, desarrollar la capacidad investigativa en los estudiantes propiciando en ellos la capacidad de observar fenómenos, indagar por las causas, sistematizar la información y formular hipótesis explicativas, genera procesos escolares de mayor impacto en la comunidad educativa.

Así mismo, hacer representaciones de los territorios permite un reconocimiento de problemáticas con respecto al uso del suelo, lugares de esparcimiento de la población, lugares habitacionales, entre otros aspectos que acercan saberes de la geografía con las realidades de las comunidades.

En cuanto a la reconstrucción de memoria histórica local y nacional, la cartografía social es una posibilidad metodológica para la comprensión de las transformaciones de los paisajes, los cambios de los territorios, la relación hombre- naturaleza, las construcciones sociales, el trabajo de las comunidades y los imaginarios que los identifican y diferencian de otras poblaciones. Para tal fin se utilizó el álbum fotográfico con la intención de hacer análisis de la imagen a través de la observación de fuentes iconográficas que cuentan historias a lo largo del tiempo.

El ejercicio de la cartografía social pedagógica, pone en discusión elementos antropológicos, geográficos, sociológicos y políticos de las comunidades. En este sentido, son una posibilidad emancipadora para las comunidades y pone de nuevo a la escuela en el marco de responsabilidad social, al fortalecer experiencias de construcción de país frente el letargo de muchos años ante las difíciles circunstancias de la realidad.

Referencias bibliográficas:

Barragán, D y Amador, J.C.(2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. Itinerario educativo, Número 64, pp. 127-141

Bernal, R y Galindo, D (2012). Cartografía Social y Sistemas de Información Geográfica. Una nueva experiencia en la educación. Revista digital del grupo de Estudios sobre geografía y Análisis espacial con Sistemas de Información Geográfica (GESIG). Universidad Nacional de Luján, Argentina. Año 4, Número 4, 2012, Sección I: Artículos. Pp. 169-186



INVESTIGACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN SENTIDO PERSONAL Y SOCIAL

La educación es un proceso civilizador, un espacio de re-creación y re-significación de la cultura heredada de las generaciones anteriores (PARO, 2000). Cuando es simplemente transmitida como repetición, pierde su significado e inhibe la creatividad y su potencial de transformación humana como acción cultural, volviéndose educación bancaria (Freire, 1994).

Código: COL-RCHI 104

- Eje temático: Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
- Autor: Luisa Elvira Estrada Palomino¹ ponente y Alfonso León Restrepo Celis²
- Correos electrónicos: ellaosser@gmail.com, Y alrcosimo@gmail.com
- Modalidad del trabajo: Ponencia
- Red a la que se pertenece: Red Chisua
- Institución en donde se desarrolla: Centro de Estudios e Investigación Docente - Asociación de Institutores de Antioquia –CEI ADIDA- Medellín Colombia.
- Nivel Educativo al que pertenece: Maestros y Estudiante

RESUMEN

Freire, planteaba que un aspecto fundamental para la educación era el de las representaciones culturales: el esbozo, por así decir, que nos hacen de la realidad. Esta realidad marcada y construida para pensar de una determinada manera, se encuentra en las construcciones simbólicas de la cultura capitalista, que delimitan la realidad completa que se constituye en las relaciones entre las mujeres y los hombres. Desde esta dinámica el Grupo de Investigación en Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico –GIMPAC-, desde la relecturas de sus prácticas pedagógicas, el análisis de las estrategias de enseñanza de la “Agenda del Conocimiento” a partir del concepto de formación humana, para un Aprendizaje en Cultura de Paz, se busca identificar los conocimientos preexistentes en el contexto social e individual del educando. Conocimientos producidos en la cotidianidad de la experiencia comunitaria y desde ahí reconfigurar el nivel de actuación de los sujetos participantes en relación con el currículo, los procesos académicos y convivenciales, en el contexto de las prácticas educativas y el mundo de la vida.

Palabras claves: **investigación, producción de conocimiento, contexto social, crear paz, Agenda del Conocimiento, aprendizaje dialógico.**

Introducción

Plasmar la enseñanza a partir del concepto de formación humana, para un Aprendizaje en Cultura de Paz, es una tarea compleja y desafiante debido a que el educando es un sujeto histórico que necesita ser integrado en el contexto cultural, capacitado para crear y para transformar su existencia desde el paradigma de que, cada individuo hace la historia participando en la producción cultural, interactuando en una relación dialéctica con su realidad social, dado que la educación es uno de los espacios principales de mediación en la formación en el desarrollo cotidiano.

1 LUISA ELVIRA ESTRADA PALOMINO. Magister en Educación e Investigación, Universidad de Antioquia. Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá. Bachiller Pedagógico Normal Sagrados Corazones, Mosquera Cundinamarca. Estudios de Especialización en Administración Educativa y Tecnología de la Informática Educativa. Miembro de la Red Ambiental Infantil “Encuentro del Hombre con la Madre Tierra” de la Fundación Etnia. Ha sido miembro de la Mesa Departamental de Ciencias Sociales 2000-2004. Coautora del libro “Conozcamos Nuestras Veredas. Vereda Salinas” Miembro del Grupo de Investigación en Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico del CEID ADIDA Medellín Colombia desde el 2002. Docente de Ciencias Sociales.

2 ALFONSO LEON RESTREPO CELIS. Magister en Educación e Investigación y Licenciado en Sociales Historia Filosofía de la Universidad de Antioquia. Estudios de Especialización en Educación Personalizada y Tecnología de la Informática Educativa. Miembro de la Red Ambiental Infantil “Encuentro del Hombre con la Madre Tierra” de la Fundación Etnia. Ha sido miembro de la Mesa Departamental de Ciencias Sociales 2000-2004. Coautor del libro “Conozcamos Nuestras Veredas. Vereda Salinas” Miembro del Grupo de Investigación en Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico del CEID ADIDA Medellín Colombia desde el 2002. Rector



La acción humana es, por lo tanto, un movimiento de intercambio que se caracteriza por la pluralidad en la singularidad, en sus relaciones con el mundo, enfrenta cada desafío con respuestas múltiples.

Para un Aprendizaje en Cultura de Paz es necesario un conocimiento de la ciudadanía, de la democracia, de la convivencia social y la realidad de la comunidad, desde sus espacios de expresión y participación. Desde el proyecto áulico CREAR PAZ O IMPRESIONES PARA LA PAZ, a partir de la estrategia de aprendizaje la “**Agenda del Conocimiento**”; se busca identificar los conocimientos preexistentes en el contexto social e individual del educando. Conocimientos producidos en la cotidianidad de la experiencia comunitaria. Para ello, una educación en cultura de paz y formación democrática se preocupa en indagar desde las estrategias didácticas de su imaginario, de su manera de vivir la vida, de las condiciones sociales objetivas en las que viven. Se trata, por lo tanto, de otorgar significado a la enseñanza, articulando la construcción del conocimiento a las experiencias de vida de los educandos y de las educandas, aporta respeto al compromiso con el aprendizaje de todos sin exclusión, como el repensar los mitos y los rituales presentes en la comunidad: *El conocimiento que se pretende es aquello que contribuye al descubrimiento de los secretos del mundo, de nuestro mundo, de la realidad que nos rodea y en la que intervenimos (Bachelard, 1996).*

La educación como propiciadora de prácticas comunes.

En la educación es importante tener en cuenta diversos factores, tales como: el contexto, la cotidianidad, el sentido común. Para comprender el sentido común, como indica Brandão (2002, p.11): [...] son todas las dimensiones de una determinada comunidad inclusive sus sueños, aspiraciones proyectos que constituyen el discurso que será revelado y decodificado. Lo que nos interesa, sobre todo, es necesario que emerjan las contradicciones y las incoherencias entre el hablar y el actuar, entre las percepciones de la realidad y de sí mismo y las pautas del comportamiento cotidiano, entre el sueño y la realidad, entre lo real y lo posible.”

Trabajar a partir de las experiencias vividas por las comunidades representa un desafío metodológico de arduo enfrentamiento para la escuela y sus actores. Sin duda, es necesaria una apertura de la institución. Desde esta perspectiva, Rocha (1996, p.57) hace la siguiente consideración: “A partir de la concepción dialéctica [**prácticas sociales**] podemos afirmar que la práctica social, con todas sus facetas, es la fuente del conocimiento. Esta práctica social no es una realidad homogénea, ni estática, sino recorrida por contradicciones (inclusive las de clase) donde se articulan las acciones del presente como herencia del pasado”.

Para ello, en el proyecto de aula se trabaja en tres dimensiones planteadas por Mary E. Boyce, con base a tres principios organizadores en la pedagogía crítica: a) la educación no es neutral; b) la sociedad puede ser transformada mediante el compromiso de personas conscientes y críticas; y c) la praxis conecta la educación liberadora con la transformación social (Boyce, 1996). Conjuntamente como dijo Paulo Freire, "sin un mínimo de esperanza no podemos siquiera comenzar el embate" (Freire, 1998, p. 8).

La “Agenda del Conocimiento”, propiciadora de “Crear Paz”.

El entorno social es visto como contexto educativo en el que se producen aprendizajes y la escuela tiene que establecer los puentes. Parafraseando al Consejo Educativo de Castilla y León, la estrategia de enseñanza en la “Agenda del Conocimiento” está bajo el paradigma de realizar procesos de asimilación del aprendizaje desde actividades con sentido personal y social, donde el conocimiento debe ser entendido en la interacción.



"El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino algo que es entendido. Concebir los campos o los cuerpos de conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y profesores es un error. Niega la igualdad de relaciones en los momentos de interacción, y privilegia falsamente un lado del intercambio y lo que éste «sabe» por encima del otro." (Lusted, citado en McLaren, y Giroux, 1997, p. 62).

La "Agenda del Conocimiento", como fundamento para dimensionar una estrategia áulica, diseñó una práctica que tiene que ver con referentes emancipadores (la educación para la libertad, para la mayoría de edad y para el ejercicio de los derechos y deberes fundamentales de la democracia) a partir de un proyecto que pretende analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, desde el diseño de: Momentos Cognitivos; Momentos Argumentativos – Participativos; Momentos Creativos; Momentos para la Toma de Decisiones (Construcción de Ciudadanía) a partir de la premisa que "[los educandos] "en vez de ser dóciles receptores de los depósitos se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico." (Freire, 1997, e.o. 1970, p. 91)

Esta dinámica de la "Agenda del Conocimiento", invita a los estudiantes a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas y en el caso del Grupo Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico (GIMPAC3), analizar las prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen y las disposiciones sociales, culturales y económicos del orden social en general, que se involucran para cuestionar las percepciones sociales que consideran la realidad como algo dado y dirigir las hacia la transformación de compromiso social. Para ello se requiere desarrollar hábitos de autonomía, confianza en sí mismo (...) La educación en valores y actitudes debe traducirse en una práctica concreta y 'contaminarse' con lo que está fuera de la institución escolar" (Rizzardini, 2002, p. 312).

"La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí [inserción crítica en la realidad mediante la praxis transformadora]. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos." (Freire, 1997, e.o. 1970, p. 52).

"La Agenda del Conocimiento" es un tejido de voces, de enunciados cognitivos, discursos, hechos y experiencias que vamos haciendo y construyendo en nuestra experiencia de los procesos áulicos. En esta dinámica del devenir de esa construcción, se abren y se dejan entreabiertas posibilidades para ser y estar en el mundo, tanto de manera individual como colectiva. Es en la re-creación de ese tejido, qué resulta fundamental aportar, transmitir, construir, si queremos potenciar y reivindicar la vida y lo humano.

3 Integrantes GIMPAC 2016: Luisa Elvira Estrada Palomino, Sandra Isabel Castañeda, Alfonso León Restrepo Celis, Luis Alfonso Agudelo, Luis Ángel Álvarez Salas, Gilberto Ospina Marroquín, Harold Antonio Ibargüen Mena, Juan Crisóstomo Rico y Camilo César Ruiz Alonso.



“Crear Paz o Impresiones para la Paz”

Con todo lo anterior y articulados a la reflexión sobre la problemática de educar para “Crear Paz o Impresiones para la Paz” en las dinámicas de desaprender la guerra, formarse para la paz, se invita a que reflexionemos desde las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentidos e interpretaciones se están transmitiendo y queremos transmitir de lo que ha sido la guerra en Colombia?;
- ¿Cómo se están construyendo esos sentidos y cómo los queremos construir?;
- ¿Qué condiciones tenemos para que esa construcción se dé y cuáles hay que generar?
- Finalmente, ¿Para qué embargar esa palabra que nos vincula al otro de las interpretaciones e interrogantes que tenemos respecto a lo que ha sido esta guerra nuestra?

Desde esta mirada, se pone en vigencia el pensamiento de Estanislao Zuleta *«Para que la paz sea posible no hay otra alternativa que la apertura democrática, eso sí, con reformas sociales, porque si no la paz no pasa de ser sólo un buen deseo»*.

Así, la “Agenda del Conocimiento” asume postulados de la pedagogía crítica para ello propone: hacer análisis del entorno político, social, económico y cultural, dentro de cuyas transformaciones está inmerso el ser humano y el desarrollo de la argumentación, no solo al plantear la opinión personal, sino al exponer razones válidas dentro de un saber o conocimiento científico. Su intención esencial es propiciar en los individuos la formación de una actitud reflexiva dado que planea espacios de participación, donde se resalta la riqueza de las experiencias vividas con base la propuesta del **“Compartir de saberes entre educandos y educadores, que busca desarrollar procesos de habilidades de producción de conocimiento en competencias científicas, ciudadanas y laborales desde la pedagogía de la pregunta.”**⁴

¿Qué significa: **CREAR PAZ O IMPRESIONES PARA LA PAZ?**

Significa transformar los conflictos, prevenir los problemas que puedan engendrar violencia y restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra. Supone ante todo un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz y generar contenidos positivos contrarios a la programación neurolingüística que dejan en los pobladores y sobre todo en los educandos los actores de la guerra.

¿Cómo se convierte ese concepto en realidad? O, en otras palabras, ¿Cómo se transforman las ideas e ideales que encierra la expresión “**CREAR PAZ O IMPRESIONES PARA LA PAZ**” en actos individuales que modifiquen la vida en todas sus facetas?

Analicemos, entonces el ámbito escolar. La escuela es un espacio óptimo e imprescindible para la creación de oportunidades y condiciones para la formación de personas críticas y comprometidas. Para ello, debe inspirarse en propuestas curriculares complejas, flexibles y adecuadas a las necesidades de su entorno y de las personas que lo configuran. Desde esta mirada se plantea el proyecto áulico **“Crear Paz o Impresiones**

4 . Mg. Luisa Elvira Estrada Palomino. Agenda del Conocimiento. Estrategia áulica desarrollada desde el año 2000.



Para La Paz”, para que las personas puedan construir y mantener a lo largo de toda la vida su condición política, deben tener las oportunidades de aprendizaje que contribuyan a su formación como sujeto político y todo lo que ello significa e implica en su práctica diaria.

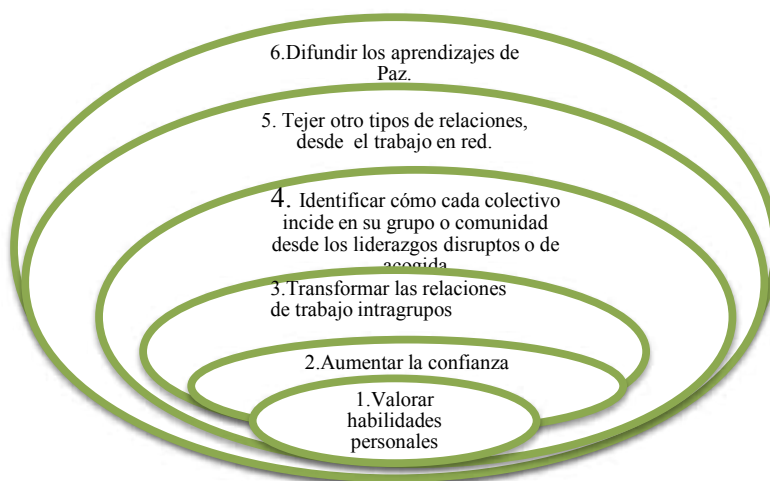
El concepto de “**Crear Paz**” se deriva del referente cultural de paz, que se configura al amparo de un vasto movimiento sociopolítico que aglutina a interlocutores del sistema de las Naciones Unidas y otras instancias. Las amenazas que pesan sobre la paz presentan formas distintas, desde la falta de respeto por los Derechos Humanos, la justicia y la democracia, hasta la pobreza la ignorancia. El proyecto Crear Paz es una respuesta a todas esas amenazas, una búsqueda de soluciones que no pueden imponerse desde el exterior sino que, provienen de la propia sociedad. Por ello se requiere desarrollar habilidades desde la ciudadanía y la coeducación emotiva:



Se hace referencia a Competencias Ciudadanas y Emocionales como la posibilidad de contribuir a la formación integral del ser humano, lo cual lleva implícita la necesidad de cultivar el pensamiento como una de sus facultades esenciales. Esto le da al estudiante la posibilidad de reconocerse a sí mismo, saberse y pensarse en su individualidad y particularidad. Desarrollar el pensamiento crítico, implica adquirir habilidades para analizar la realidad en la cual se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en la construcción de la misma. Donde se asume el pensamiento crítico en la interrelación de habilidades personales y actitudes positivas para la transformación y entendido como la capacidad que posee el ser humano de analizar su realidad y auto orientarse hacia respuestas que le permitan desarrollo personal.

La creación de paz es una tarea extremadamente compleja que requiere incidir tanto a nivel micro-social como macro-social, en estructuras y relaciones. Es por eso, que las impresiones para la paz a de prever incidir en 6 niveles:





Los seis niveles están encaminadas a la formación de un pensamiento crítico que posibilite que el estudiante se torne cada vez más sensible con respecto al contexto particular en el cual vive, comprenda las circunstancias que lo rodean y adquiera la habilidad de leer las situaciones y problemas para dar respuestas de manera práctica, lo que supone generar posibilidades de respuesta, para ser analizadas de manera efectiva, a partir de la aplicabilidad de las mismas en los diferentes contextos socio culturales.

La interpretación de las pluralidades de las percepciones reales de los sujetos discentes se percibe desde los diferentes acontecimientos y situaciones de una manera personal y concreta con base a su vivencia particular, esto es lo que denominamos realidad, tomando la perspectiva propuesta por Lacan (1992) que distingue la realidad de lo Real, siendo la realidad el conjunto de las cosas tal como son percibidas por el individuo.

Lo real está siempre presente pero continuamente mediado por lo imaginario y lo simbólico. Para esta diferenciación Lacan tiene en cuenta algo ya observado por Kant, para quien la realidad está revestida de subjetividad. La realidad es lo propio del hombre, el hombre es un ser real que hace parte de un medio; de una realidad. Situaciones como: educación, cultura, economía, drogadicción, violencia, prostitución y cualquier otra, afectan directamente al hombre en su circunstancia particular. Es a partir del estudio profundo de esta realidad circundante como se puede despertar el sentido crítico del hombre y la capacidad autónoma de pensamiento, no pensamiento colectivo, sino individual. Para ser ciudadano activo es importante tener un conocimiento profundo del medio en el cual se vive y establecer una relación consciente y participativa con el entorno; de no ser así, se cae en el riesgo de la enajenación, la marginación y la masificación consumista, sin hacer uso de la capacidad de pensamiento crítico

LOS VALORES

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994) plantea en su primer *Informe conjunto*, titulado «Colombia: al filo de la oportunidad» y en diversos lugares, el «imperativo fundamental (de) hacer una gran transformación de carácter educativo» (p. i), la cual «supone un nuevo *ethos* cultural, que supere la pobreza, violencia, injusticia, intolerancia y discriminación que mantienen a Colombia atrasada socio-



económica, política y culturalmente» (p. 11) y debe generar al mismo tiempo «un nuevo *ethos* cultural, el cual permita la maximización de las capacidades intelectuales y organizativas de los colombianos» (p. 12).

Es en la Proclama «Por un país al alcance de los niños», con la cual lanzaba la *Misión* Gabriel García Márquez, cuando decía: «Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética -y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal» (p. 7), para desarrollar una ética desde valores como:

- Justicia con responsabilidad y respeto,
- Trabajo con sinceridad y convivencia;
- Disponibilidad con honestidad y comprensión y
- Autenticidad con ayuda desde reconocer al otro.

Este trabajo de interiorización y conocimiento de la ética desde los valores, tiene que incidir en la convivencia ciudadana y en la democratización de la democracia. Este es el significado político de una ética, cuyo lugar prioritario sigue siendo el de los procesos educativos donde además de la autonomía, el compromiso social, la participación, la creatividad y el sentido crítico de la ciudadanía, se requiere una ética para ciudadanos; es parte de una filosofía que "reconstruye un saber práctico cotidiano e intuitivo" como el de los habitantes de la ciudad y que, por su "afinidad con el sentido común... se relaciona íntimamente con la totalidad del mundo de la experiencia (Lebenswelt) concepto que nos es familiar, y que no es otra cosa, que dar sentido al encuentro de las personas y a la comunicación entre los ciudadanos, en la que puedan articularse de manera fundamental la autonomía privada y la autonomía pública de los ciudadanos, fortalecer el sentido de la participación y enriquecer la convivencia, debido a que la responsabilidad del sujeto moral es de sí mismo y de las situaciones que lo rodean.

En este sentido se habla con toda propiedad de una «Ética de la autenticidad» (Taylor 1994). Es decir, la escuela educa la formación de la opinión como tejido cultural y político del mundo y de la vida, entrelazada por relaciones comunicativas que se concentran en torno a determinados problemas y decisiones para tomar posición con respecto a cada situación, lo que hace que en el espacio público se relacionen los ciudadanos del común con intelectuales y dirigentes que tienen acogida por su visión crítica de las situaciones y por su capacidad de explicarlas en un lenguaje público.

La educación es en cierta forma el “taller” de preparación consciente de un proyecto de vida, el puente entre la familia y la sociedad por un lado y por otro, entre los sentimientos y los principios morales, es el agente transformador de lo comunitario en cultura, el escenario de reflexión acerca de los valores morales de las personas, el acceso a la mayoría de edad, a la autonomía y al nivel de la moral pos convencional para construir la ética de los ciudadanos.

Debido a que en la postmodernidad se presenta en los jóvenes una situación con respecto a la conciencia moral: el “resentimiento”, la “indignación” y la “culpa”. Estos sentimientos permiten distinguir dos tipos de actitud en las relaciones interpersonales: cuando nos comportamos como participantes o cuando consideramos a los otros como objetos, de instrucción o de política social: “*Si su actitud hacia alguien es completamente objetiva, entonces aunque usted pudiera pelear con él, usted no podría querellar con él, y aunque pudiera hablar con él, inclusive negociar, usted no podría razonar con él. Usted puede a lo sumo*



pretender que querella o que razona con él” Strawson, P. F. (1974). (p. 9). Esto afecta el sentido de las relaciones sociales y constituyen una especie de sistema de relaciones interpersonales, que dan cohesión a las organizaciones y al tejido social.

Para Tugendhat los sentimientos no son la materia de la moral, tampoco hay que transformarlos en juicios, sino que son “alarmas” y “sensores” que me exigen justificar acciones asumidas voluntariamente en una comunidad. Esto genera un dispositivo de nuevas realidades como es el debilitamiento de la sensibilidad moral. En el contexto escolar este dispositivo de nuevas realidades en la pluralidad, genera un reto de coeducar a partir del reconocimiento del derecho a la diferencia, en el sentido de que cada quien es interlocutor válido (Lyotard 1994). La comprensión cultural de otras épocas y de otras naciones, sino el entendimiento mutuo entre los participantes actuales en procesos de formación, sus familias, tradiciones, identidades, costumbres y cosmovisiones, va ampliando el horizonte contextual y de significado del mundo de la vida y de la comunicación. La educación antes de enseñar a pensar por sí mismo, acentúa el sentido de pertenencia a una familia, una tradición y una cultura.

El ímpetu motivacional de nuestra pertenencia a una cultura, a una tradición y a una familia se hace más consciente en el intercambio comunicativo con otros puntos de vista. Desde esta dinámica la escuela hoy está llamada a dar pasos para construir una ética de unos mínimos en las que la comprensión de las situaciones exige un entendimiento común que garantice un sentido de convivencia social, solucionando concertadamente los conflictos y propiciando las acciones que favorezcan el bien común. Donde la participación desde el accionar argumentativo o sea, la comunicación como la base de la participación democrática abrirá espacios para razonar, para los más diversos “¿por qué?”, en especial para los que se relacionan con la convivencia y así crear una dinámica de ciudadana que desarrolle la autenticidad con ayuda desde reconocer al otro. Es dar el paso para comprender otras culturas, lo cual no obliga al sujeto a identificarme con ellas. Es el punto de partida necesario para consensos y disensos y desde ahí tejer las redes de la sociedad civil en el más originario sentido de lo público.

De Las Habilidades Personales.

“Debemos hacer que la escuela sea significativa para que sea crítica y hacerla crítica para que sea emancipatoria” . Giruox

El desarrollo de la estrategia “Agenda del Conocimiento” se estructura desde tres dimensiones: Informar, Formar y Transformar. Informar cómo proceso cognitivo desde la competencia Científica, Formar desde el proceso de habilidades personales y actitudinales desde las competencias Ciudadanas y Transformar como proceso creativo y de empoderamiento desde las competencias Laborales.

Para lograr el desarrollo de estas habilidades la estrategia “Agenda del Conocimiento” se apoya en el pensamiento de Gabriel García Márquez en el documento “Colombia al filo de la oportunidad”:

“La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo no ha pretendido una respuesta, pero ha querido diseñar una carta de navegación que tal vez ayude a encontrarla. Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética -y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo



de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciado del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños” (Colombia: al filo de la oportunidad, p. 56).

En la dimensión de Informar se da el proceso cognitivo desde la competencia Científica; para la dimensión de Formar el proceso de habilidades personales y actitudinales desde las competencias Ciudadanas, se desarrolla con base a los valores de:

- Justicia con responsabilidad y respeto
- Trabajo con sinceridad y convivencia;
- Disponibilidad con honestidad y comprensión y
- Autenticidad con ayuda desde reconocer al otro.

Y Transformar desde el proceso pre conceptual, creativo y de empoderamiento desde las competencias Laborales.

El concepto de empoderamiento se concibe desde esta definición: "Podríamos definir este concepto como el proceso de adquisición de poder o el proceso de transición de una falta de control a la adquisición del control sobre la propia vida y el entorno inmediato. Es identificado con la posesión de poder para actuar o con la adquisición de un *status* asociado con el juicio de los derechos humanos y privilegios universalmente y supraculturalmente reconocidos acordados por los miembros de una raza humana (Delgado Gaitán en Martínez Rodríguez, 1993, pp. 110-111)

Una legítima sociedad democrática está organizada para proporcionar a todas las personas, cualquiera que sea su bagaje cultural, sus elecciones de género y oportunidades para ejercitar el poder, ya que se consideran esenciales, tanto las relaciones internas de la escuela, como las que se producen al exterior de la misma.

La educación debe ser analizada desde el punto de vista de la ciencia social crítica, como proceso de conocimiento participativo y los conocimientos críticos concretos deben proporcionar ideas y datos que pueden examinarse en la práctica pedagógica, dando como resultado la idea de conocimiento construido mediante la acción social. Como señala Costa Criticos:

"La teoría de Habermas de cómo los intereses humanos fundamentales influyen en la construcción social del conocimiento, es otra contribución valiosa a este análisis de la pedagogía y psicología del aprendizaje. Rechaza el punto de vista dominante del conocimiento de que está separado y ha sido descubierto por el individuo a favor de un conocimiento construido en la acción comunal (Habermas 1972). Aparte de la dimensión social hacia la educación progresiva, también valora formas especiales de aprendizaje. Stanton, que propone el aprendizaje social, resalta algunas de estas características: *La educación para la emancipación tiene una epistemología alternativa que, en contraste con el conocimiento objetivo, se basa en el conocimiento conectado. Es una educación que es generativa y no consumista, preocupada por la percepción y no la recepción, que busca, no sólo investiga. En este sistema la inteligencia es un proceso, no un producto, y la inteligencia iguala al comportamiento inteligente.* (Stanton)." (Criticos, 2000, p. 39)



Conozcamos cómo se diseñan las estrategias de la “Agenda del Conocimiento” desde un *enfoque comunicativo* y un *aprendizaje dialógico* basándose principalmente en Freire y Habermas: "Es el campo de la *'pedagogía de la autonomía, de la pregunta y del diálogo'*. Es *comunicación* verdadera, y no simple *extensión* soberbia y autoritaria del saber establecido y dominante. Es en síntesis, la triple combinación de sus valores, sus opciones y las formas de luchar por ellos, la que define e identifica, al igual que siempre, la propuesta teórico-práctica, histórica y contextual, de la EP."(Núñez, 2003)

Las y los escolares puedan adquirir las destrezas que sirven para desenvolverse mejor en un contexto concreto. Pero también para el sostenimiento y la renovación de todos aquellos elementos culturales que responden a sus necesidades colectivas e individuales.

El fundamento de la acción pedagógica es, por tanto, moral o ideológico: la opción por el amor, la cooperación humana y el desarrollo personal constituye el punto de partida que defendemos, sabiendo que el modelo social, para que ello sea posible, ha de ser otro. Por otro lado, una educación emancipadora, a diferencia de otros modelos, *abre a la discusión pública los fines que persigue*, es autocrítica, lo que le confiere mayor racionalidad y valor democrático. -Giulio Girardi, que escribió tan contundentemente que "la revolución debe ser educadora; la educación debe ser revolucionaria." (Girardi, 1977, p. 78), también dijo la educación no es liberadora si prepara para someterse a los resultados de la revolución.¹

El aprendizaje es siempre posible, tiene lugar en contextos de comunicación y cooperación y tiene un carácter global, se interrelaciona lo conceptual, la acción, la afectividad, la relación social, hoy esa educación revolucionaria es: valorar que la diversidad en el aula, es lo único humanamente posible y que la diversidad no hace referencia a que haya “minorías” o alumnado con necesidades educativas especiales (hay dos sexos, diferentes intereses, diversas formas de pensar y actuar, puede haber diferentes culturas, pueden existir...); en algunos casos, determinadas características del alumnado pueden suponer un desafío e incluso un problema, pero ello no niega que la diferencia entre unas personas y otras es la única forma de avanzar, de crecer, no sólo en lo referente a los valores, sino también en las destrezas y en el conocimiento crítico.

Para ello se requiere desarrollar el trabajo escolar de tal manera que todo el mundo tenga oportunidades de avanzar desde la aceptación de su propia identidad y de su forma de ser, encontrando momentos para su autoafirmación desde sus pluralidades culturales y personales, también aprendiendo las destrezas necesarias para intervenir en valores de Justicia con responsabilidad y respeto, de Trabajo con Sinceridad y Convivencia; de Disponibilidad con Honestidad y Comprensión y Autenticidad con ayuda desde Reconocer al Otro, las decisiones no deben ser irreversibles, ni limitar las opciones futuras, ni conducir a titulaciones diferentes. Algunas de las estrategias utilizadas, hilan el hacer de interacciones en voces de miradas, que expresan sus visiones de mundo y decisiones.

Modelo De Texto Cognitivo Para Desarrollo De Competencias Científicas:



AGENDA DEL CONOCIMIENTO LIC. LUISA ELVIRA ESTRADA PALOMINO
 CIENCIAS SOCIALES (proyecto transversal) CRIAR PAZ PREPARÁNDONOS PARA LA PAZ
 Institución Educativa Técnica Industrial "Antonio Álvarez Restrepo" Surubio - Antioquia
 Una propuesta de formación con visión futura RUT, BROSILLON-8 - DANE: 30073600024
 Resolución de Reconocimiento de Carácter Oficial y Legalización de Estudios CIBSOS del 15 de junio de 2014.
 CRIAR PAZ PREPARÁNDONOS PARA LA PAZ

Página 2 de 7

LOGRO: Comprendo que los mecanismos de participación permiten decisiones y, aunque no esté de acuerdo con ellas, sé que me rigen.

EVALUACION: elabora una cartelera con lo que interpretas de estas lecturas.

ESPACIO COGNITIVO: lee la siguiente lectura y realiza las indicaciones que se te dan

1. Dale un título a la lectura
2. Señala las palabras que comprendes con un color amarillo.
3. Las que no comprendas con rosado.
4. Ordénalas en orden alfabético y consulta su significado.

La paz como aspiración y necesidad humana significa no sólo una disminución de todo tipo de violencia (directa, estructural o cultural), sino condición indispensable para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta. Si bien la solución puede parecer bien fácil, la historia revela que la paz como justicia social, como satisfacción de las necesidades básicas de todas las personas, es una cuestión compleja y una tarea difícil. Pero como escribiera Ortega y Gasset (1983) "no se puede ignorar que si la guerra es una cosa que se hace, también la paz es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar...".

Al ser la paz un derecho humano corresponde el deber de su construcción a todos los seres humanos, aun cuando ese edificio jamás pueda terminarse definitivamente. Y esto porque la paz es un proceso que implica una forma de relación de los seres humanos entre sí y a través de las distintas formas de organización social que excluye la violencia en todas sus manifestaciones. Por otra parte, se inicia con el reconocimiento del derecho de los demás a una vida digna, se lleva adelante a través del diálogo y, por último, necesita de la cooperación. Para que se establezca un diálogo genuino es necesario que se acepte la necesidad de dialogar, que exista la voluntad de comprensión mutua y que las concesiones sean equilibradas. Y esto implica que al menos existan valores aceptados y compartidos universalmente. Algo que no siempre se da, debido a la diversidad existente de culturas, religiones... que nos exigen tener siempre presente la provisionalidad de nuestras tentativas para no caer en lo que J. Galtung (1990) llama violencia cultural. Es decir: " El derecho a la paz, a vivir en paz, implica cesar en la creencia de que unos son los virtuosos y acertados, y otros los errados; unos los generosos en todo y otros los menesterosos en todo " (F. Mayor Zaragoza, 1997). UNESCO ha entendido bien esa exigencia al tratar de conciliar los valores universales y los valores particulares de las diferentes culturas tanto en su programa de acción como en aquellas³ otras actividades encaminadas a reflexionar sobre la forma mejor de entretener la paz.

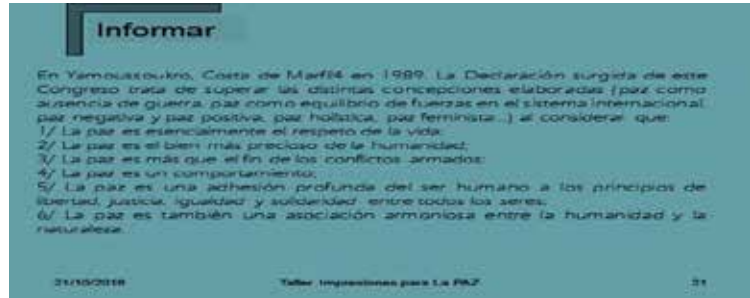
INFORMATE: 1. Ve consultando los acuerdos de la Habana, tienes 8 días para leerlos y traer un informe escrito. Puede ser mapa conceptual o mapa mental tú eliges. Si deseas en la papelería ya están a tu disposición.

2. El concepto de Desarrollo Humano, introducido en 1990 en un informe por el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo introdujo nuevos elementos de análisis a la teoría de las necesidades humanas y su relación con los derechos humanos es obvia. Así pues, cualquier índice de Desarrollo Humano debe asignar el valor correcto a la libertad humana de una sociedad en busca de metas materiales y sociales. Y su valor variará considerablemente dependiendo de si, éstos se alcanzaron dentro de una estructura democrática o autoritaria. El concepto de desarrollo humano compagina la producción y distribución de bienes de consumo y la expansión y uso de las capacidades humanas. También se concentra en las alternativas -en qué debe tener la gente, qué debe ser y que debe hacer para asegurar su propia subsistencia. Además, el desarrollo humano se refiere no solamente a la satisfacción de necesidades básicas, sino también al desarrollo humano como un proceso dinámico de participación.

COMPROMISO: piensa y decide: elige tres personajes de paz del municipio de Sonsón. Realiza su biografía, tómale una foto y pégala y di con tus palabras, ¿por qué es un personaje de paz? trae el trabajo para la primera clase de la semana del 8 al 12 de agosto.



Dimensión de Informar: la propuesta competencia científica se requiere optar por el desarrollo de capacidades a la vez que asegurar que todo el mundo adquiere unas competencias que se consideran básicas socialmente desde dar importancia al uso social de los aprendizajes.



"No puede haber 'contexto teórico' si no es en una unidad dialéctica con el 'contexto concreto'. En este contexto –en el que están los hechos– nos encontramos también nosotros mismos (...). Hablar de contexto teórico es expresar la búsqueda afanosa de la razón de ser de los hechos" (Freire / Cuadernos de Pedagogía, 1984, p. 42).

Una versión más ampliada del concepto de cultura de paz se encuentra en la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas en septiembre de 1999. En este documento la cultura de paz se define como:

"el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que reflejan e inspiran:

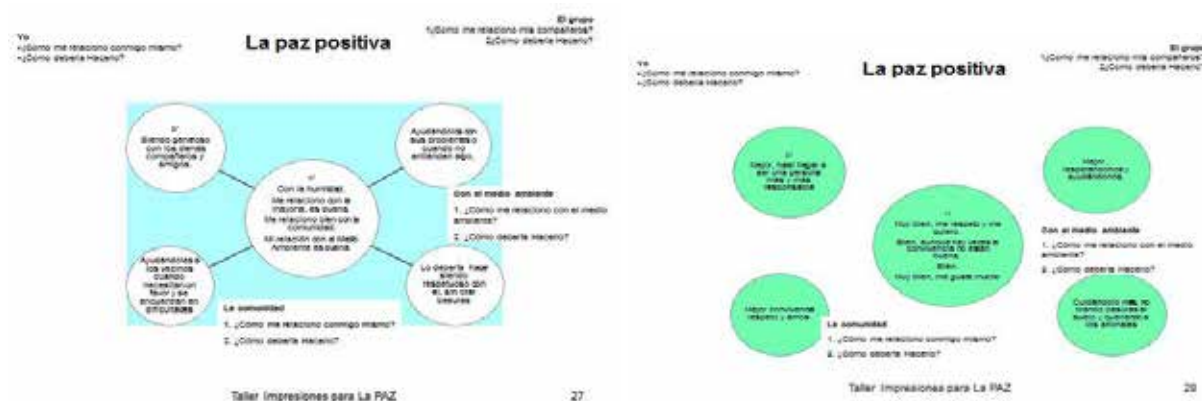
- a) el respeto a la vida, a los seres humanos y todos los derechos humanos;
- b) el rechazo de la violencia en todas sus formas y el compromiso de prevenir los conflictos violentos atacando sus causas para resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación;
- c) el reconocimiento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- d) el reconocimiento del derecho de cada individuo a la libertad de expresión, opinión e información;
- e) la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento entre las naciones, entre los grupos étnicos, religiosos, culturales otros, y los individuos;
- f) la promoción de una sociedad solidaria que proteja los derechos de los débiles mediante una acción sostenida y a largo plazo con miras a un desarrollo centrado en el ser humano y fundado en el apoyo mutuo;
- g) el compromiso de una plena participación en el proceso de atender equitativamente las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones actuales y futuras".

El marco conceptual que se formuló en dicho Congreso se concreta en el objetivo de "contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres".

"el proceso de concientización implica la práctica de transformación de la realidad o no es concientización". (Freire, 1979, p. 80)



Dimensión de Formar: la propuesta hábitos de interrelaciones desde un contexto.



La conciencia, la reflexión, la amplitud del diálogo y la negociación, son capacidades que permiten la toma de conciencia, en la interpretación de las pluralidades de la realidad: "la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización" (Freire, 1973, p. 88).

Por ello el paradigma de la educación emancipadora, ya no se entiende como una acción de unas personas sobre otras, pues sería inconsecuente con sus presupuestos básicos: "nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo – los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire, 1997, e.o. 1970, p. 73). Así, "el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos" (Freire, 1990, p. 70). Esto implica que la educación hoy se asume como comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas que participan y contribuyen desde la diversidad de su propia cultura.

El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias, afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona de vivir diferente. "Nuestro papel [educador/a o líder social] no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en "bancarias" o en una prédica en el desierto." (Freire, 1997, e.o. 1970, p. 116).

Dimensión de Transformar: "Uno no es siempre uno. Uno es unas veces tres, uno el que se fue, uno el que se es, uno el que puede ser. Uno es, otras veces lo que los demás quieren que uno sea. Hoy, uno es ninguno. En el mañana que soñamos nosotros, uno será uno" (Subcomandante Marcos, 1997: 29)

La propuesta de desarrollo de habilidades del sentido personal y social. El aprendizaje es la propuesta entre el diálogo y la experiencia



"estamos abogando por una síntesis entre los conocimientos más sistematizados del educador y los conocimientos mínimamente sistematizados de los educandos, síntesis que se alcanza a través del diálogo. El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad." (Freire, 1990, p. 75)

Ramón Flecha combina la participación social, la transformación del contexto y el diálogo como las claves de una educación crítica, y sintetiza en siete los *principios del aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997a, pp. 13-46):

- **Diálogo igualitario:** "El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan" (Flecha, 1997a, p. 14).
- **Inteligencia cultural:** "Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos" (Flecha, 1997a, p. 20). "Todas las destrezas son funcionales en sus propios contextos y pueden ser transferibles a otros en determinadas condiciones" (Flecha, 1997a, p. 22).
- **Transformación:** "El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Como dice Paulo Freire, 'las personas no somos seres de adaptación sino de transformación'" (Flecha, 1997a, p. 28). La transformación igualitaria es resultado del diálogo, no como en la modernidad tradicional, que un sujeto transforma a otros, y a diferencia de la postura posmoderna que niega la posibilidad y conveniencia de la transformación.
- **Dimensión instrumental:** "El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Incluye, por tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje" (Flecha, 1997a, p. 33).
- **Creación de sentido:** todo el mundo puede soñar y sentir y dar sentido a su existencia, la aportación de cada uno es diferente, por eso es irremplazable para las demás. "La clave para que la enseñanza realice una contribución positiva a esa perspectiva es que promueva la comunicación tú a tú entre las personas" (Flecha, 1997a, pp. 35-36). "El aprendizaje dialógico afirma (...) que son las personas quienes crean los medios, los mensajes y los sentidos de ambos en nuestras existencias. De esta forma, supera el dogma posestructuralista que lleva a negar la producción humana de los medios." (Flecha, 1997a, p. 36)
- **Solidaridad:** "Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias." (Flecha, 1997a, p. 39)
- **Igualdad de diferencias:** "La igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista." (Flecha, 1997a, p. 41). En lo escolar, además de criticarse las 'reformas de la diversidad'

La propuesta anterior es una ventana para desarrollar las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia. (...) las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social." (Giroux, 1990, 34-35).



La propuesta en clave de transformar, es recuperar las experiencias de los y las estudiantes, de modo que puedan comprender las circunstancias históricas en las cuales han sido actores y se han legitimado, para ello desarrollamos una metodología que pone la vida cotidiana en el centro de la historia. Y en ese intercambio dialógico se da también la crítica que nos permita recuperar tanto sus puntos fuertes como sus debilidades.

Impresiones del Taller “CREAR PAZ” desde la Agenda del Conocimiento.

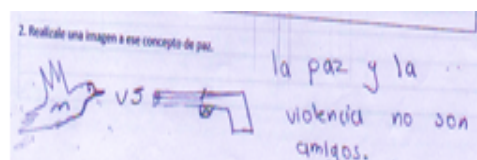
El diseño de actividades propuestas, para el proceso de desarrollo desde la “Agenda del Conocimiento”, en el desarrollo de habilidades del sentido personal y social, a partir del Taller “CREAR PAZ” con la población estudiantil de la Institución Educativa Antonio Álvarez Restrepo del municipio de Sonsón Antioquia de los grados 60-03, 80-01, 80-02, 90-01 10-02, 110-02, en el año 2016. Su propósito en el proyecto áulico es analizar los preconceptos de paz en los escolares al solicitarles:

1. Escribe tu concepto sobre la Paz.
2. Dibuja o pinta tu concepto de Paz y una breve explicación de tu imagen.

Algunos resultados de las decisiones de las y los escolares:

1. – “Me identifico diciendo que la paz no será completa siempre porque si la guerrilla conserva las armas el asesino nunca se va a acabar”
2. – “Porque para haber paz tiene que haber conservación de todo y además por que el gobierno le da tierras y plata a las Farc.”
3. – “La paz es conflicto con la violencia porque la paz y la violencia son enemigos porque se atacan unos a otros o genera paz o genera guerra.”
4. – “Porque la paz no solo es estar en calma con nosotros mismos y la humanidad, sino también con la naturaleza, cada animal y planta que la compone debe ser tratado con respeto. Si tratamos a todos los seres vivos con respeto aportamos a la paz.
5. – “Mi concepto de paz creo que es perdonar a las demás personas, eso es lo que entendí según el texto porque todas las personas deben perdonar a los demás.”
6. – “La paz es también una asociación armónica entre la humildad y la naturaleza.”

Acerca de los dibujos sobre la Paz, expresaron.



Las construcciones desde el sentido personal y social.

La consecución de logros con significación personal y social (Conocer-Hacer personal y socialmente) se reconoce como "no-neutral" ante la injusticia, sin adoctrinamiento. Cualquier entorno social tiene aspectos positivos y potencialidades, así como limitaciones, que la escuela debe encontrar con ojos no exclusivamente académicos y de clase intelectual y trabajar con todo ello.

Se requiere reconocer la otredad para mejora social, a través de un mayor compromiso de las personas en su entorno concreto, micro cambios en las convivencias de grupo y el educador, es un agente que posibilita reconocer al sujeto social que comparte desde la **interrelación** de ciudadanía. En esta correspondencia, se desarrolló la siguiente escala de interpretación de emociones con el grado undécimo dos,

ME RECONOZCO EN MI FORMA DE SER Y ACTUAR GRUPO 11-02

INDEPENDENCIA		EGOCENTRISMO		IMPULSIVIDAD		NO RESPONDE	DOBLE RESPUESTA		TOTAL
Me siento criticado cuando mis padres se dirigen hacia mí.	2	Estoy preocupado por mi apariencia física.	1	Me siento enojado.	13	4			20
Estoy sensible y a la defensiva.	6	Siento que mis necesidades son más importantes que las de los demás.	2	Reacciono muy rápidamente al primer comentario que me hacen.	9	2	1		20
Me preocupa más la opinión de mis amigos que la de mis padres.		No tengo ánimo para hablar con mis padres, me encierro en mí mismo	6	Me siento ansioso y busco calmar la ansiedad con la comida, los videojuegos o internet.	10	4			20
No quiero pedir ayuda a mi familia y tomo una actitud Autosuficiente	4	Siento la necesidad de comunicarme sólo con mis amigos. Ellos me entienden.		Me siento perezoso y sin energía, necesito dormir mucho más que antes.	12	3	1		20
Discuto con mis padres por cualquier situación y asumo una actitud displicente con ellos.	1	Necesito reconocimiento, los cumplidos y la atención de los demás.	4	Tengo ganas de probar "cosas nuevas" y pienso en actividades de riesgo.	9	6			20
Pongo mi "fachada de duro", pero me siento vulnerable y me gustaría un abrazo.	10	Me preocupa la forma en que me visto, la moda y los detalles para "llamar la atención".	1	Tomo actitudes "extremas", generalizo las situaciones y paso de la desesperanza a los "retos más altos".	6	3			20
Siento miedo a sentirme rechazado y a no ser comprendido.	3	Me siento vacío, "No sé qué quiero", "No me hallo".	12	Me resisto a aceptar autoridad, reglas y consejos de mis padres.	2	3			20

Esta dinámica permite indagar: La realidad y sus conflictos de las personas en un contexto sociocultural de un proceso de postconflicto en Colombia, ubicado en la zona paramo del oriente antioqueño. Donde el eje de la impulsividad, presenta la mayor escala, el ser humano como construcción cultural que asume retos y riesgos y la educación requiere asumir la intervención en habilidades que co-eduquen estas situaciones.

En la lectura del Compromiso personal y niveles de auto reconocimiento, las rasgos que se analizan, la mirada de un grupo de adolescentes que atraviesa por intereses y puntos de vista contrapuestos (existen minorías dominantes) las percepciones plurales del entorno puede ser vistas como el *contexto* en el que se vive, se aprende y se desarrolla vitalmente cada niño/a y cada joven y desde ahí, se busca la relación entre lo que se aprende fuera y dentro de la escuela (intentando que haya un acuerdo -bidireccional- entre familia y escuela, aprovechando los aprendizajes informales, compensando las deficiencias...)

El espacio circundante es también un espacio de *conflicto* y se evidencia en las *interrelaciones de convivencia en la escuela* (el cual no tiene, a priori, una significación negativa) y en el que existen una serie



El hilo conductor común y es la posibilidad de lo plural, de las realidades percibidas que, permiten un desempeño que se enriquece, si tenemos en cuenta el cada campo de la interacción desde los aportes individuales de cada uno hacia los demás. En esta visión, la educación no asume una posición subalterna (“enseñar lo que otros descubren o defienden”), puesto que el mismo proceso de acción sociopolítica y de conocimiento participante también tienen un componente cultural o educativo. La educación, por su parte, no se considera de ninguna manera al margen de la sociedad en la que interviene, como lo plantea en toda su obra Paolo Freire.

Bibliografía

Boyce, M. E. (1996). "Teaching critically as an act of praxis and resistance". En *EJROT, Electronic Journal of Radical Organization Theory*, Volume II, n° 2. www.mngt.waikato.ac.nz/depts/sml/journal/vol_3/may.htm

Criticos, C. (1993). "Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin *apartheid*". En Aparici, R., *La revolución de los medios* (pp. 79-92). Madrid: Ediciones de la Torre.

Cosentino, V. (2000). "La riqueza de no ser iguales". En *En pie de paz*, nº 53 (pp. 13-16). Barcelona.

Freire, Paulo. (1979). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: Zero.

Freire, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona / Madrid: Paidós / MEC.

Freire, Paolo. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat (Barcelona). El Roure.

Freire, Paulo. (1997, e.o. 1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.

Freire, Paulo. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la 'Pedagogía del oprimido'*. México / Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo. / Cuadernos de Pedagogía (1984). "Paulo Freire. Entrevista". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 7/8 (pp. 33-53). Barcelona. [La entrevista fue publicada originalmente en 1975, en la revista *Cuadernos de pedagogía*.]

Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

Paro, Vitor. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

Flecha, R. (1997a). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (1997b). "Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información". En Goikoetxea, J. y García Peña, J. (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 29-44). Madrid: Popular.

Girardi, G. (1977). *Por una pedagogía revolucionaria*. Barcelona: Laia.

Gramsci, Antônio. *Introdução ao Estudo da Filosofia*. In: *Cadernos do Cárcere*, V.1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Lacan (1992). *Lecturas de psicoanálisis: Freud, Lacan*. Paidós.

Lyotard, Jean-François (1994). "Los derechos del otro" en: *Integración, Ciencia y Cultura*. Vol. 1, Nº 1, Bogotá,

Marquínez Argote (1998). Germán. *Metafísica desde Latinoamérica*. Editorial Universidad Santo Tomas.

Martínez Rodríguez, J.B. (1993). "¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Vol II* (pp. 96-118). Madrid: Morata.

Martínez Rodríguez, J.B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.

MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO (1994). «*Colombia: al filo de la oportunidad. Informe conjunto*». Presidencia de la República et. al., Bogotá.



McLaren, P. y Giroux, H.A. (1997). "La pedagogía radical como política cultural". En McLaren, P., *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (pp. 47-78). Barcelona: Paidós

Núñez, C. (2003). *¿Refundamentación de la Educación Popular?* www.ceaal.org/pdf/no_18_nunnes.pdf [Descargado en 2003]

Rocha, Silvio (org). Ciclos de formação: a proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos Pedagógicos, nº. 9. Porto Alegre: SMED, 1996

Rizzardini, M. (2002). "La producción de conocimiento y comunicación en las ONGD. Entre la ideología dominante y un imaginario social alternativo". En Revilla, M., *Las ONG y la política* (pp. 286-345). Madrid: Istmo.

Strawson, P. F. (1974). "Freedom and Resentment" en: P.F.Strawson, *Freedom and Resentment and other Essays*, London, Methuen, pp. 1-25

Subcomandante Marcos. (1997). *Cuentos para una sociedad desvelada*. Editorial Ekosol. México.

Taylor, Charles (1994). *«La ética de la autenticidad»*. Barcelona, Paidós.

Tugendhat, Ernesto (1988). *Problemas de ética*. Barcelona, Crítica.



LA FORMACIÓN DE MEDIADORES UN CAMINO HACIA LA SANA CONVIVENCIA

- **Autor:** Julio Enrique Ortega Castañeda
- **Correo electrónico:** julioortegac@gmail
- **Modalidad de trabajo:** Ponencia
- **Red a la que pertenece:** Red Chisua
- **Institución en donde se desarrolla:** Institución educativa Vida para todos (Medellín-Colombia)
- **Nivel educativo al que pertenece:** Maestros y estudiantes

Resumen

La formación de mediadores surge de la necesidad de aplicar estrategias para la prevención promoción y solución de conflictos que se dan día a día entre los diversos actores de la comunidad educativa, situaciones conflictivas que son importadas de las problemáticas del entorno cercano (la familia, el barrio, la ciudad), dentro de estas se pueden mencionar algunas: la delincuencia, la discriminación, el desplazamiento rural y urbano, el micro tráfico, la violencia intrafamiliar, las familias disfuncionales, la prostitución, el cutting, el embarazo adolescente, las fronteras invisibles, el paramilitarismo entre otras; estas situaciones de ciudad que se traspolan a la institución generan un ambiente poco adecuado para la formación integral de niños y adolescentes y nos hace preguntarnos por nuestra responsabilidad como maestros en la formación de los estudiantes, de aquí surge la pregunta ¿qué hacer para actuar y reflexionar sobre los espacios que merecen reapropiarse para la prevención y solución de conflictos de los diferentes actores de la Institución Educativa Vida Para Todos?; espacios que no existían para los estudiantes, profesores y empleados de la comunidad educativa y que se han convertido en referentes de los diferentes focos de conflicto dentro de la Institución.

Inicialmente la mediación se asume como una estrategia de enseñanza para la formación ciudadana en una comunidad que resuelve sus conflictos de manera inadecuada, donde se hace necesario deslegitimar prácticas como “ojo por ojo, diente por diente”, el rehusarse al dialogo y al perdón y el imaginario que el ataque es la mejor defensa, la conformación de un observatorio de convivencia cobra importancia para implementar estrategias pedagógicas que permitan prevenir, promocionar y aportar a mejorar la convivencia y la participación de la comunidad educativa, estrategias que permiten acercarse al dialogo y a la interiorización de normas, derechos y deberes que apunten a la construcción de una mejor comunidad, ciudad, país y a la formación ciudadana de niños y adolescentes de la institución que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los barrios y la ciudad.

Palabras clave: mediación, convivencia, participación, formación ciudadana, diálogo.



Ubicación geográfica y contexto

La Institución Educativa Vida Para Todos se encuentra ubicada en el centro-oriente de Medellín, comuna 8 (ocho), se caracteriza por su diversidad étnica, cultural, producto en gran parte por el desplazamiento rural y urbano, en esta comuna habitan familias de departamentos del eje cafetero, Choco, Córdoba y municipios de Antioquia que llegan a la ciudad en busca de oportunidades laborales.

El conflicto social y urbano de la ciudad se manifiesta de diferentes maneras en la comuna 8, entre estas encontramos la conformación de combos o grupos de delincuencia herencia del narcotráfico, el establecimiento de fronteras invisibles, violencia entre personas de todas las edades, el escepticismo a la participación política y la ausencia de mediadores para el análisis y la reflexión de estas situaciones problemáticas de ciudad que afectan la convivencia y participación ciudadana, al tiempo que permea a las instituciones educativas del sector a través de los niños y adolescentes que desarrollan sus vidas en estos entornos inadecuados y que para ellos estas prácticas se convierten en normales pues hacen parte de su cotidianidad.

La institución educativa Vida Para Todos no es ajena a esta realidad de ciudad y se hace necesario reflexionar acerca de estas situaciones para que los proyectos, propuestas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), acciones y propuestas pedagógicas que emanan de la comunidad educativa sean asertivas al momento de promover, promocionar e intervenir en los diferentes conflictos que afectan la sana convivencia y se dan día a día entre la comunidad educativa de la institución.

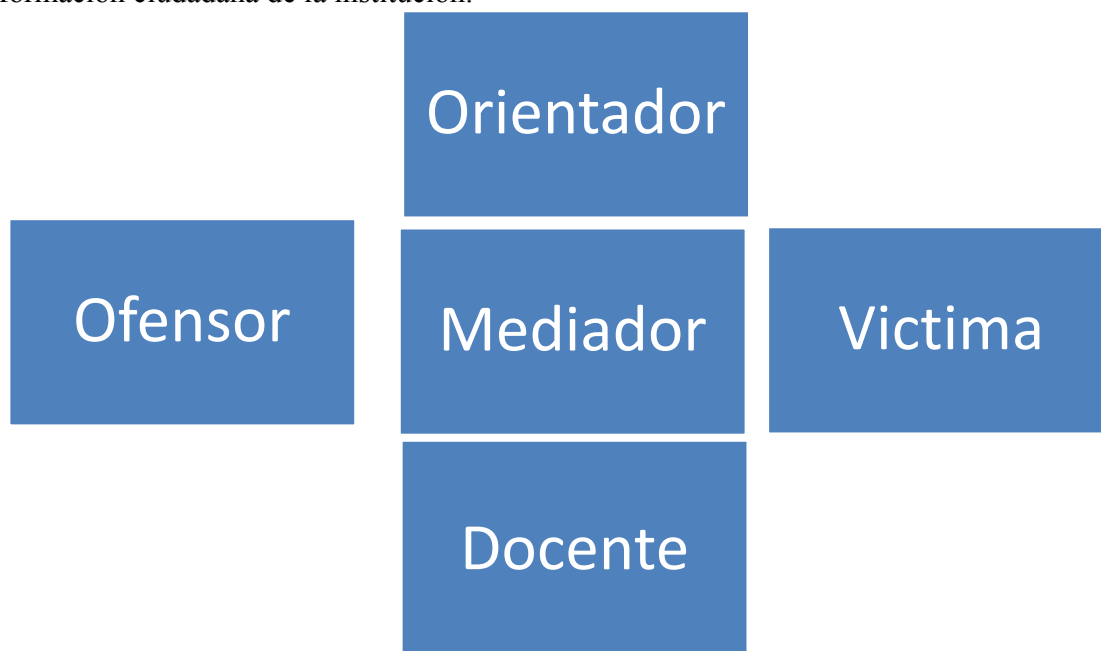
Una de las manifestaciones del conflicto son las tensiones que existen entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y directivos, entre pares docentes, y a su vez entre estos y los directivos, en algunas ocasiones no se evidencia una comunicación asertiva, perjudicando las relaciones de estos actores. Además la percepción negativa que poseen frente al conflicto la mayoría de éstos tiende a agravar las problemáticas de convivencia y la participación.

El centro de Mediación

Es un espacio de la institución destinado para la promoción, prevención y solución de conflictos de la comunidad educativa a cargo del departamento de psicología, en este lugar se realiza un trabajo de reflexión sobre las diferentes situaciones conflictivas de los estudiantes y su contexto, de padres de familia y algunos docentes; allí se gestó un grupo focal donde se identificaron líderes de cada grado en su mayoría de la jornada de la mañana, jóvenes que son referentes, ejemplo e influyen de manera positiva a los estudiantes de ambas jornadas mañana y tarde, los mediadores aportan a la identificación, reflexión y solución de conflictos que se dan en la institución y hacen parte de la población de estudiantes, son parte fundamental del observatorio de convivencia ya que al hacer parte del grupo poblacional más numeroso de la institución son los primeros en identificar situaciones de convivencia no adecuada, e informar al observatorio que evalúa las diferentes situaciones y diseña estrategias para la solución y prevención de estos



conflictos, a través de la comunicación asertiva, la alteridad y la justicia restaurativa las partes llegan a acuerdos y soluciones que mejoran el clima y ambiente escolar del salón, los grupos y la comunidad educativa, de esta manera se intervienen los múltiples conflictos que se presentan día a día en la institución, pues son los mediadores quienes comprenden mejor la cotidianidad de sus pares, la psicóloga y los docentes, la coordinadora, el rector que son parte del laboratorio, son orientadores, mediadores, de la situación conflictiva que se transforma en una oportunidad para el dialogo, la solución, el perdón, la restitución, la promoción y prevención que aporta a la paz, la sana convivencia, la participación y la formación ciudadana de la institución.



OBSEVATORIO DE CONVIVENCIA

El observatorio de convivencia es un espacio para la reflexión, prevención y promoción continua de la formación ciudadana de la comunidad educativa, está conformado por la Psicóloga (Francy Lizzette Tejada Orbegozo), docentes de sociales (Claudia Álvarez, Julio Enrique Ortega Castañeda), coordinadora (Claudia Restrepo), rector (David Fernando Cortes) y mediadores (grupo focal de estudiantes de todos los grados de la mañana), en el observatorio se generan espacios que permiten preguntarse y reflexionar sobre la convivencia de la comunidad educativa y surgen preguntas tales: ¿Cómo convivo conmigo, con mi entorno y con el otro?, ¿De qué manera participo y apporto a la sana convivencia y participación de la comunidad educativa?, ¿Que podemos aportar como comunidad educativa a la formación ciudadana?, estas preguntas nos permiten construir estrategias que apuntan a la prevención, promoción a través de acciones pedagógicas una de ellas fue la preparación de la semana de la convivencia que se le dio el nombre “conspirando por la paz”.



En un trabajo de equipo, psicóloga, docentes, coordinadora, rector y mediadores (grupo focal de estudiantes) identificaron los talentos de estudiantes en arte, lúdica, creatividad entre otros que participaron de las diversas actividades que se idearon entre todos en el observatorio y serían ejecutadas durante la semana de la convivencia, es importante resaltar que algunos de los estudiantes que participaron en la semana de la convivencia no se destacan en el ámbito académico y tienen dificultades en la parte comportamental dentro y fuera del aula, con problemas de adicción (Psicoactivos, juego), otros que no tienen control sobre sus emociones, niñas con problemas familiares y sentimentales, este grupo diverso y su participación en el observatorio permite identificar, observar los aspectos constructivos de los sujetos y dar un reconocimiento a estos estudiantes que en ocasiones son estigmatizados por la comunidad educativa.

El observatorio se enfoca desde la Investigación Acción Participativa para identificar estrategias pedagógicas que permitan generar acciones desde el arte, la lúdica, el juego, la lectura, la escritura, la prevención, la promoción, el autocuidado y el cuidado del entorno, este aporta y actúa desde otros espacios a la sana convivencia, la participación activa es decir a la formación ciudadana.

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA FORMACION CIUDADANA.

La responsabilidad de los docentes no pasa solo en la formación de estudiantes en el ámbito académico, dentro de estas responsabilidades está la parte humana, enseñar para la vida, educar para la paz, educar sujetos críticos, reflexivos y propositivos. Nuestro sistema educativo propone educar en competencias concepto que discute con la sana convivencia y la participación, ya que cuando se compete siempre hay un ganador y un perdedor, hay alguien destacado y otro que no lo es; la competencia genera conflicto y crea una sociedad con grandes brechas de desigualdad, produce seres humanos etiquetados que se destacan individualmente en determinada esfera.

A partir de lo anterior el papel de los docentes en la institución educativa Vida Para Todos parte de lo individual, a la mayoría de docentes les cuesta trabajar en equipo, aportar hacia la construcción de las estrategias diseñadas por el observatorio de convivencia, algunos docentes se sintieron reacios a las nuevas propuestas que surgieron de los mediadores para llevar a cabo en la semana de convivencia y optaron en mayoría solo a ejercer control de las actividades y no involucrarse en estas, por otra parte realizaron críticas que entorpecían el trabajo del observatorio que fue flexible y en última instancia cedió en las exigencias que realizaron, esto llevó al observatorio a replantear algunas actividades por la poca participación de la mayoría de los docentes.

Esto lleva al observatorio a generar un trabajo con los docentes para futuras actividades y estas debilidades transformarlas en fortalezas, es necesario sensibilizar al docente en lo importante que es su labor en la formación de seres humanos que no solo construyen conocimiento científico por el contrario se buscan oportunidades para educar para la vida, para la paz, para el crecimiento de la sociedad y así erradicar problemáticas de larga duración en nuestra sociedad.



LA SEMANA DE LA CONVIVENCIA “CONSPIRANDO POR LA PAZ”

Dentro de los aspectos a resaltar en la construcción de la semana de la convivencia el trabajo en equipo, orientado por el laboratorio de convivencia y la participación activa de mediadores y estudiantes permitió a todos los actores dar cuenta que el centro de mediación no solo es un espacio de solución de conflictos sino que desde allí se pueden gestar estrategias y acciones que permiten promocionar la sana convivencia, la participación activa y la formación ciudadana que son transversales a todas las áreas de formación. Además lo importante que es continuar generando espacios de participación para la comunidad educativa ya que estos generan apropiación del territorio y los espacios que hay dentro de este, otro aspecto a tener en cuenta es continuar ampliando el campo de acción de los mediadores, si este se amplía la comunidad educativa se apropia y empodera de la cultura de la sana convivencia y se empiezan a generar hábitos saludables para la vida de los estudiantes y se aporta a la sociedad líderes en la promoción, gestión de proyectos para la convivencia ciudadana y que aportan a la paz de nuestro país, también sujetos con fuerte inteligencia emocional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La conformación del laboratorio de convivencia permite potenciar y llevar a cabo proyectos que fortalecen la sana convivencia, la participación a partir del trabajo en equipo.

Es importante la participación de estudiantes que conozcan el contexto de ciudad su aporte enriquece el grupo y las decisiones que se toman dentro de él para la construcción de proyectos estrategias y acciones que aportan a mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa.

Es necesario motivar a otros docentes a participar del observatorio y dar a conocer la importancia del laboratorio de convivencia para fortalecerlo, ya que los grupos reflejan la actitud de los docentes cuando se proponen este tipo de actividades.

Al implementar la estrategia pedagógica y realizar las actividades se evidencio el sentido de esta a través de la masiva participación de estudiantes y comunidad educativa.

Se debe hacer más visible este tipo de experiencias que contribuyen a la paz de nuestro país.

Es necesario contar con recursos ya que estos no pueden salir del bolsillo de los docentes.

Bibliografía

Chaves, C y Gutiérrez, N. (2008). El nuevo rol del profesor: mediador v asesor. Recuperado de, http://www.ulacit.ac.cr/files/careers/5_elnuevoroldeprofesor_mediadoryasesor.



FALS. Borda, Orlando. *REFLEXIONES SOBRE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA.* Mesa redonda sobre I.A.P. realizada en el V congreso Nacional de Sociología. Medellín, mayo de 1985.

MAGENDZO, Abraham, (2004). *Formación Ciudadana. Bogotá. Cooperativa.* Editorial Magisterio.

PUERTA Lopera Isabel. Builes Builes Luis Fernando, (2005) *Formas del tratamiento de conflictos* En: Tratamiento de conflictos. Autor corporativo, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

MATURANA. Humberto. (1995) *La democracia es una obra de arte.* Mesa Redonda Magisterio. Colombia. Pág. 34

Mclaren Peter, J. L. Kincheloe. (2008) *Pedagogía crítica.* De qué hablamos, dónde estamos. No 23. Graó. Barcelona.



LA PALABRA COBRA VIDA EN LA MUJER CON TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos. Narrativas pedagógicas

Amparo Delgado docente Inglés., Luz Yenny Fajardo Mendoza, docente de Química y Metodología de la Investigación y Magnolia Ramírez docente de Lengua Castellana¹

Red de docentes Investigadores, Nodo de Ciencias y Matemáticas y Bilingüismo

Liceo Femenino Mercedes Nariño IED. Educación Media Jornada tarde

RESUMEN

En las últimas décadas las políticas gubernamentales en Colombia han establecido cambios y reformas apuntando a una educación integral para los niños y niñas del país. A pesar de los intentos del gobierno central y local, en incentivar procesos que mejoren la calidad educativa, todavía hoy en día, en muchos jóvenes del país se encuentran deficiencias en el desarrollo de habilidades lectoras, escritoras, científicas, ciudadanas y comunicativas, entre otras. Ante este panorama, y para entender esta incursión sobre la importancia de la escritura en los procesos de aprendizaje y su influencia para el desarrollo de una cultura de transformación social a partir de la producción de textos, tres docentes de diferentes áreas del conocimiento decidimos trabajar de manera conjunta para encontrar colectivamente una solución a la deficiencia de estas habilidades. Contaremos el itinerario de nuestro viaje que lleva aproximadamente 4 años y, que busca desarrollar habilidades comunicativas que fomenten como eje transversal la cultura escrita en las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño, Institución Educativa Distrital de la localidad 18 Rafael Uribe Uribe en Bogotá.

PALABRAS CLAVE: Producción de textos, habilidades lecto-escritoras, aprendizaje interdisciplinario, libertad, autonomía.



Imagen 1. Liceo Femenino Mercedes Nariño IED.

Esta propuesta se basa en el trabajo interdisciplinario que permite incorporar saberes científicos, sociales, comunicativos, ciudadanos, entre otros. Se desarrolla a partir de un dialogo dialectico y globalizador, en donde la interdisciplinariedad permite la interacción e interrelación del intercambio mutuo entre las diferentes disciplinas del conocimiento como química, español, literatura e inglés. Se destaca entonces, el papel de pertenecer a una red de docentes motivados, por afrontar los nuevos retos de la educación y orientar a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas que les permita acceder a una educación interdisciplinaria e incluyente, integral y emancipatoria. Es precisamente en estos escenarios en donde el lenguaje de los distintos aprendizajes se unifica para que el conocimiento pueda ser entendido de manera global, integral y autónomo. “la interdisciplinariedad

¹ Amparo Delgado: Especialista en Gestión de Proyectos Educativo. Amparodel2@yahoo.com

Luz Yenny Fajardo Mendoza: Magister en Saneamiento y Desarrollo ambiental. Lzfajardo2@gmail.com

Magnolia Ramírez: Magister en Educación y Comunicación con Énfasis en Literatura . magnolar@yahoo.com



significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica con una formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad donde la palabra cambio es uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad” (Torres, 2000). Esto quiere decir que se deben encaminar las nuevas prácticas pedagógicas hacia una educación emancipatoria. Cabe destacar que a partir de las dinámicas de colaboración, intercambio de saberes, inclusión y trabajo interdisciplinario que se realizan en las redes de maestros, han permitido que los docentes de estos colectivos trabajemos en la formación de jóvenes autónomos capaces de pensar en una sociedad igualitaria, libre y que rescate los valores ciudadanos.

La Experiencia

La primera parada de nuestro viaje nos remonta a una tarde de junio del año 2011 en el Liceo Femenino. Los docentes nos encontrábamos en el teatro realizando las actividades de la segunda semana institucional y a la vez que la reunión avanzaba, discutíamos sobre el rendimiento académico de las estudiantes. Para la mayoría, el problema radicaba en las deficiencias lectoras y escritoras que traían desde su educación primaria y que los responsables son los profesores de español lectura. Analizábamos cómo, en la última década, la administración nacional y distrital con las políticas educativas han generado programas encaminados a mejorar el nivel de lectura y escritura de los estudiantes desde la edad preescolar hasta la educación media. Desde el 2010, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado el Plan de Lectura y Escritura que busca garantizar a niños y niñas del país el acceso a la cultura escrita como medio de inserción social y equidad que garantice un desarrollo humano sostenible en el nuevo milenio. Esto nos permitió reflexionar sobre la importancia de fortalecer las competencias en lectura y escritura que deben manejar los estudiantes del país en edad escolar y para cuestionar las prácticas pedagógicas que realizamos en el aula que incentivan la escritura y la lectura desde las diferentes áreas del conocimiento. Nos surgieron los siguientes interrogantes: ¿cómo motivar la lectura y la escritura interdisciplinariamente?, ¿cómo hacerle ver a las estudiantes la lectura y la escritura de manera significativa y cercana a su entorno?, ¿Cómo mostrar la lectura y la escritura como herramientas que le permitan a las estudiantes acceder de manera sencilla al conocimiento y que con ellas puedan establecer transformaciones de tipo social?, ¿cómo a través de la escritura y la lectura desarrollar habilidades comunicativas en las niñas liceístas? . Es así como iniciamos el proyecto ***“La palabra cobra vida en la mujer con transformación social”***.

La propuesta nace ante la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de habilidades y competencias lectoras y escritoras y romper con los paradigmas tradicionales de creer que las deben desarrollar solamente los profesores de español; es así como iniciamos la tarea de motivar a las estudiantes en la creación de nuevos mundos a partir del manejo del vocabulario, comprensión, redacción, ortografía, su conocimiento sobre el tema, y su experiencia de vida cotidiana. Un reto para las estudiantes y para nosotras, docentes de diferentes áreas: español, química, inglés y metodología de la investigación.

Nuestra segunda parada fundamenta procesos que se identifican con la visión y misión del Liceo Femenino. Entre estos están la oralidad a partir de revalidar el valor de la lectura y la escritura que ayudan a dimensionar el mundo y reconocer que son la base fundamental para que las estudiantes puedan abrirse paso al conocimiento, a las oportunidades académicas, laborales y culturales. Para esto, tuvimos en cuenta los “Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo” del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC 2010) que señala: “La enseñanza de la lengua debe estar orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia a los textos que construimos y cómo adecuarlos a las diversas situaciones comunicativas” Módulo didáctica de la oralidad; esto fundamenta la estrategia didáctica, en donde en cada sesión se



busca una temática para evocar o transportar el tema, desarrollarlo, negociando en algunos caso o concertando en otros y que sea llevado a la escritura, y el paso más importante escuchar al otro, respetarlo en su intervención y aportarle sugerencias en comunidad, lo que hace que la estudiante valore y enriquezca el texto a partir del colectivo.²

Estos procesos de oralidad los iniciamos en el ciclo 4 (grados octavo y noveno) con el proyecto “Literatuya”³ espacio que busca dar reconocimiento y fortalecer la palabra por medio de la sensibilidad estética y literaria para transformar el mundo en las niñas a partir de las emociones afectivas y problemáticas que ellas viven. Se plantean las proposiciones generadoras de temáticas que lleven a desarrollar textos narrativos y algunos líricos. Metodológicamente, este espacio les ha permitido ser más creativas y generadoras de ideas de acuerdo a las circunstancias que vive la comunidad, como por ejemplo aprovechar la abundancia de una fruta que llega en los refrigerios del día como “el mango” para darle cabida a historias alrededor del mismo. Es innegable la importancia de la imaginación para encontrar el punto de inicio en cada historia, para hacer memoria y evidenciar la capacidad de expresión y afecto por el texto escrito y su presentación; se enriquece y degusta la lectura de literatura y el resultado será una producción escrita original, auténtica e irrepetible. Inicialmente, las estudiantes son renuentes a leer en público su escrito pero poco a poco van dejando ver su talento por la escritura y el momento más enriquecedor será el espacio para escucharnos en el centro del aula y de manera majestuosa lograr evidenciar emociones, risas, lágrimas: es la demostración del efecto de la escritura y la trascendencia de la palabra. Al pasar el tiempo nos quedamos cortos en el mismo tiempo pues todas quieren leer sus composiciones y escuchar las valoraciones de las compañeras; es el momento para revisar en colectivos los escritos y reforzarlos con aspectos lingüísticos gramaticales como la cohesión y la coherencia.

Pedagógicamente, ellas se reconocen así mismas, se da un espacio de sanación y fortalecimiento o reconocimiento de la palabra en las jóvenes con intenciones comunicativas variadas. Durante este cuarto ciclo se corrige por binas y se busca un espacio para visibilizar el trabajo del año a la comunidad, aunque veces es difícil. En la etapa final del proceso se evidencia la estética y el valor agregado de amor por el trabajo en la portada y lo realizado durante el año y si hay auditorio éste dará una valoración por escrito de lo visto o escuchado desde las mismas escritoras, realizando un balance donde se puede apreciar el empoderamiento de las niñas por la palabra y donde al leer sus escritos las escritoras cobran reconocimiento social e individual, su fortalecimiento como mujer al comenzar a inquietarse, a curiosear la literatura para dar otros sentidos e iniciar la búsqueda de nuevas alternativas para querer solucionar problemas de su contexto, desarrollando así un pensamiento crítico y argumentativo. En este caso hablamos del texto por excelencia oral, el narrativo, el cuento, la anécdota, la crónica, la fábula y la poesía,

² Cassany D, Luna M. Sanz G (1997) Enseñar lengua, Editorial Graó, Barcelona

³ Literatuya es un proyecto que lidera la profesora Magnolia en los grados octavo y noveno





Imagen 2. Proyecto Literatuya

En el ciclo quinto (grados decimo y undécimo) se propone abordar el texto expositivo; con miras a la interdisciplinariedad; se proponen mapas conceptuales que las lleve finalmente al bosquejo de lo que será el acercamiento al pre-proyecto o texto científico. Para este propósito, es fundamental apropiarnos del pensamiento de Walter Ong así como su forma de entender la relación entre el lenguaje y el mundo, como producto de la cultura escrita que describe, caracteriza y termina por valorar. En esta época es primordial reforzar la habilidad para hablar y la capacidad de escuchar al otro como parte importante del medio que nos rodea. Como una especie de relator tradicional Ong comienza su obra justo por el “origen del inicio”, de la palabra escrita y termina con las “nuevas tendencias”, con el trabajo sugerido para el futuro. Por ello, lo más cercano al lector moderno es el final del texto, sus hipótesis por comprobar.

Es interesante pensar qué plantearía Ong (1994) acerca de la nueva forma de escritura instantánea en los chats, en los twitters, textos inmediatos y percederos con los que podemos pasar horas en contacto con alguien, sin realmente pasar del nivel de intercambio de información. Ong tiene un gran respeto por los formatos en lo que la humanidad ha guardado los resultados de su transformación, De unos años a la fecha, escribir para estar en contacto –no necesariamente para establecer comunicaciones significativas- es un negocio pues entre más envió mensajes más doy dinero a los negociantes de las redes. Ong (1994) alcanza una dimensión de verdadera reflexión para repensar qué es escribir en un sentido amplio y trascendente, cómo hemos (o nos han) transmitido información a lo largo de estos escasos 3500 años desde la invención de alguna forma de escritura. Nos reta a situar el ejercicio de escribir en distintos escenarios, con muy diversas intenciones y alcances.

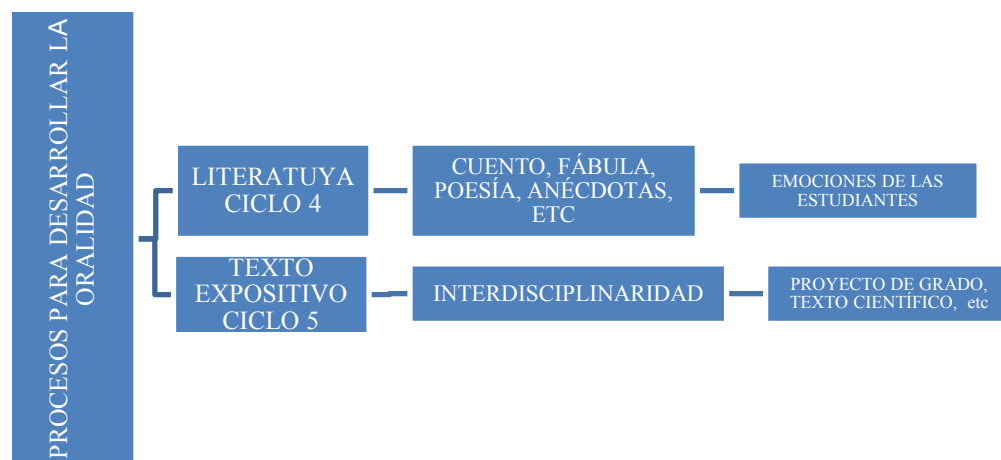


Figura 1. Desarrollo de la oralidad.



Por esto, esta estrategia busca motivar a las estudiantes en la creación de nuevos mundos a partir del manejo del vocabulario, comprensión, redacción, ortografía, su conocimiento sobre el tema, y principalmente su experiencia de vida cotidiana. Por consiguiente, se propone la elaboración de escritos a partir de la búsqueda de ideas de investigación como herramienta pedagógica para que las estudiantes adquieran el conocimiento a través de la lectura y escritura, elementos presentes en todos los ambientes y en las diversas situaciones de la vida diaria contribuyendo a los procesos de comunicación, de expresión, de interacción y de desarrollo del pensamiento. Estas estrategias didácticas permiten la creación de textos escritos y el desarrollo creativo de las niñas, facilitando un mejor rendimiento académico y brindándoles la posibilidad de identificar aspectos del contexto social en que se desarrollan.

Piaget (1979) afirma que: “Gracias al lenguaje, los objetos y los acontecimientos no son ya, únicamente alcanzados en su inmediatez perceptiva, sino insertados en el marco conceptual y racional que enriquece el conocimiento. En suma, se deduce que se puede comparar al niño antes y después del lenguaje, por tanto con Watson se llega a la conclusión que el lenguaje es la fuente del pensamiento”. Ya que muchos autores coinciden en que la escritura es un elemento básico de la comunicación, es importante que la escuela genere estrategias para que los estudiantes escriban resúmenes desde sus propias vivencias.

Y en la tercera y última parada de nuestro viaje, realizamos actividades para que las estudiantes escribieran. Fue un gran reto para muchas estudiantes, escribir oraciones y ampliarlas hasta formar párrafos y finalmente producir un texto. Esto es difícil para muchas estudiantes que no leen bien o que tienen experiencia limitada con la palabra escrita; para ellas la escritura no es un medio natural de comunicación y si algunas se interesan por la lectura no es precisamente de textos académicos, lo que hace que su comunicación escrita y oral no sean las más pertinentes. Las observaciones que realizamos de las dificultades que enfrentan las estudiantes cuando se les pide que escriban una tarea, nos llevaron a desarrollar esta experiencia a partir de los cuestionamientos: ¿Será que mis estudiantes sí están aprendiendo?, ¿Qué hacemos para motivarlas?, ¿Cómo abordamos la producción de textos que se les dificulta?, ¿Estarán desarrollando sus capacidades escritoras y lectoras?, ¿Cómo podemos desarrollar en ellas su capacidad crítica frente al entorno?, ¿Cómo construir un ambiente de aprendizaje interdisciplinario para la construcción de textos?. Esto nos llevó a desarrollar una propuesta pedagógica en el que las estudiantes de los grados novenos, décimo y once, construyeran textos con coherencia y cohesión a partir de su experiencia en las asignaturas de español, inglés, química y metodología de la investigación.

Nuestras estudiantes pasan momentos difíciles entendiendo la diferencia entre el lenguaje hablado y la escritura formal. Muchas estudiantes que tienen dificultades para la lectura provienen de entornos donde la lectura no es una actividad usual. Muestran una dificultad básica con la organización de las ideas en un párrafo escrito; cuando van a escribir, no saben por dónde empezar y tienen dificultades para conformar una secuencia lógica.

De igual manera, sabemos que leer y escribir no son conceptos sencillos, abarcan amplios procesos mentales cuyo resultado es la alta comprensión de todo lo que se percibe a través de las estructuras mentales que poseemos. Para algunos docentes como para las estudiantes el concepto de escritura es el de reproducir y/o transcribir la información de diferentes fuentes. El obstáculo aquí fue ver el error que cometemos los profesores que no somos del área de humanidades y que inconscientemente pasamos estas creencias a las estudiantes. El objetivo de reflexión fue el de destacar la coherencia y cohesión que un texto escrito debe tener para que los lectores puedan entender de manera clara la información que se desea expresar. Daniel Cassany (1997) pone en evidencia “la necesidad de diseñar estrategias que sensibilicen a los estudiantes hacia una cultura de la escritura”. Incluso en las teorías de Noam Chomsky, se plantea que “el hombre se apropia del lenguaje a través del desempeño



lingüístico, el cual tiene en cuenta el habla, la escritura y la lectura”. Finalmente, Leo Vygotsky (1995) afirma que “el pensamiento y el lenguaje están conectados, dando origen a la competencia comunicativa y textual, siendo esta última la más relacionada con el escribir ya que busca reconocer mensajes y producir textos con un principio lógico, basados en la coherencia y la cohesión”.

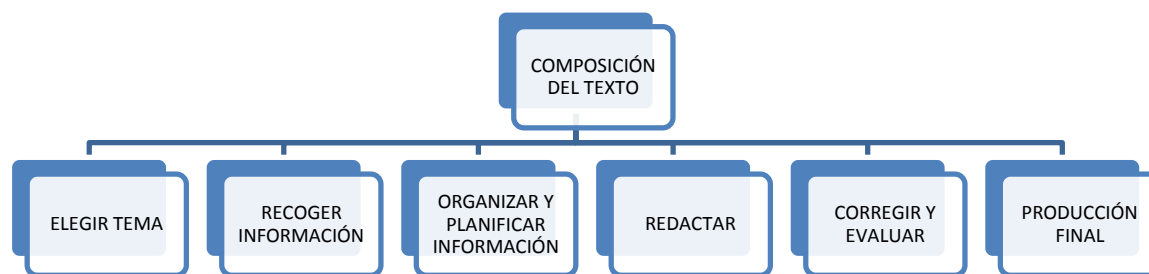


Figura 2. Secuencia lógica del proceso de producción para escribir un texto

A manera de ejemplo, presentamos un texto caso tipo CSI, redactado por las estudiantes que buscan aplicar los conceptos y conocimientos de química para resolver situaciones cotidianas tipo detectivesco.

“Una mañana, un abogado lee en la primera plana de su periódico. ‘Empresa reconocida de producción de plásticos es demanda por sus trabajadores enfermos’, al continuar leyendo el desarrollo de la noticia se da cuenta que los trabajadores expresan su inconformidad contra la empresa culpándola por la enfermedad que presentan, sintiendo curiosidad por aquel caso, el abogado se dirige al hospital Central donde se encuentran internados varios trabajadores y se entrevista con ellos; al hacerlo, varios de ellos le aseguran que todo comenzó desde la celebración anual del día del trabajador en el salón de eventos de la empresa, y uno de ellos le comenta ligeramente que las cervezas tenían aroma frutal después de terminar las entrevistas conociendo la gravedad de la situación, decide avisar a la policía e investigar a profundidad por su cuenta en las oficinas de la compañía donde descubre que las administrativas no cuentan con las pólizas de seguros completos para sus empleados, además de tener varias notificaciones por evasión de impuestos. Después de dar parte a las autoridades, algunos agentes van a investigar el establecimiento, durante el proceso de allanamiento descubren que las bodegas donde se almacenan las sustancias tóxicas presentan varias irregularidades, una de ellas se encuentra en el tercer piso, justo arriba de la sala de eventos de la empresa y al inspeccionarla perciben un olor dulzón que penetra todo el lugar muy similar al de la crema de avellanas, junto con envases vacíos de líquidos sin etiquetas y lo que parecían fugas y goteras en el sistema de ventilación. Mientras tanto el abogado pide los expedientes médicos de los trabajadores afectados con el fin de elaborar su demanda, reconociendo el tipo de enfermedades que presentan, la mayoría sufre de: irritaciones en la piel y ojos acompañados de lagrimeo excesivo, gastritis e inflamación abdominal. Al observar esto, el abogado pide a los trabajadores que elaboren una lista de los elementos químicos tóxicos que recordaran manipular en la empresa”⁴

En “Evocando el pasado”, tenemos la cartilla Mitos y Leyendas Urbanas del Liceo Femenino realizada por un grupo de niñas de grado once interesadas en los fenómenos paranormales,⁵ y donde la tradición oral fue un elemento clave.

⁴ Trabajadores Demandan Empresa. Dennis Gómez, Pineda Lorena y otras. Estudiantes grado undécimo jornada tarde Liceo Femenino Mercedes Nariño.

⁵ Mitos y Leyendas Urbanas del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Bahamon Natalia, Nicol Díaz y otras. Bogotá 2014





Imagen 3. Carátula Cartilla Mitos y Leyendas Urbanas del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Para la elaboración de la cartilla revisaron los relatos orales que escucharon y los clasificaron de acuerdo a la cantidad de veces que se contaba la misma historia; incluso acudieron a las redes sociales. Recolectaron datos y caracterizaron una situación concreta (hechos paranormales) narrando sus rasgos más llamativos y conociendo las situaciones y actitudes predominantes a través de la descripción de los hechos y de personas para sacar generalizaciones que contribuyeran al conocimiento y por ende a una transformación social. Destacamos apartes de uno de los relatos: “Miedo en el CRI”



Imagen 4. Historia “Miedo en el CRI”

“La leyenda que rodea al salón nueve, más conocido como el CRI, es la más popular del Liceo... Se cuenta que cuando el Liceo era un internado, algunas de las internas no cumplían con ciertas órdenesquienes incumplían se les aplicaban diferentes castigos En esa época, las internas debían convertirse en las mujeres ideales para los hombres, así que a ellas se preparaban para convertirse en amas de casa, Una interna, ... Consuelo, no le gustaba la idea de dedicar su vida y sus estudios a ser una simple ama de casa....., así que decidió correr al salón de CRI. tomó una cuerda la sujetó a la viga del techo colocó sus pies sobre una banca, ató la cuerda a su cuello y tiró de ésta

liberando sus pies de la banca.... Desde ese momento se escuchan rumores de que en el Liceo la niña se aparece en la esquina donde cometió el suicidio, y a veces se perciben olores en el aula los cuales son.... insoportables”.

Además de la cartilla, se pueden señalar otros textos elaborados también por estudiantes:



Imagen 5. Texto Tras las Huellas Amigas.



Imagen 6. Texto El señor Mango



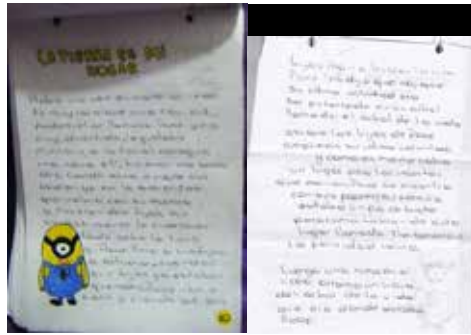


Imagen 7. Texto La Tierra es mi Hogar

A través de este corto viaje por el mundo de la escritura y lectura con nuestras estudiantes hemos evidenciado un mayor interés de su parte por estos dos aspectos, independientemente de la asignatura en la cual se estén manejando; el mejoramiento se ve reflejado en los resultados de las pruebas saber 2011, 2012, 2013 y 2014 especialmente en las asignaturas de español y química. Otro resultados han sido la publicación de algunos escritos en “Bogotá escrita y representada por los niños y las niñas” y la visita del canal RCN TV al colegio motivados por los hechos que relatan las niñas en la cartilla, visita que buscaba comprobar la veracidad de estos relatos. Este ejercicio de lectoescritura hace que las estudiantes puedan expresar: *“Este proyecto, permite crear una conciencia colectiva frente a la historia del Liceo y, de igual manera, posibilita generar una cultura de apreciación por los elementos representativos de la leyenda, Así mismo, se pretende salir de los esquemas rígidos de una publicación, proponiendo, más bien, una serie de relatos no lineales acerca de la cotidianidad de la institución, con las historias paranormales como pretexto”*.

“Al finalizar la investigación se rescatan estrategias pedagógicas que motivan a las estudiantes más jóvenes a acercarse a la historia de su institución y por otra parte, es una invitación para que fortalezcan sus habilidades en lectura y escritura, con un componente emotivo...”

“Esta investigación es importante tanto para las estudiantes como para la institución, ya que en ella se quiere dejar como resultado el interés de las estudiantes hacia la institución, se evidenciará algo de la historia del colegio y también se aumentará el nivel de lectura de las estudiantes. Los beneficios que deja esta investigación más que económicos, son sociales y culturales ya que las estudiantes se verán atraídas por el producto (cartilla) e implementarán la lectura como fuente de conocimiento hacia el colegio y como medio de interés personal”.

Rodríguez Johanna, Castellanos Cubillos Yuleimy, Murcia Solano Diana y Ruiz Sánchez Mónica: *“En este caso hemos puesto mayor empeño en cuanto a las reglas de la redacción como lo son conectores y la ortografía, por otra parte tuvimos varios ingenios e ideas creativas para poder relatar una historia como esta que tiene que ver con una gran parte de investigación. Quisimos experimentar con grandes cosas y ya no veíamos el relatar este caso como una obligación si no como una pasión, algo interesante que pudiera dejar a las personas impactadas con lo que estaba sucediendo”*.

Es así como, además de que las estudiantes plasmen sus experiencias por escrito y, compartan su sentir y la forma de ver el mundo, permiten que exista una comunidad cultural abierta al aprendizaje y a la transformación del entorno.

Finalmente, podemos concluir que el desarrollo de habilidades escritoras y lectoras en las estudiantes es un trabajo en conjunto con los docentes de todas las áreas del conocimiento; y si la clave para determinar el futuro se encuentra en la mente, en lo que pensamos de nosotros, entonces es posible que al exteriorizar estas emociones mediante la herramienta escrita se establezcan unas transformaciones de tipo social asociada al análisis y revaloración de “las normas, los valores y a los productos de las mismas”.



También, rescatamos la importancia del trabajo en red que da una visión global de la nueva educación, encaminada a compartir e integrar los saberes, para formar niños y niñas capaces de repensar la sociedad y aportar a la construcción de un nuevo tejido social que rescate los valores y promueva el respeto por el ambiente y las diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Jorge Everardo y Vargas Jaime Ernesto. (2011). *Elementos de un Anteproyecto de Investigación*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C.
- Atorresi Ana & otros. (2012). *Aportes para la Enseñanza de la Lectura*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda
- Bahamón, Laura. Díaz, Nicol., Gómez, Katherin., Poveda, Melisa., Quiñones, Daniela. (2014). *Efecto Paranormal. Mirada desde la Narrativa*. (Proyecto de Grado). Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, Bogotá, Colombia.
- Cassany, D.; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (2002). *Enseñar lengua*. (Reimpresión 8ª). Barcelona: Graó,
- Guzmán, Rosa Julia; Arce Hernández, Jorge y Varela Londoño, Sandra. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje del tercer ciclo. Herramienta para la vida*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Mesa Luis Miguel. (1999). *Química Recreativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mier Logatto, Freddy Alberto y Arias Garavito, Edgar. (2011) *¿Cómo producir textos escritos?*. Colección Cuadernillos Serie Gramática 4. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean. (1979). *El pensamiento simbólico y pre conceptual*. (Cap. V, pág.133 a 139). Buenos Aires: Editorial Psique.
- Soto, Alonso Angel. (1997). *Educación en Tecnología. Un reto y una exigencia social*. Bogotá: Editorial Magisterio
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Wertsch, James V. (1996) *Vygotsky y la formación social de la mente*. (Segunda edición). Buenos Aires: Ed.Paidós.



UNA ESTRATEGIA DE EDUCACION AMBIENTAL EN LA ESCUELA DENOMINADA “CAPITAN AMBIENTE”

Autor: Oscar Hernando García Cadena¹; Jenny Johanna Duarte Díaz²

Correo Electrónico: oscargarciacadena@hotmail.com, jeky1983@gmail.com

Modalidad del trabajo: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red a la que se pertenece: Red Chisua/ Red Distrital de Docentes Investigadores Bogotá, Colombia.

Institución en donde se desarrolla: Centro Educativo Distrital La Concepción

Nivel Educativo al que pertenece: Educación básica primaria y secundaria

RESUMEN

Históricamente la educación ambiental ha sido uno de los temas que se le ha delegado al maestro para que en su actuar cotidiano en la escuela trabaje con sus estudiantes, sin embargo, siendo un campo tan amplio, no se presentan lineamientos y mucho menos estándares particulares en el desarrollo de su enseñanza. Por lo que, es el maestro desde sus conocimientos particulares el que debe proponer en su contexto el desarrollo de estrategias que permitan a las comunidades educativas su abordaje.

Lo cual, no resulta tan fácil, siendo necesario considerar que como profesionales en diferentes áreas del conocimiento tenemos distintos referentes conceptuales y metodológicos. Lo que justifica la necesidad de lograr establecer propuestas colectivas que permitan desarrollar no solo conciencia ambiental en las comunidades, también se requiere el desarrollo de un pensamiento crítico frente a las problemáticas del entorno, estableciendo características de sujetos políticos en nuestros estudiantes.

La estrategia de formación ambiental en la escuela titulada “Capitán Ambiente”, surge como una alternativa para retomar este campo desde una perspectiva diferente a la tradicional, buscando que sean los propios estudiantes como líderes empoderados de un saber ambiental, quienes construyan e implementen herramientas audiovisuales y visuales para su enseñanza en la escuela, reconociendo que cuando el mensaje es transmitido por pares, resulta ser mucho más significativo. Se ha identificado que la propuesta ha permitido establecer desde la reflexión un sentido de pertenencia y apropiación del ambiente, con la idea que todos podemos ser superhéroes ambientales en la sociedad en la que vivimos y a la vez ha generado una mayor incidencia en cuanto al cambio de actitudes, en los diversos miembros, en relación a aquellos ejercicios de educación ambiental que tradicionalmente se venían adelantando desde el aula, los cuales particularmente estaban limitados a la disciplina de las Ciencias Naturales.

La propuesta ha tenido un aporte constante desde la reflexión colectiva de profesores del distrito capital (Bogotá, Colombia), que pertenecemos al Nodo de Educación

¹ Licenciado en Educación Física. Estudiante de Maestría de Ciencias y Tecnologías del deporte y actividad Física. Universidad Manuela Beltrán. Docente Educación Física y Deportes. Secretaria de educación Distrital. CED La Concepción. oscargarciacadena@hotmail.com

² Licenciada en Biología. Especialista en Enseñanza de la Biología. Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Estudios Amazónicos. Universidad Nacional de Colombia. Estudiante Doctorado Interinstitucional. Universidad Pedagógica Nacional. Docente Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Secretaria de educación Distrital. CED La Concepción. jeky1983@gmail.com



Ambiental de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), los cuales nos hemos identificado con la Red Chisua, que presenta dentro de sus fines reunir a los maestros para pensar la posibilidad de compartir saberes y experiencias en torno a la educación desde el acontecimiento de diferentes contextos. Esta idea ha resultado muy significativa porque genera además de intercambio de saberes una diversidad de aprendizajes para ser puestos en práctica en la escuela.

PALABRAS CLAVE

Educación ambiental, formación ambiental, líderes, herramientas visuales y audiovisuales, conciencia ambiental, reflexión colectiva.

INTRODUCCION

Se ha planteado la construcción de una propuesta reflexiva de innovación cuyo objetivo esencial ha sido variar las formas tradicionales de abordar la educación ambiental en la escuela, generando el empoderamiento de líderes ambientales pertenecientes al comité ambiental quienes a partir de la construcción de herramientas visuales como una cartilla para colorear y audiovisuales como una mini serie enfocadas en un súper héroe ambiental, comparten a sus compañeros más pequeños saberes ambientales en búsqueda de la reflexión colectiva. La propuesta inicial surge del dialogo de saberes de un profesor de educación física que presentaba ideas novedosas y alternativas para trabajar la educación ambiental y el interés de una docente del área de ciencias naturales que notaba el tradicionalismo en el que este campo estaba inmerso, buscando así, desde dos saberes distintos la reflexión en la comunidad educativa. La estrategia ha sido permeada constantemente con los aportes del colectivo de maestros pertenecientes a REDDI los cuales son formados en diferentes áreas del conocimiento (Artes, Física, Básica primaria, Sociales) esta Red ha buscado, articular los procesos investigativos que colectivos de maestros del Distrito realizan, desde la consolidación de grupos de trabajo alrededor de procesos de formación y el desarrollo profesional docente continuo, permitiendo trascender, no solo las practicas del aula sino las políticas educativas del Distrito Capital (REDDI, 2015), lo cual desde el intercambio de saberes y la reflexión docente ha podido aportar positivamente a la propuesta.

De esta forma en la construcción de la experiencia escolar planteada, se ha identificado que las herramientas visuales y audiovisuales que promuevan el cuidado del ambiente, por parte de los propios agentes de la comunidad educativa han generado una mayor incidencia en cuanto al cambio de actitudes, en los diversos miembros, en relación a aquellos ejercicios de Educación Ambiental que tradicionalmente se venían adelantando desde el aula. Se ha podido reconocer que la educación ambiental en la escuela debe establecerse desde propuestas diferentes a las tradicionales que partan de la construcción de diversos campos del saber y no centrarse en la realización de actividades desligadas de un propósito de enseñanza.

Así, apoyados en la idea de Gadotti (2000) en la que expone que vivimos en una era de la información próspera, de realidad virtual, de Internet, de sistemas de producción automatizados y de entretenimiento. Reconocemos que las nuevas tecnologías de información y de comunicación han marcado nuestro siglo, transformando los modos de vida, además compartimos la posición en la que se plantea que el desarrollo de la información, ya sea respecto a las fuentes, o en la capacidad de difusión ha generado una verdadera revolución que afecta principalmente la educación y la formación (Gadotti, 2000).



En concordancia con lo anterior y con el objeto de llevar un mensaje de alerta sobre temas como el cambio climático, el cuidado del ambiente y la protección de los recursos que se encuentran en el entorno inmediato de la comunidad educativa, se han desarrollado estrategias comunicativas que garantizan en los diferentes miembros de la comunidad, el fortalecimiento de un pensamiento crítico y reflexivo como miembros activos de la sociedad y el desarrollo de capacidades para transformar con sus ideas y sus acciones el entorno en el que se encuentran, logrando un cambio de perspectiva frente a la educación ambiental, de forma alternativa a la tradicional. Lo que puede resultar aplicable a cualquier tipo de población ya que en los diferentes contextos se identifican problemáticas ambientales similares en las que la escuela puede pensar en realizar una intervención que varíe las formas tradicionales de trabajo en Educación Ambiental.

Durante todo el desarrollo, la estrategia se ha vinculado a algunas políticas distritales en el marco del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), el cual propone “promover acciones pedagógicas que permitan proponer proyectos educativos que incidan, no solo en el nivel institucional, sino también en la transformación de las realidades ambientales de su entorno” (SED, 2013). Además, se ha tenido en cuenta el Proyecto Educativo Institucional del colegio en el que se desarrolla, que propone “ofrecer una formación integral que favorezca el desarrollo de una gestión en que se den las condiciones necesarias para el ejercicio progresivo de competencias que potencien la formación de ciudadanos líderes capaces de razonar, debatir, producir y responder con acierto a la problemática personal, familiar, ambiental y social de nuestra Comunidad” (Documento PEI, 2009).

DESARROLLO METODOLOGICO

En relación al desarrollo metodológico, se ha generado desde un enfoque interpretativo, una propuesta escolar apoyada en la idea de aprendizaje colaborativo, entendido como un proceso de aprendizaje que enfatiza en los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes, a su vez, que es facilitado por la interacción social en un entorno que permite la cooperación y evaluación entre iguales (Hilz y Turoff, 1993). Adicional, nos apoyados en la idea de Barbero (2002) en la que el autor plantea que “el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues, la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras”. De esta forma nos propusimos diseñar herramientas tecnológicas audiovisuales y visuales que permitieran variar las formas de trabajo en educación ambiental.

Además, la propuesta ha sido direccionada desde la idea de la Investigación Acción Participativa, bajo la postura de Kemmis (Paramo, 2011) quien la explica como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad de a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas). Asumimos este tipo de investigación por ser un proceso de carácter cíclico dialéctico, como consecuencia de la relación entre la acción y la reflexión, lo que corresponde totalmente con nuestra idea. Algunos instrumentos utilizados este fin han sido la observación participante, entrevistas dialógicas y



construcción de escritos de los estudiantes como narraciones e historias de vida, los cuales fueron examinados a la luz del análisis de contenido.

En el desarrollo de esta estrategia se ha beneficiado a la comunidad educativa del colegio La Concepción principalmente los estudiantes pertenecientes al proyecto ambiental, que se han integrado de forma voluntaria, estos han sido multiplicadores de la información con sus compañeros, los cuales a su vez han replicado con los miembros de su familia, vecinos y las personas que habitan cerca de la institución generando un gran impacto social, ya que los estudiantes integrantes del proyecto se convierten en sujetos críticos que proponen soluciones a las problemáticas de su entorno. Es muy importante resaltar que, dado que las intervenciones realizadas por el grupo permiten el beneficio de este sector, los padres de familia y los docentes han sido permeados por los procesos de transformación evidenciando cambios significativos en el cuidado de los recursos. Adicional, se debe mencionar que el trabajo se ha adelantado en espacios totalmente diferentes a las aulas cotidianas en donde los tiempos de reuniones y actividades con estudiantes se han acordado en jornada extra clase, esto a fin de no centrar la educación ambiental a contenidos propios de algunos conocimientos disciplinares.

Para el desarrollo de la propuesta se han generado diversas etapas, algunas de las cuales se han dado secuencialmente y otras de forma simultánea. La primera etapa se describió en la idea de entender que tradicionalmente la comunidad educativa estaba permeada por la educación ambiental que se abordaba de forma tradicional especialmente desde las clases de ciencias naturales, por lo que, se identificó que esta podría ser más asertiva en sus fines, cuando eran los mismos estudiantes los que llevaran el mensaje y más motivante al implicar medios de comunicación contextuales para su enseñanza. De esta manera se replanteo la forma en la que se trabajaría el mensaje ambiental en la escuela.

Fue necesario en primera instancia realizar un proceso de formación con los estudiantes líderes ambientales de la institución en relación al saber ambiental en la escuela y al manejo de herramientas tecnológicas, para lo que recibimos el apoyo de entidades como la Universidad Pedagógica Nacional, el jardín botánico, Canal Capital y el Centro Ático de la Universidad Javeriana. Durante estos talleres se abordó la importancia de utilizar los recursos tecnológicos actuales en pro de la enseñanza de la educación ambiental en la escuela y se trabajaron diversos programas virtuales de fácil acceso para la creación de poster, afiches, videos, página web y perfil de Facebook.

Así, se propuso con los estudiantes empezar a utilizar lenguajes diferentes y elaborar distintas herramientas comunicativas desde la producción, visual y audiovisual, consiguiendo la construcción de afiches, calcomanías, botones y manillas ambientales referentes a los objetivos de la propuesta en desarrollo. Posteriormente, con la idea de construir una herramienta innovadora desde lo audiovisual y como producto sobresaliente, surgió la idea de crear un súper héroe ambiental que tuvo como objetivo inicial presentarse a la comunidad educativa e invitar a los estudiantes a ser parte del grupo ambiental institucional. Por su acogida en los estudiantes, se propuso la construcción de un video clip en el que el súper héroe llevara el mensaje de cuidado del ambiente, no obstante, durante la ejecución de esta idea surgió el apoyo del Canal Capital para la producción de mini series escolares, por lo que se socializo la propuesta que fue aceptada. Así, inicio un proceso de formación continua, con la participación de estudiantes integrantes del comité ambiental institucional. En esta etapa se construyeron el libreto, el guion literario y técnico de la historia ambiental a abordar. Las capacitaciones fueron realizadas por el equipo de producción del Canal Capital y este



proceso fue limitado exclusivamente a la formación de estudiantes en el manejo de herramientas de producción audiovisual.

Consecutivamente, se llevaron a cabo las filmaciones de la miniserie durante varios días en jornadas extensas que contaron con la participación de los estudiantes y docentes como actores, las cuales fueron dirigidas por el grupo de producción del Canal Capital y enmarcadas en la ejecución del guion previamente realizada por los estudiantes. Finalmente, se realizó la post producción, edición del material y publicación del producto en televisión y en páginas de internet como YouTube y facebook. De esta forma surgió el diseño de una producción audiovisual propia del colegio La Concepción, concretada en la producción de la mini serie llamada *“El capitán ambiente”*.

Es importante mencionar que como herramienta visual durante el proceso de producción de la miniserie se recurrió a la realización de dibujos tipo historieta por parte de los estudiantes, para reemplazar escenas que no podían ser filmadas por la gran cantidad de efectos especiales que llegaban a necesitar.

Con esta herramienta innovadora para la generación de conciencia ambiental en la institución, los líderes ambientales iniciaron una nueva fase, establecida en el proceso de socialización de la mini serie con sus compañeros. Para esto se organizaron jornadas institucionales ambientales en las que se realizaron proyecciones en las aulas de sus diferentes capítulos. Adicional a mostrar la miniserie, en estos espacios los líderes ambientales aprovechaban para contar sus experiencias personales frente al proceso de formación ambiental y construcción de la producción, lo que generó mucho interés en la comunidad vinculando a otros estudiantes, padres de familia y docentes.

No obstante, se identificó que la miniserie no contaba con el lenguaje propio de estudiantes pertenecientes a los primeros grados de primaria y preescolar, lo que llevo a indagar frente a la existencia en la escuela de herramientas de educación ambiental para los más pequeños, encontrando que son muy pocos trabajos que abordan esta temática, y que la mayoría se limitan a actividades sueltas. Por lo que se originó otra etapa en el desarrollo de la estrategia, explicada en la propuesta de realizar una cartilla ambiental para colorear, identificando que la mayoría de los súper héroes presentan versiones en historieta, por lo que se pensó en trasladar la estrategia audiovisual a la visual, incentivando la imaginación de los estudiantes más pequeños. Esta nueva herramienta direccionada por los líderes ambientales se dirigió a los niños pertenecientes a la educación básica primaria, buscando desde sus motivaciones despertar en los estudiantes de cortas edades el interés por el cuidado de los recursos y la identificación de las problemáticas ambientales. El diseño estuvo a cargo de los estudiantes líderes ambientales, los cuales describieron el contenido de la cartilla presentado la llegada de un súper héroe ambiental a la tierra que al ver la contaminación existente y el maltrato por los seres vivos decide vincularse con estudiantes de un colegio distrital, promoviendo acciones de cuidado de recursos y el cambio de actitudes, logrando que quienes hagan esto se transforme en un súper héroe ambiental. En su esquema general se conservaron aspectos relevantes de la producción audiovisual, no obstante, se profundizó en problemáticas ambientales actuales a nivel mundial vinculados al cambio climático como son: la contaminación del agua, el manejo inadecuado de residuos, la tala indiscriminada de árboles con fines económicos, la contaminación del aire y el maltrato animal. Esta nueva herramienta busco que los niños se concientizaran de las problemáticas ambientales y generaran el cuidado de los recursos, utilizando como lema *“todos podemos ser héroes ambientales”*.



En el desarrollo de la propuesta y bajo este lema los estudiantes han trabajado con primaria en la formación de líderes ambientales que se han auto denominado capitán ambiente, estos han iniciado procesos de socialización en otros grados de la institución planeando actividades colectivas que busquen el cuidado de su entorno inmediato. De esta forma se han abordado acciones de manejo de residuos, solidos, construcción de bolsas recicladas con tela para el mercado, jornadas de adecuación de parques entre otras.

En cuanto al intercambio de saberes propiciado en los maestros, estos desde áreas como las sociales, las ciencias y los de grados como preescolar, han incluido dentro de sus discursos cotidianos el trabajo ambiental desde sus aulas de clase utilizando como herramienta didáctica la socialización por parte de los lideres ambientales de la cartilla, como ejemplos tenemos un profesor de sociales que presenta una relación del súper héroe ambiental con la transformación de las diversas culturas y su incidencia en el ambiente, él pretende mostrar el cambio que ha tenido el ser humano en su relación con el ambiente hasta la actualidad. Las maestras de preescolar han utilizado la cartilla del capitán ambiente con el proceso de los líderes ambientales para trabajar desde las diferentes dimensiones el reconocimiento de los recursos naturales. Otro ejemplo es otra profesora de ciencias, quien ha incluido dentro de su práctica la idea de trabajar el ambiente con la cartilla orientada hacia el reconocimiento de los seres vivos y los seres humanos como parte de los diferentes elementos de la naturaleza. En estos ejercicios formativos vinculados a contenidos particulares los lideres ambientales son los han acompañado y direccionado la educación ambiental, con acciones como la persuasión frente al cuidado de los recursos que utilizan todos los días.

Como resultado del alto impacto que ha tenido la estrategia en la comunidad, se ha generado otra fase en la que se han venido realizando acciones de socialización por parte de los lideres ambientales de las herramientas de formación en otras instituciones del Distrito Capital y del departamento de Cundinamarca. El objetivo es desarrollar procesos de formación con líderes ambientales en estas instituciones, permitiéndoles la utilización de las herramientas visuales y audiovisuales ya diseñadas, y la futura construcción de sus propios materiales. Continuando la idea de abordar la educación ambiental desde una visión alternativa.

Finalmente, en la fase actual, se trabaja la construcción de la segunda edición de cartilla dirigida a los estudiantes de la educación básica secundaria, está se diseña a partir de la recolección de las ideas de los estudiantes pertenecientes a bachillerato. Lo que se realizó con una encuesta, en la que los líderes ambientales indagaron a los estudiantes frente a los intereses para trabajar la educación ambiental en la escuela y al como propiciar la continuidad de la historieta del capitán ambiente, consolidando la información para su diseño e implementación.

EN RELACION A LO OBTENIDO

Frente a los efectos obtenidos con el desarrollo de la estrategia de educación ambiental debemos iniciar mencionado que en primer lugar obtuvimos la identificación de la forma en la que la institución educativa La concepción había venido abordando la educación ambiental, a fin de establecer y delimitar la idea. Para esto, nos apoyamos en el planteamiento de González (2000) quien expone un momento de la dimensión



ambiental en el contexto escolar referido a la ambientalización de las ciencias naturales, en el que se propone añadir contenidos relacionados con el ambiente a esta área particular. En este momento, encontramos estaba enmarcada la educación ambiental en el Colegio La Concepción, ya que su trabajo se había limitado a utilizar el reconocimiento de espacios naturales y sus interacciones biológicas físicas y químicas, relacionando su objeto específicamente con las ciencias naturales.

De esta forma, al propiciar propuestas diferentes a las tradicionales para abordar la educación ambiental, como lo es la idea del “*Capitán Ambiente*”, se permitió salir del trabajo interno en la institución, generando acciones mucho más alternativas de gran impacto, haciendo partícipes a un gran número de miembros de la comunidad e incluyendo a otras instituciones educativas. La idea de esta herramienta audiovisual y visual permitió reconocer que culturalmente se han tenido como referentes diferentes superhéroes, presentados como un ejemplo para las sociedades, cuyo perfil está enfocado en ayudar a las comunidades y solucionar las problemáticas convirtiéndose en modelos a seguir.

Lo que generó la intervención activa de muchos estudiantes que deseaban ser como el capitán ambiente y de profesores de la institución que se sintieron permeados de manera directa con el mensaje, es decir, pudimos identificar desde el análisis de contenido de los instrumentos utilizados que los estudiantes se sintieron identificados con el súper héroe ambiental y su razón de ser, reconociendo que el capitán ambiente no los invitaba a seguirlo, si no buscaba despertar el súper héroe que cada uno lleva dentro, lo que ha aumentado el sentido de pertenencia en relación a su entorno, la motivación por ser líderes ambientales, y por ende la multiplicación del mensaje en la comunidad.

Además como resultado vinculado directamente al objetivo de la estrategia de líderes ambientales que realizan procesos de formación con el capitán ambiente, se ha percibido en la comunidad educativa un gran impacto identificando que estudiantes, profesores y padres de familia reconocen las nuevas formas de educación ambiental en su escuela; motivándose a continuar con el trabajo de recuperación y apropiación del entorno e identificando que ahora sus problemáticas ambientales pueden ser solucionables con acciones colectivas.

Dentro del proceso de evaluación y seguimiento de la propuesta el trabajo realizado se ha abordado bajo la secuencia cíclica (Figura 1) que se contempla desde la idea de Investigación Acción Participativa la cual ha llevado a la transformación social de la escuela frente a la percepción de ambiente incluyendo al ser humano como parte de este.





Figura 1. Evaluación y seguimiento de la propuesta

En el desarrollo de la propuesta ha existido siempre un proceso de auto evaluación de cada una de las acciones realizadas el cual nos ha permitido evidenciar y ser conscientes de aquello que se ha hecho de manera adecuada y de lo que se debe replantear. De esta manera se ha valorado si el mensaje que llevan los líderes ambientales permea a los diferentes miembros de la comunidad o si las acciones se presentaban de forma tradicional y repetitivas, generando el surgimiento de nuevas ideas, para llegar a ellos de una forma más interesante y motivadora.

Hemos identificado que los procesos de generación de estrategias diferentes a las tradicionales permiten la transformación del profesor en el desarrollo de su práctica, partiendo de la reflexión constante frente a su conocimiento profesional docente y el desarrollo de los trabajos de aula en cada contexto particular. Por lo que este tipo de propuestas resultan ser esenciales para las acciones cotidianas de los maestros, permitiendo la autoevaluación de su actuar en el día a día de la escuela. Lo que se evidencia como una pedagogía emancipadora desde diversos saberes pedagógicos.

Así, se identificó que la cartilla y la miniserie se han convertido en herramientas didácticas para el desarrollo de la educación ambiental dentro de la institución educativa, ya que las líderes ambientales han permeado el discurso de estudiantes, padres de familia y de los maestros de diferentes áreas de conocimiento quienes han incluido dentro de sus prácticas escolares cotidianas el vínculo de sus temáticas con el trabajo ambiental, además a nivel interinstitucional se reconocen como estrategias sociales que dimensionan la educación ambiental de una manera totalmente alternativa.



Finalmente, se identifica que esta propuesta de educación ambiental alternativa a la tradicional ha generado un gran impacto en la comunidad educativa resaltando que los líderes ambientales se presentan como sujetos propositivos generadores de conciencia ambiental y multiplicadores de ideales de conservación de los recursos, propiciando motivación de los estudiantes para recuperar su entorno; concientización de las familias frente a las problemáticas ambientales de su entorno; el deseo de nuevos estudiantes para pertenecer al proyecto ambiental y el reconocimiento por parte de entidades externas al trabajo realizado ya que esta experiencia se ha socializado en espacios nacionales e internacionales consiguiendo su reconocimiento y generación de trabajos interinstitucionales en los que se han establecido constantemente intercambio de saberes entre comunidades educativas.

CONCLUSIONES

Resulta muy importante resaltar que los maestros como actores esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje podemos generar cambios significativos en las formas tradicionales de educación a partir de trabajos colectivos que busquen generar reflexión con discursos desde diferentes disciplinas. Lo que está presentado como una forma de emancipación del conocimiento en la escuela particularmente en las formas de enseñanza de la educación ambiental. Además, el intercambio de saberes que surge del trabajo en redes, resulta ser una herramienta de construcción del conocimiento del maestro que permeara las comunidades educativas en las que estemos inmersos.

Con este trabajo hemos podido comprender que el campo de la educación ambiental no es exclusivo a las ciencias naturales, por lo que como docentes formados en diversas disciplinas tenemos mucho que aportar, considerando que desde una visión sistémica de la educación ambiental los fines se pueden establecer en transformar el pensamiento del individuo generando un cambio positivo y que estrategias novedosas en la escuela podemos aportar en la transformación de la visión de ambiente, generando en los estudiantes un trabajo político que varíe sus acciones.

La revisión de aspectos en los que se posicionaba la educación ambiental en este tipo de comunidad educativa nos permitió concluir que la formulación del mensaje que se quiere enseñar en términos de educación ambiental en muchas ocasiones se encuentra mal fundamentado desde las políticas y la forma de abordarla resulta siendo poco apropiada. Por lo que es necesario variar las formas tradicionales de educación ambiental en la escuela, estableciéndolas de forma independientes al área de conocimiento o formación de los maestros que cotidianamente asumen este reto. Teniendo claro, que no podemos limitarnos a trabajar en posibles soluciones de problemáticas ambientales que nos aquejan en la comunidad desde la misma óptica, por lo que la educación ambiental no se puede seguir limitando a las ciencias naturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Plan de desarrollo Territorial. 2012-2016, Bogotá humana.
- Barbero, J. (2002). La educación desde la comunicación. EDUTEKA – Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. Editorial Norma.



Gadotti, M. (2000). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. Texto retoma ideas tratadas en el libro *Pedagogía de la Tierra* publicado por la Editora Petrópolis de São Paulo.

González, E. (2000). La transversalidad de la Educación Ambiental en el curriculum de la enseñanza básica. Reflexiones sobre la educación ambiental II. Carpeta Informativa CENEAM. Edita, organismo autónomo Parques Naturales y Ministerio de Medio Ambiente.

Hilzt y Turoff, 1993. Tomado de Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: El proyecto GET.

Secretaria de Educación del Distrito – SED. (2012). Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC).

Paramo, P. (2011) La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación.

Proyecto Educativo Institucional (2009). La Concepción hacia el futuro. Construyendo hechos de vida. CED. La Concepción. Bogotá

REDDI (2015). Red distrital de docentes educadores. www.reddi.com.co



FORMAR CIUDADANOS TAMBIÉN TIENE SU CIENCIA

Sandra Bibiana Villa Vargas¹
bibianavillav@yahoo.com
Narrativa Pedagógica
Red Distrital de Docentes Investigadores REDDI
Colegio Santa Librada IED. Bogotá, Colombia.
Educación Básica Secundaria y Media

Resumen

Esta experiencia pedagógica, surge como resultado del escaso interés por parte de los estudiantes hacia el estudio de las ciencias naturales y el desconocimiento de los mismos con respecto a su aplicabilidad en su vida cotidiana.

Como consecuencia de lo anterior, se evidencio la necesidad de desarrollar; competencias científicas y ciudadanas, que les permitiera asumir el conocimiento científico como una herramienta útil para su vida cotidiana e indispensable en la transformación de su contexto social, cultural y ambiental, en torno a un desarrollo sustentable.

Este proyecto tiene cinco años de implementación y su propósito es; fortalecer el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas en los estudiantes de grado sexto a once del colegio Santa Librada IED, a través de la interacción con los escenarios científicos y ambientales de la ciudad y mediante el direccionamiento de estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas fundamentadas en el aprendizaje significativo.

La metodología implementada fue investigación acción, encuadrada en el paradigma cualitativo y centrada en aspectos descriptivos, específicamente; el análisis de rubricas y de contenidos producto de narrativas escritas por los estudiantes, cuya categorización se realizó mediante el software Atlas Ti.

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar la importancia de la ciudad, como escenario para la apropiación del conocimiento asociado a la ciencia, de igual manera fue posible identificar el tipo y nivel de competencias científicas disciplinares y actitudinales desarrolladas mediante el análisis de rubricas. La triangulación de categorías permitió evidenciar en los estudiantes el desarrollo de competencias ciudadanas en relación a la participación y responsabilidad democrática, orientadas a la preservación y mejoramiento de su entorno, el papel de la ciencia en el mejoramiento de la calidad de vida y el impacto de la misma en la salud humana, el medio ambiente y el contexto social.

Palabras Clave

Alfabetización científica, competencias científicas, competencias ciudadanas, ciudad, escenarios de aprendizaje.

¹ Magister en Ciencias de la Educación. bibianavillav@yahoo.com



Formar ciudadanos también tiene su ciencia

Teniendo en cuenta los propósitos del VIII encuentro Iberoamericano, la presente experiencia es postulada desde la Red Distrital de Docentes Investigadores REDDI, específicamente el nodo de Ciencias Matemáticas. La REDDI propende por la integración de didácticas de calidad, actualización de procesos investigativos, cualificación profesional en lo referente a las prácticas pedagógicas, esta cualificación en general se da al intercambiar saberes desde las experticias adquiridas de manera individual a fin de procurar la construcción colectiva de diversos recursos.

La REDDI es una iniciativa desligada de los espacios académicos tradicionales, encaminada hacia la promoción de alternativas para la cualificación docente, el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la difusión de experiencias e investigaciones educativas, teniendo como eje central del trabajo colaborativo entre pares. Dichas acciones han incidido de manera significativa la construcción de la propuesta pedagógica que se relata a continuación.

Construyendo un camino...

Hace pocos días, había terminado el segundo periodo escolar del 2011 en la IED Santa Librada, una institución de carácter público, ubicada en la localidad de Usme en la ciudad de Bogotá.

La localidad se caracteriza por ser la segunda con mayor extensión del distrito capital, está localizada en su costado suroriental y es una de las principales zonas receptoras de población desplazada, así como de familias que adquieren vivienda de interés social, por lo cual predominan los estratos socioeconómicos 1 y 2. Con respecto a mis estudiantes, sus edades oscilaban entre los 10 y 16 años y hacían parte de familias extendidas o monoparentales en su gran mayoría. En ese momento, me desempeñaba en mi cargo actual como docente de Ciencias Naturales de educación básica; ese día, al revisar los resultados académicos del área, encontré que no eran los mejores, sentía que ya había agotado todas mis estrategias, no había encontrado la manera de fomentar en mis estudiantes interés hacia el conocimiento científico, ni las habilidades y competencias necesarias para hacer de ella un conocimiento útil para sus vidas.

En ese momento comenzaba a hacerme consciente del momento de crisis por el que atraviesa la enseñanza de las ciencias naturales, desde hace varios años; la evidente disociación entre el currículo, el conocimiento científico y los diversos contextos sociales, ambientales, económicos y productivos de la sociedad, habían logrado su cometido; los estudiantes no comprendían que aplicabilidad tenían las ciencias naturales en su vida cotidiana y eran indiferentes a los fenómenos naturales o conocimientos básicos de la ciencia que les podían ser de utilidad para comprender su entorno y reconocerse a sí mismos como parte de él.

Desde mi concepción pedagógica, la enseñanza de las Ciencias Naturales debía estar orientada al desarrollo sustentable; es decir, a la formación de ciudadanos, que sean conscientes de la necesidad de preservar los recursos naturales y el medio ambiente, buscando garantizar una debida calidad de vida para ellos, sus familias y las futuras generaciones; lo cual se constituía en un gran reto, debido en parte, a las dinámicas de la escuela, el evidente impacto ambiental antrópico y las contradictorias políticas ambientales y educativas que permean el sistema.



Todo comenzó a cambiar un viernes en la mañana, cuando Cristian, un niño de 12 años de grado octavo rompió el silencio, ante una de esas solicitudes que realizamos los maestros, pretendiendo desarrollar en nuestros niños y jóvenes actitudes compatibles hacia el medio ambiente; sin tener en cuenta, que al salir de la escuela, ellos deben enfrentarse a su familia, su contexto social y diversos factores que hacen que esta, deje de existir al cruzar la puerta de la institución para ir a casa.

La situación surge tras invitar a los estudiantes de grado octavo a “apagar la luz” en la noche del sábado durante una hora, ya que esta es una campaña mundial como alternativa en la lucha contra el cambio climático; ante mi solicitud, María Camila, interrumpió con risas afirmando: ¡Mi mamá me acaba si le apago el televisor! sus demás compañeros respondieron con risas y comentarios similares; Cristian levantó la mano y exclamó con inconformidad: ¡Yo si voy a pagar la luz mi tía me ayuda! Lo que no me parece, es que los demás no lo hagan. Al finalizar la clase, Cristian se acerco con otros compañeros y propuso que cada uno de ellos invitara a diez personas a “apagar la luz” para que así, “Existan más personas que piensen diferente”. El día lunes, Cristian y sus compañeros llegaron al salón de clase, con varias hojas en sus manos, en ella estaban escritos los nombres de las personas que decidieron “apagar la luz”. Cristian solicitó un tiempo de clase para contarles a los demás estudiantes lo que habían hecho ese sábado en la noche.

En ese momento sentí tanta curiosidad como sus compañeros, lo primero que nos mostró fue un formato de recolección de información diligenciado por las personas que habían apagado la luz; en otra hoja narraban la experiencia del grupo, las dificultades que se habían presentado y los roles desempeñados por cada estudiante, entre otros datos. En la tercera hoja habían escrito sus conclusiones y algunas alternativas que me proponían, con el fin de “hacer que todos cuiden el medio ambiente”. Las propuestas fueron bien acogidas por sus compañeros, quienes apoyaron la iniciativa formulando otras ideas, en ese momento; los roles habían cambiado, era yo quien tomaba nota y ellos quienes dirigían la clase.

Al analizar la situación, noté varios aspectos fundamentales en el trabajo desarrollado por este grupo de estudiantes:

En primer lugar, la motivación de los educandos ante un escenario diferente de aprendizaje; en segundo lugar, la capacidad de los estudiantes para interactuar con la comunidad, potenciando sus procesos de aprendizaje y movilizandolos a la comunidad a modificar sus prácticas, en tercer lugar, la oportunidad de desarrollar competencias ciudadanas a partir del conocimiento científico y las competencias asociadas al mismo.

Explorando el contexto

Con el fin de constatar mis percepciones y cayendo un poco en el empirismo, continúe durante el resto del año desarrollando actividades semejantes, que involucraran escenarios de aprendizaje de la localidad, temáticas en torno a problemáticas ambientales y alfabetización la comunidad en dichos temas; posteriormente, los estudiantes desarrollaban guías de trabajo con la información obtenida, buscando de esta manera profundizar sus conocimientos científicos y el desarrollo de sus competencias. Al finalizar el año, los resultados habían sido satisfactorios, aunque no en todos los estudiantes si se evidenciaba una mayor apropiación conceptual y mayores habilidades en el 75% del grupo, la disposición hacia la clase era mucho mejor, ahora teníamos objetivos compartidos.



Al iniciar el 2012, mientras realizaba mi plan operativo anual, determiné que era necesario fortalecer las estrategias que se habían comenzado a implementar el año anterior a través de actividades que fueran sostenibles en el tiempo. En ese corto periodo había logrado identificar dos dificultades que se sumaban a los hallazgos previos, el primero estaba asociado a la baja intensidad académica, puesto que los estudiantes permanecían semanalmente treinta horas en la institución, de las cuales solamente tres correspondían a la asignatura de ciencias naturales; en cuanto al segundo, había notado cierto desinterés por parte de los padres de familia en los procesos formativos de sus hijos y pensé. ¿Cómo motivar a los estudiantes a apropiarse del conocimiento científico en tiempo extra escolar? ¿Cómo involucrar a los padres de familia en los procesos académicos de sus hijos? ¿Qué estrategias didácticas debo implementar para generar en los estudiantes competencias científicas y ciudadanas que les permitan transformar su contexto socio-ambiental como ciudadanos?

Planeando la estrategia...

La estrategia pedagógica institucional era el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), por tanto las acciones derivadas de mi proyecto debían dar cuenta de esta. En cuanto a la concepción sujeta a la finalidad de las ciencias, tomé como referente lo expuesto por Shen (1975) en (I Congreso Iberoamericano CTS+I, 2006) quien señala ciertos elementos comunes en torno al movimiento de alfabetización científica: (i) La alfabetización científica debe ser práctica, y permitir utilizar los conocimientos en la vida diaria con el fin de mejorar las condiciones de vida, el conocimiento de nosotros mismos, etc. (ii) Debe ser cívica, para que todas las personas puedan intervenir socialmente, con criterio científico, en decisiones políticas. (iii) Debe ser cultural, estableciendo relaciones con los niveles de la naturaleza, de la ciencia, con el significado de la ciencia y la tecnología y su incidencia en la configuración social.

Las actividades desarrolladas hasta la fecha me habían permitido identificar la relevancia de la ciudad como escenario de aprendizaje ya que estas “despliegan nuevos saberes para todos aquellos que la habitan; se aprende de la ciudad, en la ciudad y con la ciudad. Ella misma constituye un factor decisivo de la irrigación del conocimiento en las sociedades contemporáneas” (Rodríguez, 1999), Bogotá ofrece gran cantidad de escenarios, científicos, ambientales, culturales; cada parque, cada rincón de la ciudad nos ofrece una oportunidad de aprendizaje si tenemos un objetivo claro. Adicionalmente, en la institución existía un proyecto transversal denominado Escuela, ciudad, región, vinculado al proyecto de la Secretaría de Educación “Expediciones Pedagógicas” a través del cual los estudiantes participaban en salidas locales y/o regionales, desarrollando actividades interdisciplinarias, con el fin de potenciar los diferentes aprendizajes. Por lo tanto, utilizar la ciudad como escenario de aprendizaje permitiría aunar esfuerzos en la consolidación de dichos procesos pedagógicos.

Con el fin de organizar mis acciones, identifique en primer lugar las competencias científicas disciplinares y actitudinales que esperaba desarrollar en los estudiantes y posteriormente establecí las competencias ciudadanas que consideraba podrían fomentarse a partir de la implementación del proyecto, teniendo en cuenta que los escenarios de aprendizaje estarían inmersos en la ciudad.



Competencias Científicas Disciplinarias.

- Uso comprensivo del pensamiento científico.
- Explicación de fenómenos.
- Indagación.

Competencias Científicas Actitudinales.

- Disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento.
- Pluralidad, identidad y valoración de la diferencia.
- Comunicación.
- Trabajo en equipo.

Competencias Ciudadanas.

- Participación y responsabilidad democrática.



Expociencia Expotecnología (2015)

Aunque todos los escenarios de la ciudad podrían resultar útiles, sentía un mayor interés por los museos y los escenarios ambientales, además; tenía claro que necesitaba vincular a los padres de familia, por lo cual elaboré una guía con todas las instrucciones y actividades, en las que adicionalmente informaba a los acudientes que por tratarse de una actividad extracurricular, ellos debían acompañar a sus hijos. Los estudiantes se mostraban motivados; varios padres reaccionaron con interés; no es común que en estas poblaciones los padres acompañen a sus hijos a un museo, obviamente las protestas no dieron espera, el ingreso al primer museo tenía un costo de \$10.000, además del transporte y todos los gastos que implicaban salir de casa; guarde la calma ante cada una de sus réplicas, les explicaba emocionada, que había en el museo del hombre y que beneficios traería para sus hijos, establecimos acuerdos, asignando un plazo de tres meses para realizar la actividad, con el fin de que el tiempo y el dinero no perjudicaran el desarrollo de la misma. Finalizado el plazo, el 80% de los estudiantes habían logrado el objetivo.

Manos a la Obra.

Las temáticas de los museos estaban asociadas, con los trabajados en el plan de estudios y las guías de trabajo se desarrollaban bajo la estrategia de aprendizaje significativo, propuesta por la institución. Durante este tiempo fue necesario entablar un mayor dialogo con los padres de familia de manera que participaran en el desarrollo de las actividades, no como una obligación, sino como una oportunidad de esparcimiento en la que todos ganábamos. Los estudiantes visitaron durante sus siguientes años escolares tres escenarios científicos y/o ambientales por año,



generalmente acompañados por los padres de familia, con los cuales compartían tiempo y aprendían, tenían la oportunidad de planear con bastante anticipación la visita al lugar y organizaban almuerzo de olla o algo especial para ese día, los padres estaban atentos en su mayoría sobre cuál era el próximo escenario.



Humedal Santa María del Lago (2016)



Museo de INGEOMINAS (2015)

Al llegar a grado decimo varios de los estudiantes preferían organizarse como grupo y realizar la actividad sin la compañía de sus padres, habían aprendido a realizar los trámites de ingreso, las consignaciones en bancos, dialogar con los encargados, desplazarse adecuadamente sin infringir las normas, apreciaban las muestras, modelos y espacios, tomando fotografías en los lugares que lo permitían, eso logre evidenciar cuando casualmente me encontré con un grupo de estudiantes un lunes santo, mientras recorría el lugar en compañía de Omaira, mi compañera de matemáticas. Ese día estaba verificando las modificaciones en el lugar, ya que lógicamente, debía conocer los escenarios, lo mejor posible. Me emocioné mucho cuando los vi llegar. Laura solicitó un guía y sus compañeros se acercaron de inmediato para iniciar el recorrido, interactuaban con las personas del lugar, realizaban preguntas, realizaban el reconocimiento del espacio con gran responsabilidad.... Salimos a su encuentro, nos saludaron de manera afectuosa, compartimos un breve espacio y continuamos con nuestros caminos.

Con el fin de realizar el seguimiento del proyecto y el posterior análisis de los resultados utilicé una guía que constaba de dos partes, la parte inicial tenía como objetivo la apropiación del conocimiento científico y en la segunda parte, los estudiantes escribían las vivencias experimentadas en cada escenario, estas me permitían verificar los servicios, características y modificaciones del escenario visitado; hasta ese momento no había pensado en utilizar dicha información en otro sentido; sin embargo, destinaba gran parte de mi tiempo a leerlas en detalle.

(...) “Este lugar me encantó, nunca pensé que existiera un lugar como este en Bogotá se siente paz nunca había visto tantas plantas, espero que la profesora me sorprenda con el próximo escenario”

María Camila

Grado octavo

Jardín Botánico José Celestino Mutis
(2015)

(...) “Llegamos a la universidad y la seguridad nos preguntó amablemente que para donde nos dirigíamos, inmediatamente le respondimos que al MUSEO DE LA CIENCIA Y EL JUEGO, el nos dio la dirección correcta y nos indicó el camino para llegar a este.... Finalmente después de mucho tiempo llegamos al museo nos recibió un señor el cual nos hizo la observación de



por la demora, nosotros le dimos la explicación, parecía estar molesto y tenía razón no es correcto llegar tarde a ningún lugar.

Brayan

Grado Décimo

Museo de la Ciencia y el Juego (2012)



Expociencia Expotecnología (2015)

(...) “Toda salida siempre sea la que sea resulta teniendo algún picantico o algo que nos la hará recordar siempre..... vimos muchos proyectos de colegios muy interesantes y que uno cree que no se pueden hacer. Gracias a estas salidas podemos aprender muchas cosas y a desenvolvernos en el mundo sin depender de quien me lleve y me traiga”

Yenny

Grado Décimo

Expociencia Expotecnología (2013)

“

Trazando el camino

Los estudiantes de grado sexto a once fueron incorporados paulatinamente y a partir del 2014 todos los estudiantes de secundaria (aproximadamente 240) comenzaron a participar en la ejecución del proyecto. Ese año comencé a ser parte de la Comunidad de Educadores por la Cultura Científica IBERCIENCIA y gracias a la lectura de otras experiencias y los procesos de retroalimentación, inicié la sistematización de esta experiencia, que para ese momento carecía de una metodología, como consecuencia; enfoqué este proyecto bajo la metodología investigación acción (Lewin, 2000), encuadrada en el paradigma cualitativo y centrada en aspectos descriptivos, específicamente a través del análisis de contenidos ya que como lo indiqué anteriormente, los estudiantes narraban sus vivencias y estas, podían ser categorizadas y dar cuenta de las competencias, conocimientos o experiencias vivenciadas por los estudiantes. Con el fin obtener la mayor información posible, emplee a la par una metodología mixta, adoptando las rubricas como herramienta complementaria.

La metodología implementada se desarrolló en cuatro etapas: Planificación, acción, observación y reflexión.

Durante el proceso de planeación se implementaron las siguientes acciones; 1. La formulación de un cronograma de visitas para todos los grados a comienzo de año. Los estudiantes de grado décimo y once asistirían a las conferencias con expertos, en lugar de los museos o escenarios ambientales. 2. Se adicionó una actividad posterior a la visita al escenario científico, que permitiera a los estudiantes profundizar en sus conocimientos a través de la elaboración de modelos o formulación de situaciones problema, dichos trabajos se evaluarían mediante una rúbrica debido a que esta potencia los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En el 2015, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) abrió una convocatoria para el fortalecimiento de estrategias in situ, participé con esta experiencia y



gracias al proceso de acompañamiento de mis pares y mi asesor, logre desarrollar las dos siguientes etapas, utilizando parte de las estrategias que había venido implementando.

Durante las etapas de acción y observación, realicé el análisis de las narrativas escritas por los estudiantes, estas se transcribieron y analizaron con ayuda del software Atlas Ti, especializado en el análisis de datos cualitativos. De esta manera, conseguí llegar a un primer nivel de abstracción al codificarlas de acuerdo a categorías que proporcionaban información relevante en torno a aspectos como; el espacio, lo observado, la familia y la ciudad entre otros. Según (Hernández Sampieri, 2010), la codificación cualitativa consiste en analizar los significados y contenidos de diferentes segmentos de los datos y compararlos entre sí. La segunda metodología empleada fue la evaluación de rubricas, las cuales se diligenciaban durante las actividades posteriores a la salida; como parte del proceso, los estudiantes formulaban una pregunta de investigación que hubiera surgido como resultado de la visita al escenario en particular y aplicando la metodología científica buscaban dar respuesta a la misma, facilitando de esta manera la identificación del nivel de competencia en los estudiantes y facilitando los mecanismos de autoevaluación y coevaluación.

Las preguntas...

¿Cómo afecta la explotación minera al páramo de sumapaz?

Camilo

Grado séptimo

¿Cómo afectan las bebidas alcohólicas el desarrollo del embrión durante el primer trimestre del embarazo?

Catalina

Johana

Grado octavo

Analizando los resultados...

Inicialmente me preocupó la asistencia de los alumnos a los escenarios sugeridos, sin embargo; los registros me permitieron constatar que aproximadamente el 80% de los estudiantes de cada grupo participó activamente; en cuanto a los padres de familia, estos permanecieron al tanto de los escenarios correspondientes a cada periodo académico, existiendo un mayor acompañamiento en los grados sextos, séptimo y octavo; posteriormente decidieron delegarse responsabilidades y un grupo de estudiantes era acompañado por algunos padres que asumían el rol de cuidadores. En grados superiores los estudiantes prefirieron desplazarse en grupo, sin el acompañamiento de sus acudientes.

El análisis de contenidos permitió establecer la predominancia de tres categorías; *Alfabetización científica, ciudad y emociones*. En la primera categoría, los estudiantes enunciaban conceptos propios del espacio visitado, estableciendo conexiones entre los mismos y contextualizándolos en situaciones problema. En la categoría ciudad, los estudiantes enfatizaron en los conceptos; contaminación, transporte, inseguridad, solidaridad, personas, interesante, conocer, aprender.

La categoría emociones, se caracteriza por ser emergente, en ella los estudiantes manifestaron con una mayor incidencia; sentir, entusiasmo, interés, curiosidad, alegría, sorpresa e impresión.

Mediante la evaluación de rubricas se lograron evidenciar aspectos relevantes en cuanto a la apropiación del conocimiento científico, tales como; la adecuada utilización del lenguaje para exponer y argumentar sus fundamentos teóricos, el dominio de los conceptos empleados para



sustentar sus hipótesis, la fundamentación teórica a partir de diversas fuentes de información y la adecuada formulación y sustentación en sus preguntas de investigación.

La triangulación de categorías permitió evidenciar en los estudiantes el desarrollo de competencias ciudadanas en relación a la participación y responsabilidad democrática, orientadas a la preservación y mejoramiento de su entorno, el papel de la ciencia en el mejoramiento de la calidad de vida y el impacto de la misma en la salud humana, el medio ambiente y el contexto social.

Los Hallazgos

Los estudiantes y padres de familia identifican el proyecto y el 85% de ellos participa en él y desarrolla las actividades sugeridas de forma autónoma y dentro de los tiempos asignados.

Se evidencia una mayor apropiación del conocimiento científico y un mayor desarrollo de las competencias científicas disciplinares; uso comprensivo del pensamiento científico e Indagación. y actitudinales; en cuanto a la disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento, pluralidad, identidad, valoración de la diferencia y comunicación.

La triangulación de categorías a partir de las herramientas empleadas permite evidenciar el desarrollo de competencias ciudadanas asociadas al rol de los ciudadanos, el estado y sector productivo en torno a aspectos como las aplicaciones científicas y tecnológicas, sus avances e impacto, social, ambiental y económico.

Los estudiantes participaron satisfactoriamente en SIMONU 2014 y 2015, a nivel interno con todos los estudiantes y externamente con un grupo de diez delegados; esta actividad tenía como finalidad potenciar el desarrollo de competencias ciudadanas, favoreciendo la libre expresión, la autorregulación, el análisis crítico y la toma de decisiones. De igual manera, un grupo de 12 estudiantes participó en Expociencia Expotecnología 2015, con tres proyectos fundamentados en la preservación del recurso hídrico, la biodescomposición de polímeros y alimentación sana.

A futuro, se espera que los estudiantes de educación básica y media continúen participando en este proceso, al igual que sus familias y que como consecuencia de ello, un mayor número de estudiantes se vincule a los proyectos locales, distritales y nacionales, a través de los cuales sea factible evidenciar el desarrollo de sus competencias científicas y ciudadanas.

En prospectiva, considero que los resultados más significativos son sin duda aquellos que transformaron la vida de los estudiantes y los llevaron a inclinarse por la ciencia en su formación profesional. Así mismo, valoro inmensamente el interés que han desarrollado por la preservación del medio ambiente y por transformar aquello que no consideran adecuado para la sustentabilidad de la vida en el planeta, especialmente en lo que se refiere al agua, porque probablemente sus familias también adoptarán prácticas sostenibles hacia su entorno y esto será parte del cambio que necesita el planeta.

Al mirar atrás, pienso en todo cuanto hemos vivido, aprendido y compartido, puedo afirmar con convicción, que la ciudad y cada uno de los escenarios que acogieron a mis estudiantes; alimentaron su espíritu, su creatividad, sus conocimientos y habilidades, siento gran satisfacción



por todo lo logrado, me apasiona profundamente la ciencia y la pedagogía y ha sido maravilloso encontrar tantos cómplices en el camino.

Bibliografía

I Congreso Iberoamericano CTS+I. (23 de Junio de 2006). *www.oei.es*. Recuperado el 13 de Mayo de 2016, de *www.oei.es/historico/catmexico/una_alfabetizacion_cientifica%20.pdf*

Ausubel, D. P. (2002). Resumen de la teoría de la asimilación sobre el aprendizaje y la retención de carácter significativo. En D. P. Ausubel, *Adquisición y Retención del Conocimiento* (págs. 25-45). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Guisasola, J. Y. (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias? *Revista Enseñanza de las Ciencias*. 25 (3), 401–414

Guisasola, J. Y. (2009). Concepciones del Profesorado sobre Visitas Escolares a Museos de Ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Núm. extra, 181-185.

Hernández Sampieri, C. F. (2010). *https://www.esup.edu.pe*. Recuperado el 10 de Junio de 2016, de *https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf*

Lewin, K. (2000). Guía práctica para la investigación acción. En J. Elliott, *El cambio educativo desde la investigación acción* (págs. 88-90). Madrid: Ediciones Morata.

Pozo, J., & Gómez. (1998). *Aprender y Enseñar la Ciencia*. (5ª. Ed.) Madrid: Ediciones Morata.

Reid, D y Hodson. (1993). *Ciencia para todos en secundaria*. Madrid: Narcea S.A Ediciones.

Rodríguez, J. (1999). *El Palimpsesto de la Ciudad*. Armenia: Plan de desarrollo 1998-2000.

Sabariego, J. M. (2006). Alfabetización Científica. En A. Galán (Presidencia). 1er Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación México. Congreso llevado a cabo en Ciudad de México, México.

Rodríguez, J. (1999). *El Palimpsesto de la ciudad: ciudad educadora*. Armenia: *www.eumed.net/libros/2007a/*.



CUERPO, MOVIMIENTO Y EMOCION UNA RUTA PARA LA EMANCIPACION

Autores: Sandra Patricia Alvarado Garay - Liliana Rey Díaz

Resumen

Son el cuerpo, el movimiento y la emoción la base del aprendizaje. La dinámica vital del ser humano está en el movimiento de su cuerpo y en la relación existente con el espacio. Un ejercicio que continúa en construcción apostándole a una re-significación, re-creación, re-dignificación y emancipación del cuerpo.

Por lo anterior, este escrito busca exponer la experiencia pedagógica sobre el cuerpo, el movimiento y la emoción como ruta para la emancipación, que se ha implementado en el colegio Ramón de Zubiria de la localidad de Suba en Bogotá (Colombia) y que han generado reflexiones que se han materializado en las siguientes interrogantes como elementos de gran importancia para el fortalecimiento de la propuesta y la apuesta pedagógica.

- ¿La convivencia de las y los estudiantes se mejora a través de la expresión de sus emociones, el reconocimiento de sus cuerpos como territorios de emancipación y la expresión del resultado de sus procesos creativos que se manifiestan en la galería de las corpografías por parte de las niñas y los niños de educación inicial y en el acontecimiento del festival de Danza Institucional de los grados de bachillerato?
- ¿Se construyen cuerpos emancipados a través de la expresión de las emociones, logrando así que la convivencia de las y los estudiantes mejore?
- ¿Cómo se construye la emancipación del cuerpo en la escuela?

Palabras claves

Cuerpo, emoción, movimiento, emancipación, corpografías, palabra, danza, escuela, convivencia.



Sandra Patricia Alvarado Garay

Docente área de Educación Artística-Danza

Colegio Ramón de Zubiria IED

Máster en Terapia a través del Movimiento y la Danza – Universidad de Barcelona (2011), Especialista en docencia para la enseñanza del arte dramático, Universidad Antonio Nariño (1.998) y Maestra en Artes Escénicas, Universidad Francisco José de Caldas (1.995)

Actualmente es docente de la SECRETARIA de EDUCACIÓN del DISTRITO CAPITAL, en el área de Danza para secundaria. Es fundadora y presidente de la CORPORACIÓN CASA DE LA CULTURA JUVENIL EL RINCÓN, desde 1.991, entidad que desarrolla proyectos comunitarios a nivel artístico y cultural con niños, jóvenes y adultos; donde se desempeña como maestra, Asesora y coordinadora General del proyecto NUCLEOS DE DESARROLLO CULTURAL en la localidad de Suba (Bogotá-Colombia). Pertenecer a la red de maestras y maestros del distrito: “TEJIENDO SUEÑOS Y REALIDADES”

Liliana Rey Díaz

Maestra Educación Preescolar

Colegio Ramón de Zubiría IED

Correo E: lilianareydiaz@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la educación con énfasis en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Informática para la Gestión Educativa de la Universidad Autónoma de Colombia y en Infancia, cultura y desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Ciencias Pedagógicas, en el Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño (IPLAC) de La Habana (Cuba).

Participante activa en espacios de formación e intercambio académico con docentes y otros profesionales interesados en la educación y la pedagogía. Interesada en la búsqueda permanente de experiencias pedagógicas alternativas, encaminadas al mejoramiento de la



calidad de vida de la infancia en situación de vulnerabilidad. Y tejedora con la Red Tejiendo Sueños y Realidades.

Camino hacia la utopía proclamada por Rosa de Luxemburgo, la construcción de una sociedad en donde seamos "socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres".

RED TEJIENDO SUEÑOS Y REALIDADES

Es una experiencia de maestras y maestros, que inicio su tejer en la Localidad de Suba en un ejercicio de reflexión frente a las prácticas pedagógicas y queriendo dar a conocer la voz del cotidiano en la escuela, en la comunidad y en la relación escuela- comunidad. Así decidieron unir sus “voces y contar su historia o diversas historias”, teniendo como precepto que “El hombre no tejió las tramas de la vida. La vida es sólo un hilo”¹, la red consolida la aventura y desde 1996 abre espacios para que todo actor pedagógico que desee “interactuar, enriquecer y cualificarse dentro del marco de la relación: ESCUELA – CIUDAD”²

JUSTIFICACION

La concepción de cuerpo en la escuela, se le ha delegado a la Educación Física y lo aborda como “instrumento”; básicamente utilitarista y funcional. En este sentido el cuerpo es utilizado para ser amaestrado para cumplir determinadas funciones que den cuenta de sus alcances únicamente físicos, de sus logros y metas por alcanzar. Es decir, un cuerpo para llevar, para domar, para mostrar, para ser siempre joven, un cuerpo para la sociedad consumista; un cuerpo para tener y no un cuerpo para ser.

¹ VASCO, Luis Guillermo, citado en libro RED interdisciplinar Tejiendo sueños y realidades. IDEP, Bogotá 2005.

² RED interdisciplinar Tejiendo sueños y realidades. IDEP, Bogotá 2005.



Esta postura deriva del hecho de que la escuela, se dedica a aquietar los cuerpos, dando prioridad a las funciones cognitivas; en lugar de pensar en las potencialidades de su movimiento. Así el movimiento ocupa un lugar fundamental en el campo de estudios que se preguntan por el cuerpo en la escuela hoy.

Es el cuerpo y el movimiento la base del aprendizaje. La dinámica vital del ser humano está en el movimiento de su cuerpo y en la relación existente con el espacio. Un ejercicio que continúa en construcción apostándole a una re-significación, re-creación y re-dignificación del cuerpo. Como dice el maestro Álvaro Restrepo (2010) “en un país que ha violentado sus cuerpos y el cuerpo colectivo Colombiano, tenemos una tarea urgente: Sanar ese cuerpo roto, que tenemos los Colombianos”.

Dado que somos un cuerpo que comunica y la singularidad de ello, permite gestionar los procesos de enseñanza aprendizaje, entonces el cuerpo, el movimiento y la emoción, se integran para permitir la experimentación con la expresión corporal, danza, el mimo, el teatro, el carnaval, el arte y sus diferentes formas de expresión, así como otras técnicas somáticas como el yoga y la meditación.

También identificamos que es de vital importancia reconocer nuestro cuerpo en el particular estilo de ser maestra o maestro y sobre la forma en que nos comunicamos por medio de nuestra corporeidad; ya que es de gran influencia en los aprendizajes y recuerdos de los estudiantes. Por tal motivo es imprescindible que estas técnicas corporales deban estar dispuestas o al servicio de maestras y maestros.

Como resultado de las anteriores reflexiones, el Festival de Danza Zubiriano se empodera como una estrategia que posibilita la expresión de los cuerpos emancipados a través del reconocimiento del movimiento y la movilización de la emoción y en los niveles iniciales se plantean las corpografías que llevan a la construcción de la emoción a la palabra.



CORPOGRAFIAS DE LA EMOCIÓN A LA PALABRA

EDUCACIÓN INICIAL

“...Es en la escuela donde sentamos al niño, sentamos al cuerpo en esas máquinas de tortura o pupitre... donde sentamos el cuerpo a anularlo... por qué debemos aprender en la quietud, pero habremos muchos que aprendemos en el movimiento”³ La imagen de los cuerpos y el movimiento en la escuela, sigue siendo tal cual la expresada por el maestro Restrepo es casi una tradición, (¿a la altura de dogma?). Para muchas y muchos incuestionable.

En nuestra propuesta se brindan elementos para la constitución de personas con capacidades de participación, solidarias, autónomas, responsables y libres, a quienes se les respeta su historicidad y heterogeneidad, que expresen sus 100 y más lenguajes. En si una propuesta de respeto al disfrute del ser niña o niño.

De acuerdo a lo anterior, se concibe el cuerpo como el primer territorio, que trasciende la perspectiva física y biológica para ser comprendido como una construcción socio-cultural que define nuestra subjetividad. Que se entrelazan con la familia que se aborda como el territorio desde el cual las niñas y los niños ingresan al espacio social, donde desarrollan sus primeras relaciones sociales, y a su vez hacerse una imagen de sí mismos. Y el territorio escolar, en este se da la integración a grupos más amplios y así abordar capacidades necesarias para el establecimiento de relaciones armónicas con las demás personas.

En el paso por estos territorios, se van desarrollando la capacidad de reconocer en otras y otros, emociones, intereses y necesidades comunes. En nuestro particular, el espacio escolar, se propone fortalecer los vínculos de afecto que se tejen y explorar emociones y sentimientos por medio de corpografías que le dan la palabra al cuerpo.

³ RESTREPO, Álvaro. Festival Universitario de Danza Contemporánea. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Charla inspiradora. Bogotá, 2015.



¡¡YO!!... cuerpo en movimiento: tenemos la posibilidad de pensar, sentir, respirar, escuchar, tocar, y así percibir una gran diversidad de sensaciones y emociones. Siendo esto esencial en el establecimiento de vínculos y relaciones con los demás.

“El niño es puro movimiento”. Con el movimiento se crea y se descubre. Para las niñas y los niños es en el juego que se da este permanente movimiento creativo. Una forma de sacar al exterior la imaginación, la creatividad, la espontaneidad, la sensibilidad la esencia de la niñez. Para esta corpografías la libertad de movimiento es fundamental, puesto que se da de acuerdo a las características de cada participante, es decir, sacar del interior su propio movimiento, libre de forma y con la práctica ellas y ellos serán los creadores de sus propias corpografías.

El trabajo es individual pero dentro de un grupo, así descubre sus habilidades y capacidades creativas comunicándose desde su propio lenguaje corporal. Se desarrolla:

- * La atención visual y la memoria corporal que les permite tener conciencia del espacio personal y del espacio común. Compartiendo con las y los demás adquiere cada vez mayor agilidad en el movimiento y evitar choques.
- * La identidad a partir del reconocimiento de sus características corporales y personales
- * Sensibilidad y manejo emocional, identificando sensaciones físicas y emociones que se suceden en la relación con las y los otros.
- * Participación. Desde el marco de la convención de los derechos de las niñas y los niños, este aspecto es un derecho esencial desde la primera infancia y garantizarlo permite que las y los adultos se relacionen con la niñez desde el respeto a su particularidad, es decir, teniendo en cuenta sus opiniones, gustos e intereses.

Así se presentan los momentos que llevan a que las niñas y los niños tejan diferentes posibilidades y experimenten el movimiento, la emoción y la palabra en el contacto con los otros. En el juego construyen Corpografías de amor propio y a otros, identificándose como únicos pero partícipes de una sociedad, que esperamos armoniosa y amorosa. Se



desprenden los talleres: Me quiero, Me quiero y te quiero, Expreso con mi cuerpo y soy protagonista de mi historia.

Así, jugando y moviéndonos las corpografías llevan a que en la cotidianidad del aula vallamos de la emoción a la palabra y el cuerpo hable. De esta manera se permite avanzar en relaciones respetuosas y enriquecedoras que se anclen en el ser y se consoliden en las prácticas de tratos armoniosos que trasciendan a las familias y se dé el reconocimiento de los niños y las niñas como seres activos, capaces de tomar decisiones, creativos, espontáneos, afectuosos, con la posibilidad de opinar, decidir y actuar tanto en la vida familiar, como escolar y social. Es decir, seres emancipados, en capacidad de interpretar su realidad y transformarla para bienestar de todas y todos.

“CUERPO, EMOCION Y COMUNICACIÓN HACIA LA CONVIVENCIA”

PRACTICA PEDAGOGICA EN SECUNDARIA

“Y es en la escuela donde sentamos al niño, sentamos al cuerpo en esas máquinas de tortura o pupitre... donde sentamos el cuerpo a anularlo... por qué debemos aprender en la quietud, pero habremos muchos que aprendemos en el movimiento”

Álvaro Restrepo

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

Es fundamental partir de algunas características que presentan las y los estudiantes del Colegio Ramón de Zabuiría en la sede C jornada mañana de los grados 6, 7 y 8, edades entre los 10 y 15 años.

En principio planteo que acogemos una población diversa: niñas y niños, jóvenes y jovencitas de CI normal, también se atiende un número representativo de estudiantes con



necesidades especiales (NEE) y dificultades físicas, procedentes de diferentes ciudades del país; algunos han llegado desplazados por la violencia, otros han sufrido maltrato físico y emocional, otros presentan importantes trastornos emocionales y de conducta.

Los caracteriza una tolerancia muy baja a la frustración, dificultades para controlar la ira y con insuficientes habilidades sociales. Es posible observar con claridad un comportamiento agresivo recurrente y sostenido, así como problemas para respetar los derechos, espacios y tiempos ajenos o las normas sociales. Estos niños también presentan dificultades para formar nuevas relaciones y para enfrentar conflictos de manera no agresiva, muestran dificultad para mantener relaciones sociales y pueden manifestar cierta falta de interés en los demás

La autoestima de estos niños es habitualmente baja, algunos pueden experimentar trastornos de ansiedad, depresión (en cierta medida), y dificultades para comunicarse. Otros niños pueden presentar problemas de atención e hiperactividad; algunos también han sufrido abuso físico y/o abandono.

En este sentido los conflictos emocionales y sus manifestaciones comportamentales constituyen un desafío que el sistema escolar dificultosamente puede enfrentar; La integración de estos niños en las clases regulares con 40 estudiantes hace la labor aún más ardua, ya que la convivencia en general se ve afectada por estos factores internos y por factores externos como los contextos sociales en los que habitan los estudiantes.

El movimiento y la danza en grupo, pueden ser una tarea difícil para muchos de estos niños. Es necesario ser consciente de los otros, controlar el impulso psicomotor, en ocasiones, adaptarse a un estímulo externo tal como lo es la música, estar atento al espacio, etc. En contraste con esta dificultad, los chicos reconocen fácilmente el placer y la satisfacción que experimentan una vez que logran dominar estas capacidades.

La danza es un arte que se presta fácilmente al trabajo de grupo. Históricamente, los seres humanos han danzado en grupos utilizando diferentes formaciones espaciales en las cuales



compartían el ritmo: círculos, columnas o líneas. Esta actividad los ayudaba a desarrollar una cohesión grupal (tribal), a ahuyentar los temores y a expresar sus emociones (Wosien, 1974).

Desde un enfoque evolutivo, los niños comienzan a bailar voluntariamente cuando tienen alrededor de un año. Como es un arte que en su estética incluye el aspecto neuro -muscular, el sensorial, el cognitivo y por supuesto el emocional; convoca desde una complejidad holística, que contiene la dimensión afectiva, espiritual y por lo tanto trascendental.

Este proyecto se articula con el eje EMANCIPACION ya que la danza y el movimiento permiten con su práctica empoderar el cuerpo a través de la liberación y expresión de las emociones y los sentimientos, el conocimiento de si mismo, el reconocimiento del otro y la construcción de vínculos más afectivos que conlleva a ser más tolerantes y ser constructores del buen vivir.

¿Cómo trabajar la emoción desde el reconocimiento de la corporeidad a través del movimiento, la danza y otros enfoques somáticos para lograr una mejor comunicación y convivencia?

Comienzo preguntándome por el cuerpo, como se define este en la escuela, como se vive, que se conoce de él, como se relaciona, como se expresa; y me encuentro con una concepción de cuerpo como “instrumento”; básicamente utilitarista y funcional. En este sentido el cuerpo es utilizado para ser amaestrado para cumplir determinadas funciones que den cuenta de sus alcances únicamente físicos, de sus logros y metas por alcanzar. Es decir, un cuerpo para llevar, para domar, para mostrar, para ser siempre joven, un cuerpo para la sociedad consumista; un cuerpo para tener y no un cuerpo para ser.

Atendiendo a lo anterior el maestro Álvaro Restrepo señala: Cuando digo: “tengo un cuerpo”, establezco una distancia entre el yo mental y el espiritual, y el físico o material. Cuando digo “soy un cuerpo” acepto que las ideas, emociones, sensaciones; comparten la misma naturaleza de mis huesos, órganos y músculos. “Tan espiritual es mi sangre, como física mi tristeza”





En este sentido mi intención se dirige hacia re significar el cuerpo en la escuela, trascendiendo la perspectiva física y biológica para ser comprendido como esa construcción socio-cultural que define nuestra subjetividad.

El proyecto se genera de forma procesual durante todo el año escolar en el que la Danza Movimiento Terapia y la observación del movimiento son herramientas que lo fundamentan.

La danza movimiento terapia es una técnica psicoterapéutica, basada en la relación de cuerpo-mente que profundiza la relación entre moción y emoción.

Por su parte la observación y análisis del movimiento brindan información del ser y estar de los sujetos, sus emociones, necesidades expresivas, tensiones y distensiones, patrones de movimiento, carencias o desarrollos a nivel físico, psicológico. La danza y el movimiento permiten con su práctica empoderar el cuerpo a través de la liberación y expresión de las emociones y los sentimientos, el conocimiento de sí mismo, el reconocimiento del otro y en consecuencia la construcción de vínculos más afectivos que conlleva a ser más tolerantes.

El cuerpo, el movimiento y la emoción, se integran para permitir la experimentación en la expresión corporal, danza, el mimo, el teatro, el carnaval, el arte y sus diferentes formas de expresión así como otras técnicas somáticas como el yoga, la meditación y la relajación.

El objetivo es desarrollar habilidades socio-emocionales a través de unas prácticas corporales que llamamos No convencionales; ya que muchas de las practica artísticas (danza, teatro, plásticas, música) están diseñadas para aprender elementos técnicos, o para mostrar resultados, que aunque sabemos que desarrollan habilidades socio emocionales no siempre están diseñadas o centradas para lograr este propósito. La idea es encontrar cuales son las corporalidades que más se evidencian en la escuela y como se pueden potenciar. Encontramos que muchos chicos tienen problemas de autoestima que no les permiten valorar sus propias capacidades o mostrarse como son, existen muchas barreras por su imagen corporal, sus desarrollos físicos y la imagen social construida además por concepto



de cuerpo anteriormente mencionado; pero en la escuela también se encuentran barreras que no permiten que se exprese toda la subjetividad de sus participantes.

El cuerpo no solamente debe ser tenido en cuenta desde el área de artes o Educación física, sino que esa mirada debe ser interdisciplinar. Existen tantas otras actividades desde el cuerpo, que mitigan el estrés y las tensiones en el diario vivir escolar y disminuyen las limitaciones generadas por la faltas de convivencia en el aula; como son la práctica del yoga, la meditación, la relajación. Por lo tanto encontrar en estas actividades, que; “si respiras mejor y si eres capaz de aquietar tu cuerpo y silenciar tu voz”... aquietaras tu mente y serás capaz de desarrollar ciertas actitudes, como la concentración, atención, distensión.



Para ello es importante el trabajo con los niños y a la par el trabajo con los docentes, cuya idea es realizar un proceso de sensibilización del maestro de lo qué pasa en su cuerpo con todas las experiencias que va teniendo, pero luego hacer una reflexión interdisciplinar ya que desde diferentes ciencias se está mirando que pasa con esas subjetividades respecto al cuerpo, para desde allí mirar cómo puedo hacer conexiones y nuevas prácticas que me permitan mejorar el proceso de comunicación y convivencia y mejorar esas limitaciones socioemocionales que no me permiten otros desarrollos.



QUE ES LA DMT?

La Danza Terapia nace de la danza en su forma más simple; de los movimientos naturales espontáneos del ser humano; es una tendencia corporal que interacciona arte (DANZA) Y CIENCIA (PSICOLOGIA). La expresión de la interioridad permite el surgimiento y posterior desarrollo de la creatividad, la expresión y la sensibilidad, favoreciendo la aceptación de uno mismo y de los demás; a través de un trabajo individual y grupal se potencia la construcción de un yo corporal más seguro.

La danza movimiento terapia es una técnica psicoterapéutica, basada en la relación de cuerpo-mente que profundiza la relación entre moción y emoción; se fundamenta en diversos principios teóricos y empíricos. En primer lugar, se basa en la aserción de la interrelación cuerpo-mente tal como se expresa en diferentes tipos de movimiento: expresivo, comunicativo, funcional y adaptativo. Varias disciplinas estudian la comunicación no verbal y la unidad cuerpo-mente y sus efectos recíprocos.

La danza no sólo proporciona un espacio para la descarga de energía psicomotriz, sino que también habilita la simbolización, la creación y organización del significado de manera cognitiva y emocional (Hanna, 2008, Leventhal, 1980, 2008).

OBSERVACIÓN DEL MOVIMIENTO

Se observa el movimiento y la actividad de los niños al desplazarse en la sala, cómo se relacionan entre ellos, cómo “están” en su el cuerpo. Algunas de nuestras herramientas principales son sistemas de observación del movimiento.(Rudolf Laban)

Al observar su movimiento, se aprecia que los niños exhiben dificultades para compartir y mantenerse dentro de un círculo o cualquier otra forma espacial que requiera integrar su propio espacio personal con el de otras personas. Su imagen corporal y límites corporales no están establecidos con claridad. Debido a la ansiedad, el rango de atención es corto. Algunos de estos niños pueden emplear patrones de movimiento constante, multifocal o



carente de fraseo que puede ser interpretado como la expresión motora de la ansiedad incontinida.

La psicoanalista E. Bick consideró este fenómeno como una defensa para no sentir la desorganización psicológica, la falta de contención e integración. Bick denominó a esta actividad y movimiento una “segunda piel” que contiene ineffectivamente al niño, cuando éste no fue sostenido-contenido en su infancia temprana (Bick, 1968).

Si pasamos revista a sus aspectos sanos, veremos que estos niños disfrutaban de la música, del juego, el movimiento y el baile son receptivos al afecto y muestran diferentes niveles de creatividad. Para algunos de ellos, las artes escénicas (danza, teatro) ofrecen la posibilidad de encontrarse, de ser sí mismos de manera positiva, enactuando, experimentando nuevas maneras de ser. Probablemente, el concepto de Gardner (1983) de diferentes inteligencias pueda ayudar también a explicar esto.

Reflejar el movimiento (espejarlo) es una de las primeras formas de comunicación empleadas. Se expresa así reconocimiento y aceptación, se establece empatía kinestésica. (Wengrower, 2010).

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA

- ✓ **Círculo de la palabra**

La creación del círculo como sentido de estar en comunidad y compartir las ideas, pensamientos, preguntas o propuestas, se dan en este círculo, aquí el grupo discute y organiza sus conceptos, plan de trabajo, y se generan las labores por hacer del proyecto

- ✓ **Trabajo entre pares**

Se realiza una etapa de investigación acerca de la danza que se quiere representar, y se realizan una serie de laboratorios coreográficos que van generando la composición



✓ Creación de comités

El grupo se organiza por comités como estrategia para que el proyecto se desarrolle sin ningún contratiempo: coreografía, vestuario, maquillaje y peinados, pancarta y decoración y escenografía

✓ Talleres especializados

Son talleres vivenciales a partir de diversas técnicas artísticas de integración, expresión corporal y plástica. Como la danza movimiento terapia, expresión corporal, yoga, meditación y danza creativa.

ETAPAS DEL PROCESO (durante el año escolar)

La anterior propuesta se implementa actualmente en el colegio RAMON DE ZUBIRIA y está en permanente construcción.

Tiene como objeto generar en la escuela un espacio de relación entre la terapia y la educación a través de la danza, con el fin de crear un espacio inclusivo donde las y los niños con y sin discapacidad y las y los niños que presentan dificultades o trastornos de conducta, encuentren un lugar para la libre y sana expresión del cuerpo y el espíritu; que redunde en el bienestar común y mejoramiento de la convivencia escolar, dada la diversidad poblacional.

EJES Y ETAPAS

La propuesta se fundamenta en cuatro ejes:

1. Cuerpo-emoción: conexión cuerpo mente desde la Danza Movimiento Terapia, observación y análisis del movimiento Laban, el yoga, la meditación y las mándalas.
2. Integración e inclusión: la participación de todos, las y los niños y las y los jóvenes diversamente hábiles y las y los niños que presentan dificultades o trastornos de conducta.



3. Setting (aula significativa) : a partir de la organización de la clase (contacto inicial, calentamiento, desarrollo del tema central y cierre o puesta en común) el espacio (con sus recursos: espejos, equipos, música, tapetes, utilerías, lockers) y la utilización de diversos elementos para crear estructura (pañuelos, telas, vestuarios, balones de espuma, bandas elásticas, instrumentos musicales, pinturas, maquillaje)

4. Simbolización y expresión: de la personalidad a través de la experiencia con la danza y su relación con la música, las artes plásticas y el teatro, disciplinas artísticas, que dentro del ámbito de la terapia tienen como objetivo la sublimación (La subordinación del principio del placer al principio de realidad se lleva a cabo a través de un proceso psíquico denominado sublimación, en el que los deseos insatisfechos reconvierten su energía en algo útil o productivo)

Y tiene las siguientes etapas durante el año escolar:

A. Etapa de Fundamentación corporal: (I trimestre): diagnóstico de grupo, creación de mínimos de convivencia en clase, y realización de talleres de integración de grupo, fundamentación corporal a partir del sistema y análisis de observación del movimiento Laban y de expresión corporal y otras técnicas alternativas como la meditación y el yoga

B. Etapa de concepción y creación: (II trimestre) se continua en el laboratorio corporal con la anterior etapa y se enfatiza en el trabajo en grupo a través de la negociación, investigación y creación; a partir de los pretextos de las danzas Colombianas, populares o internacionales

C. Etapa de Expresión: (III trimestre) los grupos establecen una danza de su interés, se cohesionan, crean y ensayan su muestra-proceso artística, la cual presentan en el Festival de danza Ramón de Zubiria en el mes de Octubre.



La propuesta se evidencia cada año como resultado, en la expresión de la manifestación artística a través de la puesta escénica del acontecimiento FESTIVAL DE DANZA ZUBIRIANO “DANZAR PARA LA CONVIVENCIA”. Donde los diferentes grupos escolares realizan la presentación de su muestra artística evidenciando los resultados del proceso.

¿CUÁL ES LA INCIDENCIA DE LA RED EN MI PRÁCTICA?

“La red es un espacio de encuentro que busca socializar, reflexionar y transformar las practicas en torno a la sistematización de las interacciones que tejen los sujetos”, en este sentido la red se ha constituido en un espacio vital de mi practica pedagógica, me brinda la posibilidad de compartir mi experiencia con otras maestras y maestros, de enriquecerla, fortalecerla, y visibilizarla.

Al generar procesos de reflexión y conocer otras prácticas; las propuestas se nutren de la diversidad de pensamiento y acción; la red interdisciplinaria, construye una concepción de conocimiento no fragmentado generando flexibilidad, dinámica, puntos de intersección, de encuentros y desencuentros, e incertidumbres y azares propios de nuevas búsquedas.

En la interacción que generan los sujetos de la red, se van modificando o transformando y enriqueciendo las maneras de pensar y de actuar de los individuos que interactúan en ella.

La dinámica de la red invita a romper las paredes de la escuela, a cruzar las fronteras afectando el territorio para realimentar el aula.

Esta experiencia busca articular, y enriquecer la relación pedagógica entre la ciudad el territorio y la escuela entendida como el espacio propicio para el encuentro de vivencias, saberes , problemáticas, identificación de políticas y fundamentalmente para construir conocimiento a partir de interacciones que dinamicen la participación de los diferentes sujetos pedagógicos de la localidad y así construir comunidad académica, entendida como la posibilidad de los actores pedagógicos de enriquecer, controvertir, dialogar, investigar



ampliar y comunicar los saberes. Se van construyendo nuevas formas de pensar la escuela, al mismo tiempo que cada sujeto participante, se va transformando tanto personal como profesionalmente.

RESULTADOS DE LA PRÁCTICA

Las y los estudiantes:

- Demuestran cambios significativos en la relación interpersonales, manifestando sensibilidad y apertura
- Adquieren un mejor y mayor control de su cuerpo y consciencia de sus emociones
- Mejoran en la relación con sus pares, respeto por los derechos, espacios tiempos y normas social, evidenciando cambios en la actitud y el comportamiento
- Aumentan su capacidad para mantener relaciones sociales.
- Mejora su autoestima, su expresión y su capacidad para comunicarse; a través de las artes en general y de la danza
- Mejoran la convivencia aumentando los grados de satisfacción en su desempeño escolar
- Se genera un espacio de prevención primaria y secundaria en el aula y la institución
- Realizan producciones creativas de las diferentes etapas del proceso
- Participan activa y decidida en el festival de danza, presentación en público, haciendo frente a sus miedos y limitaciones

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Sandra. “la danza movimiento terapia (dmt) y su incidencia en el desempeño escolar” tesis de grado. Máster en Terapia a través del Movimiento y la danza. Universidad de Barcelona. 2011
- Gardner, Howard. “Las inteligencias múltiples”
- Laban, Rudolf. (1987) El dominio del movimiento. Madrid: Fundamentos
- Planella, J. Corpografías: dar la palabra al cuerpo. Revista Artnodes. Publicada en noviembre del 2006.



Secretaria de educacion. Bogotá Humana. Educación para la convivencia. Ciclo Inicial. Mi cuerpo mi primer territorio. Bogotá, 2013.

Wengrower H y S. Chaiklin (coords.). La Vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia. Barcelona, Gedisa.

Wengrower, H. (2008): Arte-terapias en contextos educacionales: Un encuentro intercultural. Revista Babel

Winnicott, Donald. 1963. De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo.

Winnicott, Donald. (1982) Realidad y juego, Barcelona, Gedisa.



EXPERIENCIA REPENIM

Bogotá, Colombia

E mail: redtejiendosvr@gmail.com

SINDICATO DE MAESTROS DE CASANARE-SIMAC-CEID
LIC. DIANAFABIOLA PALACIOS GUERERO. I.E. CENTRO SOCIAL, YOPAL
Identificación: C.C. 51'619.880 de Bogotá - Correo fabgue557@yahoo.es

LIC. LUIS HERNAN GUEVARA MONTILLA. I.E. CENTRO SOCIAL, YOPAL
Identificación: C.C. 19'197.946 de Bogotá – Celular: 3204899833 – Correo:
luguemon@hotmail.com – luisguevaramontilla@gmail.com

LIC. NUBIA AMPARO DUCON ACEVEDO I.E. SANTA TERESA – Correo
Electrónico: amdu20@yahoo.com



REPENIM



ABSTRACT

The project REPENIM is about Nim, an Indian's tree, it acts as a natural repellent because its main components are azadirachtin and we can find it in its seeds and leaves, azadirachtin makes that the endocrine system and reproductive system of the mosquito deteriorates over time.

San Luis de Palenque is a town located in the department of Casanare, this town has wide plains and humid climates, these characteristics make that the mosquito reproduces in an easy way; so many people have been affected with diseases like dengue, yellow fever, chikungunya, and others that threaten people's health.

The project is based on making a tree planting around the town in order to reduce the diseases caused by the mosquito and providing a better environment and better health. The project requires many studies and investigations to have specific data and be sure of the consequences in a future.

We started investigating information about the tree, after we socialized the project with the people and get specific cases of the diseases. The people and the mayor accept the project, so, we found help with SENA, and the University "Unitrópico" they are helping us with research and studies of soil and plant.

REPENIM required time and studies but by the moment Nim is a good resolution to these health problems.

RESUMEN

El proyecto REPENIM realizado en la *Institución Educativa Centro Social de Yopal* se basa en la arborización alrededor del pueblo para disminuir las enfermedades causadas por el zancudo y ofrecer un mejor ambiente y una mejor salud. Se trabaja con el árbol del Nim, un árbol de la India, este actúa como un repelente natural porque su componente principal es



azadiractina y se puede encontrar en sus raíces y hojas, la azadiractina hace que el sistema endocrino y reproductor del zancudo se deteriore con el tiempo. Desde la investigación en el aula se viene desarrollando un proceso que articula los saberes de los estudiantes a su vida cotidiana desde una problemática comunitaria con un mejoramiento para la vida. El proceso realizado nos ha invitado a revisar políticas, realizar instrumentos y potenciar la investigación desde el aula.

PALABRAS CLAVES:

San Luis de Palenque es un municipio localizado en el departamento de Casanare en Colombia, este municipio tiene llanuras extensas y climas húmedos, estas características hacen que el zancudo se reproduzca de manera más fácil; muchas personas han sido afectadas por enfermedades como dengue, fiebre amarilla, chikunguña y otras que atentan con la salud de las personas.

La Institución Educativa Centro Social esta ubicada en Yopal capital de la ciudad de Casanare en Colombia y es reconocida por su calidad educativa en la formación integral de sus estudiantes, capacitándolos en competencias laborales con énfasis en administración y finanzas, desarrollando su sentido crítico, abiertos al cambio, a la investigación, a los avances científicos y tecnológicos; capaces de enfrentar el reto de un mundo globalizado y de construir una nueva sociedad fortalecida en valores.

La Comunidad Educativa de la I. E. Centro Social orienta los procesos de formación integral de los estudiantes hacia la construcción de la nueva sociedad y de un nuevo País, apoyados en la Constitución Nacional, la filosofía institucional, las tendencias filosóficas, pedagógicas y tecnológicas conforme al modelo pedagógico “Acción Viva” y al Sistema de Evaluación Institucional y expresados en el Proyecto Educativo Institución.

Desde una construcción por un ciudadano que construya sociedad propendemos por el estudiante del Centro Social se distinga por ser: Responsable de su propia formación, siendo reflexivo y crítico, autónomo, con capacidad crítica, creativa y responsable; agente transformador del medio socio cultural en el cual se desenvuelve y líder en la construcción de una sociedad más humana, pluralista y participativa, Competente para responder a los retos científicos y tecnológicos del mundo cambiante.

Desde la anterior mirada se vienen realizando diversos proyectos pero queremos rescatar REPENIM, el proyecto se basa en la arborización que hemos realizado alrededor del pueblo para disminuir las enfermedades causadas por el zancudo y ofrecer un mejor ambiente y una mejor salud. El proyecto requiere muchos estudios e investigaciones para tener datos exactos y estar seguros de las consecuencias en un futuro. Se Trabaja con el árbol del Nim, un árbol de la India, este actúa como un repelente natural porque su componente principal es azadiractina y se puede encontrar en sus raíces y hojas, la azadiractina hace que el sistema endocrino y reproductor del zancudo se deteriore con el tiempo.

Empezamos buscando información sobre el árbol, después socializamos el proyecto con la comunidad y obtuvimos datos específicos de las enfermedades. La comunidad y el alcalde



aceptaron el proyecto y encontramos ayuda con entidades como el SENA y la Universidad “unitropico” quienes nos están ayudando con investigaciones y estudios del suelo y planta. Repanim requiere tiempo y estudio pero por el momento Nim es una buena solución para estos problemas de salud.

Trazando el camino

El árbol del Nim es originario del suroeste de Asia y se cultiva en muchas regiones de África, Australia, América Latina y India, pues se adapta muy bien a los suelos y climas tropicales y subtropicales, el árbol es siempre verde, da sombra todo el año y su madera es codiciada para la producción de muebles y otros fines. REPENIM, busca un nuevo método para el control de las plagas malignas con ayuda de este árbol ya que se conoce como insecticida natural por lo que no deja residuos tóxicos contaminantes y la sustancia activa principal (Azadiractina) que al estar en contacto con el zancudo *Aedes Aegypti* deteriora su Sistema endocrino y reproductor, afectando también a coleópteros pero no trae efectos secundarios a los lepidópteros y personas.

El incremento de la población en los diversos departamentos y municipios del país ha traído consigo gran desarrollo, pero con ello, han dejado pequeñas y grandes secuelas para el entorno en el que convivimos. En donde encontramos el caso del municipio de San Luis de Palenque, en el que debido a su gran diversidad de fauna y flora, y la cantidad poblacional que se encuentra allí, observamos que las plagas han venido incrementando y así mismo infectando a los ciudadanos causando diversas enfermedades.

Por ello es que Repanim, busca alternativas de solución a estas plagas, por medio de la arborización alrededor del casco urbano del municipio, haciendo uso de el árbol del Nim, que cuenta con suficientes propiedades y componentes útiles en el control de la proliferación del mosquito, disminuyendo así, los altos índices de enfermedades.

Pero también, se ve que muchas personas hacen uso de insecticidas tóxicos y nocivos para la salud de las personas, que a largo plazo causaran enfermedades por su uso excesivo, por ende Repanim también quiere brindar una alternativa mediante un repelente natural a base de este árbol, generando así una mejor calidad de vida.

NUESTRO TERRITORIO

San Luis de Palenque es un municipio localizado en el departamento de Casanare; cuenta con gran diversidad en fauna y flora; caracterizado especialmente por sus extensas llanuras y clima de bosque tropical húmedo, siendo esta última la principal causa de la reproducción del zancudo, trayendo consigo consecuencias graves como la malaria, el dengue, la fiebre amarilla, entre otras; enfermedades que afectan la salud de los habitantes. Prueba de ello es la epidemia de dengue registrada en el año 2005 por la cual fue declarado el municipio en emergencia de salud pública, hecho que sobrepasó los 100 casos e incluyó casos de dengue hemorrágico.



NUESTRA HISTORIA

Con el transcurso del tiempo se ha notado que el incremento de los zancudos y de plagas es más notable que antes, dando como consecuencias enfermedades, entre ellas: chikunguya, dengue, fiebre amarilla, etc. Ante la emergencia presentada en el año 2005, se dio inicio a la búsqueda de estrategias que permitieran ejercer de alguna manera, control sobre éste vector, realizándose entonces una serie de fumigaciones, que si bien es cierto, servían de remedio, este era solo de temporal. En consultas realizadas por una docente habitante del municipio de San Luis de Palenque, encontró viable realizar un control mediante el uso del árbol de NIM. logro comprobar que la siembra del árbol de Nim es efectivo para lograr disminuir la proliferación de zancudos y plagas.

El árbol de Nim es un prototipo que ha sido utilizado por años en países como la India y África; resistente a las inclemencias del clima, considerado como uno de los más duraderos y presenta varios beneficios para la especie humana.

Los privilegios que ofrece este árbol en la vida del hombre van dirigidos primordialmente a la prevención de enfermedades de tipo viral que afectan a la población vulnerable como niños, adultos y personas de la tercera edad.

Dado que el municipio San Luis de Palenque, forma parte de los Llanos Orientales, región especialmente caracterizada por ser bosque húmedo tropical, clima favorable para el desarrollo y proliferación del zancudo, la siembra de árboles de Nim, estaría fortaleciendo notablemente el sistema inmunológico, creando efectos repelentes que por la multiplicidad de sus componentes, serían de gran beneficio para la población en general, tornándose viable la siembra de manera gradual en sitios estratégicos donde hace presencia en mayor porcentaje el zancudo y el mosco transmisor de enfermedades epidémicas que ha cobrado varias víctimas.

La viabilidad del proyecto se fundo en la utilidad de la siembra del árbol de Nim, pues con ellos busca no solo contribuye al cuidado del medio ambiente, sino como una alternativa para para ayudar a curar muchas enfermedades.

El Nim es un árbol originario en la India. Es de rápido crecimiento, de fácil adaptación climática y gran crecimiento, alcanzando alturas superiores a los 20 metros. En Colombia el Nim, se presenta como productor de un insecticida vegetal que controla insectos, nematodos, barbosas, virus y hongos en plantas. Además se utiliza para alimentar el ganado como medicamento para combatir las lombrices intestinales en humanos y aun para preparación de licores.





ANÁLISIS BROMATOLÓGICO

CORTEZA	RAICES
	
Se han utilizado para la fabricación del cuidado bucal, cuidado de la piel, medicamentos tradicionales y medicamentos alopáticos.	Las raíces son largas y gruesas, penetrantes y pueden alcanzar hasta los 20 metros de profundidad.

FUENTE: HERBAL DE CHIAPAS, naturaleza artesanal para tu bienestar

La semilla del Nim tiene 20% de aceite y el 2% está formado por compuestos activos para la producción de insecticidas, jaboner y artículos de tocador. Es el elemento más importante del Nim, ya que posee una gran riqueza en lípidos y la presencia de moléculas con una intensa actividad biológica. Nuestro glosario:

- **Flores:** Son de color blanco, miden 5mm de largo y poseen una fragancia pelicular y producen néctar. Cada flor se transforma en semilla al madurar, tienden a brotar un fuerte olor en las noches .
- **Aceite de Nim (Fruto):** Está conformado por la semilla y el fruto donde logran un olor muy fuerte dando como objetivo alejar a las plagas, es utilizado para enfermedades como la gripe, acné, etc.
- **Tallo:** Son de color rojizo en la parte interior y blanco rosáceo en la parte superficial. Tienden a ser utilizados para la fabricación de muebles, tiene gran resistencia
- **Las hojas:** Pueden aislar varias moléculas como un flavonoide poli fenólico, es utilizado para las picaduras de insectos como zancudos, moscos, avispas, etc. Son de gran ayuda para el sistema inmunológico



- **Corteza:** Sean utilizado para la fabricación de diferentes productos, para el cuidado bucal m el cuidado de la piel, medicamentos tradicionales y medicamentos alopáticos.
- **Árbol:** Es una planta perenne, de tallo leñoso que se ramifica a cierta altura del suelo. El término hace referencia habitualmente a aquellas cuyas alturas superan determinados límites, diferentes según las fuentes: 2 metros, 3 metros, 5 metros o los 6 metros.
- **Arborización:** significa llenar de árboles un determinado sitio. Arborización también significa hacer que algo asuma la forma de árbol. En construcciones urbanas es común que se les dé el nombre de “arborización” o “arborizadora”
- **Nim:** Azadirachta indica, es un árbol perteneciente a la familia Meliaceae originario de la India y de Birmania, que solo vive en regiones tropicales y subtropicales
- **Repelente:** Se conoce como repelente a aquellos productos cuyo objetivo principal es el arte de repeler o evitar el acercamiento de insectos de diverso tipo a la piel o a la ropa de los seres humanos. Algunos repelentes son tan bien útiles para proteger a los animales de tales insectos mientras que en el mercado podemos encontrar además repelentes para animales que sirven para impedir que animales domésticos destruyan muebles o se acerquen a determinadas áreas de la casa. El repelente cumple una función preventiva
- **Mosquito o zancudo:** Es un término genérico con el que se asigna a varias familias de insectos del orden de los dípteros y en particular del suborden de los nematóceros; de forma estricta se refiere únicamente a los componentes de la familia de los culícidos. Los mosquitos tienen cuatro etapas de desarrollo en su vida. Huevo, larva, crisálida y adulto, necesitan el agua para completar sus ciclos de vida
- **Enfermedad:** Es la alteración o desviación del estado fisiológico en una o varias partes del cuerpo por causas en general conocidos, manifestada por síntomas y unos signos característicos y cuya evolución es más o menos previsible
La salud y al enfermedad son parte integral de la vida, del proceso biológico y de las interacciones medio ambientales y sociales. Generalmente se entiende a la enfermedad como pérdida de salud, cuyo efecto negativo es consecuencia de una alteración estructural o funcional de un órgano o cualquier nivel
- **Salud:** Estado en que un ser u organismo vivo no tiene ninguna lesión ni padece ninguna enfermedad y ejerce con normalidad todas sus funciones.
- **Dengue:** Es una enfermedad viral transmitida por la picadura de un mosquito Hedes aegypti, cuando el mosquito se alimenta de sangre de una persona enferma de dengue y luego pica a otras personas les transmite esta enfermedad. El contagio solo se produce por la picadura de los mosquitos infectados, nunca de una persona a otra, ni a través de objetos o leche materna
- **Control Biológico:** Es un método de control de plagas, enfermedades o malezas que consiste en utilizar organismos vivos con objeto de controlar las poblaciones de otro organismo



- **Control Natural:** Es el control que sucede en las poblaciones de organismos sin intervención del hombre que incluye además de enemigos naturales la acción de los factores abióticos del medio





UN APOYO DESDE LO LEGAL



Derechos de los servicios públicos

A su vez este derecho es mecanismo de garantía de otros derechos como son el derecho a gozar de bienestar y calidad de vida, derecho a la igualdad real y derecho al libre ejercicio de la personalidad. En la constitución de 1991 se caracterizan como servicios públicos los siguientes:

Seguridad social (Artículo 48) atención de la salud y saneamiento básico ambiental (Artículo 49) administración de justicia (Artículo 229) Notariado y registro (Artículo 131) educación (Artículo 67)

ARTICULO 48—SEGURIDAD SOCIAL

Es un servicio público de carácter obligatorio que se presentara bajo la dirección, coordinación y control del estado, en sujeción a los principios de eficiencia, universalidad y solidaridad en los términos que establezca la ley. Se garantiza a todos los habitantes el derecho irrenunciable a la seguridad social, el estado con la participación de las particulares, ampliara progresivamente la cobertura de la seguridad social que comprenderá la prestación de los servicios en la forma que determine la ley

ARTICULO 49- ATENCION DE LA SALUD Y SANEAMINETO BASICO AMBIENTAL

Son servicios públicos a cargo del estado, se garantiza a todas las personas el acceso a los servicios de promoción, protección y recuperación de la salud.

Corresponde al estado organizar, dirigir y reglamentar la prestación de servicios de salud a los habitantes y de saneamiento ambiental conforme a los principios de eficiencia, universalidad y solidaridad. También, establecer las políticas para la prestación de servicio de salud por entidades privadas y ejercer su vigilancia y control.

DECRETO 3075 DE 1997

Artículo 29 Literal C. Debe haber un programa de control de plagas radical y con enfoque preventivo.

Ley 9 de 1979

201. Protección contra plagas

259. Los equipos, alimentos, materias primas deben protegerse

Llevar a cabo un arborización de Nim alrededor del casco urbano del municipio de San Luis De Palenque, durante el transcurso del año 2015, logrando así disminuir la proliferación del zancudo con expectativas de bajar el elevado porcentaje de las enfermedades que causa el zancudo como el Dengue, La fiebre Amarilla, chikungunya, entre otras, y así poder lograr el bienestar de la comunidad San Luiseña.

Este proyecto se ha venido realizando por medio de un convenio y con el apoyo de la alcaldía Municipal de San Luis De Palenque, donde participaron diversos profesionales y técnicos para poder lograr esta arborización.



Sera llevado a cabo por los estudiantes del colegio Centro Social del grado undécimo con la ayuda y el apoyo de diferentes docentes de la institución y de otras instituciones educativas y entidades.

Lo que hemos querido:

- Establecer convenio con la alcaldía municipal para obtener el respaldo económico que implica el desarrollo el proyecto.
- Comprometer el grupo ecológico del colegio la Presentación del municipio para la siembra y conservación de los árboles, hasta alcanzar su crecimiento
- Adquirir la cantidad apropiada de Nim para encerrar el casco urbano del municipio y fincas aledañas.
- Establecer acuerdo con el centro de salud del municipio, para realizar estudios estadísticos comparativos relacionados con los porcentajes de enfermos afectados por dengue.
- Buscar apoyo y asesoría de la Secretaría de Agricultura del municipio, a fin de realizar trabajo en equipo de manera que se garantice el éxito del proyecto.

Que nos ha limitado:

A medida que se va desarrollando el proyecto hemos encontrando diferentes clases de dificultades como:

- A la hora de viajar al municipio de San Luis De Palenque no siempre se tendrá el transporte necesario para el desplazamiento de dicho municipio a la ciudad de Yopal o viceversa.
- En el momento de sembrar las semillas del Nim se necesitara de una riega constante de agua debido a las altas temperaturas que se producen en el municipio.
- El tiempo en que se demorara en crecer este árbol y en el que empezara a irradiar o soltar su sustancia.
- Se necesitara de la ayuda de un químico o persona que trabaje con laboratorio para poder hacer efectiva la extracción de su aceite al formar el repelente.
- Es necesario gran apoyo economico para la fabricación de los repelentes.

Hablando de políticas:

Partiendo desde el punto clave en el cual está por realizar cada una de las cosas mencionadas en base a lo que se quiere lograr al paso del tiempo, se llevaron a cabo algunas políticas las cuales ayudaran al mejor manejo de esto.

- Responder las dudas de la población respecto a lo dicho



- Tener en claro las posibles causas para el buen desarrollo de esa
- Contratar la cantidad necesaria de personal de logística para el desarrollo al paso del tiempo
- Inculcar la importancia de trabajar en equipo, para conseguir lo esperado
- Capacitar a las personas que están involucradas en este proyecto
- Lograr dar a conocer este proyecto no solo en el municipio de San Luis de Palenque sino también a los diferentes municipios o si es posible a nivel nacional e internacional.

Lo que tenemos:

La arborización cuenta con unas alternativas viables que podrían beneficiar a la investigación debido las limitaciones que presentan, que posiblemente se llevara a cabo con éxito y desarrollo de los objetivos.

- Gracias al elevado porcentaje de plagas que hay en el municipio de San Luis de Palenque, se lograra la realización de la investigación.
- Efectuar talleres de sensibilización en los colegios para dar a conocer el proyecto, con esto se pretende proyecta un fin de semana para hacer una siembra colectiva.
- Cuentan con un sitio estratégico para el crecimiento de las plantas.
- El árbol de Nim cuenta con una gran diversidad de propiedades como el tallo, la flor, la semilla, la corteza; que por esta razón la investigación crecerá de diferentes maneras.
- La investigación cuenta con el apoyo de la gente San Luiseña.
- Tendrán un profesional en cuidar y observar el crecimiento de las plantas.
- La asociación de investigación de Bogotá, contara con una gran oportunidad de ejemplar lo dicho.

REPENIM ofrece una alternativa natural, dirigida a combatir la problemática de los zancudos en el municipio de San Luis de Palenque con el fin de mejorar la calidad de vida de sus habitantes.

A futuro, **REPENIM**, busca constituirse líder en el control natural de plagas, no solo con los cercados naturales, sino por el aprovechamiento de todas las propiedades de éste árbol, mediante la extracción del aceite de su semilla, flores, hojas, corteza y frutos en la elaboración de diferentes productos repelentes y medicinales, para ser comercializados y distribuidos a nivel nacional.



CONCLUSIONES

REPENIM ha logrado una mirada que ve la investigación no como algo muy lejano acercando el ideal y la acción de miles de niños casanareños que aman y aprenden de investigación en el aula de clase como parte de su trabajo académico y además como referente de su vida personal y profesional.

Se evidencia la participación activa de la comunidad objeto de estudio.

Logramos dar a conocer temas importantes para la población infantil.

Con las actividades realizadas se implementó el sentido de pertenencia y el cuidado que deben tener para con su comunidad.

Se agradece a Dios por habernos permitido tener las capacidades necesarias para ponerlas en práctica en este largo proceso, a los profesores por habernos tenido tanta paciencia y habernos sabido guiar en la ejecución de este proyecto; este mismo se pudo llevar a cabo gracias al apoyo de la Alcaldía del municipio de San Luis de Palenque, el centro de aprendizaje Sena, a las Instituciones Educativas Centro Social de Yopal y a la Presentación de San Luis por haber creído en nosotros y habernos ayudado en todo el proceso de desarrollo del proyecto y traerlo hasta estas últimas instancias cumpliendo así el objetivo que se había planteado desde que empezamos a ejecutar este proyecto llamado REPANIM o “Una alternativa natural para combatir los zancudos”.

Por último un agradecimiento muy especial a la profesora Diana Palacios quien nos estuvo colaborando desde un principio y quien fue la persona quien dio el impulso inicial para el desarrollo de este proyecto que beneficia a toda una comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ramón y Rivera (1969), citados en Construcción del conocimiento desde la perspectiva transdisciplinaria. (Conferencia. Doctorado en Educación. Universidad de Carabobo). Valencia. Venezuela.
 - TOGNONATO Claudio La historia y lo cotidiano. Trad.. Barcelona, España: Península
 - KORNBLIT, A. (1999). Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
 - LISCANO, J. (1980). ¿Identidad Nacional o Universalidad? El Diario de Caracas. Venezuela.
- Revista El Garcero LEe y Escribe edición 1- 10 , Yopal Casanare
- <http://centrosocialinvestigacion.blogspot.de/2015/09/proyecto-repanim.html>



www.arbol-de-neem.com

www.arbol-de-neem.com

www.productosdeneem.com

<http://censura20.com/2010/03/22/el-problema-de-la-educacion-en-colombia/>

http://caracol.com.co/radio/2013/03/14/economia/1363268820_859226.htm

http://www.yopal-casanare.gov.co/ninos_ninas.shtml





Encuentro Iberoamericano de
Colectivos y Redes de Maestros y
Educadores que hacen
Investigación e Innovación
desde la Escuela y la Comunidad
M É X I C O 2 0 1 7

COLOMBIA

ESCUELA POPULAR PARA LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACION MESA HUNZAHUA

PAIS	COLOMBIA.
------	-----------



TÍTULO	ESCUELA POPULAR PARA LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACION MESA HUNZAHUA.	
		Dirección electrónica
LINA MARIA VELA BERMUDEZ	Vela.lina@gmail.com Celular 3004016105	
CLARA RUIZ	ipacon@gmail.com celular... 3002004423	
VIVIANA RUIZ VERGARA GRACIELA QUINTERO MEDINA	vinaruiz@gmail.com celular 3184742555 milomaverde@hotmail.com	
PRESENTADORES		
Nombre	Identificación	Cargo
LINA MARIA VELA BERMÚDEZ VIVIANA RUIZ VERGARA	1019020101 52266127	PARTICIPANTE- MIEMBRA
Y todo el equipo de la Mesa Hunzahua		mesahunzahua@gmail.com tel. +573002004423
ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA	MESA HUNZAHUA	
Lugar en que desarrolla el trabajo	CIUDAD HUNZA, SUBA. BOGOTÁ COLOMBIA	
Población con la que desarrolla el trabajo	HABITANTES DEL CERRO SUR DE SUBA	
Va a participar en las Rutas Pedagógicas	Si	
Eje	EJE 2. PEDAGOGÍA, TERRITORIO Y TERRITORIALIDAD	
Modalidades de participación	Ponencia- Participación	



Ponencia: Transformando las relaciones comunitarias desde los territorios, en la participación y la toma de decisiones colectivas.

ESCUELA POPULAR PARA LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACION MESA
HUNZAHUA.

Autores: Viviana Ruiz Vergara, Lina M. Vela Bermúdez, Clara Ruiz Pachón, Graciela Quintero.

Resumen:

Las relaciones pedagógicas que se siembran, crecen, se desarrollan y se transforman en el territorio, toman su propio ritmo y su propio dialogo, desde una mirada no necesariamente pedagógica –por lo menos de manera consiente- en la relación aprendizaje, aprendices, y conocimiento circulante desde las prácticas cotidianas. Pues es allí, en la dinámica cotidiana donde se transforman las relaciones, las personas, las subjetividades, y los diálogos circulantes se transforman o transitan en diálogos pedagógicos desde las necesidades priorizadas por los y las caminantes de los territorios, (cuando hablamos de necesidades nos referimos a los deseos, a la necesidad de circular los saberes propios y de conocer los saberes ajenos en la cotidianidad).

Palabras claves: Democracia, territorio, escuela, participacion. Organizacion, relaciones, comunidad, politica, social.

Consecuentes con el principio fundamental del derecho a la participación de los pueblos en las decisiones que los afectan y la transformación en una mejor calidad de vida se entiende la necesidad de contar con una herramienta básica; la Educación, una educación liberadora que permita el interactuar permanente de sus miembros, conocedores de la problemática Educativa formal y de sus dificultades comprendimos que “La Educación es también un problema social y político cuya solución no corresponde tan solo a los pedagogos pero que tampoco debe ser abandonado a la presunción de la política...” La Educación del individuo es también una responsabilidad social comunitaria, que atienda a la necesidad del entorno próximo y las características del individuo y sus intereses. La motivación es aprender para vivir y superar la marginalidad. Se aprende en colectivo, en el intercambio de saberes y en el dialogo permanente.

La unión de los individuos se constituye en un objetivo central para concebir este dialogo y transformar los territorios mediante la adhesión a la práctica verdadera de transformación de la realidad injusta, esta unión implica indiscutiblemente una **actitud consciente**, mediada por



valores de solidaridad, respeto, igualdad, y responsabilidad comunitaria; rompiendo con la cultura del silencio que esta posicionada en la sociedad.

La experiencia desarrollada en la mesa **Hunzahua**, la ESCUELA POPULAR PARA LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACION MESA HUNZAHUA, motivo la cohesión en las organizaciones, luego de las reflexiones acerca de las prácticas desarrolladas durante años, prácticas un poco desordenadas, pero profundamente coherentes, a pesar de que los referentes teóricos, pedagógicos y conceptuales no fueran el sustento de nuestras prácticas.

A medida que se fue avanzando en el dialogo de saberes y en la reflexión, entendimos la necesidad de generar por nuestra cuenta, conocimientos para el fortalecimiento de lo humano y la derrota del silencio.

EL CAMINO ANDADO...En la localidad de Suba, especialmente desde el cerro sur de Suba, se construyen múltiples historias desde la presencia de organizaciones que se encuentran vinculadas a los procesos sociales y comunitarios en la localidad, la cual se encuentra compuesta por 12 UPZ y atravesada por dos cerros. Uno de ellos es el Cerro Sur de Suba. Un cerro rico en procesos organizativos, Con legados históricos de mas de 35 años como lo es el barrio Ciudad Hunza, Barrio en el que hacen presencia 8 organizaciones comunitarias, (ver anexo 1) con diferentes perspectivas, pero que se articulan en un mismo escenario como lo es la mesa Hunzahua y la ESCUELA POPULAR PARA LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACION MESA HUNZAHUA, la cual busca transformar las relaciones comunitarias por medio de la integración, impulsando la toma de decisiones colectivas, por medio de la búsqueda y garantía de escenarios de igualdad de género, de Economía Social y Solidaria, de promoción social, **cultural y ambiental, circulación de conocimiento, y la consecución** de espacios pedagógicos que fortalezcan la posibilidad de tomar decisiones de manera colectiva, en búsqueda de la generación de una paz activa, que fortalezca la solidaridad y la convivencia, para la población vulnerable. De acuerdo a las acciones que desarrolla cada colectivo se fortalece la ESCUELA POPULAR PARA LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACION MESA HUNZAHUA en cuanto a la identificación y consolidación de un currículo itinerante, como resultado de las prácticas cotidianas de las organizaciones en el territorio, desde la autonomía de las organizaciones y la construcción colectiva del quehacer diario por medio del intercambios de saberes múltiples, ya sea desde las misionalidades de las organizaciones, las edades de los integrantes, las experiencias vividas, el vivir diario y las expectativas del territorio hacia el futuro, siendo la ESCUELA POPULAR PARA LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACION MESA HUNZAHUA un currículo creado, construido, de manera no impuesta, sino para hacer conscientes las necesidades de los territorio, transformando con ello la pedagogía tradicional en una pedagogía cotidiana.

Como resultado de lo anterior, se expone la síntesis de los logros en las temáticas que caminamos.



NUESTRA PRÁCTICA COTIDIANA:

TAMBIÉN SOY AMBIENTE.

- i. Gestión Ambiental y comunitaria.
- ii. Cartografía ambiental,
- iii. Memoria del Agua.
- iv. Restauración de territorios ancestrales; parque arqueológico del Indio.
- v. Manejo de residuos, reciclaje, reutilización.
- vi. Comercialización del reciclaje transformado.
- vii. Pedagogía ambiental comunitaria.

Logros: en proceso de sensibilización, con la mesa de organización comunitaria HUNZAHUA. Nosotros hacemos acciones afirmativas...como recuperación de espacio público y aprovechamiento de zonas.

Con el grupo de servicio social ambiental se capacitaron 6 estudiantes de los grados noveno y decimo en nuevas ciudadanías, defensa del espacio público y agricultura urbana (120) al finalizar el servicio conformaron el grupo de investigación de la reserva de los nacimientos.

Ese mismo grupo socializo su experiencia a tres grados de la escuela primaria. Además dinamizaron el Punto Verde del centro educativo HUNZA.

Se articulo una de las organizaciones de la mesa al servicio social del centro Educativo Ciudad Hunza y dio como resultado la consecución de los recursos físicos para la construcción del vivero. En un acuerdo con la secretaria de Gobierno y la Secretaria de Educación Distrital con el hospital de Suba en el marco del programa entornos saludables.

Todas las acciones han estado articuladas al servicio social ambiental y con la asesoría de estudiantes pasantes de las Universidades privada y pública; contribuyendo a elaborar instrumentos para adelantar la investigación sobre la memoria del agua.

CON-TEXTO.

- i. Mecanismos de participación.
- ii. Acciones afirmativas en los territorios- acción popular común.
- iii. Planeación y gestión de proyectos.
- iv. Lectura de contextos.
- v. Emprendimiento en ESS con PG (economía social y solidaria con perspectiva de género.

Logros: El ejercicio Pedagógico de la mesa HUNZAHUA se destaca por generar activamente ejercicios prácticos que conducen hacia la democracia y la participación. Podemos mencionar tres: recuperación de zona verde del barrio, organización del foro de cultura



política con los candidatos a ediles para el periodo 2016- 2020 y a partir de una capacitación se logro la elección democrática de 5 miembros de las organizaciones de Mesa como representantes a la junta de acción comunal del barrio, articulando las organizaciones con otro espacio de participación.

Participación activa en la comisión ambiental de Suba para denunciar, exigir y articular acciones concretas para la restauración de la reserva de los nacimientos.

De otra parte se impulsan procesos de emprendimiento en Economía Social y Solidaria con perspectiva de Género. Formulando el proyecto Vivero comunitario a la fundación. L'abel Francia. Y de otro lado la formulación del proyecto tratamiento al conflicto: una aromática y una mochila para transformar historias con jóvenes de 17 a 25 años.

CON SENTIDO, PRODUCCIÓN SOLIDARIA.

- i. Mingas en Vivero y terrazas productivas urbanas.
- ii. Realización de muros verdes.
- iii. Consolidación de banco de semillas.
- iv. Comercialización; trueque de semillas y plantas.
- v. Formación en economía social y solidaria.
- vi. Liderazgo comunitario.
- vii. Prácticas de medicina ancestral.
- viii. Producción de cremas, jabones y champo con las materias primas cultivadas.

SEMILLERO DE LIDERAZGOS.

- i. Generación de responsabilidades de acuerdo al saber y los talentos.
- ii. Puesta en marcha de dinámicas grupales.
- iii. Intercambio de saberes.
- iv. Diálogos circulares permanentes.
- v. Mingas solidarias.
- vi. Liderazgo con perspectiva de género.

CULTURA PARA LA PAZ.

- i. Recuperación de memorias históricas del territorio.
- ii. Diálogos sobre el conflicto y el posconflicto.
- iii. Creación y circulación de obras artísticas y patrimoniales.
- iv. Empoderamiento de las mujeres en ESS.



Caracterización de organizaciones:

Corporación para el desarrollo Comunitario Corpohunza.

La corporación de desarrollo comunitario Ciudad Hunza “CORPOHUNZA” tiene como Misión: Promover, incentivar, y apoyar actividades relacionadas con el desarrollo integral de niños, niñas, jóvenes y adultos de la comunidad en general del barrio Ciudad Hunza, sectores aledaños y en sectores populares en general.



Brindar atención integral a niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores; y especialmente a quienes se encuentren en situación de vulnerabilidad económica y social, haciendo especial énfasis en la formación educativa, ciudadana, de salud, y en programas de seguridad alimentaria y nutricional. 2. Elaborar y suministrar productos alimenticios con una adecuada preparación de calidad, cantidad e inocuidad. 3. Participar en la creación

y expansión de programas de recreación, culturales y de formación con niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores. 4. Promover programas para el mejoramiento ecológico, de bienestar y salud de la comunidad en general. 5. Estimular la creación de grupos en la comunidad que busquen la solución de sus propios problemas por medio de la reflexión de su propia situación, utilizando recursos propios y externos. 6. Apoyar y capacitar a la comunidad con el objetivo, de que ellas mismas se conviertan en agentes de desarrollo. 7. Colaborar y participar con otros grupos existentes en la zona, localidad, ciudad y país que trabajen en la consecución de los fines expuestos en estos estatutos. 8. Promover y participar programas de formación e investigación en los diferentes campos del conocimiento que contribuyan al desarrollo comunitario, en particular de los niños y niñas. 9. Promover y generar procesos productivos que beneficien a la población que especifica el objeto social

Datos de contacto: Gladys Reyes:



Corporación Casa de La Cultura Ciudad Hunza



La Corporación Casa de la Cultura Ciudad Hunza es una organización cultural con énfasis en lo comunitario, líder en la formación y proyección de actores sociales y culturales, participantes activos en los procesos que contribuyen al Desarrollo y transformación social, cultural y artística de los barrios del cerro

sur, la localidad y la ciudad.

La Casa de la Cultura Ciudad Hunza es una organización privada, sin ánimo de lucro que promueve cambios en la manera de sentir, pensar, actuar y vivir de los habitantes del sector, fomentando procesos artísticos, culturales y patrimoniales, consolidando espacios para el encuentro y la convivencia comunitaria.

La Casa orienta sus acciones entorno a los principios de Organización, Cooperación, y participación activa, contribuyendo así a la transformación y Desarrollo social y cultural del sector, la localidad y la ciudad de Bogotá

Datos de contacto: Jorge Riaño Morales cel: 3115293524, casahunza@hotmail.com

Colectivo Loma Verde:

El Colectivo Loma Verde es un grupo de agentes ambientales urbanos, independientes, que



trabaja en el cerro Sur de Suba Rincón. Contribuye al mejoramiento de las condiciones ambientales del sector a través de un programa de Manejo Integral de Residuos Sólidos; cuyo componente principal es la educación para el reciclaje y la recolección de material generando corresponsabilidad en el manejo de los residuos sólidos.

La misión del colectivo se desarrollará a través de la consolidación de una



empresa orientada a la transformación de productos artesanales sobre la base de materiales reciclables.

Objetivos: Contribuir en la creación de una empresa que genere empleo directo para 10 personas del grupo y crear estabilidad económica (salario digno).

Por medio de la sensibilización ambiental, capacitar grupos ecológicos de la comunidad, contribuyendo desde nuestro trabajo a la preservación del medio ambiente para las futuras generaciones. Elevar la autoestima de la mujer en su hogar, para disminuir la agresividad y maltrato intrafamiliar y generar una mejor calidad de vida.

Datos de contacto: Graciela Quintero Medina, e-mail: milomaverde@hotmail.com

Colectivo Noncetá Teatro.

El colectivo **Noncetá Teatro** nace en la localidad de Suba en el barrio Ciudad Hunza en el año 2007. El proceso organizativo inicia como Jóvenes del Cerro Noncetá, una iniciativa de jóvenes interesados en explorar diferentes disciplinas artísticas, culturales y otros campos de las humanidades. Esto los ha llevado a adelantar un trabajo de



exploración e investigación de la memoria histórica del Cerro sur de Suba, contribuyendo a la transformación social y cultural del sector y la ciudad. Noncetá Teatro se ha consolidado en un espacio de formación socio-cultural y aprovechamiento del tiempo libre. Por medio de iniciativas autónomas ha generado un ambiente de aprendizaje colectivo y de intercambio de saberes con otras organizaciones y colectivos artísticos.

Datos de contacto : Diana Lorena Vela Bermudez : Cel 3203328271, correo : jovenesdelcerrononceta@gmail.com

Huerta Comunitaria Huctac Hizcac Hunza.





Huerta Comunitaria-

Trabajamos desde el 2010, gracias a la voluntad de las integrantes, se desarrolla un trabajo comunitario basado en intercambio de saberes, se generan entornos y hábitos de vida saludables, recuperación de la memoria tradicional de siembra y lazos de apoyo, confianza y amistad entre las familias que hacen parte de la huerta.

Oportunidades

Gozamos con la participación de 10 familias lideradas por las mujeres que se encuentran en el hogar (Abuelas, madres, tías, hijas), lleva trabajando 5 años las mujeres manifiestan su interés por desarrollar esta labor y continuar con la recuperación de saberes tradicionales e intercambio de saberes. Disponibilidad y voluntad por hacer actualizaciones, aprender e innovar. Participación activa en las ferias de intercambio para agricultura urbana, ferias populares organizadas por entidades públicas y privadas. Interés por desarrollar el área investigativa y de experimentación por medio del banco de semillas, participando activamente en intercambios con centros experimentales locales y agricultores. Lazos de vecindad y reconocimiento de las actividades que se realizan en el territorio. Fortalecimiento del trabajo de igualdad de género y economía social solidaria, actividades de integración, capacitación, apoyo y desarrollo para motivar el autoabastecimiento familiar, el intercambio de saberes. Recuperación de la memoria tradicional de siembra, entornos y hábitos de vida saludables a través del trabajo organizativo y comunitario.

Objetivo General: Promover unidades de producción familiar (terrazas productivas) y construcción de tejido social (Huerta comunitaria) promueve el rescate de las especies vegetales nativas que contribuye a la autonomía y auto-sostenibilidad.

Promover la economía social solidaria, generando en la comunidad un referente práctico y de empoderamiento alternativo al modelo imperante generando riqueza colectiva.

Fortalecer el trabajo de Ucta Hizcac Hunza y consolidar procesos de apropiación y empoderamiento a las mujeres a través de la agricultura urbana para desarrollar tejido social, aprovechamiento de espacios urbanos, generar conciencia por la importancia de la seguridad y soberanía alimentaria, el cuidado y conservación del medio ambiente.

En el trabajo de la huerta comunitaria se implementa la siembra de especies aromáticas, condimentarias, hortalizas y tubérculos de tierra fría, se realiza el cronograma de siembra. El trabajo comunitario se desarrolla los fines de semana, o cuando lo determine el grupo, se realizan todas las labores para mantener la huerta y se divide el trabajo para que diariamente un integrante la visite.

Grupos de apoyo:



Tenemos el apoyo de organizaciones de base que participan activamente en esta iniciativa como son: Colectivo Loma Verde organización de mujeres recicladoras, Jóvenes del cerro Nonceta, Casa de la Cultura Ciudad Hunza, Jardín Infantil Coopohunza, Junta de Acción Comunal de Ciudad Hunza, Centro Educativo Hunza.

Participación en redes locales y distritales, como en la red de agricultores Distrital, local y en el nodo del cerro sur.

Proyectos: Participación en proyectos de Alcaldía local de suba : ULEP –Proyecto Suba emprendedora (2010) y Mujeres transformando territorio (2014). Participación activa en los proyectos de Mesa Hunzahua 2015 y 2016.

Datos de contacto: Viviana Ruiz, Cel: 3184742555, correo: vinaruiz@gmail.com

Mujeres artesanas del Cerro Sur de Suba

Colectivo que busca por medio del intercambio de saberes, la generación de proyectos sobre la elaboración de objetos reciclados para el uso, de manera responsable con la naturaleza, y con el ser humano, generando por medio de la creación de artesanías, un dialogo y la práctica de la economía social y solidaria para la construcción de sueños e identidades.

Contacto: NELY DAZA.....telefono.+571 6815824

Junta de Acción Comunal Barrio Ciudad Hunza.

Después de varios años de permanente controversia sobre el papel de las organizaciones en el interior de las comunidades y la junta de acción comunal, se logro un espacio orgánico de representatividad de las organizaciones de la Mesa Hunzahua con la elección popular a la junta del barrio, papel que se desempeñara con la perspectiva social y comunitaria de la mesa Hunzahua. Contacto: Viviana Ruiz VergaraTel. 3184742555 vinaruiz@gmail.com



LO QUE PODRIAMOS CONCLUIR...

Como resultado de las prácticas pedagógicas desarrolladas se evidencia, la puesta en marcha de la *ESCUELA POPULAR PARA LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACION MESA HUNZAHUA*. Como un **escenario de dialogo**, de circulación de conocimientos propios y ajenos que modifican de alguna manera las relaciones de poder existentes, construyendo otras dinámicas, otras relaciones y otros poderes, alrededor de las preocupaciones más simples y necesarias; que son aquellas que se encuentran en el entorno, a la vista, en lo cotidiano.

Aquellas situaciones se materializan en el currículo propuesto y desarrollado, pues la preocupación por el ambiente, por las relaciones de poder en el territorio, la solidaridad, el liderazgo y la paz, han germinado en: Una Huerta Comunitaria, en terrazas productivas, en formaciones alrededor de la primera infancia, de la solidaridad, de la puesta en marcha de artesanías para una economía social y solidaria, del saber ancestral, de la apropiación por las percepciones y prácticas de género y de las **nuevas masculinidades**, la preocupación por la memoria y la juventud.

Y nuestras semillas han dado frutos, pues hemos logrado que desde los enfoques de cada una de las organizaciones, se aporte a los diálogos formadores comunes en el escenario como lo es la *ESCUELA POPULAR PARA LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACION MESA HUNZAHUA* y hemos permanecido, caminando y caminando.

Palabras Claves:

Actitud consciente, escenario de dialogo, circulación de conocimiento,

Bibliografía:

Gramsci, Ideas pedagógicas, Franco Lombardi.

Gestión de proyectos Educativos, Luis Facundo Maldonado. Serie teórica y ensayo, Investigaciones Epistemológicas.

Pedagogía de lo Oprimido, Paulo Freire, Studio Latinoamérica 1971.

Pour L Homme, Dufrene, Michel, les editions du Seull Paris 1968.

El concepto del Líder y Maestro, El maestro como Líder, Luis B. Prieto Figueroa, fondo editorial Apasme.



Nueva constitución Política de Colombia, 1991, De los derechos, garantías y los deberes, de los habitantes y del territorio.

Educación Permanente, Ettore Gelpi, Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexo 1 Eje2_Pedagogía Territorios y Territorialidad:

Qué se aporta al eje	Cómo aporta el eje al trabajo que se presenta	Cómo se enriquece la red con el trabajo que realizamos	Qué relación se tiene con la práctica de la red	¿Cuál es la vinculación del eje con esa práctica	Cuál es la vinculación que existe con el trabajo que se hace en la red.
Se aporta a la pedagogía de la transformación de las relaciones comunitarias en los territorios en particular la ampliación del espacio social del territorio mediante el aprendizaje de creación de organizaciones de base y la participación comunitaria.	La no resignación nos lleva a mantener una actitud activa hacia la consecución de las necesidades del territorio mediante la acción ciudadana para visualizar la desigualdad y las fragmentaciones. Poniendo en la escena el empoderamiento y la dignidad de la comunidad.	En el espacio objeto de nuestra práctica confluyen diferentes actores y por consiguiente su capacidad real de potenciarse, de crear y apropiarse es diferente lo que nos lleva a generar necesariamente relaciones de complementación, de cooperación y en algunos casos de conflicto, para enriquecernos mutuamente.	Dados los diferentes actores que encontramos en los espacios comunitarios estamos abocados a establecer relaciones de cooperación y complementación con actores afines que se encuentran en la misma tarea de construcción de una pedagogía de la defensa del territorio.	La afectividad especial que queda del ejercicio potenciado en la escuela y la participación comunitaria de múltiples territorialidades.	La práctica común en la construcción del territorio y los lazos solidarios para generar una pedagogía cooperada.



SOMOS RED CREANDO AMBIENTES DE AMOR

Dary Esperanza Alba
Colegio Domingo Faustino
Margarita Perez
Colegio Juan Francisco Berbeo
Roosmira Hernandez
Ciudadela Educativa de Bosa
Ruth Albarracín
Colegio Augustin Fernández
Red tejiendo sueños y realidades
redtejiendosyr@gmail.com

COLOMBIA

RESUMEN: Los niños y niñas de la Educación Inicial tienen derecho a una atención amorosa, ya que en este momento de su desarrollo es un ciclo vital: por esta razón las prácticas pedagógicas deben ser amorosas, acordes con su realidad, sus intereses y propuestas propiciando la autonomía y la creatividad en un alto valor por la vida en derechos dignos.

Lo anterior lo podemos corroborar en la dinámica del aula y en el desarrollo de la metodología por proyectos, donde se evidencia de forma permanentemente la participación democrática y el posicionamiento de su voz en la construcción del tejido social dejando de lado ese imaginario que nos acompañaba acerca de la concepción de niño como sujetos quietos y silenciosos y por demás pasivos. Desde el tejido de red que permite el fortalecimiento de la practica y la fuerza desde el compartir para reivindicar una pedagogia de la liberacion.





Palabras claves: Amor, felicidad, proyectos, trabajo, voces, participacion, lineamiento, practicas, arte, juego, exploracion, literatura, afectos, familia, creatividad, expresion.

“La red toma sentido cuando nos reunimos para reflexionar nuestra práctica, apoyarnos mutuamente en el enriquecimiento del quehacer pedagógico mediante la innovación, la investigación y la búsqueda de una educación liberadora y democrática en espacios de conversaciones y de reconocimiento del otro como legítimo otro en la diferencia.”

Red Tejiendo Sueños y Realidades, Simposio, Bogotá 2016

La Red Tejiendo sueños y realidades permite reconocer y visibilizar , las experiencias en las diferentes comunidades y/o disciplinas que transversalizan la practica pedagógica de las maestras y maestros que la componen; donde las voces de los participantes y sus experiencias son protagonistas y semilla para la oxigenación y la reconstrucción de teorías y prácticas que circulan en el ambiente de red haciendo posible que los sueños se vuelvan realidad.



A continuación compartimos nuestras voces desde reflexiones y prácticas que se fortalecen en la red y en los que la pasión por compartir, humanizar y propiciar una escuela más alegre, feliz se vuelven un reto pedagógico..

LA MAGIA DEL CIRCO DE LA FELICIDAD.

Dary Esperanza Alba García

Maestra Ciclo Inicial

Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento

daryealba@hotmail.com

La magia de la pedagogía, es una magia que permite soñar en cada instante y en cada lugar donde compartimos con los niños y niñas de ciclo inicial, una magia donde se construye conocimiento de forma colectiva, dinámica y continua.

En la metodología por proyectos, el docente asume un rol más complejo, desde el cual reconoce los intereses que tienen sus estudiantes, sin dejar de lado sus propósitos de enseñanza, aquello que sabe deben aprender los estudiantes, es también el gran líder, debe partir del reconocimiento de la potencialidad del dialogo establecido alrededor de los aspectos que para los estudiantes son importantes.

Los estudiantes son sujetos activos que al hacer parte de un colectivo, participan democráticamente en todas las conversaciones, decisiones y son dueños de las teorías o conclusiones que van emergiendo.

Las familias y comunidad sujetan y dinamizan a los niños y niñas, les venden sus propias inquietudes, así como sus experiencias de vida con relación a la temática que se desarrolla en el grupo, acompañan a los chicos en procesos de indagación y enriquecen el ejercicio del proyecto . Los anteriores son algunos de los actores de esta aventura maravillosa que cada



año permite abordar temáticas diferentes; esta puesta metodológica junto con espacios de juego adecuados en aula, junto a acuerdos de convivencia colectivos, permite que emerjan conocimientos enmarcados también en la emoción y el afecto.



En el presente año 2016 y después de haber compartido en años anteriores temáticas tan interesantes tales como: La cocina en el mundo (2014) Los animales en vía de extinción (2015) democráticamente elegimos junto con los niños y niñas el tema que nos convoca “**la magia del circo de la felicidad**”

Mediante actividades no estructuradas y también estructuradas nos aventuramos en la búsqueda de una temática que fuera el interés de los participantes....llega a nuestras manos un hermoso texto con figuras en relieve del circo.....ojos expectantes, preguntas sin parar, imitaciones por doquier, leer y releer, tocar y retocar.. En fin este sería ,el año mágico del circo...pero no cualquier circo....el circo de la felicidad. Las primeras preguntas que surgen del grupo son:



Cómo podemos hacer un circo?

Los domadores son buenos?

Por qué hay personas que de su boca sale fuego?

Las bailarinas son de verdad?

Qué comen los personas del circo?

Donde duermen?

Por qué los domadores pegan con látigo?

Las familias también participaron en la elaboración de todos los hilos que conducirían a la información sobre los circos.

Historia del circo.

Manejo de dinero, comida, ventas etc.

Historia del circo en la humanidad.

Como pueden convivir tanta personas...son familiares?

La magia ha sido el pretexto para entrar en el mundo de nuestras convenciones comunicativas orales, corporales, escritas....encontramos en este construir colectivo que las reglas y los acuerdos son fundamentales, permite que quienes participan sientan que su voz es tenida en cuenta, pero que además es respetada, aunque en algunas ocasiones algunos participantes sientan que sus ideas son opuestas a los demás o que es mejor callar que decir algo diferente a lo que los demás dicen; el docente debe considerar esto como una bella oportunidad para tejer las ideas y reconocer que esto es parte de las interacciones sociales.

Y es allí en estas interacciones sociales, donde hemos podido articular las acciones, el pensamiento y la palabra (tres elementos que permiten que haya comprensión) y de esta trilogía da como resultado nuestros **“acuerdos para vivir felices y en paz”**

Los acuerdos se han vuelto institucionales para la primera infancia y a lo largo de varios años se han ido modificando.



El siguiente es solo un ejemplo de las máximas que han surgido después de varios ejercicios de autorreflexión.

Antes: De mi boca NO salen palabras feas.

Ahora: De mi boca palabras lindas... que hagan felices a mis amigos

El colectivo es entonces el centro de toda actividad humana y en el aula donde dinamizo la pedagogía, lo vivo diariamente, me hace completamente feliz, y me permite crecer como mujer, como persona y como MAESTRA.

EL ARTE UN TEJEDOR DE SENTIDOS EN LA PRIMERA INFANCIA

Ruth Albarracín Barreto

Maestra Ciclo Inicial

Colegio Agustín Fernández

rutalba@gmail.com

<http://expresionycreacion-rutalba.blogspot.com>

El trazo desde el corazón de cada pupilo mediante la vida, la línea, el punto, los colores, las texturas, los sentimientos entre otros, se vienen convirtiendo en toda una aventura para fantasear y crear en el aula. Hacer del cuerpo un movimiento que se escribe entre unos y otros, que se lee, se huele, se siente, se vive y se transforma son pistas que invitan a jugar constantemente para hacer del arte un constructor de sentidos con la primera infancia y darle un sentido sociocultural al territorio.

Los saberes de los niños y niñas diariamente se convierten en una ruta de aprendizajes para el maestro cuando se tiene una propuesta pedagógica que ambienta, que ofrece técnicas y



materiales permitiendo que desde la indagación la expresión y la creación se conviertan en el centro de la fiesta

Una historia de vida¹

Desnudar el alma del aula es develar las huellas que te han marcado en tu trasegar pedagógico y de vida. Es visibilizar las apuestas, los sueños y las utopías que en el día a día tejemos con nuestros pupilos. Es explorar la realidad, saborearla, pintarla, jugarla y fantasearla. Es lograr un cuadro de muchos colores en el que las voces de los niños, niñas, jóvenes y comunidad se ponen en escena, produciendo una sinfonía de mágicos sonidos y colores. Comparto un artículo sobre mi historia de vida.
<http://fundacionconvivencia.org/Revista.shtml?apc=h-xx-1-&x=355>

Lograr un recorrido por la pedagogía²



¹ [http://fundacionconvivencia.org/Revista.shtml?apc=h-xx-1-&s=h&m=b&cmd\[70\]=d-text.....1-RLIKE- %27Mayo%20Agosto%202015%27](http://fundacionconvivencia.org/Revista.shtml?apc=h-xx-1-&s=h&m=b&cmd[70]=d-text.....1-RLIKE-%27Mayo%20Agosto%202015%27)

² <http://expresionycreacion-rutalba.blogspot.com>



Romper esquemas en el aula con la primera infancia invita a recrear la línea, el punto, la mancha, el juego, los cuentos, la fantasía, la naturaleza, en fin son tantos hilos mágicos atados en especial al contexto de la vida diaria que los habita. La ruta de este bello proceso se teje con la ambientación que se propicia desde la maestra y mediante el ofrecer materiales, técnicas, colores, formas, propuestas, imaginación y proyectos planteados desde ellos mismos. Se crean caminos impredecibles que permiten navegar en un barco de sueños no planeados, pero si tejidos desde la imaginación y la creación, potenciado futuros ciudadanos participativos y constructores de su mundo.

Las actividades diarias las realizamos mediante talleres en los que se invita a explorar los materiales, manejar las técnicas, y a experimentar. Los niños discuten, preguntan, proponen, argumentan, piden, sugieren, buscan, se apasionan y así aprenden. La observación del mundo a la que inicialmente invito desde su vida, su contexto y posteriormente desde lo que ellos plantean, les permite elegir las maneras de expresarse. Por ello es vital que tengan la libertad de escoger, que experimenten con diversos materiales y que recorran el territorio. En este caminar la expresión artística tiene un peso fundamental pues desde el dibujo se abren diversas puertas a la escultura, la escritura, la oralidad, la música, entre otros lenguajes. El experimentar el dibujo invita permanentemente a detener la mirada en la naturaleza, los objetos, los textos, el aula, los aconteceres diarios, ser individuales y en momentos colectivos³.

Tomarse la calle⁴ para observarla, y jugarla, bailarla y pintarla. Realizar rituales con los cuatro elementos, fotografiar los vecinos y transeúntes, exponer las mariposas en un

³ <http://rualba.wix.com/creandoando> <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticiasinstitucionales/ninas-y-ninos-de-usaquen-lleñan-de-color-las-calles-por-el-derecho-a-la-ciudad>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=h16l6lqdoock>
<http://rualba.wix.com/proyectedeaulajardin#!untitled/c1x1t>



barranco de la quebrada, oler el amaranto, meterse entre la quinua con líderes del cerro, perseguir mariposas monarcas y volverse ellas mismas, ir a la feria del maíz, estar en el encuentro de niños campesinos, jugar con el proyector y las sombra, exponer en la galería Santa fe, son algunas de las actividades que venimos realizando con el grupo de niñas y niños de graso jardín de la sede B del Colegio Agustín Fernández del Barrio Cerro Norte donde el palpitar diario se evidencia en noticias de dolor y violencia que vienen azotando nuestros territorios.

Por ello recrear, apostar y tejer de la mano con el arte y la vida sin fronteras se convierte en el horizonte para el proceso y en seguir recogiendo desde los hilos mágicos que desde la creación nos dan los niños. Después de un tiempo y articulándolo al proyecto de vida y al de aula, mediante el trabajo grupal o colectivo se da una evidencia final donde los conocimientos se construyen desde la interacción en el grupo. (Exposiciones, libro arte, libros colectivos, insectarios, colecciones etc.) Trabajar desde el cuerpo ha propiciado un fuerte trabajo en derechos humanos validando propuestas que desarrollo como el autorretrato y el trabajo con el cuerpo humano, donde la plástica y la vida se funden en ritmos propios, con movimientos y logro de identidades.

Apoyados por sus sueños emergen en voces y expresiones que los validan como sujetos de derechos y portadores de paz. Ellos expresan desde sus diálogos lo que les gusta, lo que quieren o plantean ideas para los proyectos de aula⁵ que nos dan pistas para seguir entre todos construyendo cultura y ciudadanía. Se maneja la integración curricular soportada en las dimensiones del ser humano, sin embargo se plantea una visión holística en la que lo ambiental toma fuerte peso.

<http://rualba.wix.com/jugar#!inicio/cjn9>

<http://rualba.wix.com/proyecto2014>

⁵ <http://animalesuperestrellas.blogspot.com.co/>



El agua y su conservación, la quebrada, el planeta, el calentamiento global, los residuos sólidos, entre otros, han hecho parte en los últimos años de una búsqueda en un referente local y global a la vez.

Fortalecer la cultura festiva escolar mediante la comparsa⁶ infantil para tejer en el territorio, compartir con otros especialmente la familia y darle un sentido cultural apropiando los saberes, el goce efectivo de los derechos, el disfrute a la ciudad, la apropiación de valores culturales, disminuir la segregación social, entre otros, es la apuesta que se viene haciendo por diversas entidades como la Secretaría de Educación Distrital mediante el FAE, Intercultura, y la Red de Maestros de Arte y cultura festiva. Trabajar desde el cuerpo y del diálogo de sus realidades, ha propiciado un fuerte trabajo en DDHH validando propuestas que desarrollo, entre una de ellas el autorretrato y el trabajo con el cuerpo humano, donde la plástica, escritura, lectura y la vida se funden en ritmos propios, con movimientos y logro de identidades.

La propuesta de DDHH se consolida sobre cuatro ejes:

Se invita a caminar el territorio y la palabra, develar el contexto, apropiarlo y hacer de todo ello un hacer diario en el aula. Contextualizar la escuela implica una lectura desde la escuela y fuera de ella, de los escenarios y actores que interactúan en ella, que la determinan y afectan. Lo local y lo global están fuertemente en todos los procesos que se desarrollan en el cotidiano escolar; pero esta lectura la tiene que hacerla principalmente la escuela y sus actores, es decir, se deben apropiar los contextos, en el sentido amplio de reconocerlos como parte de la dinámica escolar y de su razón de ser. No sólo es importante la lectura que nos presentan actores e instituciones externas, quienes desde sus ópticas miran y juzgan las acciones en ella desarrolladas, planteando los caminos a seguir. La cartografía social se convierte en un soporte que alimenta estos saberes. El caminar el

6

<http://carnavajtejedordesaberes.blogspot.com>



territorio y develar la palabra desde su historicidad con actores involucrados como padres y comunidad. Articular organizaciones y rituales fortalecen este eje.

Trabajar con la infancia desde la memoria, la historia, la identidad, el territorio haciendo un juego pedagógico con el contexto local y global, propicia un dialogo de saberes entre los actores del entorno y la escuela misma. Reconocer a los niños como sujetos de derechos fortalece esa condición de sujetos transformadores de su propia realidad. Por ello trabajar desde el reconocimiento de sus propias vivencias, su autonomía y desde sus individualidades insertas en un colectivo a través de la participación desde la oralidad, el gesto, el cuerpo, sus vivencias en diversos lenguajes, validan la formación de ciudadanos desde sus propios derechos al proceso en el proyecto.

COLOMBIA

Una apuesta por la utopía

El Sospecharme como maestra me invita constantemente a preguntarme sobre la práctica. A escribir, releerme, sistematizar con la palabra y la imagen, a encontrar esas fuerzas con otros para desnudar el alma, socializar los procesos y buscar espacios de cualificación. Es por ello que mi planeación pedagógica que aunque tiene un norte definido, sistematiza de diversas formas el proceso del actuar en el aula, es decir es un proceso flexible. Ser maestra de red me permite sospecharme con otros, apostarnos en una pedagogía que reivindique el saber popular y que pinte cuadros de diversos colores. Como maestros debemos tener una ruta que se sospeche en si misma para romper las estructuras, hilar relaciones e interacciones, educar para la vida y soñar para crear, todo en la apuesta desde la esperanza de que otro mundo es posible por los derechos de nuestros niños y poder seguir logrando así la identidad de un **hombre americano a todo color** como lo planteo Marta Traba, todo ello en la apuesta porque: ***OTRO MUNDO ES POSIBLE POR LOS DERECHOS DE NUESTROS NIÑAS Y NIÑOS.***



Mi práctica docente...

Rossmira Hernández

Maestra Ciclo Inicial

Colegio Ciudadela Educativa de Bosa

rossmirah@gmail.com

No se puede intentar ser maestro sin llevar la vista hacia dentro, y ver si en realidad eres tu propio maestro, no se puede acompañar a niños y niñas que no tienen la posibilidad de compañía fraternal si no entendemos qué pasa con sus lazos fraternos, qué pasa con los nuestros, pero además, no se puede intentar ocupar el puesto de maestro sin reconocer que cada niño y niña que debemos acompañar es un maestro, y por ello lo valiente y sano desde el lugar de “maestra” es cederles el lugar para que cada quién vea en sí su maestría...

La escuela, en nuestro contexto, está aislada, creo que de manera muy consciente pero disimulada, del sentir, de la emoción, de la vida que transcurre para cada niño y niña, de aquello que lo sorprende y le hace preguntar en su existir cotidiano, de la fantasía conectada al amor y a la historia de lo que fuimos como familia, como grupo social, como comunidad. La desconexión entre la existencia, el aprendizaje promovido en la escuela y la historia e hilos que nos unen como comunidad, es tal, que cada vez nuestros niños y niñas y jóvenes buscan más afuera de si mismos, de sus familias, de sus contextos algo que les conmueva y les llene los vacíos que socialmente se han instalado en cada uno. Volver allí, encontrar que la narración y el relato reconstruye las redes de amor, de acompañamiento, de solidez comunitaria porque permite mirarnos, reconocernos, resignificarnos, en las palabras e historias de los abuelos, de nuestros padres, de nosotros mismos. Conectarnos también con los seres que nos rodean y verlos desde otro lugar amoroso, porque están ahí, y dependen mucho de nuestra intervención para continuar, desaparecer o transformarse. Intentar unir en la cotidianidad de la escuela lo que se ha roto social y vitalmente, esa es una de las misiones de los maestros...



La intuición me dice que aprendiendo a conocerse y a ver el propio camino podría entender ese lugar de ruptura, porque lo llevamos dentro también los maestros, desde pequeña la palabra escrita ha sido liberadora, es por ello que permito que el poder que ésta tiene en los relatos nos acompañe constantemente, así como también, la magia del contacto con los seres vivos. Ambos, ayudan a conectarse consigo mismo y con el mundo, son puentes que nos hacen vibrar, curiosar, soñar, experimentar. El relato de lo vivido o de lo imaginado y lo que allí se puede construir en colectivo: historias, ambientes emocionales, transformaciones del lugar en el que se está a otro maravilloso o tenebroso, así como el contacto y la observación de la vida expresada en otro ser vivo que maravilla a quién lo observa... eso es lo que me apasiona y eso es lo que en mis momentos de lucidez humana sin títulos académicos marcando pautas y comportamientos me libera para acompañar a niños y niñas por destinación del universo.

Confío en que lo apasionante de mi vida logre permitirme abrir ventanas de apasionamientos a estos pequeños, respetando, dentro de lo que permiten los duros e invisibles barrotes de la escuela, cada vida de cada niño y niña, que por azar, se cruza en el camino de la profesión que ejerzo."

La intervención con los estudiantes busca facilitar espacios de lectura de los distintos contextos: familiar, escolar, local de los que formamos parte. La exploración y uso de los distintos lenguajes así como la comprensión que cada uno realiza de tales contextos, será una oportunidad para crear interpretaciones y opciones de mundos posibles mediante los cuales cada niño (a) consolida y continúa su proceso de participación e inserción a la cultura. LEYENDO Y CREANDO MUNDOS POSIBLES. Un camino hacia la participación y la construcción de sujetos activos en su comunidad.





Ser red me invita a sentir “un apoyo a nuestro interés y pasión por atender con calidad a los niños y las niñas de Educación Inicial”.

“Jugar para Crecer, Explorar para Aprender, Arte para Comunicar Y el Mundo de la Palabra para Soñar”

Margarita Rosa Pérez Abril

Maestra Ciclo Inicial

Colegio Juan Francisco Berbeo.

margaritaeduca@hotmail.com

Quisiera iniciar este recuento tomando como punto de partida las reflexiones que se recogen en el documento; *El nivel inicial se está abriendo camino Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo; las cuales ubican acertadamente la experiencia, la cual día a día la reconsidero para ofrecer un encuentro humanizado con las niñas y los niños que van pasando por mi vida.*

“Si fuera necesario definir brevemente las intencionalidades de esta experiencia, podrían mencionarse al menos tres: primero, se trata de una propuesta que entiende la educación



durante la primera infancia como un proceso orientado a acompañar a los niños y niñas en la comprensión del mundo que les rodea, de dotarlo de sentido y de significado desde experiencias sensibles; segundo, es una experiencia que busca exaltar la singularidad de los niños y niñas desde la generación de espacios ricos en posibilidades y abiertos en rutas para recorrer; tercero, la experiencia se cimienta en la configuración de escenarios dispuestos intencionalmente que alimentan relaciones horizontales entre la maestra y los niños y las niñas, prácticas sistemáticas donde concurren la observación, la discusión y la participación como base para la acción pedagógica.

Desde un acercamiento a la cotidianidad de la experiencia es evidente que el trabajo de esta maestra está atravesado por la comprensión de que su labor es compartir con los niños y niñas alrededor de la cultura que los está acogiendo como miembros. En este sentido, ella se encarga de presentarles el mundo y ayudarlos a equiparse para habitarlo desde el contacto con la literatura, el juego, el arte y la lectura del entorno para hacerlos partícipes de aquello que históricamente ha construido la humanidad.

Esto es posible porque desde su comprensión los niños y niñas son seres con enormes capacidades, y son interlocutores de las prácticas pedagógicas, lo que la lleva a afirmar: “[...] ahora el asunto es de construcción, significación y participación, con las niñas y los niños a quienes reconozco como sujetos portadores de saberes. El trabajo lo realizo a partir de un proyecto que nace de los intereses de los niños y las niñas invitándolos a descubrirse como lectores y escritores de textos mucho antes de ingresar a las formas convencionales que el lenguaje escrito propone.”



Así, es claro que desde su perspectiva los niños y niñas son sujetos atravesados por el lenguaje, la comunicación y la expresión, y en ese sentido su relación con ellos parte del reconocimiento de su bagaje, a partir del cual amplía la mirada sobre las propuestas tradicionales centradas en el aprendizaje de la lectura y la escritura para entender que se trata más de un proceso en que los acompaña para que puedan escribir su propia historia. Por esta razón, su práctica es organizada, estructurada, y en ella convergen la indagación, la escucha, la observación, la discusión y la reflexión”⁷.

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito nos invita a posicionar el Juego, el Arte, la Literatura y la Exploración del Medio en las experiencias pedagógicas diarias con los niños y las niñas.

Este año 2015 a partir del trabajo realizado con cajas de cartón traídas al colegio por las familias, surgió el Proyecto de Aula, “Con una caja de cartón...”

Los saberes de los niños y las niñas; la fantasía, el asombro, la curiosidad...y las cajas de cartón elementos tan sencillos y sin costo, fueron potentes motivos significativos en los que el Juego, el Arte y la Literatura y la Exploración del Medio, estuvieron presentes en las rutas que hicieron posible la realización de sus sueños. Y fue así como las cajas de cartón se convirtieron en estufas, casas, carros, buses, ambulancias, edificios, hornos, mostradores, naves, tranvía, retratos y muchos objetos más que les permitieron ir conociendo lo que pensaban, sentían y vivían en su cotidianidad.

⁷ Bejarano, D. (2015). *El nivel inicial se está abriendo camino Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo – Localidad Barrios Unidos*. Secretaría de Educación Distrital ED– y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE–. Extraído 3 de septiembre del 2016: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Experiencias/Relato1_El_nivel_inicial_se_esta_abriendo_camino.pdf



Esas cajas de cartón después de ser transformadas creativamente según lo pedido por los niños y las niñas terminaron representando miles de escenarios como: “Una cocina”, “Un taller de carros”, “Un viaje por el espacio”, “La Bogotá, Ciudad de las niñas y los niños”, “Una plaza de mercado”, entre otros.

Y reafirmaron una y otra vez que “Con una caja de cartón”, podían jugar reinventar, explorar, aprender y tener muchos motivos para venir al colegio.

Bibliografía:

ELKIND D. (1999) La educación errónea. Niños preescolares en peligro.
México. Fondo de Cultura económica

FREIRE,P. (1971).Pedagogía del Oprimido. Montevideo: siglo XXI.

FRIED,R.(2004).La pasión de aprender. Chile.

GARDNER,H.(1983).Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples.
México: Fondo de Cultura Económico.

GUTIÉRREZ,F (2011) Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente. Valencia. Xàtiva, ediciones del CREC.

GUTIÉRREZ,F &PRADO, C. (2004). Germinando Humanidad: Pedagogía del aprendizaje.
Guatemala: Save the Children.

GUTIÉRREZ,F&PRADO,C.(1997).Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. Costa Rica: PNUMA.



MATURANA,H. (1996).El sentido de lo humano. Santiago, Chile. Editorial Dolmen.

MORIN,CIURANA&MOTTA.(2002). Educar en la Era Planetaria. España:
Gedisa, editorial.

MORIN,E.(2003). El método V. La Humanidad de la Humanidad (Colección Teorema
Serie Mayor).Edición en español. Madrid: Cátedra.

PEAT, D. (2008) Acción Suave. Barcelona. Editorial Kairós.

PRADO,C. Educación fundamentada en la mediación pedagógica y las
experiencias de aprendizaje.

SWIMME B. (1998). El universo es un Dragón verde. Un relato cósmico dela creación.
Santiago de Chile. Ed. Cuatro vientos.

VARELA,F.(2002). El fenómeno de la vida (2da.ed.). Chile. Editorial Dolmen.



Autores: Harold Ramírez Barón y Eugenia Quevedo Escobar

Correo Electrónico: h_ramirez-b@hotmail.com¹, eugenia.quevedo@hotmail.com²

Modalidad del trabajo: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red a la que se pertenece: Red Tejiendo sueños y realidades.

Institución en donde se desarrolla: Colegio Distrital Isabel II

Nivel Educativo al que pertenece: Educación preescolar y básica secundaria.

EDUCACION INCLUSIVA VERSUS POLÍTICAS EDUCATIVAS

“La doble moral del estado colombiano en una educación con derechos para todos”

RESUMEN

Desde hace varias décadas, algunas organizaciones internacionales, teóricos anglosajones inicialmente y posteriormente europeos estudiosos del tema, vienen impulsando procesos de Educación inclusiva tendientes a respaldar el derecho que todos los niños, niñas y adolescentes tienen a estar escolarizados sin importar su raza, condición social, sexo, tendencia religiosa o discapacidad. En América Latina estos procesos se han venido dando lentamente y se relaciona el tema de la inclusión exclusivamente con la discapacidad, creando leyes y resoluciones que por un lado protegen algunos derechos, pero que por el otro contradicen los principios fundamentales de la Educación inclusiva al parametrizar a cada persona y convertirla en un número más o simplemente un dato. La presente ponencia tiene como objetivo develar algunos aspectos concernientes con el ideal de una educación más incluyente, en contra posición con las actuales políticas educativas de Colombia.

¹ Harold Ramírez Barón: Ingeniero electrónico de la Universidad Santiago de Cali, Especialista en Docencia Universitaria, de la Universidad Cooperativa de Colombia y Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura.

² Eugenia Quevedo Escobar: Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura, Especialista en Docencia Universitaria y en Multimedia Educativa de la Universidad Cooperativa de Colombia y Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura.



Este es un tema de amplia reflexión en la Red Tejiendo sueños y realidades, ya que uno de los aspectos más importantes en su filosofía es “el reconocimiento de los otros como legítimos otros, como sujetos válidos y portadores de saberes, tradicionales, herencias, imaginarios, posibilidades, aspectos muy valiosos para la construcción de una sociedad más equitativa, solidaria y justa”³. En los 20 años de tejido de esta red encontramos niñas y niños con habilidades diversas y maestras y maestros en búsqueda de compartir diferentes puntos de vista que lleven a formar nuevas formas de pedagogía, que toque el corazón de la institucionalidad y se logre innovar en el quehacer pedagógico

PALABRAS CLAVES: Educación inclusiva, **discapacidad**, políticas educativas.

“EDUCACION INCLUSIVA VERSUS POLITICAS EDUCATIVAS”

La doble moral del estado colombiano en una educación con derechos para todos

En concordancia con la práctica de los derechos humanos, en algunos sectores del mundo se ha venido creando una mayor conciencia por la “otredad”, el otro como persona con derechos, sea quien sea, por el simple hecho de pertenecer a la raza humana. Esta conciencia ha venido siendo impulsada por diferentes teóricos y organizaciones internacionales (ONU, NACIONES UNIDAS, UNICEF, 1990) con el afán de comenzar a pasar la página de una humanidad excluyente y guerrerista, a una que construye y garantiza los derechos.

La historia humana ha estado plagada de situaciones de exclusión por género, etnia, credo, entre otras, en un sin fin de disculpas que ponen a gran porcentaje de la humanidad en un alto grado de vulnerabilidad. A raíz de esto se creó la ONU, como organismo mundial de veeduría para el cumplimiento de los pactos de garantía de derechos a los que se adscriben los países. En términos de educación está la UNESCO.

³ AUTORAS VARIAS. Red Interdisciplinar Tejiendo sueños y realidades. IDEP. Bogotá, 2005.
<http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/00000382.pdf>



Desde el año 1946 la UNESCO, viene desarrollando conferencias tendientes a transformar concepciones, a velar por los mayormente desamparados y a redefinir políticas que terminen con la exclusión y discriminación, sobre todo por los más desamparados y vulnerables.

El proceso educativo también ha estado permeado por este tipo de discriminaciones que han dejado a millones de personas por fuera del sistema, negándoles el derecho al acceso y permanencia en una institución educativa y a estar escolarizados, todo por cuenta de sus condiciones particulares que no lo han hecho merecedor de pertenecer a la “normalidad” de la población. En la actualidad ya se ha reconocido la diversidad como un factor inherente a la raza humana, y que más allá de ser un problema, es una de las riquezas con las que cuenta la humanidad al reconocer en cada persona un ser único, con su propia identidad, cultura, personalidad entre otras.

Pero para llegar a estas conclusiones se ha tenido que realizar un amplio recorrido y una innegable lucha, para que se reconozcan los derechos de todos y todas y se propenda por un mundo más humano e incluyente. A finales de los ochenta, la Organización de las Naciones Unidas ONU (1989), realiza la convención sobre los derechos del niño, para destacar no solo el de la educación, sino del mismo modo, proteger a todas las niñas y niños, sin excepción alguna, de cualquier tipo de discriminación. Posteriormente, en el año 1990 en la “Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos” realizada en Jomtien, Tailandia, que contó con la asistencia de un pequeño número de países, donde se promovió y divulgó la accesibilidad al sistema educativo a la que tienen derecho todos los niños y niñas, haciendo énfasis en los de mayor grado de vulnerabilidad o desprotección, además de garantizar una enseñanza primaria universal y realizar campañas de erradicación del analfabetismo en los adultos (UNESCO, 1990).

A causa de esta primera reunión, se comienza a expandir una nueva mirada, más reflexiva sobre la exclusión y las desigualdades, para luego suscitarse nuevos encuentros que conllevaron a reflexionar acerca de temas como equidad, diversidad, integración, igualdad de oportunidades, vulnerabilidad, discutidos ampliamente en la Conferencias Mundial de



derechos, Declaración de Managua, Nicaragua (UNESCO,1993) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.

Esta última, promueve la Educación para todos y genera la necesidad de aplicación de políticas y prácticas que favorezcan el enfoque de la educación integradora. Bajo estos parámetros, se comprometen a impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con NEE, dentro del sistema común de educación (UNESCO, 1994). Fue así como además de introducir la noción de inclusión en el ámbito internacional, se refrendó el denominado movimiento inclusivo que persiguen los países desarrollados y al que aspiran los demás pueblos en vía de desarrollo.

En los años posteriores se continúa con avances significativos, respecto al tema inclusivo, el cual sigue ampliando su concepción y devela la necesidad de integrar a las minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, quienes deberán ser parte integrante de las estrategias para lograr una educación para todos, antes del año 2015 (UNESCO, 2000). Otro aspecto que cobra vida, es la calidad educativa sumada al derecho de la educación para todos, “entendida como un bien público y un derecho humano fundamental, que los estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger” (UNESCO, 2007). Finalmente en Ginebra, se comprometen los países asistentes a gestionar los recursos económicos, mejorar las políticas sociales, educativas y las capacidades de los docentes para garantizar una educación de calidad (UNESCO ,2008).

De esta manera, es innegable el camino que se ha recorrido para poder establecer una concepto más amplio y profundo en la educación inclusiva concebida como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de **todos** los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (UNESCO 2005, p.14), superando así las barreras de la integración escolar, para atender con calidad y pertinencia a los que formen parte de los sistemas educativos, sea quien sea.

A pesar de la comprensión que se ha venido suscitando en algunos países, acerca de las implicaciones de la educación inclusiva y su relación con la diversidad, equidad e



igualdad hacia las diferencias, el término de inclusión es de reciente uso en América Latina, y en muchos contextos se utiliza como sinónimo de integración de NEE. El interés de estos países se ha limitado a proteger de alguna manera a las personas con algún tipo de discapacidad, garantizándoles el derecho a la educación, en las escuelas a las que asisten los demás niños y a cumplir con los acuerdos de la UNESCO, en cuanto a la identificación y removimiento de los obstáculos que perpetúan la exclusión (Fernández, 2009).

Aun así, falta un largo camino para que en algunos países, se logre alcanzar la meta de establecer el respeto por la diferencia, la diversidad de culturas y se acepte, tanto en la sociedad, como en la escuela a todos y cada uno de los ciudadanos. Esto solo puede ocurrir en contextos de justicia social, calidad de vida para todos, resolución pacífica de los conflictos, oportunidades y empleo, porque desafortunadamente “América Latina no ha logrado que los sistemas educativos se conviertan en un mecanismo de equiparación de oportunidades debido a la segmentación de la calidad de la oferta educativa que reproduce las brechas sociales” (UNESCO, 2011).

Afortunadamente existen países latinoamericanos que han logrado sortear mejor la problemática y abrir su sistema educativo al tema inclusivo. Chile con su ley 19.284 de 1994, en donde se comienzan a formular los derechos para obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad. En Argentina, Perú, México, Brasil, Ecuador, Guatemala, Paraguay, Uruguay entre otros se han realizado investigaciones gracias a la colaboración de gobiernos extranjeros como el de España y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO) que decidió generar un espacio regional de reflexión e intercambio que permitiera la construcción colectiva de conocimientos en torno a las innovaciones educativas.

En Colombia, al hablar de educación inclusiva, se centra la atención en la discapacidad, que integra en las escuelas regulares, a los estudiantes con NEE, para asumir el derecho a la educación como lo afirma el artículo 67 de la Constitución Política Nacional. Dicha visión integradora de la educación se viene evidenciando, por ejemplo, con la resolución 2565 de Octubre de 2003, emanada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo, o



con la ley 1346 de 2009 fruto de la convención de los derechos de las personas con discapacidad.

Con respecto al marco normativo colombiano, hay que reconocer que la educación, se ha sometido a transformaciones permanentes desplegadas en la Ley 115 de 1994 en su título 3, capítulo 1, artículos 46 al 48, donde regula la atención educativa de personas con limitaciones, para acceder al derecho de la educación, desde la Constitución Política de 1991. Más adelante se promulga la Ley Estatutaria 1618 de 2013 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". En esa medida, se recurre con frecuencia a la revisión de teorías, concepciones, métodos, procedimientos e instrumentos jurídicos, en la perspectiva de intentar una correspondencia adecuada con NEE (Resolución de 2565 de octubre 24 de 2003 y Decreto 366 de 2009).

Por otro lado, y en un intento por aumentar la cobertura, se crearon, en el año 2005, los lineamientos de políticas para la atención educativa a poblaciones vulnerables; que amplía la visión inclusiva de las personas que se encuentran expuestas a la exclusión, la pobreza, los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Cabe anotar, que a pesar de los intentos de mejorar esas políticas, Colombia necesita involucrarse en los cambios que le permitan articularse a los procesos de inclusión social, con miras a mejorar y alcanzar los niveles de bienestar y calidad de vida que toda la población se merece.

Para el caso de Bogotá, el Decreto 470 de 2007, plantea la Política Pública de Discapacidad del Distrito, en el cual, la Alcaldía Mayor, reglamenta la prestación de los diferentes servicios públicos a los ciudadanos con discapacidad, que garantiza el goce efectivo de sus derechos. Dicho decreto surgió a partir del programa "Un Compromiso Social contra la Pobreza y la Exclusión", en el gobierno del alcalde, Luis Eduardo Garzón (2004-2008); proyecto que sienta las bases y lineamientos de su política social y que establece en su artículo 7, dentro de las Políticas del eje social, la referida al contenido de la "discapacidad". Además, se plantea abordarla, desde un enfoque de derechos y garantías, encaminando los esfuerzos en la promoción, protección y restablecimiento de los derechos,



así como en la prevención de las causas asociadas a su vulnerabilidad. De igual modo, parece un término importante, “la inclusión social de jóvenes y población adulta”.

Bajo la creencia que Bogotá no ofrecía espacios para la vida en sociedad de varias poblaciones, la Alcaldía Mayor, además incorporó como objetivo una modificación en el lenguaje que se usa para referirse a la discapacidad. Tal cambio presentó la posibilidad de apropiarse del término ‘inclusión’ y llenarlo de un contenido acorde al contexto internacional, de forma tal, que se dirigieran todos los esfuerzos por parte del Estado y la sociedad para eliminar las barreras existentes y el disfrute efectivo de sus derechos. De esta forma, construir un entorno más incluyente para todos y reconocer que el tema, deja de ser un asunto exclusivo del campo de la rehabilitación y el tratamiento de una condición, para asumir “que la discapacidad existirá en tanto los entornos generen barreras para el desempeño, participación y aceptación de las personas en condición de discapacidad en las actividades de la vida diaria” (Marco normativo del Distrito. Decreto 470 de 2007).

A pesar de estos avances y aunque pareciese que se mejoró en términos de educación, las reformas han sido meramente integradoras con cambios parciales de tipo curricular, organizativos y hasta profesionales. La escuela en Colombia aún tiene serias dificultades para acoger la diferencia, pues muchas veces margina a algunos de sus niños para reducir al mínimo los efectos de la diversidad, logrado que aquellos que no forman parte de la “normalidad”, padezcan las consecuencias de ese sistema educativo diseñado para la homogeneidad, como si todos fueran iguales.

Por el contrario, la educación inclusiva, circunscribe conceptos como participación y comunidad, que reducen la exclusión en los currículos y en las culturas (Booth y Ainscow, 1998). Es así como no solo se dependerá de la presencia física (como ocurre con la integración escolar), sino de la plena participación en las actividades escolares de las prácticas educativas, sociales y democráticas. Por esta razón es necesario que además de la escuela, la sociedad se encamine a transformarse y darle cabida a todos los que viven en ella, sin importar sus diferencias individuales.

En este sentido, es importante acabar con situaciones penosas que aún se siguen presentando, como la segregación, la diferenciación de la enseñanza basada en procesos de



selección de estudiantes, las pruebas generales o los informes de orientación, para acceder al sistema educativo, sustentadas desde una falsa calidad educativa. La visión de una idea cuestionable de calidad a costa de la equidad, niega los derechos de aquellos que no cumplan los requisitos. No hay calidad sin equidad, ni hay equidad sin calidad (porque las metas educativas deben ser dirigidas a todos, no a unos cuantos): “Nuestro sistema educativo se enfrenta al reto de mejorar en calidad sin perder en equidad. Las políticas educativas deben preservar las medidas de apoyo al alumnado que precisa una atención especial por su extracción sociocultural o por sus circunstancias personales. El objetivo a conseguir es la calidad para todos, que todo el alumnado pueda alcanzar los máximos niveles de competencia posible, lo que exige reforzar las medidas de atención a la diversidad” (García, 2004). Es para todos ellos, los desfavorecidos, los desprotegidos, los de condiciones diferentes que ha de pensarse la educación inclusiva. Y en últimas, los esfuerzos se deben encaminar no a la lucha de la diversidad, sino a la desigualdad.

Colombia y sus políticas educativas

Colombia ha adoptado algunas políticas educativas que aparentemente protegen los derechos de los más desfavorecidos, pero que innegablemente se centran en la discapacidad y que aunque reconocen ciertos derechos, contradicen algunos principios de la Educación Inclusiva propuestos por el movimiento. Además aún falta el reconocimiento de toda la diversidad existente en este país, con hechos concretos y legislación real que garantice el ejercicio de los derechos a “todos”.

A continuación se ejemplifica la falta de concordancia de la resolución 366 de 2009, que equivale a una de las últimas políticas educativas diseñadas por el gobierno nacional, con lo planteado por Arnaiz (1996), una de las grandes impulsadoras de la Educación inclusiva:

PRICIPIOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA	RESOLUCION 366 de 2009	INCONSISTENCIA
-------------------------------------	------------------------	----------------



Todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio y en la sociedad en general, en donde las instituciones hagan frente a las necesidades de cada uno de ellos.	Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.	En ningún momento se menciona la educación inclusiva como una educación de calidad para todos y se la resolución centra la atención en los estudiantes con discapacidad.
La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. La presencia implica un lugar específico a donde asisten y un tiempo determinado al que deben concurrir con puntualidad. Entre tanto, la participación y el aprendizaje, están relacionados con la calidad de sus experiencias, mientras se encuentran en la escuela y con tener siempre la posibilidad de ser escuchados.	Como principio general busca proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.	Sus principios aparentemente protegen los derechos, pero más adelante lo contradice con sus porcentajes y parámetros, porque no adapta las instalaciones a las condiciones de las poblaciones y no proporciona los apoyos necesarios para garantizar el aprendizaje de todos.
La inclusión hace énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, asumiendo con responsabilidad y ética aquellos grupos más vulnerables de la población. Es importante asegurarse y tomar medidas para que estos miembros específicos, puedan participar y tengan éxito en su vida escolar.	Definir la condición de discapacidad o capacidad o talento excepcional del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación sicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria. La instancia o institución competente que la entidad territorial designe para determinar la condición de discapacidad o capacidad o talento excepcional entregará a la secretaría de educación, antes de la iniciación de las actividades del correspondiente año lectivo, la información de la población que requiere apoyo pedagógico.	Esto no ocurre, porque en realidad el equipo interdisciplinario está conformado por una maestra de apoyo y la coordinadora del programa inclusivo. Los maestros que son los que asumen toda la responsabilidad de los estudiantes, prácticamente quedan solos en la tarea de acompañarlos en la labor educativa y proteger a los más vulnerables.



El profesor se convierte en promotor de aprendizaje y apoyo, en vez de asumir el control general, delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo entre los miembros del grupo. Su función será la de capacitarlos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros, y tomen decisiones sobre sus propios aprendizajes.	Desarrollar programas de formación de docentes y de otros agentes educadores con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en la educación formal y en el contexto social.	Lo que se requiere es formación en aulas inclusivas¹ para la aceptación de todos y el uso de estrategias para la diversidad, situación que no ocurre en la vida real. ¹ El concepto de aulas inclusivas nace con autores como Arnaiz y Echeita, los cuales proponen algunas normas que se puedan tener en cuenta para garantizar la participación y el aprendizaje de todos, utilizando estrategias que permitan el logro de los objetivos propuestos, al como el trabajo cooperativo y las clases multinivel.
Clases que acogen la diversidad, dando la bienvenida a la diferencia, creando aulas en donde todos se sientan incluidos, se respeten las multiplicidades y se generen ambientes de confianza y aprendizaje con cooperación.	Prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos que reportan matrícula de población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en lo relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes allí matriculados y ofrecerles los apoyos requeridos.	La norma solo se refiere a la población con discapacidad y no incluye a los más vulnerables. Aun así ellos asisten a las escuelas, quedando solo en las manos de los maestros, sin ayudas extras. Se trata de garantizar la equidad a todos y la asistencia técnica a los colegios independientemente de las poblaciones que atiende. Los establecimientos educativos no son inclusivos.
El apoyo a los maestros, a través de la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta, son señales de que hay inclusión. El maestro debe estar rodeado por personal que coopere para acceder a nuevas habilidades, conocimientos y de esta manera, no se sienta solo en su labor, pues posee el respaldo de otros profesionales como terapeutas, consejeros, entre otros.	Definir, gestionar y mejorar la accesibilidad en los establecimientos educativos en lo relacionado con infraestructura arquitectónica, servicios públicos, medios de transporte escolar, información y comunicación, para que todos los estudiantes puedan acceder y usar de forma autónoma y segura los espacios, los servicios y la información según sus necesidades.	Para la norma es más importante garantizar el acceso, sin embargo el apoyo urgentemente requerido es un equipo interdisciplinario por cada institución, formado por diversos profesionales como psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, enfermeras entre otros, que proporcionen diagnósticos y programas de apoyo para toda la población



		estudiantil. Esta situación en la que los Colegios con carencias de un equipo profesional interdisciplinario impide brindar educación de calidad
La inclusión está convocada a identificar y eliminar las barreras, entendidas como aquellas creencias y actitudes que impiden el ejercicio efectivo de los derechos a una educación inclusiva.	Dentro de la organización de oferta por ejemplo: Por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico por establecimiento educativo que reporte matrícula de mínimo diez (10) y hasta cincuenta (50) estudiantes con discapacidad cognitiva (síndrome Down u otras condiciones que generen discapacidad intelectual) con síndrome de Asperger, autismo, discapacidad motora o con capacidades o con talentos excepcionales.	Es aquí en donde se evidencia la parametrización de los estudiantes, y en donde el equipo de apoyo se limita a un maestro de apoyo y un orientador si no se matriculan los estudiantes necesarios para cumplir con la norma. Esas son innegables barreras de a educación inclusiva.

Estrategias didácticas en la educación para todos

Disímil a lo que se podría concluir, con unas políticas que desfavorecen la educación de calidad para todos, el maestro en general logra traspasar las barreras a las que se enfrenta a diario, asumiendo con total responsabilidad su rol y traspasando sus propios límites, al apoyar y orientar a la diversidad estudiantil que llega a su aula. Es el caso del colegio Isabel II ubicado en la localidad de Kennedy, Bogotá, quién lleva atendiendo desde hace 20 años la población con discapacidad auditiva en las mismas condiciones que los demás colegios distritales.

En la sede B, jornada tarde, con más de 400 estudiantes, solo se cuenta con los maestros directores de curso, una maestra de apoyo y un orientador como equipo interdisciplinario. Sin embargo allí, un grupo de 5 maestros decidió realizar en el 2015 una investigación sobre el proceso de educación inclusiva en su propio colegio, e indagar el cómo



se lograba cumplir con los objetivos curriculares con aquellos estudiantes más vulnerables de sus aulas, entre los cuales evidentemente se encontraban niños y niñas sordos e hipoacúficos. Dicha investigación se denominó “Inclusión o Educación Inclusiva, estrategias didácticas en la educación para todos”, cuyos autores fueron Martha Conejo, Evelyn Rodríguez, Sonia Cante, Harold Ramírez y Eugenia Quevedo, y se dedicó a observar detalladamente lo que ocurría al interior del aula. Se utilizó como diseño metodológico la investigación acción, como proceso reflexivo que permitiría diseñar un plan de acción para mejorar aquello que se encontrara.

Dentro de los hallazgos más significativos, emergió una categoría con el nombre: **el sentir del maestro**. Allí se pudo apreciar con profunda claridad, la soledad en la que se encuentra el docente en su diaria labor, sin la colaboración institucional y mucho menos la estatal. Aun así, se las arreglaba para buscar diferentes estrategias que contribuyeran al mejoramiento de su práctica pedagógica y lograr sacar adelante a muchos de sus estudiantes. Surgieron sentimientos de amor por su profesión, de liderazgo, de superación de sus limitaciones y al mismo tiempo, la frustración por las barreras que generan las políticas o la carga emocional de aquellos niños con alto grado de vulnerabilidad.

Finalmente, la investigación logró después de dos años, elaborar acciones concretas encaminadas a fortalecer lo que ya se tenía y a promover nuevas estrategias didácticas que se podían desarrollar en las aulas inclusivas. Se propuso el trabajo cooperativo, la docencia compartida y las actividades multinivel, que al aplicarlas aumentaron el proceso de aprendizaje en todos los niños y mejoraron su desempeño, incluidos los chicos con discapacidad auditiva a quienes se les logró satisfacer sus necesidades específicas.

Conclusiones

No existe una verdadera Educación Inclusiva si las políticas no mejoran y se aumenta el apoyo institucional con hechos reales como: la adaptación de las instalaciones físicas para todos los estudiantes; formación en diversidad y aulas inclusivas para los maestros; equipos interdisciplinarios que contribuyan al apoyo de los que lo requieran; la eliminación de barreras para el aprendizaje y la garantía de la plena participación de todos y todas, independientemente de su condición personal e individual.



Por otro lado, a pesar de que el maestro se siente solo, se las arregla para buscar diferentes estrategias que contribuyan al mejoramiento de su práctica pedagógica y lograr sacar adelante a muchos de sus estudiantes, situación que mejoraría, si se le prestara el apoyo que requiere.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá (2007) *Decreto 470*

Alcaldía Mayor de Bogotá, (2007) *Decreto 470*, Por el cual se adopta la política pública de discapacidad para el Distrito Capital

Arnaiz, P. (1996) *Las escuelas son para todos*. Facultad de educación. Universidad de Murcia. Siglo Cero p.25-34.

Fernández, A. (2009) *Educación inclusiva en América Latina y en el Caribe, abriendo caminos para una sociedad más justa*, p. 133

MEN (2009) *Decreto 366 de Febrero*. Lineamientos, Política de Educación Superior Educación Inclusiva. Colombia.

MEN (2003) *Resolución 2565 de Octubre*

MEN (2009) *Ley 1346*

MEN (2003) *Resolución de 2565 de octubre 24*

MEN (1994) *Ley 0115*

ONU (1989) *Convención de los derechos del niño*

Parrilla, A. (2002) *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Revista de Educación No 327, p. 11 – 29.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien Tailandia



UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales.*

UNESCO (2002). *Informe de seguimiento a la EPT en el Mundo. La educación para todos: ¿va el mundo por buen camino?* París, Francia.

UNESCO (2000). *Foro mundial sobre educación.* Dakar, Senegal.

UNESCO (2004). 47ª Conferencia: *Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades.* Ginebra, Suiza.

UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación “*La educación Inclusiva: El camino hacia el Futuro*”. 48ª. Reunión. Ginebra, Suiza.

UNESCO (2007) *Educación de Calidad para todos: Un asunto de derechos humanos.* Buenos Aires, Argentina.

UNESCO (2011) *Compendio Mundial de Educación.* Montreal, Quebec.

Universidad de los Andes, Facultad de Derecho. Educación inclusiva, garantía del derecho a la educación inclusiva en Bogotá Distrito Capital.



EL TEXTO POÉTICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS JUVENILES COMO UNA ESTRATEGIA PARA HABLAR DE SENTIMIENTOS, EMOCIONES Y OTRAS REALIDADES

NOMBRE COMPLETO	FRANCIA YORLADY SALAZAR DUQUE IVAN ALIRIO MARTÍNEZ TRIANA
COLEGIO Y LOCALIDAD	I.E.D. VIRREY JOSE SOLÍS. LOC. 5 – 2010 -2016 JULIO I.E. SANTO DOMINGO SAVIO – MANIZALEZ I.E.D. REPUBLICA DE COLOMBIA. LOC. ENGATIVA.
FORMACION	MAGISTER EN DOCENCIA LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
GRADOS CON QUE TRABAJA	6, 7 y 9
TRABAJO CON COMUNIDAD	SI
CORREO	franciaduque@gmail.com Tel. 3212384941 ivan_am21@hotmail.com Tel. 3202625397 redtejiendosyr@gmail.com

NOMBRE DE LA PONENCIA	El texto poético y la construcción de narrativas juveniles como una estrategia para hablar de sentimientos, emociones y otras realidades..
PALABRAS CLAVES [7]	Estrategia didáctica, texto poético, sentimientos, el amor pasión, rostros del amor, narrativas y jóvenes.
EJE:	Práctica Pedagógica
RESUMEN	La ponencia surge del trabajo colaborativo y la reflexión permanente desde la Red Tejiendo Sueños y Realidades, pues al reunirnos y el intercambiar saberes de m@estros de diferentes disciplinas enriquecemos nuestro quehacer pedagógico y el sentido de otras prácticas que visibilicen el territorio, el sentir y vivir de los estudiantes desde una mirada como sujetos de reconocimiento, que nos posibilita pensar y realizar prácticas alternas

¹ Eje 1. Red Tejiendo Sueños y Realidades. Secretaria de Educación Bogotá y Manizales. Nivel educativo básica secundaria.



vinculadas a la realidad de nuestra comunidad, por lo tanto, esta experiencia pedagógica, se ha tejido desde diferentes voces, en la cual se hace uso del texto poético, como estrategia de enseñanza para abordar el sentimiento del amor, en adolescentes y jóvenes de diferentes grados de instituciones educativas en Bogotá D.C y Manizales. Además, hace parte de una propuesta pedagógica en innovación realizada en la maestría de Educación de la Universidad de la Salle, (Salazar Duque & Plata Almeida, 2013), también recoge elementos de un proyecto investigativo en la maestría de estudios sociales de la Universidad Pedagógica Nacional en jóvenes entre los 15 y 17 años edad realizada en el barrio el progreso ubicados en la localidad de Usme en Bogotá D.C.

Este escrito pretende mostrar principalmente la metodología de la experiencia pedagógica, que contribuya al abordaje de los sentimientos en l@s niñ@s y adolescentes (que en este caso fue el del amor-pasión).

El texto poético y la construcción de narrativas juveniles como una estrategia para hablar de sentimientos, emociones y otras realidades.

Francia Yorlady Salazar Duque

Magister en Docencia de la Universidad de la Salle.

franciaduque@gmail.com

Ivan A Martínez Triana

Licenciado en Psicología y Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ivan_am21@hotmail.com

Caracterización de la población

Jóvenes entre los 12 y 17 años de edad, escolarizados y localizados, en la localidad de Usme, la cual tiene una particularidad interesante y es que su parte urbana compuesta por



220 barrios legalizados es menor en tamaño que la parte que conforman las 14 veredas². Están marcados por la influencia de discursos procedentes de diversas instituciones sociales como la familia, la escuela y los medios de comunicación. Como resultado a dichos discursos se evidencia que las narrativas producidas al interior de las relaciones de grupos juveniles transforman los lenguajes, haciendo de ellos códigos de relación únicos en los procesos de identificación y diferenciación. En este punto existe un conjunto de elementos externos los cuales influyen en la constitución de dichas narrativas; uno de estos es la música y más allá de la música es la relación que existen entre esta, los medios que la masifican y los consumidores juveniles.

- ¿Qué es ser joven?

Actualmente sobre los jóvenes se han impuesto cantidad de etiquetas, en los imaginarios del común se relaciona la juventud con elementos como sueños, libertad, diversión, sin preocupaciones. Entre otras definiciones también existen posturas donde se entiende al joven “como amenaza, como alguien en quien no se puede confiar y, en el mejor de los casos, como actor potencial y futuro de un orden social prefigurado por el adulto de hoy” (Unda Lara, 2010) Estas formas de identificaciones que se hacen de la juventud, son posturas impuestas por una forma de ver de una sociedad adulta. Estas lecturas que hacen los adultos de los jóvenes, no reconocen que dichas formas de ser vienen cambiando de manera acelerada y que como todas las generaciones de jóvenes anteriores piden a gritos o mejor en rimas y ritmos ser escuchados, ser comprendidos. En ese sentido será a partir del análisis de narrativas que se intentará develar las posturas que los jóvenes están haciendo de sí mismos y el lugar que ellos se dan en la sociedad a partir de la construcción de realidades, es decir, comprender algunos elementos que están configurando las identidades juveniles.

Por tanto, la intención de investigar la configuración de identidades juveniles a partir de las narrativas, se hace bajo la consideración de ciertos elementos; uno de ellos es a partir

² La salud y la calidad de vida, en la localidad 5ta de Usme. Disponible [www: http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/usme.pdf](http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/usme.pdf).



de la investigación realizada por (Zarzuri & Ganter, 2002), donde muestran al sujeto no como el origen de la narración, lo muestran como el producto de ella. En ese sentido, para los mismos jóvenes sus identidades hacen parte de las formas de ser, están en una constante lucha por ser únicos, diferentes, originales, estar a la moda, eso significa y pone de manifiesto una forma de reconocerse como igual “joven” entre el conjunto de sujetos similares y otra forma de diferenciación como distinto al “adulto” ya que sus formas de ser hacen parte de otro tiempo, otro espacio, de esta manera no es posible reducir a los jóvenes en una definición que los totalice, quizás encontraremos muchos elementos comunes pero cada uno configurando una forma de entender la dinámica de identidad propia en cada joven, así que a partir de esas relaciones son ellas y ellos mismos quienes todavía sin una conciencia precisa dan pistas de la identidad como múltiple y cambiante.

- La poética en la cotidianidad juvenil

Los intereses de esta propuesta estuvieron enfocados en la carencia de una educación en torno al sentimiento del amor en el nivel escolar, donde los estudiantes reconozcan la importancia de sus afectos y las múltiples maneras de relacionarse con el otro. Ahora bien, surge una pregunta, se puede abordar el sentimiento mirando al texto poético en sus primitivos amaneceres que tocan el cotidiano vivir. Educar en el *Amor*, no se supone sea una misión en sí, no para una sociedad como la que se vive hoy. No para la imagen creada en la visión de escuela de los siglos XVIII, XIX, XX y aún en el XXI, no para una sociedad tecnológica, metódica y suficiente para hablar y definir los sentimientos, utilizando los presupuestos de las ciencias, dejando al humano solo y a la deriva en un mar de certezas racionales, que nada representan en el universo del sentimiento y la humanidad como fundamento del espíritu.

Por otro lado, se ha subestimado desde lo político la capacidad de los jóvenes para crear, para hacer una vida y transformar sus realidades, la voz de los jóvenes sigue teniendo pocos oídos receptivos y más pocos los que les interesa comprender su mundo, los jóvenes se agrupan porque dentro de sus organizaciones encuentran, exploran y configuran sus



identidades alrededor de la idea de ser alguien en esta sociedad, hacerse ver por sus obras y actos, hacen uso de las herramientas que tienen a su alrededor, la calle, la música, la radio, el internet... Tienen sueños y preguntas que los adultos quizás no comprenderemos porque el ser joven es ese momento donde la vida es un gran espacio para buscar la felicidad, la diversión, el amor y hacer las cosas por emoción.

La poesía, es un campo abierto en el cual el lenguaje y sus pares (el sentimiento, el amor y la ensoñación) pueden trasegar... De ahí la intensión de este proyecto pedagógico: en el uso del texto poético como una estrategia didáctica para favorecer la construcción de sentidos y significados del sentimiento del amor. Puesto que, la poesía es una herramienta valiosa que permite otras perspectivas: ahonda en lo íntimo, brinda diferentes miradas de las experiencias amorosas, recrea situaciones, configura y expresa sentimientos, siendo reflejo de otras posibilidades para que los jóvenes desde la escuela encuentren un panorama alternativo al que les ofrece los medios de comunicación, en los que puedan contrastar, pensar y construir sus vivencias amorosas desde diferentes ópticas; de ahí que sea posible pasar de leer e interpretar los textos poéticos y construir unos propios donde los adolescentes y jóvenes se narren y se reconozcan tal como en la poesía para mostrar y exponer sus vivencias y emociones.

Se habla así, pues de otro modo se vulnerarían los presupuestos sobre la posibilidad del sentimiento poético y lo que este genera en la vida de los adolescentes y jóvenes, dado que asumir que el texto poético posibilita ver otras miradas sobre el sentimiento, el sentido y significado de lo que se considera amar. Como lo sugiere Vásquez:

[...] entre más abunde la indigencia, y el hambre y la falta de trascendencia; cuanto más insensibles seamos al dolor de los demás o la miseria de la humanidad; en la medida en que más vivamos presos de la inmediatez y las vanidades de las cosas, y nos despreocupamos de nosotros mismos, en esa misma medida, cobra valor la poesía. (Vasquez, 2008)

- ¿Cómo fusionar el texto poético y el sentimiento del amor en el aula?



El principal sentido de esta experiencia pedagógica consistió en transgredir la disciplinaria y preguntarse por el sentimiento del amor-pasión,³ mediante la poesía, puesto que pensar en una coeducación sentimental, en palabras de Comins (2009), es propiciar: “nuevas maneras de estar en la sociedad [...] y de aprender a conocer nuestras emociones, a cuidar de ellas y sentirnos bien” (p. 206).

Para lograr lo anterior, se pensó y realizó en varios momentos: el primero, básicamente lo que se pretendió era el diálogo y encuentro con los estudiantes que permitiera la libre expresión, así como ofrecer un espacio para que dieran a conocer sus percepciones acerca del amor y de sus historias amorosas. (Figura 1).



En un segundo momento, en la definición de los rostros del amor, para lo cual fue indispensable buscar el fundamento teórico para el trabajo en el aula, y quien mejor que Sthendal (1998), quien alude en el amor pasión desde siete épocas, que en la propuesta se configuraron en nueve rostros del amor, así:

1. “Toc...toc —¿quién es? El amor que toca a tu corazón” hace alusión a la llamada del amor es el golpe en la puerta de aquel que se pretende...
2. “Te miro y quedo paralizado en el espejo de tu mirada” se refiere a la admiración. Es el reconocimiento del otro como un ser diferente y sobre el cual se centra toda la atención.
3. “Cada vez que te veo... siento un hormigueo en todo mi cuerpo” es el encuentro de los cuerpos: el placer. Se maximizan los sentidos y hasta un leve murmullo de la voz amada genera estruendos y estremecimiento en todo el ser.
4. “Tú eres el neón que prende mi corazón” es la esperanza o es la alegría de sentir que se está sintonizado y que el amor es correspondido.

³ Sthendal hace referencia a diferentes clases de amor, entre ellos el amor pasión como el exclusivo entre las parejas.

5. “Mi pensamiento eres tú”: nace el amor, los dados están puestos, la metamorfosis a un momento amoroso más profundo ha llegado. Es el paso del mero gusto a un amor más firme, a un amor que es menos arrastrado por el vaivén de los sentidos.
6. “Adornando con mil perfecciones”. La llamada primera cristalización, en la que se ve la perfección y no se reconoce lo humano.
7. “¿Me quiere? ¿no me quiere? ¿me quiere? ¿no me quiere?...”. La duda es el tiempo de la zozobra. Los miedos ficticios o reales están a flor de piel, la desconfianza e inseguridad hacen su aparición.
8. “Amor eres diferente a mí, y soy feliz”. Segunda cristalización, una vez superadas las dudas, se reafirma el amor.
9. “Cuando quise, no quisiste y cuando quieres, no quiero”: el desamor. Parte el barco a otros puertos, se quedan quietas las manos y el alma; navegan entonces los pensamientos a solas.

El tercer paso después de haber definido los rostros del amor, fue la lectura y selección de poemas para la construcción de un *corpus poético*, que apuntará a cada uno de los rostros. (Figura 2):



EL TEXTO POÉTICO: Estrategia de enseñanza para hablar del sentimiento del amor.								
ROSTROS DEL AMOR								
La Llamada Del Amor. Toc... Toc ¿Quién Es? El Amor Que Toca A Tu Corazón	La Admiración. Te Miro Y Quedo Paralizado En El Espejo De Tu Mirada	El Placer. Cada Vez Que Te Veo... Siento Un Hormigueo En Todo Mi Cuerpo	La Esperanza. Tú Eres El Neón Que Prende Mi Corazón	Nace El Amor. Mi Pensamiento Eres Tú	Primera Cristalización. Adomando Con Mil Perfecciones	La Duda. ¿Me Quiere? ¿No Me Quiere? ¿Me Quiere? ¿No Me Quiere?	Segunda Cristalización. Amor eres diferente a mí, y soy feliz	El Desamor. Cuando quisiera, no quisiera y cuando quisiera, no quisiera
Es el golpe en nuestra puerta de aquel que pretendemos.	Es el reconocimiento del otro como un ser diferente a nosotros y sobre el cual centramos toda nuestra atención.	Es el encuentro, se maximizan los sentidos y hasta un leve murmullo de la voz amada genera estremecimiento en todo el ser.	Es la alegría de sentir que estamos sincronizados y que el amor es correspondido.	Es el paso del mero gusto a un amor más firme, a un amor que es menos arrastrado por el vaivén de los sentidos.	Es la idealización de la persona amada, donde se ve la perfección y no se reconoce lo humano.	Es el tiempo de la zozobra. Los miedos ficticios y reales están a flor de piel, la desconfianza e inseguridad hacen su aparición.	Es la posibilidad de reconocer al otro con sus virtudes y falencias, el paso de la duda a reformar el amor.	Es el tiempo de la náuplia, parte el barco a otros puertos, las manos se quedan quietas.
En un álbum Manuel Gutiérrez	Cancionero popular argentino	Menos tu vientre Miguel Hernández	Poema Francisco Luis Bermúdez	Misterio Manuel Machado.	Ciegamente Blas de Otero	Celos Paul Gerdely	Para quererte, al destino Juan Ramón Jiménez.	Poema veinte Pablo Neruda.
Varios efectos del amor Lope de Vega	¿Qué es poesía? Gustavo A. Bécquer.	Tanka Jorge Luis Borges.	Si me fuera, amante mía Rafael Alberti.	Soneto del divino amor Alfredo Búfano.	Amor eterno Gustavo A. Bécquer.	Te busque por la duda Pedro Salinas.	Me gustas cuando callas Pablo Neruda.	Si a mí me hubieran dicho Nicolás Guillén.
El milagro pequeño Alejandro Casona	¿Y si te como a besos? Pablo Neruda	No hago otra cosa que pensar en ti Joan Manuel Serrat	Vergüenza Gabriela Mistral	Romance de la venganza Alfonsina Storni	Cancionero popular argentino	Duda Ricardo Dávila	Lid del secreto dichoso Leopoldo Lugones	La niña de Guatemala José Martí.
Rimas Gustavo A. Bécquer.	Lo que yo quiero Pedro Bonifacio	Poema Pedro Salinas.	¿Quién eres? Vladimir Holán	Te quiero Luis Cernuda	Rimas Gustavo A. Bécquer.	Celos Alma Velásquez	Corazón coraza Mano Benedetti	Desamor Macedonio Fernández.

En un cuarto momento, en la puesta en escena de la estrategia de enseñanza por medio del uso de la unidad didáctica; se eligió esta metodología por su estructura pedagógica combinada por la planificación y la programación en unos tiempos determinados. En este sentido, la disposición de la propuesta, fue la siguiente: a) encabezado; b) número de sesión; c) nombre de las docentes quienes realizaron la estrategia; d) nivel educativo en el que se impartió la clase; e) duración; f) eje temático; g) tema; h) justificación; i) objetivo; j) guión temático, preguntas orientadoras; k) contenidos; l) actividades de inicio, desarrollo y cierre; m) recursos; n) evaluación; o) alacena de prosas y versos.

Finalmente, los estudiantes plasmaban sus vivencias, reflexiones, impresiones en los diarios del amor, que visibilizaron sus reflexiones, sentires y vivencias (figura 5).



- Reflexiones Finales

A partir de lo que expresaron los jóvenes: “La importancia de entender las cosas que no se explican”, “Para amar hay que sentirse amado”, “Uno se tiene que querer a sí mismo”, “Se puede querer en medio de tantas diferencias”, “La poesía, fue una forma muy didáctica y bonita para podernos educar en el amor”, “En este momento comprendo y entiendo más acerca de la poesía”, “La poesía es la expresión de cada uno de los sentimientos”, se comprende que una educación en los sentimientos es relevante, a la par que una educación en valores y una educación en saberes.

Para los estudiantes el texto poético era ajeno a su vida, no pasaba de ser solamente un género literario que se enseñaba en el área de español. Ahora, según lo exteriorizaron, tiene un sentido diferente, porque les habla de sus sentimientos, es cercano a sus vidas, es un puente entre ellos y los demás en cuanto perciben que son similares las experiencias amorosas. “Lo que más me gusto fue el poema porque es una nueva forma de interpretar el amor, y que expresa lo que realmente sentimos”, dicen los estudiantes.

Además, se identificaron con los poemas según el rostro del amor que estaban viviendo, y expresaron la trascendencia y el valor de las palabras amorosas a partir de un poema. Pensaron en dedicar y escribir poemas como otra forma de expresar amor, fuera de las esquelas masificadas y anónimas que ofrece el comercio.

Por otra parte, los adolescentes consideraron necesario que la escuela trate el sentimiento del amor, dado que son pocas las personas adultas o en algunos casos nadie les habla sobre este tema. Sus referentes próximos son: la madre, pero sus intervenciones en algunas ocasiones son para reprochar, reprimir o generar preceptos; los amigos, quienes hablan



desde sus vivencias, presaberes, espejos y creencias; las novelas, las películas, las canciones, o lo que entre ellos se comentan por el chat, Facebook y las redes sociales.



De igual forma, se observó que hay otros temas relacionados con la condición humana que se pueden abordar desde la poesía, como son: la muerte, el dolor, la convivencia, la pérdida, entre otros, y con ello ayudar no solo a los estudiantes, sino también a sus familias.

- Bibliografía

- ✓ Amaya, A. y Marín, M. (2001). Escuchar el silencio. En Educación en ética y valores. Colombia: Magisterio.
- ✓ Arraiz, R. (2006). El libro del amor, poesía amorosa universal. Venezuela: Alfadil.
- ✓ Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales. Colombia: Norma.
- ✓ Castilla, C. (2000). Teoría de los sentimientos. España: GRAFOS.
- ✓ Comins Mingol, I. (2009). *La [ética del cuidado y la construcción de la paz]*. Barcelona: Icaria.
- ✓ Rincon, O. (1994). Las sensibilidades juveniles como texto social. *Signo y Pensamiento*, 31-46.
- ✓ Salazar Duque, F., & Plata Almeida, K. (2013). El texto poético: una estrategia innovadora para hablar del sentimiento del amor en el aula. *Actualidad pedagógica.*, 45-63.
- ✓ Stendhal. (1998.). *Del amor*. Madrid.: EDAF.
- ✓ Unda Lara, R. (2010). *Jovenes y Juventudes. Acción, representaciones y expectativas sociales de jovenes en Quito*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala .



- ✓ Vasquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. crítica y didacticática de la literatura*. Bogotá: Kimpres.
- ✓ Zarzuri, R., & Ganter, R. (2002). *Memoria, cultura y nuevas narrativas juveniles*. Santiago de Chile.: centro de estudios culturales CESC.



LEER Y ESCRIBIR TEXTOS EXPOSITIVOS

Carmen Cecilia Villabona de R.

cevilla48@hotmail.com

Rosa Helena Rodríguez V.

teresinia58@hotmail.com

Leonor Rodríguez V.

leonorrodriguezv@gmail.com

Myriam Navas de López

Minalo66@hotmail.com

COLOMBIA

Grupo de lenguaje Bacatá- Red Colombiana de Lenguaje.
Eje 1: Pedagogías Emancipatorias desde los Saberes Pedagógicos.
Experiencia pedagógica en formación docente.

RESUMEN:

La presente ponencia tiene como fin dar a conocer una experiencia de formación docente relacionada con el texto expositivo.

Al revisar algunas políticas públicas de Colombia relacionadas con la enseñanza de la Lengua castellana (Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencias, Derechos básicos de aprendizaje y Pruebas Saber), encontramos que el tema del texto expositivo está presente, en unas políticas más que en otras. Sin embargo, desde nuestra experiencia como docentes en diversos niveles de la educación hemos constatado que, en las aulas de colegios y universidades, las prácticas de comprensión lectora y producción de texto expositivo en sus diversas modalidades y géneros aún son escasas y los estudiantes casi no reciben orientaciones al respecto.

En un aula donde se propicie la interacción social con otros y con su entorno es indispensable que los estudiantes trabajen el texto expositivo ya que además de ser transversal a las diferentes áreas del conocimiento también favorece el acceso al conocimiento científico, social y tecnológico y, lo más importante, promueve el pensamiento crítico y el desarrollo cognitivo y social.

En el Grupo de Lenguaje Bacatá hemos venido estudiando y haciendo propuestas didácticas relacionadas con el texto expositivo que se han mejorado mediante la realización de numerosos talleres con diversos grupos de docentes. En la actualidad continuamos



compartiendo con maestros de la capital los conocimientos decantados en este proceso. Nuestra apuesta en formación docente, que busca ante todo contribuir a la transformación de la escuela colombiana, es trabajar el texto expositivo desde un enfoque discursivo y socio cultural que permita vivenciar en el aula textos propios del entorno local y social. Para ello consideramos indispensable que las prácticas lectoras y escritoras estén inmersas en configuraciones didácticas como la Secuencia didáctica o Proyectos de aula que posibiliten trabajar temas y procesos específicos en forma coherente y progresiva, con participación activa de los estudiantes desde la planeación, durante el desarrollo y en la evaluación.

Palabras clave: texto expositivo, comprensión lectora, producción textual, políticas públicas, enfoque socio cultural y discursivo, talleres de formación docente, secuencia didáctica.

EL TEXTO EXPOSITIVO EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

En Colombia no existen Programas o currículos oficiales sino “Lineamientos curriculares”, “Estándares básicos de aprendizaje” y en el presente año (2016) se expidieron los “Derechos básicos de aprendizaje” que han sido muy cuestionados. En los documentos primordiales de políticas públicas relacionados con lenguaje y la Lengua castellana se considera el estudio del texto expositivo como uno de los tipos de texto que deben tenerse en cuenta al abordar la comprensión y producción textuales en las instituciones escolares. Lo anterior se evidencia así:

En **los lineamientos curriculares:** en general se hace énfasis en la necesidad de trabajar diferentes tipos de textos. Más concretamente, en el capítulo 5. *Modelos de evaluación en lenguaje* (MEN 1998, 115) se encuentra un apartado (5.3.6) que se refiere a los tipos de texto y sus modalidades, según el criterio de intencionalidad, así: informativos, narrativos, argumentativos y explicativos. Como se puede apreciar, excepto el narrativo, los tres restantes corresponden a la modalidad expositiva. Además, el ejemplo seleccionado como muestra de trabajo con textos tiene en cuenta un texto informativo, el afiche y presenta los procesos de lectura y de producción del mismo incluyendo la evaluación basada en una rejilla. Así mismo, al referirse a las pruebas del ICFES, Los Estándares (MEN 1998, 123) ofrecen dos ejemplos de comprensión lectora: un texto argumentativo (ensayo) y un texto informativo (noticia).

Los estándares, que buscan instaurar unos criterios básicos de para establecer un currículo y evaluar a los estudiantes, expresan concretamente las competencias que deben desarrollarse desde cada uno de los ejes determinados. Respecto al texto expositivo, desde el grupo de grados 1° a 3° hasta los grados de educación media se plantea el trabajo con diferentes modalidades o géneros correspondientes al texto expositivo. Ejemplos: “Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo” (1° a 3°), “Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo” (4°y 5°), “Utilizo el texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persiga al producir el texto” (8° a 9°). Estos ejemplos reflejan, además, la pertinencia de trabajar la comprensión lectora y la producción textual como procesos, con un enfoque pragmático.



Además, tanto para la lectura como para la producción textual se explicitan los procesos didácticos.

Los derechos básicos de aprendizaje plantean escuetamente y sin sustentos didácticos los temas y habilidades que los estudiantes deberán manejar: “Debe tenerse en cuenta que los DBA son un apoyo para el desarrollo de propuestas curriculares que pueden ser articuladas con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales materializados en los planes de área y de aula.” (MEN, 2015) Respecto al trabajo con textos se encuentran referencias desde 1° “Cuenta con sus propias palabras un texto informativo leído por la/el docente”, “Realiza un esquema para mostrar la información que presenta un texto” (grado 4°), En grado 10° se establece la producción de “textos escritos que respondan a necesidades de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y que establezcan nexos intertextuales y extratextuales”, para ello plantea la producción de un informe atendiendo a la intención, destinatario, consulta de fuentes y estructura textual. En general se aprecia que en diferentes casos se tiene en cuenta la estructura del texto como estrategia de comprensión pero los “derechos” o aspectos por trabajar en cada curso son aislados y basados en lo formal. Se refiere de manera superficial a los textos argumentativos pero insiste en el texto informativo, nominado así aún en casos de textos explicativo, sin diferenciación.

Las pruebas Saber: corresponden a una política pública que tiene como fin la evaluación censal y es bien conocido el gran peso que se le da a estas pruebas en la sociedad, el ambiente educativo y muchas instituciones escolares. En la Guía de Lengua castellana que el ICFES ofrece para estas pruebas señala que “se tienen en cuenta diferentes tipos de textos atendiendo la diversidad de formas de organización y estructuración de la información” (ICFES 2012, p. 17) y cuando se refiere al texto expositivo lo clasifica en: informativo, explicativo y argumentativo. Al examinar algunos de los formatos de pruebas se puede evidenciar que muchos de los ejercicios de comprensión lectora se basan en textos expositivos, varios en la asignatura de Lengua castellana pero especialmente en otras áreas del conocimiento.

Sin embargo, desde nuestra experiencia como docentes en diversos niveles de la educación hemos constatado que, en las aulas de colegios y universidades, las prácticas de comprensión lectora y producción textual de texto expositivo en sus diversas modalidades y géneros se asumen muy poco.

POR QUÉ Y PARA QUÉ TRABAJAR EL TEXTO EXPOSITIVO

Consideramos el conocimiento como una construcción social y cultural pues se logra y se produce en la interacción con los otros bien sea en la familia, el barrio, un grupo social. Sin embargo, es en el espacio escolar donde principalmente se debe garantizar el acceso al conocimiento y en especial el aprendizaje de la lectura y la escritura. De la manera como se acceda al conocimiento en el aula dependerá que los estudiantes construyan sus propias voces, es decir, se desarrollen como constructores autónomos del conocimiento, participen en la vida social, y avancen en lo cognitivo.

En consecuencia, nuestra propuesta reconoce el aula como espacio de interacción y al estudiante como un interlocutor con intereses, necesidades y estilos de aprendizaje



determinados por su entorno o contexto. Bajo esta perspectiva sociocultural, trabajar el texto expositivo con un enfoque discursivo tiene implicaciones pedagógicas en el rol del maestro y del estudiante, en la enseñanza y en la evaluación.

A continuación, retomamos de nuestro libro (Villabona y otras 2015, p. 15) algunas ideas respecto a las ventajas de trabajar el texto expositivo en el ámbito académico, en tanto contribuye al avance de la competencia discursiva del estudiante:

➤ **Favorece el acceso al conocimiento científico, social y tecnológico**

La lectura y la escritura siempre se han considerado prácticas muy valiosas para el aprendizaje y para acceder al acervo cultural. Como lo expresa Paula Carlino en relación con la lectura académica, “Se lee para acceder a los saberes producidos por la cultura, tanto local como global. Se lee para apropiarse de información y conocimientos y para estar en condiciones de hacer algo con esos conocimientos. Se lee para producir nuevo conocimiento” (2009). Igualmente, cuando la escritura se trabaja en forma consciente, planeada y analítica, favorece el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite la concentración y reflexión de determinadas ideas; también tiene la potencialidad de estructurar el pensamiento al retomar ideas, transformarlas y plantear otras nuevas. Es decir, no solo se piensa en los contenidos y conceptos apropiados sino en la mejor forma de expresarlos desde su propia comprensión y la finalidad de su escrito.

Un estudiante que logre prácticas de lectura, escritura y oralidad adecuadas respecto al texto expositivo avanza con mayor facilidad en la construcción de su conocimiento, y nadie mejor que el maestro de la correspondiente disciplina para enseñarle a comprender y escribir textos propios de su área de conocimiento. Según Delia Lerner *“Es necesario hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”* (2002, p. 26).

Por tanto, es una prioridad de las instituciones educativas y de los maestros construir las condiciones de selección, procesamiento, interpretación y uso analítico de la información con fines académicos, no solo como una necesidad sino como un derecho que les permitirá a los estudiantes su inclusión en la cultura y la sociedad actual.

➤ **Es transversal a las diferentes áreas del conocimiento**

En la vida escolar, ya sea en el desarrollo las clases de las diferentes asignaturas o en las actividades escolares (reuniones, elecciones, izadas de bandera...) los estudiantes deben leer y escribir diversidad de textos expositivos. Liliana Tolchinski y Rosa Simó (2001, p. 91) plantean al respecto:

La mayoría de las actividades de la escuela requieren leer y escribir. En cualquiera de las áreas curriculares (conocimiento del medio natural o social, matemáticas, música o educación física) se espera que los alumnos sean capaces de leer y seguir instrucciones, tomar notas a partir de explicaciones del profesor, completar fichas de trabajo, hacer un resumen, responder un cuestionario, organizar un dossier temático y preparar un índice. [De igual forma], en las áreas curriculares no lingüísticas se da una auténtica necesidad de comprender y redactar textos con distinto contenidos temáticos (temas de



historia, geografía, química, biología, fisiología, y una lista abierta de temas posibles) y diversas formas retóricas (ensayos expositivos, polémicas argumentativas, cuestionarios, descripciones, definiciones, noticias periodísticas, listados de instrucciones, y aquí también la lista es abierta).

Cuando los estudiantes en alguna de sus áreas curriculares se encuentran ante un texto expositivo enfrenta dos retos: comprender el tema de estudio y manejar las características propias del género discursivo que va a leer o a escribir. De ahí que gran parte de las deficiencias académicas de los estudiantes estén relacionadas con estas dificultades.

Los docentes de cada área encontrarán que en su campo predominan determinados tipos de texto y que a cada uno de ellos les corresponden diferentes formas de leerlos y de escribirlos según los contenidos, los objetivos con los cuales se lea: explorar un tema, ampliar o profundizar unos datos, buscar soluciones, entre otras. Igualmente cada disciplina maneja un vocabulario y expresiones propias que requieren una orientación especial para poder comprenderlo. Por ello es indispensable orientar a los estudiantes para que logren una mejor comprensión de los contenidos propios de cada disciplina por medio de estrategias como la jerarquización y relación de ideas, entre otras.

➤ **Promueve el desarrollo cognitivo y social**

Los textos cumplen diversas funciones comunicativas en la vida social: informar sobre los acontecimientos de interés colectivo, participar en un proceso de la vida democrática (elegir, participar en un plebiscito), relacionarse con las demás personas y con las instituciones (formatos, informes, protocolos, cartas, correos electrónicos). Estos textos en su mayoría son de carácter expositivo bien sean informativos, explicativos o argumentativos. Este tipo de prácticas son prioritarias en la formación del lector y el escritor, válidas desde un enfoque sociocultural que posibilite la formación de ciudadanía.

Formar estudiantes que puedan interactuar con el conocimiento científico y social a través de la lectura y la escucha y de la producción oral y escrita de textos expositivos, se convierte en una contribución a su desarrollo como persona y como ciudadano, así como al avance tecnológico y científico de una sociedad; más aún, ayuda a la formación de lectores y autores analíticos y críticos que sean capaces de seleccionar textos y temas dentro de la abundancia de materiales del entorno, en especial ahora que prolifera la información a través de internet y otros medios. Entonces, se hace necesario no solo un cambio de prácticas didácticas sino un cambio de mentalidad de los involucrados en la enseñanza y el aprendizaje para que realmente haya una educación democrática y ciudadana.

NUESTRA APUESTA EN FORMACIÓN DOCENTE: TRABAJAR EL TEXTO EXPOSITIVO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Desde hace varios años en el Grupo de Lenguaje Bacatá nos hemos interrogado, al igual que muchos otros maestros, acerca de las causas por las cuales los estudiantes de los diferentes niveles escolares de nuestro país presentan serias dificultades de comprensión y apropiación de conceptos en las diferentes áreas del conocimiento escolar, además de las consecuencias que se reflejan en la calidad del aprendizaje y en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales.

Sabemos que son varios los factores que influyen en la calidad de los aprendizajes escolares, tanto de carácter político como social y académico. En cada uno de estos campos



se han desarrollado acciones a nivel nacional, regional y local con el fin de avanzar en la solución de las dificultades ya planteadas; sin embargo, los logros no son suficientes.

En el Grupo de Lenguaje Bacatá se planteó esta inquietud durante la preparación de unos talleres con maestros de Bogotá en 1998, desde entonces hicimos los primeros acercamientos teóricos y prácticos en relación con el texto expositivo, aunque descubrimos que era escasa la bibliografía al respecto. Así continuamos estudiando y haciendo propuestas didácticas que se han ido mejorando en diferentes talleres con diversos grupos de docentes. Más tarde este ejercicio se concretó en un libro que recoge los elementos teóricos desde los componentes lingüístico y pedagógico- didáctico: *Texto expositivo, leer, escribir y dialogar para aprender*. En la actualidad continuamos compartiendo con maestros de la capital los conocimientos decantados en este proceso.

Concepto de texto expositivo: para determinar el concepto de texto expositivo recurrimos a los planteamientos de reconocido autores que se han ocupado del tema. Los lingüistas Cervera y Hernández (1997) enuncian: “El contenido de la exposición lo constituyen las ideas, pensamientos, opiniones y reflexiones de carácter abstracto”. Como vemos, para estos autores exponer es sinónimo de explicar. Por su parte, María Cristina Martínez (2004) aporta a esta caracterización: “*Se consideran textos con prosa expositiva, todos aquellos textos que en el tratamiento de la información definen, describen, comparan, explican relaciones, valoran, clasifican y presentan hipótesis acerca de conceptos referidos a un evento*”. Es decir, mientras los textos literarios atienden a una función expresiva (estética) los textos expositivos responden especialmente a la función cognitiva del lenguaje puesto que buscan modificar el estado del conocimiento.

Las ideas anteriores se ratifican con los planteamientos de Álvarez (2001) que prefiere llamarlo texto expositivo-explicativo, al igual que otros autores que se refieren a ellos indistintamente, y lo define así: “se caracterizan por una voluntad de hacer comprender -y no solamente decir- determinados fenómenos; se persigue la precisión y el rigor. En el conjunto de los discursos explicativos los más puros, los más objetivos son los discursos científicos, cuyo principal objetivo es explicar”.

Sin embargo, somos conscientes de la diversidad de criterios que se asumen al clasificar el texto expositivo, “Cuando se ha intentado clasificar los textos relacionados con la información y el conocimiento se ha recurrido a diversas nomenclaturas” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p.307). Así, se pueden clasificar desde la función, desde el contenido, desde el ámbito social o desde la estructura o trama textual. Unos autores hablan de texto informativo, otros de texto expositivo refiriéndose más a su carácter explicativo. Compartimos la propuesta de Slater y Graves (1990) al plantear que desde su función e intención el texto expositivo puede ser informativo, explicativo y argumentativo. Esta clasificación también se reconoce en las Pruebas Saber.

En conclusión, para esta propuesta pedagógica y atendiendo los planteamientos anteriores consideramos que *texto expositivo es aquel que presenta con claridad, orden y precisión unas ideas para informar, explicar o argumentar acerca de un tema con el fin de enseñar y aprender y así transformar el conocimiento*. Dadas sus características, el texto expositivo, concretado en diferentes géneros, es uno de los más empleados en el ámbito académico.



Nuestro enfoque es trabajar el texto expositivo desde una orientación discursiva y sociocultural que permita vivenciar en el aula textos propios del entorno local y social. Consideramos que: “Desde el enfoque discursivo, hablar o escribir son prácticas sociales, no es otra cosa que producir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)” (Calsamiglia y Tusón 2002, p.16). Gráficamente se puede representar así:



Es tal la influencia del contexto sociocultural que no solo determina el contenido del mensaje sino que muchos actos comunicativos pueden transformar el pensamiento y el accionar de un grupo social. Como lo expresa Camps (2003) “los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. El término discurso expresa esta relación”.

Lectura y escritura de texto expositivo: el texto expositivo, dadas sus características, necesita un tipo de lectura diferente a la recreativa pues demanda el seguimiento de unas estrategias específicas, en un tiempo y lugar apropiados. Es una lectura más consciente y dirigida, más controlada, marcada por un objetivo de aprendizaje. Esta práctica es más pausada, requiere una atención especial pues a veces es necesario volver a leer para entender mejor una idea dado que supone comprender e interpretar relaciones entre conceptos.

Le corresponde a la escuela en general, y a los maestros en particular, orientar a los alumnos para que interactúen no sólo con el texto narrativo sino también con el texto expositivo de modo que puedan manejar diferentes tipos de estrategias que faciliten esta interacción. Isabel Solé describe la situación que deben enfrentar los estudiantes al trabajar el texto expositivo: “Los alumnos se encuentran entonces ante un doble problema: se les pide que hagan cosas distintas de las que hacían hasta entonces con los textos, pero además se les pide que lo hagan con textos que también son diferentes, de los cuales conocen menos la estructura y con los que están menos familiarizados” (1996, p.7).

Por tanto, leer y escribir textos expositivos supone aprender a poner en marcha un conjunto de operaciones mentales y de estrategias. El lector o escritor tiene que, entre otras cosas, seleccionar las ideas centrales, establecer características, relacionar, comparar, encontrar causas y efectos, identificar problemas y buscar soluciones, reconocer tiempos y espacios. Por consiguiente se requiere contar con una escuela que desde los primeros años, y en forma continua, atienda a la diversidad textual para que el trabajo con la lectura y la



escritura se fortalezca en la perspectiva de permitir el ingreso de los estudiantes a una verdadera cultura letrada.

Para ello se propone vivenciar en el aula la *lectura académica* considerada por Elizabeth Narváez y Sonia Cadena (2009) como un tipo de lectura “*que responde a objetivos de enseñanza y aprendizaje; así como a las condiciones de trabajo en el aula en el marco de las asignaturas que constituyen la formación de un profesional*”. Una práctica que es promovida especialmente con el uso particular del texto académico no sólo por ser parte del ambiente universitario sino por la necesidad que éste ha generado en el contexto escolar para incluirlo desde los primeros años de la educación básica, cuando los estudiantes leen y escriben textos para aprender.

Para las prácticas de lectura y escritura destacamos cómo estos procesos entran en constante interacción junto con la oralidad para llegar a producir textos de calidad; por ejemplo, para la producción de un determinado tipo de texto es necesario leer y comentar analíticamente otros textos, preferiblemente de autores destacados por el manejo de la palabra, para conocer no sólo acerca del tema que se estudia sino también de las características del género discursivo que se va a crear.

De igual manera, se destaca la oralidad que está presente en diálogo del maestro y el grupo no sólo durante la lectura sino durante la producción de un texto especialmente al planearlo y revisarlo.

La estructura del texto expositivo como facilitador de su comprensión y/o producción: aunque se pueden reconocer y practicar diferentes clases de actividades o estrategias durante la lectura y la escritura, para el trabajo con el texto expositivo es muy valioso tener en cuenta la estructura textual como facilitador de estos procesos.

El texto expositivo presenta variadas estructuras que corresponden a las forma de presentar los contenidos en las diversas áreas de conocimiento. No obstante, se pueden destacar unas estructuras comunes como son: descripción y definición, lista simple o enunciado de conceptos, proceso, relación causa- efecto, comparación o contraste, secuencia temporal o cronológica y problema-solución. Slaters y Graves (en Mults, 1990) señalan que el manejo de la estructura textual expositiva hace posible una mejor comprensión lectora o producción oral o escrita: centrar la atención en las ideas principales, descubrir la relación entre estas ideas y en consecuencia retener los planteamientos globales del texto o planear adecuadamente su producción. Además, al lector le permite ir creando un esquema mental para comprender y jerarquizar lo que está leyendo; al escritor le facilita la organización, categorización y relación de los conceptos que va a plantear.

El profesor puede iniciar poniendo a sus estudiantes en contacto con variados patrones estructurales, analizando los diferentes elementos que entran en juego en este acto comunicativo para que a medida que ellos logren el manejo de tales estructuras, su práctica vaya ganando autonomía. Un excelente recurso para evidenciar las estructuras organizativas que presentan los textos expositivos es el empleo de organizadores gráficos: mapas conceptuales, redes de conceptos, gráficos de características, diagramas comparativos, entre otros. Los organizadores gráficos tienen su origen en las teorías cognitivas del aprendizaje y atienden a los procesos mentales que operan de manera organizada y predecible. “Un organizador grafico es una representación visual del



conocimiento. Es una forma de estructurar la información, de ordenar en un patrón los aspectos importantes de un concepto o tema utilizando rótulos” (Dunston, 1992). Por tanto, fomenta el aprendizaje activo y ejercita a los estudiantes en el uso de la lengua cuando éstos leen, hablan, escuchan, piensan y escriben.

Nuestra propuesta de formación docente: hemos optado por los talleres que han sido una constante dentro de Grupo Bacatá (2008, p.137): “Los talleres son concebidos en el Grupo como espacios de reflexión de la práctica pedagógica de maestros a partir de su propia experiencia y en articulación con su realidad escolar y social. (...) Los talleres están situados en una propuesta que tiene como propósito que los maestros deconstruyan y construyan nuevos conceptos para la enseñanza del lenguaje, a partir de vivencias como usuarios de la lengua oral y escrita, de sus experiencias como maestros que enseñan a leer y escribir a niños y jóvenes.”

Sin embargo, somos conscientes de que con solo un taller los maestros no se transforman se necesita un trabajo más continuado, generalmente se buscó desarrollar un serie de talleres y en algunos casos realizar unas jornadas de acompañamiento. Más tarde este ejercicio se concretó en un libro que recoge los elementos teóricos desde los componentes lingüístico y pedagógico – didáctico: “*Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender*”. Con los talleres se busca especialmente que los maestros hagan conciencia de la necesidad de innovar, es una motivación al cambio.

Durante el desarrollo de los talleres y en la propuesta didáctica de nuestro libro recalcamos que toda práctica de aula está enmarcada dentro de una concepción pedagógica y unas creencias e intereses de los maestros, que igualmente están orientadas por un concepto de ser humano, por la visión de mundo que el maestro ha configurado desde su historia personal y profesional y desde su interacción social.

Así mismo insistimos en optar por configuraciones didácticas que promuevan una pedagogía con enfoque sociocultural: basada en la planeación compartida, con actividades secuenciales, coherentes y progresivas; acordes con los conocimientos previos, intereses y necesidades de los estudiantes y su entorno sociocultural; con unos objetivos determinados, que privilegien la acción y la interacción y promuevan el aprendizaje autónomo, globalizado e interdisciplinar. Una planeación flexible pero con una organización sistemática.

Para ello consideramos indispensable que las prácticas de lectura, escritura y oralidad estén inmersas en configuraciones didácticas como la Secuencia didáctica o Proyectos de aula que posibiliten trabajar temas y procesos específicos en forma coherente y progresiva, con actividades secuenciales; en las que los estudiantes puedan participar activamente desde la planeación, durante el desarrollo y en la evaluación.

La evaluación también se trabaja en los talleres con el propósito de aportar a su transformación tanto en su concepción como en su procedimiento; esto implica superar el protagonismo que ha tenido el resultado de la evaluación para darle mayor reconocimiento a los sujetos que van a ser evaluados, a sus perspectivas de aprendizaje y el proceso evaluativo global. Aspectos referentes al qué y cómo evaluar deben quedar claros desde el comienzo para todos los involucrados.



Durante este ejercicio de formación docente hemos logrado valiosos aprendizajes que se ven reflejados en el libro publicado. En los protocolos establecidos para planear los talleres se puede apreciar la evolución de los conceptos y de las actividades didácticas; por ejemplo, inicialmente se le llamó texto documental y tuvimos dificultad para encontrar fuentes de consulta. De los talleres también hemos realizado registros que nos han permitido aclarar y revisar conceptos y prácticas. Pensamos que estos registros son un valioso acervo que permitiría ahondar en un trabajo investigativo pero aún no hemos decidido algo al respecto.

Gran parte del avance conceptual se ha logrado por el estudio y discusión en grupo que no se conseguiría de igual forma en un trabajo individual. Esa ha sido una de las riquezas del G. Bacatá que se incrementado desde que participamos en la Red de Lenguaje desde el Nodo Bogotá; se ha aprendido mucho de los otros. Uno de los temas que concentró la atención del Grupo Bacatá fue la adopción del enfoque discursivo para las prácticas de lectura y producción textual no sólo del texto expositivo y la oralidad (que es trabajada por otras compañeras) sino para abordar el lenguaje en general.

Los talleres para docentes: van dirigidos a profesores de las diferentes áreas del currículo tanto de primaria como de secundaria y se preparan mediante la elaboración de un protocolo que se va modificando y adaptando teniendo en cuenta el grupo de docentes, el nivel en el cual se desempeñan, el tiempo de desarrollo del taller, entre otros. Desde 1999 hasta la actualidad los talleres se han ido actualizando en cuanto al enfoque y las actividades didácticas propuestas. Para los talleres recientes se han mantenido como objetivos: identificar las características del texto expositivo explicativo, reconocer la importancia del texto expositivo explicativo para acceder al conocimiento de las diferentes áreas del currículo y experimentar algunas estrategias para la comprensión y creación de textos expositivos. Se ha trabajado en especial la lectura pues las prácticas escritoras son más complejas y requieren un proceso más extenso, realizamos una experiencia que se realizó en ocho sesiones.

Los talleres de lectura de texto expositivo se inician con actividades que permiten identificar los conocimientos y expectativas de los participantes bien sea con un esquema (ej.: lo que se, lo que quiero saber) o un organizador gráfico arbóreo para recoger las ideas que conocen u otro similar. Si se considera necesario, se hace un ajuste al protocolo teniendo en cuenta los conocimientos y expectativas del grupo.

Para el desarrollo del tema propiamente dicho se realiza una actividad inicial como: observación e identificación de la superestructura de textos comunes (carta, receta, informe, cuento) para concluir que cada tipo de texto o de género tiene su propia estructura; otra actividad consiste en comparar el texto narrativo con el expositivo e ir elaborando un esquema comparativo a partir de unos criterios básicos. Paralelamente se adelanta una reflexión teórica acerca de las características del texto expositivo y su clasificación, como también acerca de los textos que circulan cotidianamente en las aulas, en las diferentes áreas del currículo y la forma como los maestros enseñan o no a leer este tipo de textos.

Para la práctica de lectura se seleccionan textos expositivos que forman parte de una secuencia didáctica y por tanto cuentan con un eje temático propio de alguna de las asignaturas del currículo escolar. El proceso lector comienza con actividades que posibilitan la predicción o anticipación, p. e. : Elaborar un esquema de jerarquización-red



de ideas y conceptos con lo que digan los participantes a partir del tema o del título del texto; observación de la diagramación y edición del texto (Título, subtítulos, tipos de letra, fotos o ilustraciones, cuadros, mapas, diagramas que lo acompañan...) Conjuntamente conceptúa sobre predicción y la identificación del conocimiento previo como punto de partida de un proceso didáctico.

La lectura generalmente se realiza en voz alta y se complementa con la lectura de las imágenes que acompañan el texto y comentarios acerca de lo leído. Se finaliza con un ejercicio de contraste entre lo que se había predicho o anticipado del tema y las ideas encontradas para complementar el esquema inicial o elaborar uno nuevo. Así mismo se identifican aspectos propios del género seleccionado (intención, posibles lectores, finalidad, estilo, tipo de vocabulario, medio de publicación, entre otros).

Además, la reflexión didáctica se orienta hacia la importancia de la oralidad para la comprensión o producción textual, la importancia del manejo de las preguntas y las respuestas y el diálogo académico como medio para interactuar y construir conocimiento.

Para el análisis textual se orienta la observación de la estructura formal (macroestructura) del texto leído y se establecen las características del mismo, bien sea una definición, una lista de conceptos, causa-consecuencia, comparación u otra secuencia organizativa y se hace una breve explicación de las secuencias organizativas propias del texto expositivo y el empleo de organizadores gráficos para su mejor comprensión o producción.

Desde el componente pedagógico didáctico se muestra que el texto leído forma parte de una secuencia didáctica y se hace una reflexión teórica al respecto; además en grupo se reconocen las diferentes actividades y producciones que podrían tenerse en cuenta como forma de evaluación del proceso lector.

Cuando el taller cuenta con tiempo suficiente se realizan actividades de reconocimiento de las diversas estructuras expositivas en algunos modelos de texto expositivo como noticias, informes, artículo académico, explicaciones académicas.

Para el cierre del taller se propone completar el esquema con el que inició, añadiendo dos recuadros más: lo que aprendí y lo que falta por aprender. Esto permite que los participantes hagan conciencia de su propio proceso de aprendizaje (metacognición).

Los talleres finalizan con una evaluación mediante una rejilla o cuestionario abierto que permite a los participantes expresar sus percepciones respecto a la temática, la metodología y los recursos empleados.

Para cada etapa del taller se establece un tiempo determinado de desarrollo y una tallerista responsable pues generalmente trabajamos por pares, mientras una tallerista interviene la otra registra el desarrollo del taller. Este registro y las evaluaciones se convierten en insumos para el análisis posterior en grupo y mejoramiento de los talleres.

Como señalamos anteriormente, es difícil constatar el impacto que los talleres han tenido en la transformación de las prácticas docentes de quienes han participado en éstos. Aunque guardamos los registros de los desarrollos de los talleres, que nos han servido de elemento de análisis para el ajuste y avance en talleres posteriores, sería interesante realizar un



estudio investigativo de tales registros. Sin embargo el objetivo de la presente ponencia es referir la experiencia vivida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Angulo, T. (2001) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. K. Denise Multh (comp.). Buenos Aires: Aique.
- Camargo, Z y Uribe, G. (2011) *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Isabel García Parejo (coord.) Barcelona: GRAO.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel, Barcelona.
- Cassany, D. (1996) *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cervera, Á y Hernández, G. (1997) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. K. Denise Multh (comp.). Buenos Aires: Aique.
- Gil, A y Cañizares, R. (2004) *Herramientas Pedagógicas para la comprensión de texto expositivo*. En Revista Lectura y Vida # 3, septiembre, Buenos Aires.
- Grupo de Lenguaje Bacatá (2008) *Vivencias, debates y transformaciones. Memorias del Grupo de Lenguaje Bacatá 20 años*. IDEP: Bogotá.
- ICFES *Pruebas Saber 3o., 5o. y 9o.* Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012. ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0594-6
- Lerner, D. (2002). *La autonomía del lector. Un análisis didáctico*. En Revista Lectura y Vida. Número 3, septiembre, Buenos Aires.
- Martínez, M. C. (2004) *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua castellana*. Magisterio: Bogotá.
- *Estándares básicos de competencias*. (2012) Bogotá.
- (2015) *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá.
- Narváez, E. y Castillo, S. (2009). *La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente*. En Revista Lectura y Vida. Número 1, Marzo, Buenos Aires.



Slater, W. H. y Graves, M. F. (1990) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. K. Denise Multh (comp.). Buenos Aires: Aique.

Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de lectura*. En Revista Lectura y Vida. Número 4, diciembre. Buenos Aires.

Tolchinski, L y Simó, R. (2001) *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Horsori.

Villabona, Cecilia y otras (2015) *Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender*. Gente Nueva: Bogotá.



DESAFÍOS PARA MAESTROS INTERESADOS EN LA ENSEÑANZA DE PRÁCTICAS DE ORALIDAD

Martha Cárdenas
marcagi1@outlook.com

Ana Cecilia Torres

Carmenza Parra

María Elisa Pinilla

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Universidad de La Salle.
yolimagr@yahoo.es

RED COLOMBIANA DE LENGUAJE –Nodo Bogotá

Hablando con el otro podemos aprender; al oír una buena argumentación podemos “cambiar de parecer”. (Mercer, 1997, p. 13)

Resumen

Esta ponencia presenta las reflexiones preliminares de cuatro educadoras del *Grupo de Lenguaje Bacatá* y una del *Grupo Lenguaje, Cultura e Identidad*, del Nodo Bogotá, Red Colombiana para transformación de la formación docente en Lenguaje, en torno a cuatro experiencias pedagógicas que realizaron en torno al fortalecimiento de la oralidad en la educación básica primaria y media a partir de la exposición oral, la asamblea y el conversatorio, como géneros orales susceptibles de ser enseñados y aprendidos y prácticas que contribuyen al desarrollo de la capacidad comunicativa de los estudiantes. Se destacan el proyecto de aula y la secuencia didáctica como configuraciones didácticas. La población está conformada por cien estudiantes de tres colegios públicos de Bogotá, Colombia. El estudio opta por la sistematización de experiencias, esta reconstrucción se da a través de la modalidad de “autoformación docente en investigación grupal”, la cual conlleva identificar desafíos frente a la necesidad de reconocer los cambios y dar nuevos sentidos a las prácticas de oralidad en el contexto escolar, la construcción de una convivencia democrática en una escuela diversa y la enseñanza de la oralidad teniendo en cuenta la incidencia de las mediaciones tecnológicas en los nativos digitales.

Introducción



Esta ponencia presenta los resultados preliminares de la sistematización de cuatro experiencias pedagógicas en torno a géneros orales como la asamblea, la exposición oral y la conversación académica, los cuales se configuraron didácticamente a través de la secuencia didáctica y el proyecto de aula. Esta sistematización buscó dar respuesta a la pregunta: *¿Qué reflexiones surgen de los modos cómo se aborda la enseñanza de la oralidad en cuatro experiencias pedagógicas realizadas en instituciones distritales de Bogotá?* Por tanto, se orientó a identificar los aspectos teóricos, pedagógicos y didácticos de la oralidad y, en ese sentido, aquellos que requieren pensarse y fortalecerse tanto en estas experiencias como en otras prácticas de oralidad orientadas a dar voz a niños y jóvenes desde las problemáticas que son objeto de discusión en el aula.

Se identificaron tres ejes de reflexión que se constituyen en desafíos y los presentaremos en el siguiente orden. En primer lugar, la necesidad de reconocer los cambios y dar nuevos sentidos a las prácticas de oralidad; el segundo lugar, el reconocimiento de una escuela diversa y en consecuencia, la necesidad de formar en el diálogo y la inclusión y en tercer lugar, la necesidad de reflexionar sobre nuevas prácticas de interacción oral con los “nativos digitales” de cara al mundo globalizado.

Cabe señalar que cuatro de las cinco investigadoras pertenecen al *Grupo de Lenguaje Bacatá* (2008) que ha reconocido cómo el trabajo de la expresión oral contribuye a lograr un avance en lo cognitivo, en lo lingüístico y en la convivencia, labores confiadas a la escuela que requieren ser articuladas a la lectura y la escritura. La otra investigadora pertenece al grupo *Lenguaje, Cultura e Identidad* en el que se ha estudiado el sentido dado a la oralidad en la escuela contemporánea, en los niveles de educación básica, media y superior. Los aportes de los dos grupos de investigación han permitido constatar que pese a los efectos de los profundos cambios globales en todos los ámbitos de la vida social, entre ellos el educativo, aún prevalece una brecha profunda entre lo que se desea y proclama para la formación lingüística de las presentes generaciones y lo que realmente ocurre en las aulas de enseñanza de lengua materna.

Otra acotación que es necesario realizar es la relevancia del enfoque de *sistematización de experiencias* como investigación de corte cualitativo, por cuanto otorga valor a experiencias vitales como procesos inéditos e irrepetibles. Su reconstrucción nos ha llevado a dar nuevos significados y sentidos a la enseñanza y aprendizaje de la oralidad, es decir, analizar cómo es y cómo ocurre, qué estrategias se emplean para su mejoramiento y cómo se evalúa, entre otros aspectos. Esto implica como lo señala Pérez, Roa, Villegas y Vargas, (2013, 8-9) que la sistematización de una experiencia requiere registrarla y objetivarla para poder describirla, comprenderla, cuestionarla y teorizarla. Así, la sistematización se constituye en un proceso interpretativo que nos permite cualificar nuestras propias prácticas y las de otros colegas.

En el siguiente cuadro reseñamos las cuatro experiencias de aula que están siendo objeto de sistematización y las relacionamos con los las reflexiones que han surgido hasta el momento.

Experiencia sistematizada	Institución Escolar	Participantes	Nivel escolaridad	Propósito de aprendizaje	Ejes de Reflexión
La Asamblea de aula	Colegio Distrital Sorrento J.M.	36 estudiantes edad 8-9 años	3° básica primaria	Potenciar la comprensión y producción del discurso oral en los niños a través de la asamblea como práctica discursiva.	Ante cambios y nuevos sentidos, nuevas prácticas pedagógicas
La Exposición	Colegio Distrital	36 estudiantes edad 9-10 años	4° básica primaria	Hacer un proyecto pedagógico para que los niños	



<i>oral</i>	Sorrento J. M.			tomen conciencia de sus raíces culturales y lo expresen a través de un discurso oral.	
La conversación académica	Colegio Distrital Ciudad Bolívar-Argentina	30 estudiantes Edad: 11 años	5° básica primaria	Desarrollar la conversación académica para potenciar la comprensión y la producción oral.	Ante una escuela diversa, formar en el diálogo y la inclusión
Prácticas de oralidad y Tic	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	35 estudiantes Edad: 15-17 años	10° educación media	Promover la conformación de grupos de investigación interesados en indagar sobre tópicos comunes utilizando las posibilidades de la tecnología multimedial.	Ante un mundo globalizado, promover con los “nativos digitales” nuevas prácticas de interacción oral

Primer desafío: Ante cambios y nuevos sentidos, nuevas prácticas pedagógicas

Reconocemos la diversidad escolar, la necesidad de convertir las escuelas en espacios de deliberación, la construcción de conocimientos y democratización de saberes y relaciones. En este contexto, valoramos las diferencias en las prácticas pedagógicas, en tanto, no pueden ser homogéneas, como tampoco son homogéneas las comunidades en las que se insertan. También las prácticas de un mismo maestro pueden variar cuando se desempeña en escuelas diferentes y en contextos diversos, por eso comprender la práctica docente requiere mirar la escuela y su contexto social y cultural.

Frente a esta diversidad, no siempre es fácil forjar prácticas pedagógicas motivadas por maestros comprometidos con una educación dialógica e inclusiva. Aquí juegan un papel importante aquellos maestros que han dado el primer paso y también aquellos estudiantes que con sus formas de pensar y actuar inciden en sus maestros y contribuyen a la transformación de la institución escolar.

Teniendo en cuenta esto, el Grupo de Lenguaje Bacatá, decidió iniciar nuevas prácticas de oralidad con estudiantes de grado tercero de básica primaria del colegio Sorrento (Bogotá, Colombia) buscando construir una propuesta didáctica a partir de dos géneros discursivos: la asamblea de aula y la exposición oral, buscando con ellos aportar a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral. Los propósitos didácticos del proyecto de aula en el que se desarrolló la asamblea de aula fueron: 1. Promover la participación de los estudiantes alrededor de un tema o un problema específico como una práctica democrática con unas reglas de conversación acordadas entre todos y, 2. Enseñar a usar la oralidad formal en situaciones de interacción con sus compañeros de aula y la maestra.

Posteriormente, con el mismo grupo de estudiantes, ya en grado cuarto, se trabajó la exposición oral. Sus propósitos fueron: 1. Propiciar el empoderamiento de la palabra dentro de un ambiente de interacción, posibilitando que rompieran el silencio de aquellos que temían hablar en público 2. Enseñar a expresarse en público, tanto con sus compañeros como con los profesores y padres de familia, lo que permitiría una potencialización hacia otros espacios de la



vida ciudadana 3. Lograr que se interesaran y apropiaran de conocimientos y saberes, tomaran conciencia de sus raíces culturales y lo expresaran a través de un discurso oral.

Los desarrollos de las propuestas nos muestran cómo no es descabellado insistir en una construcción solidaria del conocimiento y una convivencia democrática basada en la comprensión del otro y de lo otro. El análisis de las experiencias, que están en una primera etapa, nos señala los avances de los niños en su competencia discursiva y en la apropiación del conocimiento. También, la palabra les dio seguridad y confianza y ha contribuido a la formación de líderes en el aula; todo esto favorece la formación de ciudadanos íntegros, reflexivos y con una postura crítica en torno a su escuela, su comunidad y el país.

Por otro lado, las nuevas prácticas pedagógicas han empezado a permear a otros maestros del colegio y ha llevado a que en el último año se institucionalizara en la básica primaria la asamblea de aula con un propósito de democratizar el espacio escolar, aunque no desconocemos que algunos educadores no se arriesgan aún a transformar su trabajo docente. De ahí que veamos primordial no ver el trabajo del maestro como algo individual y aislado, sino como parte de un colectivo llamado escuela; sin negar su ejercicio de autonomía y responsabilidad dentro del proceso educativo. En el marco de su autonomía, puede reorientar su quehacer cotidiano, gestar prácticas pedagógicas contra-hegemónicas, abriendo espacios para la deliberación y la negociación.

De la misma manera, hemos encontrado en los discursos y prácticas pedagógicas de muchos maestros de lengua castellana, algunos de ellos participantes de la Red de Lenguaje, que tienen una tendencia cognitiva y sociocultural, manifiesta en un interés por desarrollar la capacidad discursiva de los estudiantes mediante prácticas de oralidad formal. Este deseo abre el camino a posibles transformaciones en sus prácticas pedagógicas, pese a que observa una alta incongruencia entre el ideal didáctico y su propia práctica (Gutiérrez, 2014, p. 61). Esto se da porque no saben cómo hacerlo y tiene que ver mucho con su propia formación docente. En general, la formación que se imparte en muchas escuelas normales y facultades de educación responde a la creencia de no ver necesaria la formación en una pedagogía de la oralidad, menos aún de la didáctica de las múltiples oralidades que hoy se nos abren con los avances tecnológicos. A esto se une también la falta de relación entre la teoría y la práctica y el poco reconocimiento de la escuela como el espacio central de la formación del maestro.

Sin embargo, como lo hemos señalado, no podemos desconocer que esta preocupación ya permea a muchos educadores e instituciones de Colombia y de otros países, tal como se ha visto en los últimos Talleres Nacionales de la Red de Lenguaje y los Encuentros Iberoamericanos de la Red de Estudios sobre la Oralidad (2011 en Bogotá-Colombia, 2013 en Granada-España y 2015 en México D.F.), que evidencian la diversidad de investigaciones y experiencias pedagógicas en torno a las oralidades. Efectivamente, son evidencias de los diversos caminos que se están recorriendo para contribuir a la transformación no solo de nuestros discursos sino de las prácticas pedagógicas que exigen nuevas y complejas dinámicas a las escuelas, a los jóvenes y a la sociedad.

Segundo desafío: Ante una escuela diversa, formar en el diálogo y la inclusión

En el contexto actual, la educación adquiere un valor inusitado por cuanto no es ajena a los cambios científicos y tecnológicos, como tampoco sociales, económicos y políticos, así sean más lentos como lo son todos los cambios del orden de las ideas y de la cultura.

La escuela es una institución social y es el espacio, aunque no el único, de acercamiento a los múltiples saberes que hoy nos depara el mundo y que contribuyen a la construcción del



conocimiento y de una sociedad democrática. Reconocemos que unas escuelas logran ponerse más a tono con los avances de la ciencia y la tecnología, las variaciones culturales y otros desarrollos y, en otras, sus avances son más lentos, precarios y limitados. Toda esta diversidad tiene mucho que ver con los disímiles contextos en que están inmersas, las condiciones socioeconómicas de cada una de las localidades o regiones, las políticas de Estado y la formación de maestros.

En busca de la realización de sus propósitos, la escuela se ha constituido en escenario de numerosas y complejas interacciones sociales, lo que ha demandado el reconocimiento y respeto entre las culturas que allí hacen presencia y cuyos niños y jóvenes conviven durante un buen número de horas a lo largo de gran parte de su vida. Si la configuramos de este modo, comprendemos que las relaciones interpersonales y con el conocimiento requieren ser distintas a como se han asumido habitualmente. Para esto recogemos el gran aporte que nos hace Paulo Freire cuando nos invita a dejar las relaciones verticales o del estar “sobre” las personas a pasar a relaciones horizontales, lo cual significa estar “con” ellas (2001, p. 90).

Para realizar este propósito que para algunos puede ser idealista se requiere una escuela que avance de un estado monológico de la enseñanza a uno dialógico que potencie el pensamiento y la escucha crítica y, en consecuencia, rescate la estructura dialogal de la clase, esto es, una escuela donde el diálogo pasa de ser una conversación informal a una formal, las relaciones se horizontalizan en tanto el diálogo es mediador en la construcción, participación y encuentro entre los actores educativos y se logra un reconocimiento y respeto mutuo para proponer, disentir, argumentar, interpelar y generar una dinámica escolar en una convivencia democrática (Gutiérrez, en prensa). Se trata, entonces, desde la perspectiva de Bajtín (1982), de una escuela como espacio de gran polifonía e interacción comunicativa y desde la perspectiva de Freire (1993) de una escuela donde se construye solidariamente el conocimiento; en todo caso, es una escuela que dialoga, porque “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (1972, p. 104), lo que ofrece un camino a la transformación.

En este sentido el Grupo de Lenguaje Bacatá, además de trabajar la asamblea de aula y la exposición oral incluyó en su trabajo un tercer género discursivo, la conversación académica. La experiencia pretende retomar la oralidad en la práctica pedagógica con miras a desarrollar y potenciar las habilidades discursivas, trazando como objetivo general el desarrollar la conversación académica para potenciar la comprensión y la producción oral con treinta niños del grado quinto del colegio Ciudad Bolívar Argentina (Bogotá, Colombia) que experimentan barreras en el aprendizaje y la participación; es decir, se busca reducir situaciones de inequidad en el acceso al conocimiento; porque una educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los niños y jóvenes, independientemente de sus características personales o culturales; al partir de la premisa “todos y todas” pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, todos los niños y jóvenes de una comunidad determinada puedan estudiar juntos; significando la diversidad como un desafío, como una oportunidad como lo expresa (Echeita 2006) “*Somos muchos los que creemos que solo un sistema escolar que incluya las diferencias y se comprometa con la mejora del logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la convivencia en paz*”.

Según lo anterior, es en la actividad dialógica en la que los maestros, debemos hacer mayor énfasis para que niños y jóvenes reconozcan el espacio vital de la comunicación, reflexionen sobre la necesidad de asumir una autonomía que los aleje de la domesticación de los medios y los interese en el conocimiento crítico y solidario. De ahí la importancia de enseñar a reconocerse como sujetos de derechos y empezar a construir otro mundo posible.



Asimismo, tenemos inquietudes sobre aquello que actualmente impacta más en nuestra sociedad colombiana como lo es la violencia, el conflicto y la democracia restringida, los procesos de negociación de la paz; de ahí que pensemos la construcción de ciudadanía como un primer reto de la institución escolar. Emerge, entonces, una sociedad democrática que la escuela ha de vivir en el aula, entre pares, niños y adultos, entre culturas de diversas etnias y de otras índoles, en una buena parte fruto del desplazamiento, en ocasiones voluntario o forzado por motivo de la violencia social y económica, y de hecho conviven en un mismo territorio. Cada vez más, esta sociedad tiene mayores demandas, fruto del reconocimiento de los derechos humanos y de las necesidades de sus ciudadanos, que constituyen verdaderas revoluciones, como los derechos sexuales y reproductivos, la diversidad sexual, la sexualidad de los jóvenes, el aborto en algunos casos específicos, la eutanasia y el uso medicinal de la marihuana. La generación de estas nuevas realidades se convierte en oportunidades educativas y de aprendizaje para nuestras escuelas.

Todo lo anterior nos aporta elementos para develar el porqué de las oralidades en la escuela y su rol en los distintos espacios de formación y además, nos preguntamos: ¿qué papel cumple la oralidad en una escuela cuyo deseo es la construcción de una convivencia democrática, no solo en las aulas y en la propia institución sino en la sociedad en su conjunto? Lo que sí tenemos claro es que los imperativos actuales predominantes sobre educación, ciencia y tecnología tienen otra imagen de escuela, buscan estructurar una sociedad competitiva e individualista, optando por estar “sobre” las personas, imponiendo sutilmente formas de hacer bajo el rótulo de únicas y efectivas, por tanto, seguimos formando en obediencia y sumisión. Esto nos permite concluir que los desafíos para construir una escuela dialógica e incluyente es un desafío altamente exigente, por cuanto implica construcción de nuevas formas de acción y reflexión y, deconstrucción de imaginarios culturales.

Tercer desafío: Ante un mundo globalizado, promover con los “nativos digitales” nuevas prácticas de interacción oral

Asistimos a un cambio progresivo de las formas de interacción que crean otras significaciones del mundo y la sociedad en la medida en que a través de diversos usos y formatos en contextos formales e informales se comparten y difunden una diversidad de saberes y prácticas culturales.

Somos testigos de excepción del vertiginoso incremento de medios, mediaciones y formas de interacción entre diversos actores (instancias gubernamentales, familia, escuela, sociedad) debido a las condiciones actuales en las que vivimos. No podemos desconocer nuestra vinculación a un contexto globalizado donde continuamente ocurren cambios de distinto orden, tanto en el desarrollo de la ciencia y la tecnología como en el plano social, económico, político y cultural. Tampoco podemos desconocer que los efectos de estos cambios son desiguales, en la medida en que prima una comunicación inequitativa determinada por intereses de orden económico y político, especialmente. Y estos cambios no son ajenos a la escuela.

Hace un tiempo nuestros padres y abuelos nos recordaban a menudo que “a la escuela se va a leer, a escribir y a aprender las matemáticas”. Una consigna que si bien queda corta frente a lo que hoy significa para muchos “ir a la escuela”, aún permea gran parte de nuestras concepciones. Pareciera obvio que para aprender a escribir hay que leer, mas no sucede lo mismo cuando alguien (maestro, estudiante, grupo o institución) decide que para leer y escribir mejor de lo que ya lo hacemos es necesario interactuar con otros y poner a prueba la capacidad que tenemos para intercambiar ideas de manera oral. Para muchos, conversar en clase sigue siendo una pérdida de tiempo porque es el maestro quien tiene derecho a la palabra.

Ir a la escuela a aprender a escuchar y hablar con sentido crítico y transformador implica cambiar el paradigma cultural de la oralidad, es decir, pretender enseñar la oralidad significa



desafiar la tradicional consigna de ir a la escuela sólo a leer y a escribir. Este reto de formar niños, niñas y jóvenes que puedan disponer del lenguaje oral y escrito, tanto en el ejercicio cotidiano de su ciudadanía como en el proceso de construcción de conocimientos, es una provocación y, a la vez, es uno de los tantos argumentos para resignificar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la actual, diversa y compleja realidad escolar.

Así como la lectura y la escritura son prácticas no heredadas culturalmente, tampoco lo son la capacidad para hablar, escuchar e interactuar con otros en contextos formales. Por ello, es necesario enseñar a intercambiar ideas, a escuchar comprensivamente, a hablar para escribir y también a hablar sobre lo que leemos y escribimos. Es en estas prácticas de oralidad en las que aprendemos a reconocer al otro en su alteridad, a salir del mutismo y pasar de ser receptor a ser interlocutor y autor. Esa relación con el maestro como otro, con el compañero como otro y en general, con personas, familias, grupos u organizaciones es ineludible y por tanto, incide de manera mutua en la construcción personal, escolar, profesional y social.

En este marco, reconocemos la emergencia de una cultura oral renovada que ha ido pasando de un estado de acomodamiento al orden social, propio de las exigencias autoritarias, a una dinámica de participación y acción en la esfera pública. En esta evolución de la palabra oral y del pensamiento participan tanto la escritura impresa como los medios de comunicación de masas (radio, televisión y teléfono), desencadenando lo que W.Ong (1987) denomina “oralidad secundaria” propia de la actual cultura de la “alta tecnología” y que depende de la escritura y la impresión para su existencia, la cual contrasta con la “oralidad primaria”, patrimonio de quienes no conocen, ni tienen acceso a la escritura impresa.

La oralidad secundaria u oralidad de letrados ha sido renombrada por algunos autores (Piscitelli, 2002; Mostacero, 2004, entre otros) como una “oralidad terciaria” u oralidad de la era digital caracterizada por el movimiento, la imagen y la diversidad de canales (redes sociales digitales, whatsapp, video llamadas, videoconferencias, telepronter). Esta evolución de las tecnologías de la palabra ha generado una diversidad de textos y discursos que al decir de Mostacero (2004), no son genuinamente orales o escritos “puros”, sino “preponderantemente orales o escritos” (p.66).

Los niños y jóvenes del mundo actual, los que habitan una buena parte de nuestras aulas, han crecido con estas tecnologías; más que cualquiera de los otros actores sociales, están inmersos en esta sociedad dominada por los medios de comunicación y los avances tecnológicos. Esta conectividad masiva y permanente les ha otorgado el título de “nativos digitales” por ser usuarios del lenguaje digital de los computadores, los videojuegos y las redes sociales, como lo describe Marc Prensky (2001, p. 1)

En este escenario, en especial en los centros urbanos, nuestros estudiantes tienen otras lógicas para procesar la información e interactuar con otros, así conforman una multiplicidad de grupos a través de diversas redes sociales que convocan a múltiples acciones de todo tipo: deportivas, artísticas, sociales, políticas, entre otras que surgen alrededor de afectos, valores e intereses comunes. A su vez, estos grupos asumen con gran rapidez los cambios, no solo tecnológicos sino de otro orden, como el sexual y el cultural, lo cual contrasta con la lentitud que hemos señalado en el caso de instituciones sociales responsables de su educación como la familia y la escuela.

Entonces, ¿qué debería suceder?, ¿cómo logramos que las escuelas y los maestros reconozcamos y asumamos, por un lado los avances en la comunicación y en las nuevas tecnologías y, por otro, en la instantaneidad con la que hoy operan muchos niños y jóvenes? También esto nos lleva a pensar ¿para qué tipo de sociedad del conocimiento se proyecta la escuela de hoy?



Estas preguntas orientaron el desarrollo del proyecto pedagógico “Formar estudiantes investigadores en Educación Media: utopía o reto”, una experiencia que se ha ido cualificando desde el 2006 en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (Bogotá, Colombia) y nos plantearon cambios en el contrato didáctico en términos de asumir la responsabilidad del aprendizaje de manera equitativa (maestros y estudiantes), a partir de la puesta en común de intereses, necesidades y potencialidades de los participantes que cada año construyen una nueva experiencia a partir de prácticas de lectura, escritura y oralidad críticas en torno a problemáticas de su ciudad desde la estrategia didáctica del proyecto aula. Esta estrategia cuenta con la participación de colegas en ejercicio (profesores de tecnología e informática y ciencias sociales) y maestros en formación (de la Licenciatura en Lengua Castellana) quienes coadyuvan en el proceso investigativo. El cual se desarrolla en cuatro etapas: 1) Exploración e indagación en fuentes virtuales, 2) Recolección, contrastación y análisis de datos, 3) Producción escrita 4) Socialización de resultados.

Nos detendremos en la primera etapa que representa el mayor reto en relación con el hecho de asumir el rol de estudiantes investigadores. Inicia con el diálogo en relación con sus inquietudes e iniciativas para transformar problemáticas propias de su entorno, en este escenario dialógico los jóvenes comprenden que hay nuevas y diferentes formas de pensar un problema y definir una ruta a seguir, de ahí las primeras exploraciones en bibliotecas virtuales, enciclopedias en línea, bases de datos, imágenes, música y videos digitales. Este acercamiento, actúa como “gatillador” que seduce a los estudiantes en la conformación de grupos de investigación interesados en indagar sobre tópicos comunes utilizando el abanico de posibilidades de la tecnología multimedial, hecho que los convoca en la construcción de un proyecto colectivo, estructurado y sistemático. De esto da cuenta la voz de un estudiante tomada de la socialización del proyecto ante la comunidad montessoriana:

Diseñamos el anteproyecto o propuesta de investigación, fue una tarea difícil porque nos exigió planear, discutir y tomar decisiones; simultáneamente indagamos en diferentes fuentes de Internet. Esto fue crucial porque tuvimos que leer muchos textos y de diferente tipo, los cuales fuimos entendiendo mediante el uso de estrategias lectoras, esto fue clave para tener claridad sobre la problemática bogotana que escogimos.

El proceso vivido en esta etapa, permitió que estos nativos digitales reconocieran la importancia del uso ético y crítico de las TIC y del tratamiento de la información desde el ejercicio de sus derechos, deberes y habilidades para la búsqueda. En consecuencia, pudieron vivenciar otros modos de hablar, leer y escribir, situación que nos convoca a repensar la formación de las nuevas generaciones (Gutiérrez, 2008).

Dado todo lo anterior, es evidente el compromiso que tenemos los maestros de actualizar permanentemente nuestros discursos, concepciones y prácticas pedagógicas en consonancia con las nuevas dinámicas de la escuela y la sociedad. Sin embargo, esto no es fácil porque subyacen resistencias y negaciones de diferentes actores de la institución escolar, frente a ciertos saberes y prácticas culturales que trascienden la interacción propia de la acción educativa, entre ellas la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad. Estas obedecen a realidades históricas y culturales; y, no por ello, los cambios vertiginosos de la sociedad dejan de darse. Esta es una de las preocupaciones más sensibles de gran parte de las comunidades académicas porque pese a los grandes esfuerzos de formación y actualización docente, los saberes, concepciones y prácticas se movilizan de manera mucho más lenta.

A manera de conclusión

Sobre las experiencias pedagógicas realizadas

Las cuatro experiencias pedagógicas en torno a géneros orales como la asamblea, la exposición oral y la conversación académica, nos confirman la importancia y posibilidad de enseñar y



aprender prácticas orales en los distintos niveles de escolaridad que aportan a la construcción del conocimiento escolar y a la formación de ciudadanos íntegros, reflexivos y con una postura crítica en torno a su escuela, comunidad y país.

Aprendimos que las experiencias que pueden surgir de manera individual trasciendan al colectivo de educadores de la institución escolar.

Sobre el proceso de sistematización de las experiencias pedagógicas

Nos anima reconocer que hemos logrado trascender la riqueza de la descripción de las experiencias realizadas en el aula y pasar a la reflexión teórico-práctica, lo cual significa la construcción de un saber pedagógico y didáctico de la oralidad.

Sobre las reflexiones surgidas

Los primeros resultados presentados a modo de reflexión, nos llevan a identificar la necesidad de dar nuevos sentidos a las prácticas de oralidad, reconocer una escuela diversa y en consecuencia, la necesidad de formar en el diálogo y la inclusión, así mismo, reflexionar sobre nuevas prácticas de interacción oral con los “nativos digitales” de cara al mundo globalizado. Así, logramos reconocer en los discursos que circulan en el aula, no solo los intereses de los estudiantes sino los avances en su dominio lingüístico, sociolingüístico, discursivo y estratégico en el sentido planteado por Canale y Swain (1980), además la construcción de un conocimiento escolar.

Consideramos también que los estudiantes necesitan del acompañamiento de los maestros con conocimientos y prácticas renovadas y a favor de la apertura de espacios de diálogo e interacción con otros, bien sea cara a cara o mediados por dispositivos tecnológicos en la perspectiva de construir vínculos personales, sociales y académicos.

Además, valoramos los intereses de los estudiantes en los múltiples conocimientos que ofrece el mundo de la vida y sus contextos culturales; lo anterior, nos plantea a los educadores el desafío de actualizarnos en los modos de generar interacciones ricas y auténticas en saberes, emociones y experiencias críticas de la realidad.

Sobre la formación docente en prácticas de oralidad

Reconocemos que la ausencia de prácticas pedagógicas sobre la oralidad no obedece al desinterés de los educadores sino a la necesidad de que las facultades de educación y la escuelas normales superiores asuman la formación de profesionales con un pensamiento dialógico, crítico y sistemático sobre su práctica pedagógica y en particular de la oralidad.

Además, valoramos que las prácticas de oralidad en la escuela no solo requieren una reflexión sistemática y crítica sobre elementos conceptuales, metodológicos y pedagógicos sino reconocer sus implicaciones en la formación y en el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Referencias bibliográficas

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.



- Cárdenas y otras (2008) Vivencias, debates y transformaciones - Memorias Grupo de lenguaje Bacatá 20 años. IDEP, Bogotá.
- Cárdenas M. y otras (2013) La oralidad en las políticas públicas del área de lengua castellana y en experiencias de la Red de Lenguaje. Ponencia al XI Taller Nacional Red Lenguaje.
- ECHEITA, Gerardo (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid. Ed. Narcea.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grupo de investigación, Lenguaje, identidad y cultura. (2002). Consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana. *Revista Enunciación*, 7 (1) 6-11, Disponible en:
<<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2457/3417>>.
- Gutiérrez Ríos, M. Y. (En prensa). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Revista Actualidades Pedagógicas*. Universidad de La Salle: Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez Ríos, M. Y. (2016). III Congreso iberoamericano de estudios sobre oralidad. "Oralidades y cultura". *Enunciación*, 20(2).
- Gutiérrez Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Colección Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, M. Y. (2011). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Media* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas).
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens*, 5(1), 53-75.
- Mostacero, R. (1999, octubre). Oralidad, Escritura y Escrituralidad. Conferencia leída durante las Jornadas de Lectura y Escritura del Instituto Pedagógico de Caracas.
- Abril, M. P., Casas, C. R., Mendoza, L. V., & González, Á. V. (2014). Escribir las Prácticas Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Disponible en:
http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m5_c1/Libro_sistematizacion%20enero.pdf
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9 (5).

Bogotá, Noviembre 2
de 2016



LA FORMACIÓN DE MAESTROS INVESTIGADORES EN EL APRENDIZAJE DE ESCRITURA EN EL CICLO INICIAL. UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

M Ivoneth Lozano R
lozanorodriguez.ivoneth@gmail.com
Grupo de investigación “Lenguaje, cultura e identidad”
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia.

Red Colombiana de Lenguaje.

Eje 1: Pedagogías Emancipatorias desde los Saberes Pedagógicos
Modalidad: Ponencia

Resumen

La maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, promueve durante el proceso de formación de los maestros, la construcción de un trabajo de grado fundamentado en la investigación sobre problemas relevantes para la educación, la pedagogía y la didáctica de la lengua en un contexto escolar. En este marco, el presente trabajo pretende dar a conocer los fundamentos que orientan el proceso de formación de maestros investigadores que desarrollan su proyecto en el ciclo inicial, particularmente en relación con el proceso de escritura desde una perspectiva social y cultural.

Se trata de reconocer el proceso de formación, asesoría y acompañamiento en el campo disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo, que posibilita la problematización a la escuela y a las propias prácticas pedagógicas, y la manera como de forma gradual, consciente y participativa se van construyendo propuestas didácticas transformadoras, en el marco de la pedagogía por proyectos, que busca corresponderse con los fundamentos de una teoría interaccionista y sociocultural del aprendizaje con una perspectiva socio discursiva de la escritura.

PALABRAS CLAVES

Actividad discursiva, escritura, adquisición, didáctica, pedagogía por proyectos, mediación.

Contexto



El programa de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM), es una propuesta de formación de maestros que investigan en el campo del lenguaje y de la pedagogía de la lengua. La maestría surge de las reflexiones que en el campo de la formación de maestros en lenguaje ha realizado el Grupo Lenguaje, cultura e identidad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas¹. Las acciones investigativas y formativas promovidas desde el plan de estudios, aportan particularmente a la cualificación de las prácticas pedagógicas de los procesos lectores, escritores y orales.

En este proceso complejo de formación se articulan conocimientos de distintas disciplinas, necesarias para orientar la reflexión sobre las concepciones y prácticas que configuran su saber profesional en el campo del lenguaje. Particularmente, la Pedagogía de la Lengua Materna requiere de la puesta en diálogo de diversos sistemas conceptuales propios de la lingüística, la pedagogía, la didáctica y la investigación, que en relación con realidades contextualizadas, saberes y experiencias de los maestrantes buscan promover la renovación de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento de los aprendizajes escolares. En tal sentido, “la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna asume una concepción de lenguaje, lengua, pedagogía, investigación y evaluación formativa como campos interdisciplinarios de reflexión y acción que se articulan para promover en los docentes tanto el reconocimiento de sus prácticas y de los conocimientos y concepciones que las sustentan, como el desarrollo de sus competencias profesionales mediante la orientación de los procesos de construcción y ejecución de proyectos pedagógicos”. Maestría en Pedagogía de la lengua materna, 2014.

La investigación se constituye así, en un campo fundamental de formación que favorece en los maestrantes que se desempeñan como maestros en diferentes niveles educativos, construir desde el primer semestre la lectura crítica de su contexto escolar y la reflexión sobre su propia práctica como herramientas fundamentales para favorecer procesos de transformación de la enseñanza de la lengua y de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de actividades de lectura y escritura contextualizadas, intencionales y con sentido. Se parte de reconocer desde los contextos escolares donde se desarrollan las investigaciones, que la escritura como actividad del lenguaje, se orienta desde perspectivas tradicionales, donde esta es vista fundamentalmente como un proceso perceptivo motor y su enseñanza se da de manera descontextualizada y sin sentido.

El presente trabajo pretende dar a conocer los fundamentos que orientan el proceso de formación en la construcción de proyectos de investigación de los maestrantes que se desempeñan como docentes en el ciclo inicial, a partir del proceso de asesoría desarrollado por dos proyectos de investigación: “*El andamiaje que construye el maestro en la adquisición de la escritura en el grado de transición*” López, (2016)”² y “*La escritura en el grado de*

¹ El Grupo de Investigación Lenguaje, Identidad y Cultura desarrolla sus acciones desde 1988, en el marco de la línea “Discursos, representaciones e imaginarios en la acción social educativa” como campo de investigación propio de la Facultad de Ciencias y Educación, a través de la sub-línea “Mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua materna” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El grupo hace parte de la RED colombiana para la transformación de la formación docente en el campo del lenguaje.

² Trabajo investigación desarrollado en una institución distrital de la ciudad de Bogotá y que tiene como objetivo fundamental: Proporcionar un andamiaje que favorezca el reconocimiento de la escritura como actividad sociocultural y potencie su proceso de adquisición.



transición. Una práctica que se re significa a través del aprendizaje colaborativo” Villabón y Bonilla (2016).³” Estas experiencias se desarrollan en dos instituciones distritales del sur de la ciudad de Bogotá.

La reflexión está orientada entonces a responder: ¿Cuáles son los fundamentos lingüístico-discursivo y pedagógico didáctico e investigativos que orientan el proceso de formación de maestros en educación inicial en el desarrollo de dos proyectos de investigación fundamentados en una perspectiva discursiva y sociocultural de la escritura del programa de Maestría en Pedagogía de la Lengua materna?

Los proyectos de investigación están sustentados así, en una perspectiva discursiva de la escritura y en una concepción interaccionista y sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje que posibilitan la adquisición de esta actividad discursiva, a partir del reconocimiento de la evolución de los signos en estrecha relación con la cultura y con la construcción de procesos colaborativos de interacción en situaciones contextualizadas. De esta manera, se favorece desde el comienzo la concepción de escritura como una actividad necesaria, situada en una realidad particular y con propósitos sociales que le permiten al niño interactuar, comprender y recrear su realidad natural y social.

Esta perspectiva exige por parte del maestrante apropiarse de algunos conceptos que desarrollan en los diferentes espacios académicos y se profundizan de manera particular, de acuerdo con el eje central de su proyecto de investigación en el proceso de asesoría que se ofrece desde el primer semestre.

La escritura como actividad discursiva

Un primer concepto que fundamenta esta perspectiva discursiva de la escritura es el reconocimiento que hace Vigotsky (2000) de la escritura como proceso Psicológico Superior Avanzado (PSSA) y en este sentido su carácter intencional, voluntario y auto-regulado, que exige “cierto poder “descontextualizador” (de ruptura con el contexto inmediato) y de mayor control consciente y voluntario que la lengua oral” (Baquero, 1996, p. 34). En este sentido, demanda un mayor grado de abstracción de los componentes semánticos y pragmáticos, al hacer uso signos arbitrarios que deben responder a las necesidades y situaciones particulares de comunicación y exigen pensar en el destinatario al que se dirige.

De igual forma, su constitución como PSSA, hace necesaria la participación en procesos de socialización específicos, en los que la reflexión constante posibilita al que escribe, pensar a quién, para qué y cómo escribe y cumplir con la intención que la orienta.

En correspondencia con estos planteamientos, la escritura es entendida como una actividad, que retomando los planteamientos de Leontiev (1978) se constituye en un sistema organizado de comportamiento con su propia estructura y organización. Las actividades responden siempre a una necesidad y motivo que las impulsa. “El concepto de actividad está

3 Trabajo de investigación desarrollado en una institución distrital de la ciudad de Bogotá y que tiene como objetivo fundamental: Favorecer el proceso de evolución de la escritura, a través del aprendizaje colaborativo, en niños y niñas del grado transición, del Colegio Kimy Pernía Domicó I.E.D.



necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo” (Leontiev, 1978, p.82).

De esta manera, la escritura entendida como actividad y sistema orientado hacia un fin, surge siempre de la necesidad de comunicar, representar o re crear el mundo el mundo y en este sentido, debe ser abordada desde el precolar en todas sus dimensiones, es decir como sistema formal, significativo y actuativo. Este reconocimiento implica incorporar en la enseñanza el conocimiento de aspectos formales, de significación y de realización en un contexto específico, para responder a necesidades sociales que se dan en contextos particulares. (Rodríguez, 2002).

Desde estos fundamentos, los proyectos de investigación de los maestrantes, orientados desde un enfoque de investigación acción, desarrollan propuestas de intervención didáctica, que tienen como punto de partida los intereses y necesidades de los estudiantes, problematizan sus saberes, favorecen formas de interacción y se corresponden con el reconocimiento de la escritura como actividad social e intencional.

Este reconocimiento eminentemente social de la escritura, le da un carácter de herramienta social de la cultura que le posibilita al hombre transformarse a sí mismo y transformar la sociedad al cumplir una función y empoderarse frente a la realidad.

La didáctica, un campo de reflexión e investigación

El abordaje de la escritura en el contexto escolar hace necesaria la formación del maestrante en *didáctica*, la cual es entendida como un campo de acción, reflexión y re contextualización de saberes pedagógicos y disciplinares, cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza en estrecha relación con el proceso de aprendizaje.

Así, la preocupación no se centra fundamentalmente en el cómo hacer, porque tendría una mirada puramente aplicacionista y se estaría privilegiando solamente la dimensión técnica que desconocería las preguntas sobre el por qué y para qué; cuestionamientos que posibilitan comprender la pertinencia cultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la intencionalidad de las acciones que realiza el maestro, las concepciones y fundamentos que las sustentan y la manera particular como aprenden los niños. (Lozano, I, Rincón, C. Sierra, Z. Zuluaga, 2009).

La didáctica desde este marco, es entendida como un campo de investigación, que específicamente asume modalidades propias de la investigación acción, en tanto que el maestro como investigador es a la vez actor y observador del campo que investiga y desde allí orienta sus acciones hacia la transformación de sus prácticas. (Jolibert, 1999). En este sentido, y en coherencia con la perspectiva de investigación que sustenta la maestría, la didáctica se fundamenta en una relación estrecha entre la teoría y la práctica, que de acuerdo con Camps (2012) “pretende ser un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella.” (p.33).

De esta manera, la propuesta didáctica que eligen los maestrantes en el desarrollo del proyecto de investigación, tiene como punto de partida la comprensión de la realidad escolar, la cual exige procesos de descripción, análisis e interpretación de los contextos escolares, así como la reflexión y comprensión de las propias prácticas pedagógicas y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Análisis que les posibilita proyectar procesos de



transformación a través de propuestas didácticas que se correspondan con una perspectiva social y discursiva de la lengua y del aprendizaje.

La pedagogía por proyectos y la escritura

La pedagogía de proyectos se plantea entonces como una alternativa importante, en la medida en que como propuesta global de aprendizaje tiene una configuración didáctica en donde el contexto y el desarrollo de actividades intencionadas con finalidades sociales y culturales, dan sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y posibilitan además la relación con sistemas didácticos de otros campos del conocimiento, otorgándole un carácter de propuesta didáctica interdisciplinar en donde el lenguaje es eje transversal del conocimiento.

Es así como en los proyectos de investigación arriba mencionados, se desarrollaron proyectos de acción⁴, surgidos a partir de situaciones reales del contexto escolar que originaron la producción de diferentes tipos de textos, respondieron a necesidades auténticas y diversos propósitos comunicativos, tal como se puede evidenciar en el siguiente cuadro:

PROYECTO DE ACCIÓN: <i>Vamos a cine</i>		CONTEXTO: <i>A nivel institucional se propone organizar evento de cierre del año escolar.</i>	
PROYECTO ESPECÍFICO DE COMPETENCIAS	TEXTO CONSTRUIDO	CONTEXTO EN QUE SURGIÓ	NECESIDAD E INTENCIÓN
1. ¿Qué películas vamos a ver?	Resumen	Necesidad de seleccionar la película que van a ver en el cierre del fin de año.	Reconocer e informar sobre el contenido de cada película para tomar una decisión.
2. ¿Cómo se entra al cine?	Boleta	Reconocimiento del contexto real de un evento cinematográfico.	Necesidad de llevar un control de asistentes al evento. Informar sobre evento.
3. ¿Cómo invitamos a nuestros compañeros de transición?	Tarjeta de invitación	Compartir la experiencia de cine con otros compañeros	Invitar a otros a un evento.
4. ¿Cómo promocionamos la película que van a ver nuestros compañeros de transición?	Cartel promocional	Necesidad de motivar e enterar a otros al evento	Informar a otros sobre la película. Motivar y animar a la participación
5. ¡Que empiece la función! Juego		Asumir roles sociales en evento cultural	Jugar y hacer como si

⁴ El proyecto de acción es entendido de acuerdo con Jolibert(2009) como “Un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud.” (p.32)



de roles			
----------	--	--	--

TABLA 1. Textos producidos en el marco del proyecto de acción. “Vamos a cine. Tomado de la tesis de maestría. La escritura en el grado de transición. Una práctica que se re significa a través del aprendizaje colaborativo. Bonilla,B.Villabón, R, 2016

De esta manera, la producción de diferentes tipos de textos desde el pre escolar en el marco de un proyecto de aula, le da un carácter situado e intencional a la escritura, y le permite al niño desde el principio reconocer que se escribe con diferentes propósitos y que los entornos sociales dan lugar a formas específicas del lenguaje, lo cual se constituye en un trabajo inicial hacia el reconocimiento de la diversidad de géneros discursivos escritos.

La evolución de la escritura, un proceso simbólico de construcción social.

Este proceso de producción en el marco de situaciones auténticas y significativas que brinda la pedagogía por proyectos, le posibilita al niño representar su pensamiento a través de diferentes formas de simbolización y al maestro reconocer y potenciar la evolución de la escritura, no solo como momentos diferentes en la adquisición del código, sino como un proceso que evidencia avances en la construcción de la significación y en la expresión de intenciones comunicativas. Es decir, el niño va adquiriendo una evolución progresiva y una conciencia sobre cómo se escribe, a quien se escribe, para que se escribe y que se quiere comunicar.

Un fundamento importante del reconocimiento de la escritura desde una perspectiva sociocultural, es el aporte que hace Vigotsky (2000) en relación con la prehistoria del lenguaje escrito. Se parte de reconocer que el desarrollo del lenguaje escrito es un largo proceso que comienza mucho antes de que el niño llega a la escuela y que “solo si se entiende la evolución de los signos en el pequeño, y el lugar que en ella ocupa la escritura, puede uno acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura” (Vygotsky, 2000, p.160)

De esta manera el gesto, el juego y el dibujo se constituyen en formas simbólicas que comunican e indican significados apoyándose inicialmente de otras formas simbólicas y más adelante como formas independientes. Así, la función simbólica que se desarrolla en el dibujo y en el juego “representan una forma particular del lenguaje que llevan directamente al lenguaje escrito y que, sobre todo el dibujo, es una etapa previa a la escritura.” (Braslavky, 2003, p.52)

En este sentido, son considerados precursores de la escritura porque en ellos se reproduce el mismo proceso de evolutivo de la esta, es decir, surgen inicialmente como un simbolismo de primer orden que representa directamente el significado, requieren más adelante de otro simbolismo intermedio para su significación y finalmente pasa a ser nuevamente simbolismo directo que representa la realidad. (Vygotsky, 2000). Así por ejemplo, el niño en el juego hace uso de gestos o movimientos para representar a un objeto y posteriormente este objeto adquiere este significado independientemente del gesto o movimiento.

En el caso de la escritura, en el proceso del niño se puede reconocer como los primeros signos o garabatos son escritura en el aire y adquieren significado como simbolismo de primer orden



cuando representan directamente cosas o acciones. Posteriormente cuando el niño empieza a utilizar signos creados por el mismo o del sistema de la lengua para designar el lenguaje hablado pasa a ser de segundo orden y finalmente vuelve a ser de primer orden cuando prescinde de la mediación del habla para representar significados a través de la escritura.

De esta manera, “la comprensión del lenguaje escrito se realiza, en primer lugar, a través del lenguaje hablado, pero paulatinamente este camino se va abreviando hasta que el lenguaje hablado acaba por desaparecer como vínculo intermedio.” (Vigotsky, 2000, p.174). Es el momento en que el niño accede a la producción escrita en la dimensión discursiva, es decir cuando es capaz de producir un mensaje comprensible para el que lo lee.

El reconocimiento de este proceso evolutivo de sistemas de signos, hace necesario que el maestro en el aula favorezca la construcción y comprensión de diferentes formas de significación, de tal forma que como lo afirma Vigotsky “El secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada de esta transición natural” (Vigotkky, 2000, p.174).

Es así como en el desarrollo de los proyectos de aula el maestro organiza de manera intencional formas de representación a través del juego y el dibujo, que acompañan y enriquecen la simbolización que los niños van construyendo en relación con la escritura. Esto se puede evidenciar en la siguiente tabla que especifica los textos construidos en el desarrollo de un proyecto de acción y el uso que el maestro propone de otras formas de simbolización.

PROYECTO DE ACCION		MI ALBUM AUTOBIOGRAFICO	CONTEXTO: Proyecto de educación sexual a nivel institucional
PROYECTO ESPECÍFICO DE COMPETENCIAS	TEXTO CONSTRUIDO	NECESIDAD E INTENCIÓN	USO DE PRECURSORES DE LA ESCRITURA Y SITUACIONES DE ESCRITURA
INFORMANDO A LOS PADRES	Circular	Informar y vincular a los padres en el proyecto.	Texto informativo haciendo uso de su forma escritura.
MI NACIMIENTO	Historieta	Narrar proceso desde conocimiento de los padres hasta el nacimiento del niño.	Juego de roles: El médico en mi nacimiento. Modelado con plastilina de los padres y la situación de su nacimiento. Historieta que narra el proceso del nacimiento.
YO TENGO MI NOMBRE	Texto argumentativo	Sustentar la importancia del nombre en la vida del niño	Juego del notario y la doctora. (Reconocimiento del nombre en textos de la cultura) Representación gráfica de sí mismo y decorado del nombre que lo identifica.



COMO VOY CRECIENDO	Texto descriptivo	Describir cambios y proceso de crecimiento	Juego de la familia en donde se representan con gestos y lenguaje oral características de los personajes y actividades que realizan los niños en diferentes etapas de la vida. Dibujos de sí mismo en diferentes etapas de la vida.
MI PRIMER DIA DE COLEGIO	Texto narrativo Friso	Narrar el primer día de colegio.	Dibujo y representación escrita de situaciones vividas en el primer día del colegio.
ADIVINA QUE QUIERO SER CUANDO SEA GRANDE	Adivinanza	Describir características de cada profesión	Juego de profesiones, “hacer como sí” de acuerdo con la profesión elegida. Dibujo que representa lo que les gustaría ser cuando sean grandes representando su vestimenta y algunos objetos que los caracterizan.

TABLA 2. Uso de precursores de la escritura en el proyecto de acción “Mi álbum autobiográfico”. El andamiaje que construye el maestro en la adquisición de la escritura en el grado de transición. Tomado de la Tesis de maestría López, O. 2006

La mediación del maestro, un proceso fundamental

Asumir la escritura y su proceso de adquisición desde esta perspectiva tiene implicaciones importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es fundamental la necesidad de empezar el proceso desde el pre escolar en el marco de situaciones reales en donde la escritura sea reconocida como una “tarea vital imprescindible que debe ser provocada como una necesidad natural” (Braslavsky, 2003, p.56), tal como se pudo evidenciar en los proyectos de acción presentados.

Desde la misma idea, Vygotsky (2000) propone que la escritura sea trabajada como una tarea importante y básica para la vida y sea enseñada de manera natural y no como “un entrenamiento desde afuera”(p.178) lo cual significa, abordarla en situaciones de juego en donde sea necesaria y en un proceso que lleve al niño al descubrimiento de que “no solo se pueden dibujar objetos, sino que también se puede plasmar el lenguaje.....enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de las letras.”(p.178).

Favorecer el aprendizaje de la escritura implica además, la promoción intencional de procesos de interacción, que de acuerdo con esta perspectiva sociocultural, permitan que los niños pongan en juego los saberes contruidos a partir de su experiencia en diferentes contextos para producir e interpretar textos de manera colaborativa con el maestro y otros compañeros más capaces. El andamiaje que utiliza el maestro se constituye en este marco, en un elemento fundamental, en la medida en que brinda ayudas o apoyos diferenciados que posibilitan a cada niño avanzar en este proceso de comprensión y producción y reconocerse como lector o escritor.

Diez, (2004) apoyándose en estos presupuestos reconoce la discusión como uno de los géneros que favorece la comunicación en el aula y en este sentido como “una modalidad de



interacción social donde se construye la solución colectiva a un problema planteado, a través de un razonamiento conjunto” (p.59). La interacción entre iguales exige asumir un rol de maestro como mediador, que motiva hacia el logro de un objetivo de escritura, ayuda a definir tareas, muestra modelos de interacción, acompaña y hace seguimiento a los procesos de producción, prepara y regula los niveles de dificultad para brindar a cada niño el tipo de ayuda que requiere de acuerdo con su propio proceso.

Estas situaciones de colaboración se pueden reconocer ampliamente en los diarios de campo que realizan los maestrantes de sus propuestas de intervención en el aula, tal como se evidencia en los siguientes registros:

M: Resulta que cuando uno va a invitar a alguien a una fiesta ¿Que le entrega a esa persona?

Niños: Las boletasssssss!

M: ¡No! recuerden que las boletas se compran y las hicimos para que los niños entraran a ver la película. Eso tiene otro nombre es una tarjeta ¿Una tarjeta de qué?

NI: De invitación

M: Una tarjeta de invitación. Eso es lo que vamos a hacer para los niños que son nuestros invitados.

M: Yo les traje estos modelos de invitaciones Y luego pregunta: ¿Que debe tener escrito la invitación?

Niños: la fechaaaa, la horaaaa, el lugarrrrr.

Registro de diario de campo del proyecto “Vamos a cine” Bonilla y Villabón, 2016

La mediación que ofrece este maestro en el proceso de producción de una tarjeta de invitación para ir al cine, la realiza a través de preguntas que posibilitan reconocer la función comunicativa de este texto, diferenciarla con otros textos y conocer su estructura y características, como una reflexión inicial para promover posteriormente la escritura de la tarjeta para invitar a los compañeros de otros cursos a ver la película.

De igual forma, el apoyo diferenciado que ofrece la maestra a un niño particular en la producción de un texto a partir de brindar modelos de escritura que tienen, ofrecer pistas que ayuden a tomar conciencia de aspectos fonológicos, semánticos o pragmáticos del texto y/o realizar preguntas o demandas que permiten reflexionar y tomar conciencia sobre lo que escribe, se constituye en una mediación fundamental del maestro en el favorecimiento del proceso de escritura de los niños, tal como se puede reconocer en el siguiente registro:

M: Gabriela ahora vamos a escribir porque es importante tu nombre en esta hoja que vamos a incluir en tu album. Ahora dime: ¿qué vamos a escribir?

Gabriela: que mi nombre es importante.

M: y ¿por qué es importante?

Gabriela: Porque así me conocen.

M: muy bien eso es lo que vamos a escribí: “mi nombre es importante porque así me conocen”. Yo voy a escribir la primera parte y tú la segunda vale’ Le escribo “Mi nombre es importante porque”

Profesora listo, ahora ¿qué sigue? Recuerdas

M: mmm.. Porque así me conocen.

M: si, pero aquí yo escribí porque... entonces tú vas a empezar con “así” Como podemos escribir así?



Gabriela: Con la a

M: Bien escribela. Ahora que más que falta para que diga assssssssiiiiiii (haciendo énfasis en la sss)

La de sapito

M: Si bien pero solita? Siiiiiii?

Gabriela: A con la i

M: Entonces que dice?

Gabriela: Aaasi

M: Así, muy bien qué sigue? La niña dice así- me conocen.

M: Bueno escribamos me.....

A manera de conclusión

El proceso de formación de maestros investigadores en el campo del lenguaje y más específicamente en el proceso de adquisición de la escritura en educación inicial desde una perspectiva sociocultural, exige la apropiación del maestro de la escritura como una actividad discursiva y en este sentido como una actividad social e intencional que se construye en procesos de interacción social y en estrecha relación con la cultura y el contexto donde se desarrolla. Su proceso de adquisición en el contexto escolar, debe tener como punto de partida el reconocimiento de que el niño trae un saber antes de llegar a la escuela y que es capaz de simbolizar su realidad a través de diferentes formas de representación como el gesto, el juego y el dibujo en “estadios preparatorios para el desarrollo del lenguaje escrito de los niños” Vigotsky (2000).

Su enseñanza entonces debe orientarse en el marco de situaciones auténticas, intencionales y contextualizadas y en este sentido la pedagogía de proyectos se plantea como una alternativa didáctica que da sentido a este aprendizaje.

El desarrollo de proyectos de aula en el marco de los proyectos de investigación que se desarrollan en la maestría, posibilita una reflexión constante del maestro sobre la propia práctica y sobre el aprendizaje de los niños, y en este sentido procesos de transformación pedagógica que contribuyen a la formación de maestros más críticos, reflexivos y propositivos en la construcción de una sociedad más participativa, democrática y empoderada frente a las situaciones de su realidad.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. Vigotsky y el aprendizaje escolar. (1996). Buenos Aires, Argentina: Editorial AIQUE.

Bonilla, B, Villabón, R. (2016). La escritura en el grado de transición. Una práctica que se re significa a través del aprendizaje colaborativo. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría en Pedagogía de la lengua materna.

Camps, A. (2012) La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. En revista iberoamericana de educación. No 59. Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) y Organización de los



- Estudios Iberoamericanos para la educación, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (O.E.I).
- Diez, C. (2004). La escritura colaborativa en educación infantil. Barcelona: Editorial Horsori.
- Jolibert, J. (1999). La didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación. En Transformar la formación docente. Chile: Santillana.
- Leontiev, A.N. Actividad, conciencia y personalidad. (1978). Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Lopez, Olga. (2016). El andamiaje que construye el maestro en la adquisición de la escritura en el grado de transición. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría en Pedagogía de la lengua materna.
- Lozano, I, Rincón, C. Sierra, M. Zuluaga. (2009). El acompañamiento: fase importante en la construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje. En Rodríguez, M.E, (comp). La oralidad y la escritura. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. (2014). Documento de registro calificado. Bogotá: Universidad distrital Francisco José de Caldas
- Vygotsky, L.S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Editorial Crítica.



NUEVAS FORMAS DE LEER Y DE ESCRIBIR A TRAVÉS DE LAS TIC

NIVELES: BÁSICA PRIMARIA SECUNDARIA, MEDIA ACADÉMICA Y NIVEL SUPERIOR (I, II Y III SEMESTRE UNIVERSITARIO).

AREA: LINGÜÍSTICA Y TECNOLOGIA

EJE 1 : PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS DESDE LOS SABERES PEDAGÓGICOS

MODALIDAD: RELATO : MESAS DE TRABAJO.

GRUPO INVESTIGADOR – COLECTIVO UPB - NODO CORDOBA¹

COORDINADORA: PINTO DORIA LIDA. lida.pinto@upb.edu.co

Red Colombiana de Lenguaje.

INSTITUCIONES PARTICIPANTES

- Universidad Pontificia Bolivariana de Montería
- Institución educativa La Inmaculada de Montería.
- Institución educativa Cecilia de Lleras de Montería
- Institución educativa Santa Rosa de Lima Montería
- Institución Educativa José Antonio Galán (Rabolargo-Cereté)
- Institución Educativa Julián Pinto Buendía. (Mateo Gómez -Cereté)
- Institución Educativa Alfonso Spath Spath. (Martínez-Cereté)
- Institución Educativa Miguel Lenguas Navas (San Pelayo)
- Institución Educativa Santa Teresita (San Pelayo)
- Institución Educativa Cerros de Costa Rica (Pueblo Nuevo)
- Institución Educativa San José de Loma Verde(Montería)
- Institución educativa Francisco de Paula Santander - Zaragoza - Antioquia
- Institución educativa Isabel La Católica – Montería

¹ Argumedo de la Espriella Luzmila, Criales Daza Olinda, Castellanos Vanegas Cledys, Daus Félix David, Doria Doria Verónica, Durango Negrete Quiteria, Méndez Ríos Ana Isabel, Carlos Bedoya Ortiz, Negrete Córdoba Rufina, Peñata Ayazo Nidia, Nilson Martínez Montiel, Sair Pacheco Manjarrez, Rocío Herrera , Yanina Nieto, Amparo Uribe, Zamira Vargas , Patricia Salcedo, Sila García, Martha Bautista, Beatriz Pérez, Adriana Arroyo Ruiz, Marisol Correa, Dalis Vergara



- Institución educativa Kilómetro 12 – Montería
- Institución educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro -San Carlos

Resumen:

La experiencia surge como respuesta ante la problemática del bajo nivel en el manejo de la competencia comunicativa de los estudiantes de niveles secundaria y universitaria de algunas instituciones educativas del departamento de Córdoba, Colombia. El objetivo es optimizar esta competencia utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación: Tic. En este sentido, se construye la estrategia didáctica bajo la concepción de que la diversidad de textos con los que interactúan nuestros estudiantes exigen varios modos de leer, por lo tanto, se requiere crear escenarios y estrategias en donde ellos puedan poner en juego las habilidades lectoras y la producción textual.

En el marco de la ruta de aprendizaje metodológico que se ha consolidado con esta experiencia se han utilizado diferentes alternativas tecnológicas como videos, canciones, blogs, wikis, redes sociales y actualmente las Apps, ofreciendo diferentes formatos para la práctica de la lectura y escritura.

Se fundamenta la experiencia en la teoría del aprendizaje ubicuo y para el cual se requiere de un modelo pedagógico pertinente y del uso de una tecnología apropiada en consonancia con contenidos y competencias. Como también en la teoría de medios audiovisuales de Cabero Almenara (2000), Jesús Barbero (2003) y en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. En cuanto a los logros obtenidos se puede afirmar que el hecho de leer textos audiovisuales y participar en concursos interactivos, elaborar sus páginas virtuales, interactuar con sus compañeros y con los de otras instituciones para desarrollar y compartir experiencias de lectura y escritura, dándole un uso significativo y no instrumental a las TIC ha generado un mejoramiento en los desempeños académicos, personal y social de los estudiantes vinculados al proyecto, como también se han desarrollado el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas.

La experiencia cuenta con un reconocimiento nacional, en el Premio Compartir como mejor experiencia tecnológica, se ha presentado en diferentes escenarios educativos del departamento de Córdoba, Colombia y en otros países como Argentina y Brasil, lo cual le ha permitido retroalimentar su proceso.

Introducción

Los cambios tecnológicos que se están produciendo en estas últimas décadas influyen decididamente en nuestra vida y en la sociedad, esta influencia se evidencia sobre todo en la forma cómo se enseña y cómo se aprenden las competencias de lectura y escritura, y la forma como estas nos permiten relacionarnos con todo el mundo. En este sentido cobran gran importancia los dispositivos móviles y las tablets como las herramientas más livianas en manos de los estudiantes del siglo XXI, las cuales han cambiado el concepto de aula, el espacio de aprendizaje se expandió: el mundo llega a la clase.

Reconociendo que la información con que interactúan nuestros estudiantes proviene de los medios audiovisuales como la televisión, la radio, el periódico, los videos pero sobre todo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información: TIC, y dentro de estas las bondades de la red internet, es decir, los textos actualmente responden a diferentes formatos, lo cual implica que la Escuela tiene la responsabilidad de preparar al niño y al joven para la



práctica de la lectura y escritura en cada una de las presentaciones que adopte: imágenes, sonidos, gráficos, chat, foros, blogs, redes sociales, e-books, wikis entre otros, y como es sabido dentro de los estándares del área de lenguaje los dos grandes pilares son la comprensión y producción textual, que corresponden a la competencia textual, la cual se debe manejar en todos los niveles de escolaridad y, por lo general los estudiantes presentan deficiencias en sus niveles de desempeño en esta competencia incluso al ingresar a la universidad.

Conversando con profesores sobre los resultados académicos de los estudiantes se pudo determinar como principal causa de esta situación que estos pasan la mayor parte de su tiempo libre al lado o interactuando con un medio audiovisual: ya sea un televisor, Xbox, computador, celular, internet, radio. Se notó además cómo el contenido de estos medios lograba atraer toda su atención, a tal punto que era evidente el impacto que estos generaban en ellos. Ante esto y desde este espacio de interacción académica se diseñó y se está aplicando una estrategia fundamentada en la utilización de las TIC como TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento), los cuales se constituyen en instrumentos didácticos para mejorar el nivel de manejo de la competencia textual, con miras a superar los bajos resultados que en el manejo de esta competencia evidencian las pruebas internas y externas aplicadas por el ICFES.

Luego de un diagnóstico, se comprobó que la dificultad se enfatizaba en la producción y comprensión de los diferentes tipos de organización discursiva (tipología textual) como textos narrativos, expositivos, argumentativos e informativos requeridos en estos niveles de formación. Desde allí se inició la aplicación de esta estrategia con el propósito de lograr que a partir de la interacción del estudiante con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, puedan mejorar el nivel de desarrollo de la competencia textual, en la que se requiere de una posición crítica, que exige la puesta en escena de los saberes del lector, lo que permite el planteamiento de alternativas ante las situaciones o problemáticas presentes en un texto dado.

Este trabajo se fundamenta inicialmente en los planteamientos de Lucy Mejía Osorio, (2004) investigadora en Lingüística de la Universidad de Antioquia, quien ha aportado teorías sobre el desarrollo de las competencias para el área de Lenguaje, para lograr una apropiación y proyección en el aula de los fundamentos teóricos de la texto lingüística, los enfoques cognitivo-constructivistas y la legislación vigente de la educación colombiana, brindándole al maestro herramientas didácticas para mejorar en sus estudiantes las competencias en comprensión y producción, mediante la enseñanza de estrategias cognitivo-discursivas.

En este sentido, se construye la estrategia didáctica bajo la concepción de que la diversidad de textos con los que interactúan nuestros estudiantes exigen varios modos de leer, por lo tanto se requiere crear escenarios y estrategias en donde ellos puedan poner en juego las habilidades lectoras y la producción textual.

“El espacio textual se ha expandido para contener textos escritos en otros lenguajes: una telenovela o un noticiero, un concierto de rock o de música clásica, una canción, una ceremonia religiosa o un evento deportivo, deben ser considerados también como textos, es decir, tomamos un texto como el sistema de signos que se les presenta al lector como objetos de lectura.”(Peña Borrero,1997).

Atendiendo a lo anterior y, reconociendo que lo importante no era la introducción o uso de los elementos tecnológicos en la clase como simples herramientas o material de ayuda, sino para desarrollar a través de ellos competencias y componentes propios del área y



propiciar ambientes donde a través de la interacción con las Tic los estudiantes adquirieran conocimientos. En palabras de Barbero (1992):

“El mundo audiovisual desafía a la escuela en niveles más específicos y decisivos: el de la cultura de la información y el de los nuevos ámbitos y formas de socialización”...lo que implica incorporar las nuevas tecnologías de comunicación e información como tecnologías intelectuales, esto es como estrategias de conocimiento y no como meros instrumentos de ilustración o difusión...”

Por otro lado se reconoce el concepto de aprendizaje móvil, también llamado en inglés “m-learning” el cual ofrece métodos modernos de apoyo al proceso de aprendizaje mediante el uso de instrumentos móviles, como los ordenadores portátiles y las tabletas informáticas, los lectores MP3, los teléfonos inteligentes(Smartphone) y los teléfonos móviles, desde los cuales se desarrollan competencias de lectura en internet atendiendo a que este es un tipo de aprendizaje móvil, personalizado, portátil, cooperativo, interactivo y contextualizado.

Desde la pedagogía se tomaron los postulados de David Ausubel (1983) quien considera que el aprendizaje del educando depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, en tanto que la “estructura cognitiva” es asumida como el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En cuanto a la teoría sobre el uso de las Tic, se toman aportes de los siguientes documentos relacionados con las políticas del MEN sobre el uso de estas herramientas y los lineamientos del Ministerio de las Tics, el PROGRAMA NACIONAL DE USO DE MEDIOS Y TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN que pretende propiciar el uso pedagógico de medios audiovisuales y Tic en las instituciones para mejorar la calidad del sistema educativo.

Las POLÍTICA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN cuyo objetivo es resolver los problemas de la sociedad con base en la ciencia, la tecnología y la innovación.

La GUÍA 30 del Ministerio de Educación Nacional. Ser competente en tecnología: Una necesidad para el desarrollo.

El documento de la CATEDRA UNESCO: Lectura y escritura y uso de tecnologías en educación, que apoya el uso de las herramientas de la Web 2.0: páginas sociales, blogs, wikis, correos electrónico entre otras para desarrollar estrategias que propicien el mejoramiento de la producción e interpretación textual. Como proceso adicional el estudiante adquiere las habilidades para el manejo de éstas sin la necesidad de establecerla como una clase en el currículo. El aprendizaje móvil se está convirtiendo en una de las soluciones a los problemas que confronta el sector educativo. Por eso el programa de actividades de la UNESCO se basa en un número cada vez mayor de iniciativas conjuntas encaminadas a estudiar de qué manera las tecnologías móviles pueden propiciar la consecución de la Educación para Todos (EPT).

El Plan Decenal de Educación PNDE: 2006-2016 presenta diez retos en educación de los cuales se ha tomado como fundamento y justificación de este proyecto el eje : Renovación pedagógica desde y uso de las TIC en educación y de este el enfoque que plantea : Implementar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de las TIC. En cuanto a las políticas



departamentales y municipales que enmarcan el desarrollo del proyecto se atienden las siguientes:

Desde el año 1994 con la implementación de la Ley General de Educación se establecieron objetivos muy claros con respecto a los niveles de educación, de esta manera el proyecto responde a la implementación del artículo 22, el cual presenta objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria y media académica haciendo alusión a estos aspectos:

- El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;
- La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil. (Ley 115, 1994).
- A nivel municipal se atiende al PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016.

Metodología

En el marco de la nueva concepción de textos y de lectura para desarrollar la comprensión y producción textual; las estrategias didácticas utilizadas en su orden fueron: escuchar textos de los noticieros, programas radiales, radionovelas, que servían para propiciar el desarrollo de habilidades psicolingüísticas como: generalizaciones, categorizaciones, asociaciones (Lucy Mejía y otros, (2006). Las cuales se evidenciaban en tareas como descripción de contextos, identificación de voces, construcción de argumentos y talleres de comprensión de textos audiovisuales.

Posteriormente, se avanzó en el uso de los medios incorporando en la actividad académica, programas de televisión, el periódico, canciones, videos. En este ambiente de aprendizaje los estudiantes desarrollan además de las anteriores habilidades psicolingüísticas, como comparaciones, contrastes, deducciones, simbolizaciones, inferencias; en actividades como elaboración de resúmenes y conclusiones, construcción y comprobación de hipótesis, elaboración de argumentos entre otros. Así mismo, los jóvenes construyeron también sus propios textos audiovisuales como radionovelas, videos, periódicos, revistas y posteriormente con la llegada de las Tic al aula de clase se implementó la redacción de blogs, correos electrónicos, wikis, artículos en las redes sociales y Apps académicas, en donde no sólo se desarrollan las habilidades anteriores, sino que a partir del análisis del contenido de diferentes textos, tanto reales como digitales, se crean nuevos elementos para formar un sentido nuevo, las cuales se representan en un nuevo patrón, (súper y macroestructura textual), es decir se desarrollan nuevas configuraciones de ideas, (Aprendizaje significativo, Ausubel), en otros términos, esta producción se constituye en el vértice del triángulo de la estructura máxima del desarrollo del pensamiento, en cuanto permite producir la síntesis de un cambio o transformación de las ideas, privilegiándose así el desarrollo de la competencia propositiva, la cual se evidencia en actividades como lectura crítica y redacción de ensayos, comentarios y textos de diferentes tipologías, aprovechando las ventajas de las redes sociales, se cuelgan en páginas como Facebook y desde allí son comentados y retroalimentados por sus compañeros y por los profesores, lo cual implica una apropiación del tema, la aplicación de estrategias de escritura, la revisión formal del texto desde la gramática y la ortografía, llevando a que



progresivamente se dé un mejoramiento en su actividad lectora y escritora. Del mismo modo en esta fase del proyecto se está implementando la creación de Apps.

En cuanto al desarrollo de competencias se organiza el currículo a través de secuencias didácticas que tienen como ejes la lectura crítica de diferentes tipologías textuales en formatos audio, audiovisual, visual e interactivo, la argumentación y proposición en la toma de posiciones frente al contenido de los textos, y en la redacción de ensayos, comentarios críticos, reseñas y artículos de opinión. La lectura se asume desde las competencias y dimensiones de la lectura crítica. No es solo observar un video, o leer un e-book, sino la interpretación, análisis y criticidad que se aplica a la escenografía, ambiente, manejo de roles de los personajes, pertinencia de efectos especiales, y sobre todo identificación de ideologías y aspectos socioculturales e históricos reflejados en cada escena o personaje. Por otro lado en lo que respecta a las competencias ciudadanas se desarrollan valores como el respeto por la producción e ideología del otro, la inclusión, el trabajo colaborativo y sobre todo la práctica de la tolerancia y la criticidad frente a los contenidos textuales, esto nos permite aportarle desde esta experiencia a la formación de un ciudadano respetuoso y comprometido con su realidad.

Para desarrollar esta experiencia se han utilizado las salas virtuales y de informática que existen en la institución piloto (tres salas cada una con 20 y 25 computadores, de los cuales algunos son portátiles, tienen tablero digital, video beam y sonido); como también medios audiovisuales como televisión, radio, periódicos, hay conectividad permanente.

Los fines de semana en este escenario se reúnen estudiantes de aquellas instituciones que no cuentan con esta infraestructura e interactúan niños y jóvenes de diferentes I.E del departamento de Córdoba, esto ha permitido la conformación de comunidades académicas y el fortalecimiento del trabajo colaborativo. Actualmente esta experiencia ha permitido abrir espacios de cualificación a docentes y padres de familia en el uso y apropiación de Tics, insistiendo en la toma de conciencia para el uso eficiente de las mismas.

La evaluación de la estrategia se hace a través del seguimiento al proceso lector y de producción de textos de los estudiantes implicados en la misma, (Sistema de Evaluación Institucional- Decreto 1290), las valoraciones en las evaluaciones de comités de promoción, socializaciones con grupos de estudiantes, análisis de resultados pruebas internas y externas. Para autoevaluarla se aplican encuestas a estudiantes, docentes y padres de familia. Como también se hacen conversatorios periódicamente con los docentes implicados en el desarrollo de esta experiencia, con el fin de hacer ajustes y retroalimentación.

Limitantes:

1. Fundamentados en los planteamientos de Rocío Rueda Ortiz, profesora de la universidad pedagógica (2012) en Revista Educación y Pedagogía, se puede afirmar que no es fácil generar un cambio de actitud con respecto al uso eficiente de las nuevas tecnologías, puesto que la escuela de este siglo no está preparada para ello, sin embargo, como lo indica la misma autora, el colectivo de maestros se constituye en un ejemplo de ese grupo que en forma aislada crean redes de colaboración, comunidades de práctica donde se comparten saberes, proyectos y sueños alrededor del uso de las tecnologías en procesos de enseñanza aprendizaje. No ha sido fácil generar cambios en los miembros de las comunidades educativas, pero el hecho de mostrar resultados satisfactorios ha sido una forma de restarle a la resistencia al cambio.



2. Falta infraestructura tecnológica en algunas instituciones que conforman el colectivo, sin embargo, las que están equipadas comparten sus escenarios tecnológicos con aquellas que no los tienen, en horarios extra clase.

Resultados

En cuanto a los resultados se puede asegurar que en las prácticas de aula se evidencia un alto grado de motivación en los estudiantes al desarrollar procesos de interpretación y producción textual. Se ha observado que el uso de las Tic ha sido una innovadora herramienta para adelantar procesos de enseñanza en el área de lenguaje. El hecho de leer textos audiovisuales y participar en concursos interactivos, elaborar páginas virtuales, interactuar con sus compañeros y con los de otras instituciones para desarrollar y compartir experiencias lecto- escriturales dándole un uso significativo y no instrumental a las Tic ha generado un mejoramiento en lo académico, personal y social, evidenciado el nivel de logro alcanzado en el desempeño de los estudiantes en cada una de las actividades implementadas en las diferentes etapas de desarrollo de esta experiencia. (Pruebas acumulativas internas y Resultados Icfes- Saber 2015-).

Los aportes de esta investigación se revelan en distintos sentidos, de los cuales se podrían señalar:

Por un lado, el mejoramiento cualitativo de los propios educandos en la producción intencional de textos, por cuanto existe un aprendizaje de la dinámica generativa del texto, advirtiendo el reconocimiento que tienen ellos (YO) respecto a quién le escribe (TÚ), con que saber (ÉL) y esperando una respuesta de su interlocutor/lector, de manera intencionada. Lo mismo que a la forma de organizar las ideas en macro estructuras que posteriormente se irán construyendo jerárquicamente con la superestructura, que de manera interna se iba creando con una progresión temática y elementos referenciales, tales como pronombres, adverbios y otras categorías gramaticales.

Por otro lado se puede afirmar que el hecho de leer textos audiovisuales y participar en concursos interactivos, elaborar sus páginas virtuales, interactuar con sus compañeros y con los de otras instituciones para desarrollar y compartir experiencias de lectura y escritura, dándole un uso significativo y no instrumental a las Tic ha generado un mejoramiento en lo académico, personal y social de los estudiantes vinculados al proyecto, se observa en esas interacciones tanto con los medios como con sus compañeros de aula y de otras instituciones la vivencia de valores como la tolerancia y el respeto, lo cual ha sido un aporte al desarrollo de sus competencias ciudadanas.

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico se cuenta con estudiantes que ante un texto virtual o real construyen opiniones válidas y argumentaciones lógicas, coherentes con el momento histórico y con su propia realidad, confrontan, analizan, relacionan, contrargumentan y cuestionan los contenidos textuales.

El proyecto ha contribuido con el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de la Universidad, logrando de manera específica que alcancen un buen nivel en su competencia textual, propiciando un mejor desempeño académico desde las diferentes áreas, desde este se trabajan talleres de actualización con docentes sobre lectura crítica y



redacción de textos académicos a nivel universitario, esto ha generado un mejoramiento progresivo en lo referente a los resultados de las pruebas externas que se aplican a nivel nacional prueba Saber Pro.

Logros significativos:

- Cambio en la percepción de la práctica de la lectura.
- Autonomía en el estilo de aprendizaje de los estudiantes.
- El aula y la web como espacios para el disfrute de la lectura.
- Hacia una producción textual significativa.
- Estudiantes líderes en eventos culturales, ambientales, tecnológicos y democráticos.
- Divulgación: publicación en periódicos y revistas.
- Oportunidad de ser inclusivos.

Impacto de la experiencia

La implementación de este proyecto ha permitido la proyección de la institución piloto, no sólo a nivel regional sino nacional, dado que muchas instituciones del departamento ya están desarrollando las estrategias contenidas en el mismo, atendiendo también, a que hace parte de las acciones de uno de los colectivos de la Red de Lenguaje que existe en el departamento de Córdoba, el cual cuenta con el apoyo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Montería. Igualmente, a nivel nacional se ha presentado en varias ciudades del país, Barranquilla, Ibagué, Bogotá, Cali, Tumaco, San José del Guaviare, Bogotá, Medellín en el marco de los Encuentros de la Red de Lenguaje, produciendo un impacto positivo en los asistentes, de tal manera, que la experiencia ha sido retomada para implementarla en algunas Instituciones educativas del país. También se ha presentado en Córdoba –Argentina, en Rio Claro Brasil, en el *VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura* realizado en la ciudad de Barranquilla, en Chile en el Congreso SOCHIL UTC, 2015, cada vez mostrando avances desde la aplicación de diferentes herramientas de las Tics.

Como actividad significativa hace parte de la planeación del área de Humanidades, lengua castellana y es un aporte al desarrollo de los estándares de comprensión y producción textual, atendiendo al desarrollo de las competencias en lenguaje como proceso que se inicia desde el momento mismo que el estudiante comienza a desarrollar sus habilidades de pensamiento.

Se ha socializado y compartido con varias instituciones del departamento de Córdoba y hay evidencias de su aplicación y de los resultados favorables en torno al manejo del discurso escrito y de los niveles de comprensión lectora que evalúa el Icfes como la interpretación, el nivel inferencial y el crítico intertextual. (Área con mejores resultados pruebas Saber)

Después de ocho años de implementación, este proyecto se consolida como una experiencia significativa, puesto que su desarrollo ha llevado a un mejoramiento del nivel académico de los educandos, población objeto del mismo.



Los padres de familia se han vinculado al proceso a través del proyecto comunidades competentes, con talleres de formación en horarios nocturno y sabatino, a través de los cuales se están apropiando sobre el uso de la red internet e informática básica de uso cotidiano, para que puedan apoyar, y entender a sus hijos.

Para autoevaluar la experiencia se aplican encuestas a estudiantes, docentes y padres de familia. También se hacen conversatorios periódicamente con los docentes implicados en el desarrollo de esta experiencia con el fin de hacer ajustes y retroalimentación

Se puede afirmar que este proyecto ha aportado al desarrollo de la investigación, se ha consolidado un equipo de más de veinte docentes representantes de diferentes I.E del departamento, los cuales a partir de una problemática construyeron una estrategia que les ha permitido no solo mejorar la calidad de la educación que ofrecen, en cuanto a su desempeño, sino también consolidarse como un equipo en continuo crecimiento fortaleciendo sus habilidades y conocimientos sobre temas que aplican a su área de formación. En cuanto a los estudiantes se conformó un grupo o semillero los cuales interactúan a través de encuentros reales y virtuales con el fin de compartir los productos de esta experiencia.

En el año 2015 fue presentada y evaluada por el premio Compartir al Maestro, siendo seleccionada como una de las diez mejores experiencias significativas del país.

Productos

Publicaciones:

- Revista Semana - Educación,
- Periódico: El Tiempo.
- Colombia aprende
- YouTube
- Periódico El Meridiano de Córdoba.
- Revista Prisma UPB.
- Revista Palabra.UPB.

Cd Interactivo: Concurso Quien Quiere Ser Literato.

Libro: Otras formas de leer y escribir a través de las Tic

Premios y reconocimientos:

- Primer puesto mejor experiencia significativa con el uso de Tic. Premio Compartir. 2015.
- Medalla al mérito. Concejo de Montería. 2015.
- Primer puesto mejor experiencia significativa. Foro municipal 2015.

Bibliografía

Cabero Almenara. J. (1991) Los medios audiovisuales en España. Encuentros Nacionales "las nuevas tecnologías en la educación". Santander.

Martin Barbero. J. (1992).Otros modos de leer. En *Magazín Dominical* N°474, El Espectador, mayo de 1992, pp.19.



Martínez, M. (1994). Análisis del discurso: cohesión, coherencia y Estructura semántica de los textos expositivos. Cali: universidad del valle.

Mejía. L y otros (2006). Competencias Comunicativas y Habilidades Psicolingüísticas.

MEN. Estándares Curriculares para el Área de Lengua Castellana. (2006)

MEN. Guía 30. (2008). Ser competente en Tecnología: Una necesidad para el desarrollo.

MINISTERIO DE TICS. (Programa Nacional de Uso de Medios y Tecnologías de Información y Comunicación.

Peña Borrero. L. (1997). Saber leer otros lenguajes En: Lecturas y Nuevas Tecnologías, Memorias del Tercer Congreso Nacional de Lectura, Santa Fe de Bogotá, Fundalectura.

Rincón. R; Gil y Perilla. (2003). Interacción y comprensión textual de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle. La lectura y la escritura en la formación de los profesionales. Memorias. Cali.

Rueda Ortiz, R. (2012) Educación y cibercultura: campos de estudio, retos y perspectivas. En Revista Educación y Pedagogía. Vol. 24, núm. 62.



IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y POLÍTICAS DE LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA PARA LA ENSEÑANZA DE LA MECATRÓNICA Y DE LOS SISTEMAS, MEDIADOS POR HARDWARE Y SOFTWARE LIBRE

AUTORES:

- Orlando Torres Mahecha otorres62@hotmail.com (3108830148)
- Carlos Alberto Novoa Romero ing.carlosalbertonovoa@gmail.com (3212366442)
- Luis Enrique Hernández Guerrero hernandezguerreroluise@gmail.com (3178019527)

EJE: 1. Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos.

PALABRAS CLAVE: Ambientes de Aprendizaje, Educación Media, Open Source, Arduino, Programación, Mecatrónica, Sistemas, Hardware, Software, Tecnología.

RESUMEN

En Bogotá, en la Institución Educativa Distrital “OEA.” se ha venido desarrollando un programa que ha cambiado de nombre a través del tiempo, producto de las variaciones en las políticas locales y cuyo propósito es vincular a los estudiantes de la educación media con la superior; conocido inicialmente como articulación y media fortalecida. En esta perspectiva se han desarrollado de alternativas para que estos saberes, desde la mecatrónica y los sistemas computacionales, tengan sentido y significado y que además contribuyan para el proyecto de vida del estudiante. El equipo de docentes encontró que el manejo y uso del software y hardware libre eran una alternativa que brinda, no solo los conocimientos técnicos explícitos, sino las implicaciones económicas y políticas que el uso de estos conlleva, siendo además un ejercicio de soberanía e independencia tecnológica. En esta ponencia se describen y analizan experiencias investigativas desarrolladas en las prácticas de aula de los docentes y estudiantes, cuyos resultados dejan ver cómo estos escenarios académicos favorecen el uso de hardware y software libre en la escuela y la práctica escolar, evidenciados a través de cómo los estudiantes manifiestan reflexiones metacognitivas acerca de sus procesos de aprendizaje y cómo ellos logran entender, comprender, aprender y hacer o construir, soluciones o aplicaciones mediante la integración de plataformas de Código Abierto (Open Source) que les permita adquirir, mejorar y fortalecer conocimientos y habilidades en los fundamentos de la Programación para la interconexión de objetos electrónicos, mecánicos y de software con propósito específico para solucionar problemáticas diversas.

PONENCIA:

Contexto de la Experiencia.

En Bogotá, Colombia, en el año 2006 se había venido impulsando, desde los entes directores (Secretaría de Educación del Distrito, SED) la conexión entre la educación media y la educación superior como una manera de permitir que hubiera continuidad entre los procesos académicos desarrollados en el colegio y la educación superior, además de permitirle a los estudiantes tener una formación laboral que les posibilitará vincularse al mundo del trabajo en forma más cualificada. La Institución Educativa Distrital “OEA.” de



la localidad octava de Kennedy, se vinculó a este programa a finales del 2007 y normalizó labores en el 2008, uniéndose a un grupo de 13 instituciones que implementaron el programa.

El proyecto se ha venido modificando de acuerdo con las políticas particulares del gobierno distrital en turno; sin embargo es posible describirlo a través de tres etapas, a saber: La primera etapa (2007-2013), conocida como la articulación de la educación media con la superior”; en la cual se veía la imperiosa necesidad de ofrecer a los estudiantes de colegios públicos una alternativa diferente de formación donde se proporcionan unas herramientas básicas y necesarias para la continuidad y permanencia de esta población en el sistema educativo y productivo del país.

La segunda etapa (2013-2015). Denominada educación media fortalecida (EMF) y propuesta por el gobierno del momento, buscaba recoger los logros de la articulación y optimizar el proceso. Para ello, la SED luego de revisar y analizar, diagnosticó que algunos estudiantes continuaban en la educación superior, sin embargo, optan por modalidades diferentes a la desarrollada en el colegio. Análisis que no tenía en cuenta los logros particulares de la institución por lo cual se le da un trato diferente frente a los convenios con la Institución de Educación Superior (IES). El objetivo, de esta etapa, era fortalecer el sistema educativo concretamente la Educación Media con el apoyo de las IES, mediante acciones que permitieran, a los estudiantes de este nivel (grados Décimo y Undécimo), avanzar hacia la formación profesional caracterizada por reconocer y homologar los contenidos curriculares a través de acuerdos establecidos mediante convenio con las IES. Los programas técnicos que se desarrollan son: Mecatrónica, y Sistemas e Informática Empresarial.

La tercera etapa (2016) plantea una ruptura casi total con lo que ha venido desarrollando, pero deja a la institución la posibilidad de continuar por su cuenta con este proyecto mediante convenios a nivel de interinstitucional entre el colegio y una universidad reconocida por la SED, pero sin el respaldo económico de esta.

Dentro de estas dos especialidades se desarrolla la experiencia de uso del Software y Hardware libre para la enseñanza de estas disciplinas.

Desde lo Conceptual y lo Pedagógico.

Desde una perspectiva conceptual, en el proyecto de media fortalecida en la institución, la ciencia y tecnología se asumen como dos campos indivisibles del conocimiento con límites difusos, que se abordan como una actividad ligada a la cultura, que crea soluciones endógenas, es decir desde el interior de cada comunidad, bajo sus propias condiciones y utilizando los materiales, instrumentos y herramientas menos agresivas con el entorno. Los procesos técnicos se trabajan en la medida que son necesarios para solucionar algún problema que tenga sentido para el estudiante.

La alfabetización científica y tecnológica se enmarca en dos vías, una desde la formación de consumidores conscientes, con criterios y valores para poder enfrentar la avalancha de informaciones que desde la publicidad se da; y otra desde ser usuario culto de la tecnología, con la información y capacidad suficiente para poder utilizar las nuevas herramientas de la tecnología.



Dentro de este marco se hace pertinente el usar las herramientas y la programación libre conocida como Open Source; visto como una forma de enfrentar, los monopolios transnacionales que generan grandes ganancias a unos pocos, a través del software licenciado y de los artefactos con patente registrada. Por el contrario se trata de hacer desarrollos tecnológicos, que son la sumatoria de diferentes puntos de vista y modos de abordar la solución de los problemas, dichas plataformas son de uso libre con la posibilidad de hacerles mejoras o de usarlos de acuerdo a sus necesidades respetando la autoría de cada uno de sus creadores.

Características del software libre: Se encuentra disponible el código fuente, por lo que puede modificarse el software sin ningún límite; libertad de estudiarlo y adaptarlo; de distribuir copias; de mejorar y publicar cambios; de usar el programa con cualquier propósito.

Entre las ventajas del software libre tenemos: El usuario no comete delito por tenerlo o usarlo; amplísima variedad de herramientas libres; actualizaciones periódicas con alta frecuencia; 100% libre de virus; altísimo nivel de estabilidad comprobada; protege y defiende la soberanía; tiene una gran comunidad de apoyo y soporte; diversidad de soluciones informáticas; bajo costo; flexibilidad de las soluciones informáticas; independencia tecnológica.

Se llama hardware libre a los dispositivos de hardware cuyas especificaciones y diagramas esquemáticos son de acceso público, ya sea bajo algún tipo de pago o de forma gratuita. La filosofía del software libre (las ideas sobre la libertad del conocimiento) es aplicable a la del hardware libre. Se debe recordar en todo momento que libre no es sinónimo de gratis. El hardware libre forma parte de la cultura libre.

La dinámica de las clases obedece a la diversidad de metodologías que se centran en la perspectiva constructivista combinado con algunos aspectos de la educación tradicional. Entre los diversos modelos didácticos encontramos el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), las ATAS (Actividad Totalidad Abierta), Ambientes Virtuales de aprendizaje, Construccinismo, entre otras.

A continuación se presentarán unas experiencias de lo desarrollado en estos años en la institución.

Enseñanza de la Programación desde el Hardware y Software Libre.

El desarrollo y utilización de diversas plataformas de hardware y software combinadas, compatibles además con multiplicidad de sistemas operativos y diversos entornos de programación, es en la actualidad una tendencia, en lo que se denomina el Internet de las Cosas (Internet of Things), utilizadas entre otros, en entornos académicos.

Actualmente y desde edades escolares tempranas, se está abordando la programación de sistemas informáticos, como una herramienta que permite desarrollar las potencialidades en diversas áreas de los estudiantes.

Con el cambio acelerado e imparable de la tecnología, los centros educativos, se encuentran ante el reto de preparar a los estudiantes para que se integren más rápida y efectivamente a la Educación Superior o Universitaria, y esto se puede lograr haciendo uso creativo de los recursos TIC disponibles, es decir, aprovechar la capacidad de las



computadoras para ser reprogramadas y también para programar otros sistemas o dispositivos, además las computadoras permiten encontrar rutas para la integración y cooperación mediante el intercambio de datos, permitiendo la alfabetización electrónica. Como problema científico se tuvo en cuenta el siguiente interrogante: ¿Cómo mejorar y fortalecer los conocimientos de programación de los estudiantes de Mecatrónica y Sistemas del colegio OEA, mediante la utilización de plataformas Open Source de Hardware y Software?

En este sentido el docente debe aprovechar los múltiples recursos que existen físicos (hardware) y digitales, como archivos electrónicos ya sean documentos o programas de computador (software) que pueden encontrarse en diversos repositorios ubicables a través de Internet. La combinación de los anteriores elementos, permiten al docente personalizar su acción pedagógica, trabajar colaborativamente con otros colegas, dejando el campo propicio para mantener la actitud investigadora en el aula, compartiendo recursos, observando y haciendo reflexión sobre la propia didáctica, lo que permite a su vez mejorar las acciones de acuerdo a las circunstancias.

La motivación que se genera en la adecuada utilización de los recursos TIC tiene como consecuencia una mejor actitud para el aprendizaje, además que la asignación de labores académicas en la que se requiere del protagonismo del estudiante, se hace con mayor facilidad, obteniendo resultados apreciables del proceso formativo.

Las posibilidades que ofrece la computación física permite construir aplicaciones o soluciones que integran el hardware (circuito electrónico programable) más el software (programa escrito en algún lenguaje de programación), permite evaluar de diversas formas el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El reto para los docentes de programación, consiste en organizar nuevas formas de trabajo metodológico, que consiste en pasar de un enfoque repetitivo-expositivo, a uno propositivo-argumentativo.

Para la enseñanza de la programación se cuenta con diversos lenguajes, por ejemplo, C++, Python, Pascal, Processing, Java, VisualBasic, LabView, entre otros. Cualquiera que sea el Lenguaje utilizado, permite comprender rápidamente cualquier otro lenguaje, ampliando aún más las posibilidades de desarrollar aplicaciones y/o soluciones a problemas muy diversos y con diferentes grados de dificultad.

A lo largo del tiempo han coexistido varios enfoques para la enseñanza de la programación, pero no hay alguno que se haya impuesto sobre los demás o que haya demostrado efectividad indiscutible. Los métodos de enseñanza se han basado en el paradigma de programación funcional, el imperativo y el imperativo orientado a objetos.

En los paradigmas de programación se encuentran principalmente dos enfoques: enseñar utilizando algún lenguaje de programación particular, o enseñar con algún lenguaje de algoritmos general que permita ser traducido posteriormente a algún otro lenguaje de programación. El inconveniente del primero, radica en que asocia los conceptos básicos con un lenguaje preciso, que cuenta con características propias y especificaciones particulares, lo que provoca perder de vista los conceptos generales. El segundo, produce diversas tendencias con respecto al grado de rigurosidad y formalidad en el desarrollo de algoritmos.



En el Colegio O.E.A se imparte la asignatura Algoritmos y Programación en ambas especialidades de Mecatrónica y Sistemas, que es a la vez, el espacio para la realización de las experiencias en torno a la utilización de plataformas Open Source. Se cuenta con un aula de computadores con diversos lenguajes de programación que apuntan en dirección de ambos enfoques expuestos anteriormente, sin embargo, las posibilidades didácticas se tornan reducidas, monótonas y repetitivas, provocando un grado de desinterés progresivo en los estudiantes.

A partir del diagnóstico realizado con los estudiantes de EMF del colegio, se hace necesario utilizar formas innovadoras de los recursos con los que se cuenta para la enseñanza de la programación. De lo anterior, surge la necesidad de plantear soluciones, mecanismos, estrategias, que permitan atender la dificultad que presentan los estudiantes en aquellas asignaturas que requieren conocimiento de programación, dado que los dispositivos que deben manipular y otros que tienen que diseñar, requieren la vinculación de lenguajes de programación, ya sean estructurados, orientados a objetos, o de cualquier otro tipo.

Se propuso como objetivo general desarrollar una estrategia didáctica que permita a los estudiantes de Mecatrónica y Sistemas, adquirir, mejorar y fortalecer, conocimientos y habilidades en los fundamentos de programación a través de tecnologías Open Source de Hardware y Software.

Para conformar la estrategia, se realiza un estudio en las especialidades, que abarca los cursos desde el año 2013 al 2015, a partir de los resultados finales en la asignatura, indicando falta de motivación en el estudio de la programación, además que se considera la disciplina como ajena o independiente de su formación básica.

Para el diseño de la estrategia didáctica se partió del currículo actual de la asignatura Algoritmos y Programación para conformar 16 guías enmarcadas en 5 módulos en los que se describe la competencia principal a desarrollar, unas unidades de competencia que desagrega la competencia principal y que conlleva al diseño de las guías didácticas, además una actividad principal que es el problema que media y potencia el desarrollo de las actividades orientadas de acuerdo a la metodología ABP.

Con la utilización de las guías a través de la plataforma digital a través de Internet, ocurrieron las modificaciones esperadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la programación, ya que los medios disponibles permitieron desarrollar métodos investigativos problémicos, hacer que la información se muestre más objetiva e ilustrada, lo que posibilitó el aprendizaje de las estructuras más utilizadas en la programación estructurada, demostrándolo en el desarrollo de los programas utilizando software libre, y la implementación de éstos en hardware libre, permitiendo además conseguir soluciones ingeniosas a problemas comunes.

El docente conduce todo el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la estrategia que se ha propuesto sin limitarse a transmitir únicamente sus conocimientos, para ser mediador en el proceso, estimulando la creatividad y el autoaprendizaje, en el aula de clase mientras se encuentre allí, y en el sitio LMS, presentando al estudiante una diversidad de situaciones relacionados con la sociedad, la naturaleza, la industria, entre otras. En lo anterior se describe una pedagogía que asume la individualización de la enseñanza



que responde a la diversidad o heterogeneidad de los niveles que existen en los estudiantes, posibilitando que estos hagan propios los nuevos aprendizajes, además de poderlos aplicar concretamente en la resolución de problemas o demandas actuales en la sociedad.

La Robótica Educativa como Elemento Potenciador del Metapensamiento en Estudiantes de Educación Media.

La resolución de problemas desde la educación en tecnología se ha convertido en una estrategia didáctica para que los estudiantes se acerquen al conocimiento desde sus perspectivas de aprendizaje, sus intereses y su propia realidad, como se afirma en el documento de la SED (2007a), la resolución de problemas además “...contribuye al aprendizaje de los contenidos; genera una aproximación actitudinal y conceptual a la naturaleza de la ciencia; desarrolla la independencia cognitiva mediante la metacognición; fortalece el pensamiento crítico y reflexivo...” (SED, 2007b, p.63). De esta forma la resolución de problemas se convierte en el punto de partida para investigaciones educativas que abarcan resolución de problemáticas de naturaleza técnica que repercuten en diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de la educación media.

Para cumplir el propósito de la investigación, la robótica educativa a partir de la programación de plataforma de Hardware y Software OpenSource Arduino® se presenta como un escenario potencial de producción intelectual donde los estudiantes logran aprendizajes significativos, los cuales son consecuencia de la inclusión, de los intereses académicos de los estudiantes, sus procesos de percepción y comprensión, sus ritmos y estilos de aprendizaje, así como de una producción académica reflexiva que además integre los entornos sociales de los niños/as y jóvenes; por tanto, la EMF del colegio, ve la necesidad de apostar por modelos de construcción de conocimiento colectivo y cooperativo que incluyan una manifestación reflexiva y crítica por parte del estudiante, que favorezca procesos de aprendizaje integral de manera natural y responda a las necesidades de una sociedad que requiere posibilitar la mejora de las condiciones de vida de un amplio espectro de la población (Meinardi, González, Revel, & Plaza, 2010).

En consecuencia con lo anterior, se desarrollan propuestas de investigación que buscan trabajar con las estrategias de desarrollo de metapensamiento expuestas por Mayor, Suengas, & González (1993) evidenciadas principalmente en la manera como los individuos metódicamente solucionan problemas de índole técnico o tecnológico (para el caso particular el reto robótico), con el propósito de fortalecer en los jóvenes procesos autoreflexivo acerca de su conocimiento experto, de sus procedimientos y del razonamiento metalógico, sobre mecanismos de autocontrol y potenciación de tareas técnicas a realizar, todo esto desarrollado durante la resolución del reto mencionado.

Entonces, las investigaciones implementadas en la educación media se constituyen en un referente de fortalecimiento de lineamientos para la formulación de proyectos con hardware+software libre que permitan un desempeño de aula más dinámico y significativo para los estudiantes y surtan efecto en la proposición de estrategias efectivas de solución de problemas técnicos de y con robótica bajo plataforma Arduino®; donde los maestros



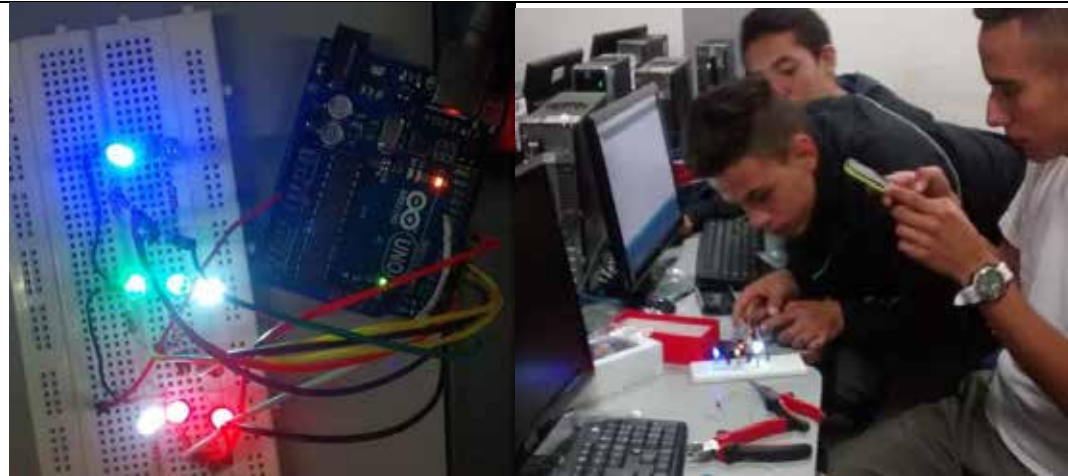
puedan aprovechar las bondades de las redes de aprendizaje, el software educativo, las comunidades y los entornos de aprendizaje, para beneficiar sus prácticas de aula.

Por ello, ésta experiencia investigativa propone un reto SumoBot, cuya descripción, en una primera etapa, se documenta a través de una cartilla explicativa de los requerimientos técnicos de construcción de un robot participante en una competencia de sumo en cuanto a tamaño, peso, especificaciones de color, dimensiones del chasis y del escenario de enfrentamiento, etc. Además se incluyen todas las condiciones de la competencia y el reglamento para los integrantes de cada grupo durante su desarrollo.

Posteriormente, a nivel pedagógico y didáctico (segunda etapa), los procedimientos metodológicos del estudio se sustentan con tres binomios de secuencias didácticas+guías didácticas (Zabala, 2000) a saber: Robótica y resolución de problemas, Construcción de la planta, Integración planta computación, cuyo principal propósito es acompañar a cada equipo de trabajo en la apropiación de conocimientos relacionados con resolución de problemas de naturaleza técnica y principios básicos de funcionamiento de prototipos con comportamiento autónomo de la máquina, para luego continuar con la construcción de la planta propiamente dicha, es decir, implementar y ubicar la sensórica, los actuadores y el microcontrolador sobre el chasis, así como las diversas conexiones electrónicas y los amplificadores de corriente de los actuadores del robot. La última secuencia didáctica permite la integración de la planta con los elementos computacionales que le dará autonomía a la máquina para desempeñarse dentro de la competencia. Cabe resaltar, que la robustez de los programas sobre el ambiente de programación de Arduino, sumado con un adecuado montaje de los circuitos son garantía de éxito en la consecución de los objetivos propuestos, ya que luego de realizar pruebas sobre la planta se van adecuando las reglas e inferencias lógicas que establecerán los movimientos autodirigidos y autónomos del robot sobre el anillo de enfrentamiento.

Finalmente, en la tercera etapa, el análisis de resultados de investigaciones con enfoque constructorista de prototipos robóticos asociados con plataformas de hardware+software libre, tales como Arduino IDE, constituyen un ordenamiento sistémico para solucionar problemas de naturaleza técnica donde se abarca entre otras: la presentación y comprensión de la situación problema, el diálogo y contraste de opiniones tras la búsqueda de soluciones, la exposición conceptual y algorítmica, la generalización y aplicación de los conocimientos y la ejercitación puesta a prueba de prototipos y la evaluación de resultados; aspectos coherentes con el fortalecimiento del metapensamiento en estudiantes de educación media, dado que todos incluyen procesos autoreflexivo y de autocontrol constantes en ellos, ya que cada participante ha de tener una visión holística en detalle (a nivel teórico, práctico, técnico, etc.) del problema desde la comprensión hasta su solución.





Referencias Bibliográficas y Electrónicas.

- Canal Informático. (2015). Colombia con fuerte déficit de programadores de software. Recuperado el 11 de mayo de 2016, a partir de http://www.canalinformatico.net/index.php?option=com_content&view=article&id=3559:colombia-con-fuerte-deficit-de-programadores-de-software&catid=159:software&Itemid=609
- Gil, J. M. S. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*, (64), 19–30.
- González, I., González, J., & Gómez-Arribas, F. (2003). Hardware libre: clasificación y desarrollo de hardware reconfigurable en entornos GNU/Linux. En *VI Congreso de Hispalinux, Universidad Rey Juan Carlos I*. Recuperado a partir de <http://ftp1.nluug.nl/ftp/pub/ftp/os/Linux/doc/LuCaS/Presentaciones/200309hispalinux/8/8.pdf>
- Hardware Libre. (s/f). Recuperado el 15 de julio de 2016, a partir de <https://es.scribd.com/doc/92108122/Hardware-Libre>
- Marqués, P. (2004). Los Docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado a partir de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf
- Mayor, J., & Suengas, A. (1999). *ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Meinardi, González, L., Revel, A., & Plaza, M. (2010). *Educación en ciencias* (Paidós). Buenos Aires, Argentina.
- PISA - OECD. (s/f). Recuperado el 15 de julio de 2016, a partir de <http://www.oecd.org/pisa/>
- Portal Educativo Redacademica. (2014). Secretaría de Educación de Bogotá D.C. - Media Fortalecida. Recuperado el 10 de noviembre de 2015, a partir de



<http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Media%20Fortalecida.pdf>

- Revista Dinero. (2014). Industria de las TIC necesita más ingenieros. Recuperado el 11 de mayo de 2016, a partir de <http://www.dinero.com/pais/articulo/mercado-laboral-ingenieros-sistemas-colombia/199380>
- Rodríguez, Y. (2007). *Modelo Teórico Metodológico para el Perfeccionamiento del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Química General*. Universidad Central de las Villas, La Habana - Cuba. Recuperado a partir de <http://revistas.mes.edu.cu>
- Rubow, E. (2008). *Open source hardware*. Technical report. Recuperado a partir de http://cseweb.ucsd.edu/classes/fa08/cse237a/topicresearch/erubow_tr_report.pdf
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2007a). Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento. Propuesta para el ciclo de educación básica B grado 7º a 9º. (Serie documentos de trabajo).
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2007b). Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento. Propuesta para el ciclo de educación básica B grado 7º a 9º. (Serie documentos de trabajo).
- Tiempo, C. E. E. (2015). En el sector TI hay más empleo que profesionales - Educación. Recuperado el 11 de mayo de 2016, a partir de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombia-necesita-desarrolladores-de-software/16462889>
- Torres, O. y otros. (1999). *La autorregulación: un universo de posibilidades*. Propuesta desde el aula para la ciencia-tecnología. Editorial Fuego Azul. Bogotá.
- Zabala Vidiella, A. E., & others. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Recuperado a partir de <https://softwarelibrelibertades.wordpress.com/2013/03/15/caracteristicasventajas-y-desventajas-del-software-libre/>



¿CÓMO EL TRABAJO DEL PROYECTO DE AULA APORTA EN LA COMPRENSIÓN DE LOS VÍNCULOS CON EL TERRITORIO?

AUTORES:

- Carlos Montes candres677@yahoo.com (3152978654)
- Yesid Alvarez ycruz74@hotmail.com (31387043605)
- Nestor Barón nabaron2010@hotmail.com (3153359437)
- Diana Delgado unimican@hotmail.com (3124836903)
- Mónica García monica.garcia@epe.edu.co (3102139638)

EJE 1:

Pedagogías Emancipatorias desde los Saberes Pedagógicos.

PALABRAS CLAVE:

Proyecto de Aula, Símbolos del Territorio, Transformación y Apropiación del Territorio.

RESUMEN:

En el presente documento se sistematiza la experiencia de un grupo de maestros que junto con sus estudiantes a lo largo de aproximadamente tres años han logrado consolidar un equipo de trabajo para la construcción de un proyecto de aula dirigido a la identificación, el análisis, y la transformación de los símbolos presentes en el territorio rural de Ciudad Bolívar, en la vereda Mochuelo Bajo ubicada en la periferia de la ciudad de Bogotá. En este sentido el proyecto se plantea no solo desde la posibilidad de la Enseñanza para la Comprensión, como punto de partida de la propuesta, sino que pretende ir más allá, hacia la transformación del territorio en el nivel personal, colectivo y comunitario de sus participantes. El proyecto de aula inicio en el año 2014, con 4 maestros, 180 estudiantes familias del Colegio Rural José Celestino Mutis. Los jóvenes se encontraban cursando grado sexto y en la actualidad están en grado octavo. Al final, lo que se presenta no es una conclusión si no una apertura a la consolidación de cuatro líneas de trabajo en la perspectiva de la formación y proyección de sentido de vida personal, académico y laboral de los niños y niñas, en relación con el fortalecimiento de los procesos investigativos de los docentes en el trabajo pedagógico en el aula, resaltando siempre la necesaria interacción entre Escuela-Territorio.

UN POCO SOBRE EL CONTEXTO

A partir del año 1999, el Colegio Rural José Celestino Mutis inició un proceso de construcción pedagógica que cuestionaba profundamente la educación tradicional que hasta el momento se había desarrollado en la vereda de Mochuelo Bajo; desvinculada en gran medida de las necesidades de los estudiantes y las problemáticas allí presentes, como era la llegada del relleno de basura y el parque industrial minero. Un grupo amplio



de docentes se unió a esta nueva forma de enseñanza, teniendo como primera fuente de inspiración los seminarios de David Perkins y Daniel Wilson promovidos desde la Secretaría de Educación Distrital. En dichos seminarios, orientados hacia la formación en el enfoque de Enseñanza para la Comprensión, poco a poco se logró construir una propuesta que permitió consolidar el trabajo en las aulas a través de lo que en su momento la administración Distrital denominó Campos de Pensamiento, con el fin de transformar las divisiones disciplinares hasta el momento marcadas, en la metodología de Trabajo por Proyectos.

Muchas de las características organizativas y administrativas presentes en ese tiempo en el colegio, permitieron que estos cambios fueran aceptados y apropiados por la comunidad educativa. El trabajo interdisciplinar, las conversaciones frecuentes entre los maestros y de estos con las familias, las salidas de campo con los estudiantes, eran acciones desarrolladas dada la estrecha conexión y cercanía entre lo que inicialmente era una escuela y la comunidad local. Con 17 maestros y aproximadamente 350 estudiantes (incluyendo personal administrativo) se facilitaba la tarea de involucrar en la dinámica a maestros y estudiantes que ingresaban nuevos a la institución, de esta forma la indagación se asumía como una estrategia para dar salida a los intereses investigativos de cada grado.

Hoy después de casi 15 años, cuando a partir de una Escuela Rural se construye un colegio de grandes dimensiones (tanto en área rural como en estructura física), el reto es continuar con la construcción de proyectos pedagógicos innovadores que permitan contextualizar los saberes y hacer de la escuela un escenario de inclusión, desarrollo del pensamiento y conservación de la naturaleza. Hoy son 110 maestros y administrativos y 1770 estudiantes quienes se plantean no perder los vínculos construidos con el territorio, tomando como eje pedagógico, el estudio de las necesidades de los estudiantes y las problemáticas del contexto.

En la presente ponencia se sistematiza la experiencia de un grupo de maestros que junto con sus estudiantes a lo largo de aproximadamente tres años han logrado consolidar un equipo de trabajo con el propósito principal de aportar en la identificación, el análisis, y la transformación de los símbolos del territorio rural de Ciudad Bolívar en la periferia de la ciudad de Bogotá, a partir del fortalecimiento de su proyecto de aula; esta vez con población rural y urbana que a diario habita el colegio y en consecuencia la ruralidad. Al final, lo que se presenta no es una conclusión si no una apertura a la consolidación de cuatro líneas de trabajo en la perspectiva de la formación y proyección de sentido de vida académico, personal y laboral de los estudiantes, en relación con el fortalecimiento de los procesos investigativos de los docentes en el trabajo pedagógico en el aula, resaltando siempre la necesaria interacción entre Escuela-Territorio.



CÓMO SE CONSTRUYE NUESTRO PROYECTO DE AULA (metodología)

Como ya se mencionó, inicialmente fueron los seminarios de David Perkins y Daniel Wilson los que gatillaron un sin número de cuestionamientos sobre las formas, los fines y el sentido del trabajo pedagógico que se realizaba en el aula. La propuesta pedagógica de estos autores planteaba la necesidad de abordar el problema de la comprensión en los estudiantes, desde una perspectiva epistemológica que intencionalmente profundizaba en la relación de la comprensión con la “acción”, y cuestionaba el lugar privilegiado otorgado a los procesos de memorización de información o de construcción de esquemas mentales, desde una perspectiva pasiva y distante a la cotidianidad de los sujetos. En otras palabras, lo que se planteaba era la imposibilidad de llegar a la comprensión sin involucrar a las personas, sus saberes y vivencias; pues retomando a Perkins y Wilson (s.f) “el manejo del conocimiento que lo pone al alcance de quienes lo requieren no da resultado a menos que estas personas hagan algo con él” (p.5).

En ese momento la propuesta de estos dos autores, ocupaba un lugar relevante en la planeación de los ejercicios pedagógicos. En primera instancia porque planteaba una salida a la problemática que manifestaban los docentes de no conseguir que sus estudiantes comprendieran lo que ellos intentaban explicar; en esta nueva oportunidad el docente pasaba a ser un facilitador en lugar de un inspector de informaciones. En segunda instancia porque el hecho de que los estudiantes tuvieran que poner en juego su comprensión, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento o armando un producto (Perkins en Stone, 1999), permitía transformar las dinámicas de clase usual haciendo que estas fueran un poco más interesantes y motivantes para los estudiantes. Y finalmente, en tercera instancia porque preparaba a los estudiantes para el desarrollo de procesos de aprendizaje (aprender a aprender) en calidad de desempeños, teniendo en cuenta que nuestro mundo se encuentra desbordado por la cantidad de información y fuentes de información, y a su vez está en una expectativa permanente sobre su futuro; en una preocupación constante de Educar para lo Desconocido (Domingo, 2010).

Todos los elementos anteriormente mencionados ocuparon y, sin lugar a dudas, ocupan un lugar importante para la creación y consolidación de los proyectos de aula, sobre todo porque fue, y en la actualidad continua siendo, un punto de partida para soñar una educación diferente para nuestros niños, y pensar en la posibilidad de llevar la investigación al aula. Sin embargo, hoy nuestra experiencia, las conversaciones en torno a nuestros proyectos, el camino recorrido que tiene en colegio en relación con la comunidad y el estudio de problemáticas socioambientales locales, exponen la necesidad de ir más allá de la Enseñanza para la Comprensión (centrada en el desarrollo cognitivo y los procesos de aprendizaje particulares de cada estudiante), a una educación



comprometida con la formación integral de seres humanos en un su contexto cultural y social determinado. Es decir, a una educación que piensa los aprendizajes propios de los estudiantes ligados a las necesidades de un país como Colombia, con una valiosa diversidad cultural, social y biológica presente.

Así, sobre la base de este sucinto panorama académico, histórico y experiencial, surge la idea de realizar un proyecto de aula en principio titulado Reconocimiento de los Símbolos del Territorio; construido sin el ánimo de seguir al pie de la letra las pautas para la realización de un proyecto (presentadas en infinidad de textos académicos), sino con la plena convicción de que es en la conversación en donde se inician los más grandes sueños. De esta manera un grupo de maestros y estudiantes, desde los diferentes Campos de Pensamiento, en el año 2014 convergen en la tarea de involucrarse emocional y académicamente con un proyecto, con el acuerdo de escuchar al otro (sus deseos, dificultades, frustraciones), y permitirse vivir lo que el otro cuenta a partir de sus memorias; pues seguramente será de allí donde emergen las más interesantes ideas.

De las conversaciones lo que resulta entonces es la construcción de unas posibles etapas para acercarnos a la comprensión (a través de la acción) y la transformación de los Símbolos del Territorio, en otras palabras de la identificación de algunas fases para el desarrollo del proyecto. En este punto, es importante aclarar, que dichas etapas son el resultado del ejercicio de sistematización de los tres años de trabajo, por lo que en ningún momento fueron predeterminadas; son una consecuencia de la evaluación y reflexión constante sobre lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace.

Estas fases son:

- I. Reconocimiento de los símbolos: identificación y caracterización.
- II. Análisis de los símbolos del territorio: funciones y sentido de las relaciones.
- III. Transformación de los símbolos: mi cuerpo como territorio.
- IV. Transformación de los símbolos: nuestro territorio.
- V. Consolidación de líneas de formación y proyección de vida.

De esta forma, el proyecto de aula que para este año se titula Transformación del Territorio a partir del pensamiento simbólico, fue puesto en marcha con cinco maestros de los Campos de Pensamiento: Comunicación, Arte y Expresión, Pensamiento Histórico, Pensamiento Lógico Matemático, y Ciencia y Tecnología; y construido a partir de las vivencias y discusiones con los estudiantes de grado octavo, que hacen parte del proceso de vivir el proyecto desde que se encontraban cursando grado sexto. Hoy aproximadamente son 160 estudiantes.

LO QUÉ HEMOS CONSTRUÍDO HASTA EL MOMENTO

Con el ánimo de lograr que la educación sea una experiencia concreta en el



territorio y que se presente a los jóvenes de manera integrada, más allá de responder a la idea de obtener conocimiento en fragmentos inconexos; los docentes y estudiantes del actual grado octavo hemos incursionado en una metodología de trabajo que busca tejer las relaciones sociales con el entorno rural, para comprender cuál es el saber que nos lleve a dignificar la vida de las personas.

Para tal fin hemos venido realizando una serie de actividades que desde 2014, han propendido por que en conjunto, logremos acercarnos de distintas formas al territorio que habitamos, un territorio de transición entre la zona rural y urbana. Hemos decidido dignificar el rol que tiene el habitante campesino, como eje fundamental de la sociedad, reconociendo las problemáticas a las que se ve expuesto y las oportunidades que le brinda el trabajo en la tierra, en relación con la riqueza de sus expresiones culturales. Todo ello a través del pensamiento simbólico.

El símbolo entonces, como una forma de representar el pensamiento, es la materialización de las ideas a través del lenguaje, el signo iconográfico, la expresión corporal a partir de las manifestaciones de la cultura. Hacer consciencia de todas estas relaciones simbólicas con el territorio, resulta fundamental para iniciar una transformación que pase por la experiencia de los y las jóvenes, y sea posible proyectarla a la realidad de sus contextos a través de la acción.

Reconocemos por ejemplo, que la flora y fauna son eje fundamental de la existencia, que la significación que les atribuimos es radicalmente distinta a la que hacen de ellas, por ejemplo actores empresariales del territorio. Sabemos que como símbolo es percibida de distintas formas. Lo mismo ocurre con la arcilla, elemento con presencia preponderante en el territorio rural de Ciudad Bolívar, materia prima del trabajo milenario del artesano, quien lo percibe simbólicamente de una forma; pero también es insumo de la persona que de manera instrumental se lucra de él. De este mismo modo, sabemos que el lenguaje como forma de exteriorizar el pensamiento, constituye la base de la cultura sobre la cual nos encontramos reflexionando.

Así, nos hemos comprometido con una enseñanza y un aprendizaje que permitan profundizar en las realidades del contexto rural, hemos direccionado las reflexiones del habitante urbano y el rural de nuestros cursos hacia la comprensión de que la tierra, más allá de ser un instrumento de explotación, ha de ser un sujeto de respeto y transformación. Iniciamos lentamente en un ejercicio de indagación y reconocimiento, en un proceso de observación que nos ha dejado ver las potencialidades que tenemos como sector educativo en el territorio.

Intentamos ser una alternativa a los flagelos sociales que sufren nuestros estudiantes, queremos reparar en que más allá de vivir en una sociedad viciada de tanta violencia hacia uno mismo y los demás, hay opciones de vida por construir. Es un sueño que requiere compromiso por parte de todos. Por ello se resalta el trabajo y compromiso



de niños y niñas que se dedican a pensar y crear, a los maestros que se unen a esta propuesta, pues es una tarea fundamental dentro de esta metodología, reconocer y aprender del saber surgido de la experiencia de todos los participantes del proyecto en el territorio.

De esta manera, en el desarrollo del Proyecto de aula los logros pueden definirse en tres aspectos básicos: el primero hace referencia a los cambios generados en la propuesta pedagógica. En este sentido se rompe con la estructura fraccionada de orientar un proceso de enseñanza aprendizaje, es decir se logra un trabajo en equipo orientados por un proyecto de investigación, donde se colocan unas categorías de análisis, se diseñan unas estrategias didácticas/pedagógicas y de realizan unas acciones que involucran a los estudiantes, sus familias, los docentes de los diferentes Campos de Pensamiento y a la comunidad de la zona rural de Ciudad Bolívar y de otros sectores donde exista información, saberes y experiencias que pueda alimentar la indagación. En esta misma línea los saberes de los docentes, es decir de cada disciplina se ponen al servicio del Proyecto de Aula, para una búsqueda común, con el objetivo de motivar y generar aprendizaje significativo en los estudiantes.

El segundo aspecto hace referencia a la creación de estrategias comunes para orientar los aprendizajes de los estudiantes y fortalecer el proceso de investigación de los docentes en el aula. En esta acción se logró la consolidación de una **ruta de investigación**, que construida con orientación de la coordinación pedagógica del colegio, involucra unos objetivos y la propuesta de actividades generadoras de conocimiento. Estas actividades tales como salidas pedagógicas, encuentros con comunidad rural y urbana, visitas a teatros y museos, jornadas de aprendizaje lideradas por estudiantes y exposiciones del trabajo en espacios como la Semana Cultural emblemática del colegio, pretenden estimular a los estudiantes para que indaguen, reflexionen y al mismo tiempo involucren saberes básicos de los diferentes Campos de Pensamiento en su comprensión del territorio y la necesidad de transformarlo. En esta ruta de investigación se propone un plan de acción con fechas, actividades y responsables de la planeación.

La ruta de investigación también permite la creación de una Unidad Integradora, donde se colocan las preguntas generadoras que intentan además de integrar las diversas áreas del conocimiento, responder a situaciones particulares del territorio en relación con el conocimiento denominado universal como por ejemplo: “¿*Cuáles son las prácticas en el uso de bienes naturales que pueden ser apropiadas para la transformación de vínculos saludables con el territorio?*” o “¿*Qué saberes del lenguaje me permiten transformar situaciones de comunicación de manera creativa?*” Así, se busca orientar los contenidos, conceptos, prácticas y demás acciones a trabajar de manera colectiva en los espacios de clase.

De igual forma teniendo en cuenta la capacidad de integración entre las diferentes



disciplinas que estructuran los Campos de Pensamiento, se crean lo que desde el enfoque de Enseñanza para la Comprensión se denomina Indicadores de Desempeño y que es interpretado en esta propuesta como los aprendizajes que en la práctica debe construir el estudiante, tales como: “*Analiza las principales problemáticas de nuestro país relacionadas con el uso y cuidado del campo*”, o “*Conocer las estrategias usadas en el lenguaje publicitario para difundir información sobre el proyecto de aula.*” que deben construirse a partir de la práctica que ofrecen las diferentes acciones propuestas desde el proyecto, y consolidadas a través de la teoría que proporciona cada uno de los Campos de Pensamiento. De ahí que de las Unidades Integradoras se llega a la planeación de acciones y temáticas que el docente debe desarrollar con sus estudiantes; así cada acción que se realiza tiene un fondo común, unas acciones similares y unas orientaciones interdisciplinarias.

El tercer aspecto refiere la **participación de los estudiantes** frente a la acción académica del colegio. Aunque no existe un instrumento concreto que pueda medir el impacto del Proyecto de Aula generado en los estudiantes durante estos tres largos años, los comentarios y evaluaciones periódicas que se realizan con ellos, dan cuenta de que ellos identifican un Proyecto de Aula que busca un sentido común. En este caso que los símbolos del territorio, más que conceptos o ideas sueltas que generan saber, son formas de interpretar el mundo en relación con la experiencia propia, en consecuencias condicionan comportamientos, formas de pensar y de actuar.

Esta categoría de investigación propicia en el estudiante la idea de acciones integrales y no sueltas como se hacía antes. Cuando un estudiante hace un mapa en el recorrido, crea un cuento para el desarrollo de una puesta en escena, reflexiona a través de ensayos sobre las problemáticas de su territorio o responde unas preguntas de orden lógico matemático; estas acciones son evaluadas por todos los docentes; de modo que en las discusiones colectivas que pretenden hacer una revisión de los proyectos al finalizar el año escolar, los estudiantes manifiestan su comodidad y sugieren que se propongan más acciones que estimulen la investigación.

Además, el desarrollo del proyecto de aula también ha generado **alianzas con otras instituciones**, por ejemplo con la asociación de ladrilleros de la localidad (ANAFALCO), en esta alianza se logró el diseño y propuesta de un programa de formación técnica profesional en Alfarería. Proyecto que se está desarrollando durante este año escolar y se proyectó hasta el grado Once, buscando que en coherencia con lo planteado en los objetivos de los Campos de Pensamiento, se reflexione de modo diferente frente a la actividad extractiva y minera que se lleva a cabo en la localidad, haciendo uso de estos bienes naturales de un modo distinto a través del desarrollo del oficio de la artesanía, usándola como un medio alternativo de comunicación y también de ingresos, para quien logre dominar la técnica.



Otro aspecto que no se puede desconocer es el ambiente de **trabajo interdisciplinar** que ha generado entre los docentes del colegio y con los padres de familia, asunto que respaldan con el apoyo económico y de orientación cuando se necesita como por ejemplo en salidas pedagógicas o la consecución de materiales para llevar a cabo las diferentes actividades. Un ejemplo de ello lo demuestran la participación de algunos padres y madres en las salidas pedagógicas que se han realizado, además de su participación en la evaluación del proyecto al inicio del año escolar.

Finalmente es necesario resaltar el interés que este proceso ha generado en el **trabajo mancomunado** entre los docentes, estudiantes y coordinadores del colegio, ya que es diferente realizar un trabajo individual y fraccionado a formar parte de un equipo pedagógico con fines comunes que tiene como orientación la investigación.

Estas acciones nos han permitido plantear nuevos procesos e intenciones en desarrollo de la propuesta que darán mayor contundencia al proyecto de aula, con la pretensión de generar mayores transformaciones a partir de las proyecciones que expondremos a continuación.

NUESTRAS PROYECCIONES

El proyecto que actualmente se denomina Transformación del Territorio a partir del pensamiento simbólico, dentro de sus líneas de trabajo pretende desarrollar actividades y acciones dentro del proceso formativo en los años restantes del ciclo de educación básica y media, de manera tal que nos permitan integrar el proyecto y aprovechar las oportunidades que nos brinda el territorio rural, desde la perspectiva de cuidado y conservación de los bienes naturales colectivos, el apoyo e interés de la comunidad y la vinculación del sector productivo en la búsqueda de la transformación de las realidades de los estudiantes en el contexto y su futuro como egresados en relación con el territorio.

Es entonces como desde las líneas de trabajo propuestas: expresión artística – artesanal, lúdico-recreativa, agroecología y formación política se han iniciado procesos formativos integrales con proyección hacia la consolidación de la educación técnica y/o profesional que guiadas por un sentido de vida que aprehenda la necesidad de entenderse como parte de la naturaleza, orienten las intenciones en el mundo del trabajo:

1. Expresión artística-artesanal:

En concordancia con la política educativa propuesta por la Secretaria de Educación, de articular la educación media con la superior, desde la formación técnica o tecnológica de los estudiantes a partir de convenios y programas con distintas universidades (Media Fortalecida)*. Se ha planteado la posibilidad y se están buscando los acuerdos con las instituciones como SENA o Universidad Distrital que respalden la formación técnica en alfarería y cerámica o la formación artística en escultura. Esto



como la posibilidad de buscar que los estudiantes puedan especializarse en esta labor y así obtener resultados con un considerable aumento de las oportunidades educativas, que le permitan desarrollarse en sus diferentes dimensiones humanas, artísticas, expresivas, espirituales o laborales para ser los técnicos, profesionales y/o futuros empresarios.

Es por esto que convenios de transferencia de conocimientos como los realizados entre el Colegio Rural José Celestino Mutis y ANAFALCO (asociación de ladrilleras), busca abrirles oportunidades de formación y para el trabajo en alfarería y cerámica. De esta manera, se busca que los estudiantes sean plenamente conscientes de que el trabajo artesanal además de ser una expresión humana de movilización del pensamiento y la cognición, por lo tanto de creatividad transformadora, la industria cerámica les puede ofrecer una oportunidad de desarrollo económico, y se presenta como una de las principales manifestaciones de la alternativa de vida en el territorio de Ciudad Bolívar en la Ciudad de Bogotá.

2. Lúdico – recreativa

Esta línea surge como resultado del debate y evaluación realizada con los y las estudiantes, quienes ven en ésta la posibilidad de desarrollar sus aprendizajes a partir de actividades que les permiten recrearse. Desde esta línea se pretende desarrollar formación y proyección del Ecoturismo como actividad económica y recreativa, que en consonancia con la perspectiva agroecológica permitan que el territorio se convierta en un espacio de aprendizaje y recreación, resaltando el cuidado de los bienes naturales colectivos de gran potencial pedagógico, pues al desarrollar acciones que potencien el cuidado del medio ambiente, los visitantes además de recrearse, podrían comprender la necesidad de comprender a la naturaleza y respetarla. Además se plantea como una oportunidad que presenta el territorio dentro de sus características rurales y que posibilita la integración de los estudiantes y el colegio con la comunidad y la ciudad, ya que se piensa en la oportunidad de desarrollar actividades que permitan:

- a) El fortalecimiento a nivel, distrital y nacional de nuestro colegio, buscando el énfasis que deben adquirir los estudiantes y su preparación para un mejor manejo de los bienes naturales colectivos, en los caminos del territorio donde se desarrolla el Ecoturismo.
- b) El desarrollo de paquetes ecoturísticos que pueden ofrecerse a nacionales y extranjeros, buscando dar a conocer la localidad, y nuestro territorio como alternativa de turismo para aprender de la agroecología respetando la naturaleza.
- c) Las diferentes condiciones que la comunidad del territorio tiene para compartir sobre sus culturas, costumbres, vestuarios, alimentos, entre otros, ya que muchas personas se pueden interesar en conocer nuevos sitios turísticos y otras perspectivas de la ciudad, de modo que sea posible relacionarse con otras formas de conocer el mundo, potenciando la creación de nuevas expresiones culturales.



3. Agroecología y formación política

Desde aquí se pretende la consolidación, en principio, del jardín agroecológico, potenciando a su vez formación de pensamiento crítico y creativo en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas que enfrentan los procesos de producción de alimentos en el mundo. Se plantea además, como una oportunidad para entender las realidades de la situación del campo en nuestro país. Siendo a su vez, la oportunidad de entender la relación que tenemos con el territorio, además de la necesidad de pensarnos una nueva forma de desarrollo y producción agrícola que según Guzman y otros, debe – la agroecología- presentarse como desarrollo sustentable y tener en cuenta la praxis intelectual y política, su identidad local y su red de relaciones sociales. (Guzman y otros, 2000). Posibilidad que permite integrar el proyecto al reconocimiento de los derechos de los pueblos a una soberanía alimentaria, aun desarrollo rural amigable con el medio ambiente y a una defensa de los bienes naturales.

En la medida en que la agroecología se presenta como una alternativa al modelo de desarrollo actual que destruye los territorios y envenena los alimentos, propiciando a su vez el deterioro de las comunidades en el campo y la ciudad, se hace política, pues al considerar las culturas, tradiciones, identidades diversas, cosmovisiones y pluralidad de formas de relacionarse con el territorio como eje fundamental de su accionar; se opone a las condiciones actuales en que se accede al conocimiento, produce en los territorios, se relacionan los seres humanos y se configuran nuevos sujetos en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Domingo, M (2010). Entrevista a David Perkins: educar para lo desconocido. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=TxgF_vWxzS8 el 7 de julio de 2016.

Guzmán, González de Medina y Sevilla Guzmán. 2000. En Sevilla E. (s.f). Agroecología y desarrollo rural sustentable: Una propuesta desde Latino América. Consultado en <https://geografiaposgrado.files.wordpress.com/2009/04/agroecologia-y-desarrollo-rural1.pdf> el 7 de julio de 2016.

Perkins D. y Wilson D. (s.f). Bridging the Gap between Idea and Action. Traducido por Patricia León. ¿Cómo Salvar la Brecha entre la Idea y la Acción?. Consultado en <http://studylib.es/doc/180184/david-perkins-es-el-director-asociado-de> el 7 de julio de 2016.

Secretaría de Educación Distrital. (s.f). Media Fortalecida. Consultado en www.educaciónbogota.edu.co/archivos/.../Media%20Fortalecida.pdf el 7 de julio de 2016

Stone, M (1999). La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Cap. 2 ¿Qué es la comprensión? Buenos Aires (Argentina): Paidós.



LA INVENCION TIENE QUE ENTRAR AL AULA: TESTIMONIO DE LOS ESTUDIANTES EN ALGUNOS COLEGIOS DISTRITALES

AUTORES: - Mónica Ofelia García Calvo monica.garcia@epe.edu.co (3102139638) - Dino de Jesús Segura Robayo dino.segura@epe.edu.co
EJE 1: Pedagogías Emancipatorias desde los Saberes Pedagógicos.
PALABRAS CLAVE: Tecnología Contemporánea y Robótica, Contextos de Invención y Ambientes de Aprendizaje.
INTRODUCCIÓN Existen múltiples razones para pensar en la necesidad que tiene nuestro país de incluir la invención en el aula, es decir, de aportar intencionalmente desde la educación, y a partir de procesos pedagógicos, en la construcción de ambientes de aprendizaje en los que la invención ocupe un lugar privilegiado. Algunas de estas razones se fundamentan desde los académico, cuando se menciona la necesidad de potenciar la creatividad (elemento ligado a la invención) en los procesos de aprendizaje y se dice por ejemplo que es más fácil potenciar la creatividad cambiando las circunstancias del ambiente, que intentando que las personas piensen de manera más creativa (Csikszentmihalyi, 1998), o cuando se plantea que no sólo las personas brillantes con características excepcionales desarrollan procesos creativos (Miyonung et. al[16]) abriendo caminos para que la Educación lo haga posible. Otras razones en cambio, consideradas desde los estudios y mediciones en las que participa nuestro país, mencionan por ejemplo a nuestra posición en la escala de coeficiente de invención (medido éste como la relación entre el número de patentes solicitadas por residentes, por cada millón de habitantes), en el cual Colombia se ubica dentro de las últimas posiciones (Ordoñez, 2000). Y, con estas cifras no solo se cuestiona el papel que cumple la educación en la construcción de un país menos dependiente y consumista frente a las producciones y realizaciones de otros países, si no el lugar de la Escuela en dicho proceso. Por último, y conscientes de que existen muchas más razones, se encuentran aquellas que desde nuestra experiencia pedagógica hacen resaltar la importancia de agotar y desnaturalizar aquellas verdades que han sido sentadas como únicas en el pensar de los estudiantes, y que se expresan en enunciados como <i>todo ya está inventado, para qué si en nuestro no se puede hacer más, la solución está en copiar modelos extranjeros</i>



(modelos pedagógicos, modelos económicos, formas de organización social, etc.)”.

Sin ocultar lo anterior, en esta oportunidad con la presente ponencia se realiza un acercamiento a la sistematización de los argumentos que plantean los estudiantes para justificar la idea que se presentó en un principio de incluir la invención en el aula. Las ideas que se desarrollan a continuación son el resultado de conversaciones con estudiantes, de diferentes colegios públicos de la ciudad de Bogotá, que han tenido la oportunidad de aprender, vivir y convivir en un ambiente construido para potenciar las posibilidades de invención y reconocimiento hacia sus propias habilidades. La excusa, el medio o quizás el elemento gatillador, fue su participación en un curso de tecnología contemporánea y robótica denominada ATA-EPE, ofrecido a través de la Secretaría de Educación Distrital como centro de interés, en su programa 40x40.

La invención es importante porque tiene que ver con la vida misma

Aunque varios académicos en educación ya han mencionado, como resultado de sus investigaciones, la necesidad de que la Escuela empiece a permear la vida de los estudiantes, es decir que lo que se haga en el aula ellos lo puedan utilizar para comprender fenómenos de su propia vida, de cosas que ocurren en la cotidianidad; es común encontrar que estos enunciados solo han quedado como grandes descubrimientos, con los que todo el mundo está de acuerdo pero existe una duda o un temor grande para llevarlos al aula. Muchas veces es mejor seguir haciendo lo mismo que intentar algo nuevo ¿Qué tal que fracase?

En esta oportunidad, son los mismos estudiantes los que reafirman la necesidad de aprender para la vida. Sin tener una respuesta predeterminada, cuando a los estudiantes les preguntábamos sobre lo que más les gustaba del centro de interés, una estudiante del Colegio Campestre Monteverde contestó: *robótica no se compara, yo no le veo ningún parecido a ninguna otra materia que uno vea en el colegio, porque es que digamos robótica es para uno crear, lo que a uno le enseñan en el colegio es uno volver a hacerlo, uno lo que robótica es crear*. Se podría decir, utilizando otras palabras, que lo que se aprende en el colegio solo es útil para la vida en el colegio. Otros estudiantes del Colegio Rafael Bernal Jiménez contestaron entonces: *porque podemos crear objetos que vemos normalmente habitual en nuestra vida; si es un proyecto como el que nosotros tenemos que es el parque de diversiones pues va a ir al parque de diversiones e inspirarse y ahí es cuando el cerebro de uno empieza a tomar forma y usted ya empieza a ver en su cabeza las piezas; me parece como una experiencia de la vida y me parece algo interesante porque hay cosas en la vida que no se pueden valer por una nota sino que uno aprende para toda la vida*.



La invención es importante porque nos permite crear en equipo, ya no estamos solos

También es habitual encontrar que en las aulas de clase se privilegia el trabajo individual. Aun cuando algunos docentes intentan promover en varias situaciones el trabajo en equipo, muchas veces termina siendo el mismo quien divide o promueve la división de las tareas en los grupos, dejando un aparente trabajo en equipo que solo es el resultado de la suma de varias tareas individuales. Las conveniencias de esta forma de trabajo son numerosas; no hay que depender de nadie, es más fácil juzgar al que no hizo nada, no es necesario construir consensos, ni esforzarse por explicar o argumentar las ideas propias. Sin duda alguna esta es una forma de trabajo vigente que posiciona la competencia en la escuela.

Desde otra mirada, sería interesante que los equipos se construyeran desde una perspectiva un poco más compleja, buscando por ejemplo que los mismos integrantes fueran los que generaran las dinámicas de organización, creando a su vez posibilidades para sentirse más autónomos, con capacidad de decisión sobre sus procesos internos y con dinámicas de autorregulación. Frente al trabajo en equipo los estudiantes del Colegio Campestre Monteverde comentan que a través del centro de interés ***hemos aprendido a desarrollar las ideas y a trabajar en grupo, no estar peleando con la demás gente, que no que el material es mío si no que ya uno se entiende unos con otros; se trabaja mejor en grupo pues porque son más mentes más ideas y pues se pueden unir esas ideas y sacar un prototipo bacano.*** Y al respecto, en el Colegio Rafael Bernal Jiménez los estudiantes dicen ***es mejor trabajar en grupo porque o sea si es un proyecto grande o sea cada persona si son 4 personas o más se pueden partir de a tareas de a piezas para luego entre todos ensamblarlo que quede en un solo proyecto en menor tiempo; hay cosas que son complicadas que queda como más fácil hacerlas en grupo y hay cosas como más complejas y al mismo tiempo difíciles que uno sabe y los compañeros no.***

La invención es importante porque nos permite construir un proyecto propio, creado e imaginado por nosotros mismos

Aun cuando existen varios Proyectos Educativos Institucionales que plantean la necesidad de que los estudiantes poco a poco en su proceso de formación sean más autónomos y adopten dinámicas de trabajo en las clases, con base en la construcción de proyectos liderados por ellos mismos; es convencional encontrar que las actividades que se realizan en el aula continúan siendo orientadas en forma de instrucciones precisas que deben desarrollarse y cumplir al pie de la letra.

Se podría decir que la posibilidad que le demos a los estudiantes para decidir, proponer y participar voluntariamente en el desarrollo de un proyecto puede estar estrechamente ligada con el entusiasmo de los mismos frente a las clases y a su gusto por



seguir aprendiendo. Al respecto, podemos observar participaciones en donde los estudiantes reafirman estos enunciados cuando se les pregunta sobre lo que más les gusta del centro de interés y ellos contestan: *los proyectos más que todo que uno puede hacer, cosas aparte cosas libres (Colegio Agustín Nieto Caballero); algunas veces cogía y me saltaba o sea no le hacía caso tanto a los manuales y yo lo hacía solita (Colegio Rafael Bernal Jiménez), que no hay necesidad de usar lo mismo que todo el mundo usa para hacer cosas (Colegio Campestre Monteverde), comenzar a crear algo por sí mismo o sea algo primero y ya después sacar una idea como un plano e ir creando porque algo por sí mismo (Colegio Campestre Monteverde).*

En línea con lo anterior, la búsqueda libre, el reto, la curiosidad y la tranquilidad para trabajar cada uno a su propio ritmo son elementos que hacen parte de las bondades de trabajar un proyecto propio. En palabras de estudiantes de los colegios Agustín Nieto Caballero y Campestre Monteverde *la invención surge sobre unos prototipos que uno ya inventado que ya ha hecho y entonces uno dice no voy a diseñar tal cosa o voy a hacer otra cosa, el profesor me reto a que hiciera un carro de cuerda y pues yo lo hice y lo hice hasta que al fin me salió.*

Desde una mirada sistémica, la propuesta de llevar la invención al aula no pretende que todos hagan lo mismo y en el mismo tiempo; pues, como lo menciona Bateson (1997) es importante reconocer la diferencia para ver la totalidad ya que no corresponde a una simple adición de partes.

La invención es importante porque aprendemos de nuestros errores y dificultades

Por otra parte, se podría decir que a diferencia de las instituciones educativas usuales, que juzgan los errores y buscan en sus procesos pedagógicos eliminar la ocurrencia de estos en los estudiantes, en nuestra experiencia la equivocación es un elemento muy importante para el aprendizaje; equivocarse no constituye un fracaso dentro de la perspectiva cognitiva (Segura, 2008). Los procesos y resultados de lo que hacemos retroalimentan las vivencias y aportan en la reflexión colectiva de lo sucedido, de forma que en el curso la valoración del error cumple un papel fundamental.

Frente a los anteriores los estudiantes mencionan, *me parece un centro de interés muy educativo porque uno al mismo tiempo aprende, corrige los errores que uno tiene, crea (Colegio Rafael Bernal Jiménez); son problemas que surgen de los procesos de la invención, son ineludibles, se necesita vivirlos; no basta con decir que los tornillos pesan, es necesario ver cómo es que el peso desequilibra (Colegio Agustín Nieto Caballero).*



La invención es importante porque aprendemos lo que nos gusta sin necesidad de una nota

Aquí el aprendizaje no se da entonces para superar evaluaciones o pasar de un nivel a otro, si no por el gusto propio por aprender, sin descartar las informaciones provenientes de las diferentes disciplinas. La presencia de las disciplinas se mencionan en participaciones de los estudiantes como: *me parece muy interesante porque tiene mucha tecnología tiene mucha matemática tiene un poquito de cada materia en cada uno y es muy formativo* (Colegio Rafael Bernal Jiménez); *a mí me gusta mucho robótica porque a mí me ha servido en matemáticas y tecnología y yo he hecho grúas y las he traído a Expociencias* (Colegio Agustín Nieto Caballero); *es como para uno experimentar para uno sacar cosas de la memoria que uno no sabía hacer desde un principio* (Colegio Campestre Monteverde).

Desde una perspectiva un poco más académica este aspecto se encuentra relacionado con una conceptualización de conocimiento en la que se plantean fronteras para distinguirlo de la información. Si bien la información es fundamental, solo se promueve una profundización disciplinaria, cuando las disciplinas están al servicio de las actividades y no las actividades al servicio de las disciplinas, de tal forma que cambia la mirada de la clase desde una perspectiva transmisionista a una en donde es posible la construcción del conocimiento.

La invención es importante porque nos permite soñar con un futuro

Podemos crear con bigas tornillos sacar nuestra imaginación a flote y no estar como estar en la calle buscando malos intereses (Colegio Rafael Bernal Jiménez); *pues primero que todo nosotros nos inscribimos para mirar que tan divertido o no se era, y nos quedó gustando y pues ahí nos quedamos y pues hasta el momento hemos hecho unos trabajos excelentes* (Colegio Campestre Monteverde); *ahora sé que me gusta la ingeniería me gustan las matemáticas y muchas cosas* (Colegio Agustín Nieto Caballero).

De las anteriores participaciones emerge un último elemento por el cual es importante incluir la invención en el aula: en el desarrollo de las actividades los estudiantes comienzan a reconocer habilidades que desconocían en ellos mismos, y estas habilidades empiezan a proyectarse como una realidad para su propio futuro. Así intencionalmente, desde la propuesta se brinda la oportunidad a los estudiantes para utilizar ciertos talentos o resolver ciertos problemas, de tal suerte que su realización emerja no solo el aprendizaje si no una perspectiva de vida.

Lo anterior teniendo en cuenta que con seguridad existen habilidades, conductas y formas de pensamiento que se dan en la acción como emergencias y que logran con su uso y en la superación de dificultades altos niveles de realización. Si estas habilidades no



tienen la oportunidad de mostrarse, posiblemente los talentos que podrían ser no existirán nunca en la vida de ciertas personas.

Una apertura a nuevas necesidades

Con los planteamientos, enunciados y palabras de los estudiantes se hace evidente que las prácticas pedagógicas en el centro de interés en Tecnología Contemporánea y Robótica ATA-EPE se proponen desde una mirada que antagoniza las prácticas usuales de memorización, repetición, obediencia y aceptación de la arbitrariedad; para colocar en un primer plano los aprendizajes construidos de manera protagónica por los sujetos. Y es precisamente este protagonismo el que apunta al logro de la confianza en sí mismos y en el colectivo, a la conceptualización y búsqueda de soluciones diversas ante un mismo problema y a la reinención permanente de las formas de trabajo en ciencia y tecnología.

Siendo así la invención debe llevarse al aula porque aporta en la construcción de ambientes de aprendizaje que conducen al pensamiento característico de la tecnología contemporánea; teniendo en cuenta que en este contexto juegan papeles determinantes, por una parte la manipulación, la invención y la reflexión y, por otra, la resonancia emotiva y pertinente que surge de los entornos significativos para los sujetos, en este caso, los estudiantes con sus maestros.

Además, frente al cuestionamiento que se hace sobre las prácticas pedagógicas coercitivas, ligadas a la exclusión y la aceptación de la arbitrariedad, surge la necesidad de pensar en otras formas diferentes al examen para reconocer el trabajo de los estudiantes. En tal sentido, la propuesta de incluir la invención en el aula plantea la necesidad de construir ambientes donde a partir de la socialización los mismos estudiantes sean los que reconozcan el valor de sus elaboraciones. Significa, en otras palabras, sacrificar el yo maestro (su poder de juzgar) para abrir un espacio al reconocimiento de otras formas de valoración sobre la base de la experiencia, de tal forma que son sus demás compañeros los que juegan un papel esencial.

Así la estructura de la clase se transforma, y las interacciones de aprendizaje entre el maestro y el estudiante se construyen desde una mirada diferente. Lo que demuestran las palabras de los niños es que las clases articuladas en torno a la invención poseen una estructura distinta a las clases ordinarias por cuanto:

- a) La tensión por el aprendizaje no está mediada por la nota o por cualquier instrumento de motivación externa (premios y castigos) de suerte que supera las circunstancias conductistas propias de la escuela tradicional;
- b) Lo que se logra en general no es algo que ya estaba logrado y en ese sentido los aprendizajes de cada niño son idiosincrásicos; y,
- c) Cuando se logra algo, existe la necesidad de compartir los logros con los otros en una dinámica de orgullos y reconocimiento, si no se comparte es como si no se



hubiera hecho.

Estos tres elementos se convierten en perspectivas de clase distintas para los maestros. El maestro también se ve en la necesidad de INVENTAR otras cosas si se trata de preparar la clase, de comunicarse con los estudiantes y de crear situaciones de reconocimiento y de elaboración de seguridades por parte de ellos.

Finalmente, y a manera de un nuevo comienzo, las preguntas que pueda suscitar el presente texto sobre ¿qué fue lo que hicimos con los estudiantes?, ¿en qué consistía el centro de interés?, ¿cómo llevamos la invención al aula? y ¿cuál fue el aporte que hizo ATA-EPE en la construcción de ambientes de invención en el aula?, son una apertura a nuevos elementos de discusión y posibles otros escritos. Por el momento, solo los invitamos a navegar por algunas de las páginas en las que se encuentra registrada parte de nuestra experiencia en las instituciones. Estas son:

<https://www.youtube.com/watch?v=DdvMr9D3mKI>

<https://www.youtube.com/watch?v=mjEgma5hG9s>

<https://www.youtube.com/watch?v=pfHHfRcrGcU>

<https://www.youtube.com/watch?v=WpOZ7dZtN3I>

https://www.youtube.com/watch?v=oBmjdBpl5_0

<https://www.youtube.com/watch?v=2NmTlm1jnk8>

Encontradas tanto en la página <http://www.roboticaescolar.com/>; como en el canal de youtube con el nombre de Robótica Escolar ATA EPE.

BIBLIOGRAFÍA

CSIKSZENTIMIHAIYI (1998). Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Editorial Paidós.

BATESON, G. (1997). Espíritu y naturaleza. Buenos Aires (Argentina): Talleres Gráficos Color Efe.

MIYOUNG Y KANG (2010). Conceptions Of Creativity And Teaching For Creativity. Hong. En: International Journal of Science Mathematics Education. National Science Council, Taiwan; Springer.

ORDOÑEZ, G. (2000). Boletín del Observatorio de Ciencia y Tecnología. En Barómetro, VOL 1 No 1 Agosto de 2000.

SEGURA, D. (2008). Las urgencias de la innovación. En: Memorias del Décimo Congreso Nacional de Ciencias y Estudios Sociales. 28, 29 y 30 de agosto, 2008. Costa Rica: Sede Brunca, Universidad Nacional, Pérez Zeledón.



LAS VOCES DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

AUTORES: Camilo Ernesto Chica Angulo camiloechica@gmail.com 3102389190
Gonzalo Quijano Mendoza joangal2016@gmail.com 3057541269
Geraldine Robledo Jaramillo
Myriam Stella Castiblanco

EJE: 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

PALABRAS CLAVE: biocéntrico, agroambiental, organización, economía propia

RESUMEN

Los maestros de la escuela José Antonio Galán del Valle de San Diego de Ubaté (Cundinamarca - Colombia) iniciamos un proceso concertado de renovación del Proyecto Educativo Institucional, hacia la construcción de un currículo alternativo desde las bases de la Investigación Acción Participativa, la recuperación de los saberes ancestrales desde la producción agrícola y la puesta en marcha de proyectos productivos con la participación de toda la comunidad en general.

El nuevo enfoque curricular que estamos poniendo en marcha en la escuela, parte de la IAP y el trabajo económico - organizativo como metodologías para la transformación del modelo educativo tradicional (propio de la región) con el interés de construir una pedagogía propia, que esté al margen del modelo estatal. Desde esta perspectiva se definieron tres ejes de trabajo con la intención de generar autonomías y condiciones para el buen vivir comunitario.

1. Una escuela AGROAMBIENTAL, que recupere los saberes ancestrales de la tierra como el principal generador de autonomías de tipo económico solidarias, que permiten transformar las dinámicas de consumo y recupera la mirada de los educandos y educadores hacia el trabajo campesino como el principal generador de los sustentos básicos alimenticios. Este eje, entonces tiene como fin generar autonomías comunitarias desde la soberanía alimentaria y la protección de la madre naturaleza como la principal proveedora de vida. De igual manera, se pretende desde este eje, la construcción de proyectos productivos que generen autonomías económicas con la participación de la comunidad.
2. Una escuela CIENTÍFICA, que promueva el escepticismo y la pregunta como los principales medios de debate y descolonización de las ideas, para posteriormente estructurar desde la creación y el pensamiento propios: autonomías económicas y territoriales. Poder y producción, vida de los pueblos, políticas públicas,
3. Una escuela ARTÍSTICA, que vuelque la pedagogía hacia el cuidado del cuerpo, del entorno y del territorio, recupere saberes y memorias ancestrales y produzca nuevas estéticas, que diversifiquen las actividades artístico - culturales con la producción y circulación de nuevas redes de artistas.

En esta nueva escuela los educandos (toda la comunidad educativa) actuarían desde la praxis y la configuración de autonomías territoriales, realizándose un trabajo conjunto para que los niños y niñas rompan las cadenas de las escuelas carcelarias



modernas y se integren a un modelo de apropiación de saberes colectivos hacia el buen vivir.

Este trabajo ha contado con la interacción de los distintos miembros de la comunidad educativa, que están poniendo sus esfuerzos para generar los cambios necesarios para construir esta nueva escuela, por tanto los encuentros e intercambios de saberes han sido la dinámica actual principal para articular las ideas y ponerlas en marcha en la vida propia y en las costumbres de todos, para poco a poco crear y empoderarse de la ESCUELA PROPIA.

Ponencia

LAS VOCES DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA COLEGIO JOSÉ ANTONIO GALÁN

Hacia la construcción de un currículo alternativo

*"En el nombre de Dios, de mis mayores y de la libertad.
¡Ni un paso atrás, siempre adelante
y lo que ha de ser que sea!"*

José Antonio Galán

Autores:

Camilo Ernesto Chica Angulo

Gonzalo Quijano Mendoza

Geraldine Robledo Jaramillo

Myriam Stella Castiblanco

José Antonio Galán ha sido para la historia de Colombia un espíritu revolucionario entregado a las causas de los comuneros. Su entrega a la resistencia y lucha de los desprotegidos y oprimidos lo convirtió en un revolucionario imprescindible que se enfrentó con quien fuera, durante las guerras contra la corona española, por defender a toda costa los pueblos contra los opresores. Este espíritu y las razones que sus consignas y hazañas dejaron en la historia son para nosotros el legado y el corazón de la educación que proponemos.

Para nosotros tejer otra escuela siempre ha significado un nuevo comienzo. Pensamos que la escuela debe reconstruirse constantemente, debe adaptarse a las exigencias del territorio y el contexto, constituyéndose en un espacio experimental para la comunidad educativa. Consideramos que nosotros como educadores debemos articular las dinámicas escolares con las dinámicas comunitarias e involucrarnos de todas las formas posibles en las transformaciones territoriales, percibiendo la educación como una necesidad básica para incitar cambios. Con este sentido estamos construyendo un proceso de transformaciones y aprendizajes, que permitan romper las cadenas de la educación global estandarizada y permita jalonar procesos emancipatorios hacia la comunidad.

Uno de nuestros principios es NO construir la pedagogía como algo dado de antemano;



primero la dialogamos, la creamos entre las voces que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, preguntamos, hablamos con los padres, artistas, trabajadores y maestros interconectando el amor, la necesidad de rescatar nuestras propias tradiciones y las emociones que dictan nuestras acciones colectivas. Así que pensándonos en otra forma de hacer la pedagogía llegamos a debatir y argumentar esas otras formas de hacer. Obviamente nuestra propia formación nos pone el pensamiento occidental de antemano, pero con los pensamientos ancestrales rodeándonos, nos llenamos de un espíritu transformador.

Los pasos han sido cortos y dialogados, con la intención de construir otras formas de ser y hacer. Nos hemos encontrado profesores, padres y madres de familia, estudiantes y personas interesadas en el porvenir del colegio para incitar y dinamizar estos cambios. Nacen propuestas desde la administración del colegio propendiendo por generar proyecciones desde el trabajo, gracias al espíritu sindical que rodea la institución. Desde los docentes se guían los procesos académicos, que desde los distintos conocimientos que poseen, se buscan las articulaciones del conocimiento para impulsar otras formas de educar. Desde la comunidad propia y foránea con preocupaciones en lo educativo se tejen redes de trabajo que participan con sus ideas y proyectos. Desde las prácticas de la educación popular se plantean discusiones e ideas para poner en práctica en la escuela. De igual manera, los padres y madres de familia se vinculan en las actividades escolares ayudando a impulsar los proyectos y con el trabajo mancomunado se dinamiza la ruta para la construcción de un currículo alternativo.

Por tanto, esta ponencia recoge sucintamente estos encuentros de saberes y poco a poco se construye un texto, que con mirada hacia el futuro le da vida a las ideas que posibilitarían los cambios necesarios para considerarnos “alternativos”, “contra hegemónicos” y con un “carácter plenamente territorial”¹. Sin embargo, no queremos ser: por estar en contra; sino porque sembramos un nuevo espíritu en nuestra escuela, que promulgue el buen vivir, la autonomía, la autosuficiencia y la recuperación de las memorias ancestrales que eran parte integral con la madre naturaleza y las extiende hacia la comunidad.

Nosotros somos quienes creamos los caminos para alcanzar nuestros propósitos, no las directrices que promulga el Ministerio de Educación. Los contextos han cambiado y los métodos con los cuales intervenimos deben ser replanteados. Nuestras posturas de resistencia nos llevan a generar estrategias diferentes a las formas de construcción del conocimiento hegemónico, que solo busca garantizar la obediencia y la eficiencia de los estudiantes. Esta labor ha tenido muchas dificultades, ya que se ha naturalizado el

¹ Estos principios obedecen no sólo a un concepto sino a un proceso pedagógico que es capaz de transformar las relaciones culturales en los contextos que se impulsa. Pensamientos como los de Shirley Grundy o Paulo Freire son propuestas que no se reducen a una escuela, sino que concentran su fuerza en esperanzas utópicas de transformación cultural de la sociedad. Por tanto la pedagogía crítica debe construir los caminos hacia la libertad.



pensamiento y las normativas del Estado, que regulariza la educación impidiendo desde la infraestructura, la evaluación y el currículo formas de pensar alternativas.

Al plantear las alternativas nos dimos cuenta que no es fácil separarse del modelo neoliberal que desde el discurso de la calidad en la educación permea la totalidad del sistema educativo latinoamericano. Es de saberse que la Unión Europea, el FMI, el BM y otras entidades bancarias más y multinacionales tienen intereses en qué se enseña y cómo, en cada país. Pero la observación crítica de los estudiantes y profesores en cuanto a contenidos, metodologías y exigencias han prendido el debate sobre la pertinencia de estas imposiciones en la construcción cultural, política y económica de los pueblos de América, los cuales han despertado en un sentimiento de liberación ante los entes que no nos dejan construir sociedad desde nuestros parámetros y cosmovisiones.

Ejemplos de las luchas de nuestros pueblos han encendido nuevas llamas que recuerdan que no se debe permitir que se tome “ninguna decisión sobre nosotros sin nosotros”². También es importante aclarar que en nuestras discusiones entre pasionales y objetivas sabemos que no todo lo que viene de occidente es malo, algunos saberes y estructuras pueden utilizarse para desarrollar nuestras prácticas deconstructivas hacia los mismos fundamentos teóricos que han legitimado nuestra dominación. Nosotros utilizamos las estructuras curriculares para darle un sentido y una dirección a los contenidos curriculares raizales. Estas bases darán la coherencia necesaria al contenido curricular y a lo práctico, que posteriormente generarán puntos de debate y de construcción cultural en los contextos en que se mueve la escuela. Además concluimos que realmente lo malo en el pensamiento occidental es el predominio del instinto competitivo y la evolución de las formas de dominación y explotación³.

Podemos ver en la actualidad como la competencia promueve la degradación de la vida, desde que nacemos nos enseñan valores y principios comunitarios, que en la práctica se violan por la “búsqueda del crecimiento social o económico”⁴. Desde allí planteamos nuestras relaciones en una doble moral entre lo que somos y lo que nos obliga a ser el mercado. Al contrario de este principio, en nuestra propuesta confluyen otras experiencias donde mostramos didácticas alternativas que minimizan los poderes totalitaristas y construyen personas conscientes y autónomas que aporten al mismo

² Distintos procesos que hemos observado en Colombia han puesto en sus consignas debates como la consulta previa, el cabildeo o la democracia participativa como mecanismos para que los organismos estatales no tomen decisiones políticas y económicas sin debatir con quienes habitan los territorios.

³ Hay que aclarar que somos parte del pensamiento occidental y su pensamiento desde muchas perspectivas es liberador. Por tanto, es necesario un mestizaje en el pensamiento, en donde podamos reconstruir ideas ancestrales y raizales propias de los pueblos oprimidos y se mezclen con los pensamientos libres del mundo occidental.

⁴ La lógica del modelo neoliberal ha obedecido al predominio del poder egoísta individual sobre el poder colectivo popular. La base del modelo neoliberal es el libre mercado como el baluarte cultural para conseguir riqueza y “ser libre”.



proceso de construcción de sociedad, de forma colectiva en perspectiva de la construcción del poder popular. Por ejemplo, frente a la economía proyectamos las banderas de la solidaridad y el trabajo colectivo no vertical, que sustituyen los trazos piramidales de la sociedad moderna.

De tal forma, reconstruir metodologías que oscilen dentro y afuera de la escuela es parte de la ruta para romper los muros de la escuela tradicional, que de manera arbitraria cerro los muros de la escuela, para escindir el diálogo de esta con la sociedad a su alrededor. Así que no estamos construyendo un espacio cerrado que se base en la violencia y la autoridad como forma pedagógica, como funciona en muchas instituciones tanto públicas y privadas que limitan la formación, al no poder garantizar dentro de su proyección curricular el trabajo mancomunado con la comunidad.

En nuestro modelo tenemos como pauta que únicamente será permitido aquello que nos deje desarrollarnos fuera del condicionamiento programado. En este momento estamos en medio de estructuras pedagógicas que conllevan a la exterminación del ser en su individuo y en su colectividad; el sistema económico nos coarta del saber espiritual de nuestros pueblos ancestrales y de relaciones económicas sanas, por ende crean un cerco a la libertad.

En nuestro proceso no partimos de cero, el trabajo de redes solidarias, los mandatos proferidos por las organizaciones y movimientos sociales por la construcción de otro país, los pensamientos ancestrales que han logrado resistir al exterminio y métodos como la investigación acción participativa (IAP) y el materialismo histórico nos han brindado horizontes y herramientas para avanzar en la construcción de contenidos curriculares, que se puedan discutir con la población, a partir de principios de multiculturalidad y con una amplia visión de respeto por la bio-diversidad geográfica.

Nuestra propuesta gira en torno una Pedagogía Biocéntrica; en donde la vida y la memoria son el centro que confluye hacia otras experiencias y se alimentan del vivir y convivir bien. Para nosotros, los pueblos no pueden callar su historia, que está en sus rutas, sus paisajes, sus dialectos, sus formas de crear y experimentar la vida. Recuperar nuestras raíces es reivindicar las diferentes formas de vida que se construyen para enseñar el valor de cada organismo en el equilibrio de la Tierra. El ejemplo latinoamericano se ha tratado de resistir y de exigir, de surgir y rehacerse entre sus pueblos, para no perder la raíz de lo común. En este sentido, en nuestras búsquedas vemos necesario romper el silencio basado en nociones particulares, que se debaten entre el liberalismo de consumo inconsciente y las formas solidarias de ser y compartir.

Por tal razón, comprendemos la vida y la memoria como centro de la naturaleza, que se combinan para dar origen a otras formas de enseñanza - aprendizaje. La pedagogía no es neutra, es un ejercicio de reflexión autónoma y un ejercicio de memoria colectiva. Y para nosotros también es un ejercicio político de suma importancia que debe intervenir en los



debates legislativos y los debates económicos en Colombia; ya que estas ramas del poder tienen injerencia en las decisiones de la escuela, pero impiden que la escuela critique y defina asuntos sobre sus quehaceres.

La vida de los educandos ha tenido que adaptarse a modelos educativos de otros países, en donde nuestras legislaciones no toman en cuenta el contexto de las poblaciones, ya sean rurales o urbanas. Entonces, los educandos y sus maestros no solo sufren las contradicciones entre escuela/ realidad, sino que además sufren las consecuencias de las otras deficiencias en la gobernabilidad del país en los sectores de la salud, lo agro-ambiental, los transportadores, lo industrial, los ámbitos científicos, entre otros, afectando la vida en la escuela.

Para nuestras proyecciones en la escuela, otra de los elementos que genera contradicciones para la vida es la crisis como una acción real vinculada a las estrategias de dominación. La crisis como sabemos representa emociones y representa formas de moverse en la vida. Su evolución es capaz de generar miedo, reducción del espacio, mayor control y mayor exclusión. La crisis se basa en la retórica, es una forma de establecer las normas que restringen y manipulan la violencia, estableciendo mecanismos de control, tal como los estados de derecho o las sociedades fundamentalistas impiden que la libertad ejerzan otras formas diferentes propias o ancestrales, que no se configuran bajo la idea de la domesticación.

Así que construir una propuesta emancipadora desde la escuela en Latinoamérica, debe en primer lugar evitar los engaños frente a las acciones impuestas por los mecanismos de control y dominación, y al contrario de esto pueda tomar sus decisiones de forma autónoma.

Praxis en la Escuela

La construcción de nuestro proyecto alternativo lo podemos dividir en tres segmentos o momentos, marcados en el tiempo, que pormenorizan las intenciones a largo plazo. Primero, la historia de 33 años cumplidos el 28 de febrero del presente año, segundo la implementación del Proyecto Educativo Institucional con sentido crítico y el tercero la implementación del currículo alternativo.

Breve historia

La institución José Antonio Galán donde estamos buscando alternativas educativas tiene una historia que vale la pena anotar, dado que hace más de 30 años(pie de página), de una propuesta alternativa a la educación fue inesperada en el principio de Ubate, Cundinamarca, Colombia.

Primero como una institución propia de los trabajadores con la intención de capacitar adultos por el alto grado de analfabetismo; Segundo con la intención de formar los hijos e hijas de los trabajadores desde la consigna “no mano de obra barata”.



Sin embargo, la historia fue cambiando en el municipio de Ubaté, la empresa Cicolac, se marchó, lo cual generó cambios en la instrucción implementada en el colegio, pasando a ser una institución muy cercana a la enseñanza tradicional, debido a que los trabajadores y familias se marcharon junto a la empresa y el colegio instalado le abrió las puertas al público para su manutención.

El sindicato siguió manteniendo la institución, pero el sentido político se fue perdiendo y solo fue cosa de algunos individuos con interés de mantener una educación crítica, pero por otro lado, después de los 90 el ministerio de educación nacional da pasos de gigante hacia la estandarización de la educación y las exigencias a todas las instituciones frente a lo que se enseña, y como se evalúa empezaron a imperar. La alternativa de ser una opción curricular que permitiera la enseñanza y el resto de actividades, sino solo intenciones particulares para mantener un ambiente crítico y así hasta la actualidad.

El Colegio José Antonio Galán está dado en honor al caudillo santandereano y gestor de luchas por la justicia para todos; se encuentra ubicado en el municipio de Villa de San Diego de Ubaté (calle 5 No. 10-60 y calle 6 No.10-37), departamento de Cundinamarca, a una altura aproximada de 2.559 m.s.n.m.

El colegio JOSE ANTONIO GALAN, fundado por el Sindicato Nacional de trabajadores de Cicolac, SINTRACICOLAC, Subdirectiva de Ubaté, hoy conocido como Sindicato Nacional de Trabajadores del Sistema Agroalimentario “SINALTRAINAL”, mediante resolución 001 de febrero 9 de 1983; se creó teniendo en cuenta las necesidades del pueblo por una educación accesible desde el sector privado. Inició clases el 28 de febrero de 1983 con los grados primero y segundo con un total de 46 alumnos.

En el mes de noviembre del mismo año mediante resolución No. 002778 del Ministerio de Educación Nacional se le otorga la licencia de funcionamiento para los grados tercero y cuarto, entonces en el año de 1984 se inicia labores con los grados primero, segundo y tercero con 102 alumnos. En el año de 1985 el colegio hace su presentación ante el municipio de Ubaté participando en los desfiles correspondientes a fiestas cívicas, patrias y religiosas.

En el año de 1986 por Resolución No. 10552 del 5 de septiembre se logra la aprobación de toda la Educación Básica Primaria y saliendo la primera promoción de quinto con 19 alumnos. En el año 2002 mediante resolución No. se logra la aprobación de la Educación Básica hasta grado noveno y con esta resolución de aprobación se viene trabajando hasta nueva visita.

La primera izada de bandera se realizó el 15 de abril de 1983. La primera reunión de Padres de Familia fue el 26 de febrero a las 2:00 p.m. La primera celebración Eucarística fue en mayo, oficiada por el Padre Bernardo Torres, después en cada celebración del día de la familia o de la madre se celebra la Eucaristía como acto de agradecimiento al



altísimo por los bienes recibidos.

En el año de 1992 se termina en Ubaté la Subdirectiva de SINTRACICOLAC cediendo los derechos del Colegio a un Sindicato de mayor envergadura como lo es SINALTRAINAL quienes han seguido al frente del Colegio hasta la fecha.

En el Colegio se realizan actividades como reinados infantiles, participa en juegos municipales, inter-colegiados, participa en eventos culturales de danza, teatro, religión, copla y lectura; en la primera semana de septiembre de cada año a partir del 2008, celebramos la semana Galanista, en esta semana hacemos actividades deportivas, culturales y educativas, invitando a otras instituciones educativas para que nos acompañen en nuestra celebración.

Filosofía

La filosofía del Colegio José Antonio Galán está dirigida a propender por una formación acorde con las necesidades de la población educativa, fomentando el desarrollo de la cultura, el progreso, la justicia, la libertad y la educación agroambiental, mediante la formación integral de personas autónomas, en busca de la equidad en la distribución de los bienes sociales.

Busca proyectar un servicio a una comunidad que no cuenta con los recursos suficientes para lograr un desarrollo intelectual acorde con las exigencias de un medio social en permanente evolución y una educación liberadora que convierta al educando en objeto de su propio desarrollo.

La historia de la institución estuvo marcada por una fuerte influencia del sector de los trabajadores, algo así como una institución para los hijos e hijas de los obreros, con la intención de implementar una educación proveniente de los principios que regían al sindicalismo en esos momentos. En estos sentidos la lucha obrera contra la opresión del patrón permeaba la educación al interior de la escuela.

El PEI

Posteriormente, después de distintos momentos de la escuela con el paso de distintas administraciones y directivas la institución como las del resto del país se vio forzada a implementar los mecanismos de estandarización y regulación de la educación colombiana. Distintas reformas se llevaron a cabo desde el año 2000 hasta el presente con la intención de meter a las escuelas en las visiones curriculares de la competencia como mecanismo para mejorar la calidad y eficiencia en la educación.

Para dicho momento, en un juego lleno de contradicciones se implementa un PEI con las exigencias del Ministerio de Educación, pero con la salvedad que a su interior como principios filosóficos regía la pedagogía crítica. Sin embargo, no es suficiente tener en un papel una pedagogía emancipatoria, las transformaciones de la escuela y la comunidad deben tener un proceso independiente, que en verdad reproduzca afuera de las vías discursivas un proyecto alternativo. La escuela alternativa para estos momentos solo era



una pretensión más que un compromiso de los entes rectores o dinamizadores.

El problema hoy en día

Durante años, la educación se ha manejado bajo normativas que desconocen el contexto real de las instituciones educativas y el ministerio de educación encargado de estas directrices bajo la excusa de la calidad, reglamenta una base “curricular general”, con un sin número de datos, que los profesores deben decodificar y enseñar a sus estudiantes.

El problema de esto es simple, este gran historial de conocimientos que deben impartir los profesores no corresponden la mayoría de veces a las realidades propias de la comunidad educativa de donde se asienta la institución y desconocen los problemas individuales de quienes están allí. Entonces, se genera una contradicción entre calidad y realidad, en donde la primera es un imposible y la segunda un desconcierto. Los procesos de calidad basados en estándares internacionales, orientados por el Marco Común Europeo y regulados por el FMI (Fondo Monetario internacional) y el BM (Banco Mundial) no corresponden en nada a las expectativas reales de cada una de las instituciones y están basados en implementar un currículo igualitario que se dedique sólo a instruir, evaluar y graduar, sólo midiendo el conocimiento como si se tratara de una gran competencia.

Los resultados son evidentes, miles de profesores y sus instituciones dedicados, hoy en día, a llenar formatos, gestionar proyectos, imponer programas que son orientados desde el Ministerio, sin tiempo alguno para saber que sucede en realidad en su institución y crear desde allí una educación realista y libre. Por tanto, la autonomía no se vuelve nada más que una gran mentira, en la que es imposible navegar porque está sometida y amarrada. La autonomía tiene estrecha relación con la libertad y es allí donde la educación tiene sus cimientos, pero poco a poco, el poder centralizado sigue impidiendo que las instituciones educativas se dediquen a ser los motores de la libertad en las comunidades y sólo puedan generar personitas preocupadas por llenarse de títulos o generar personitas decepcionadas de no poder entrar en esa competencia que los lanzo al destierro educativo.

Se cerraron las puertas, se impusieron lineamientos curriculares, se estipularon las edades, se crearon las aulas, se sacaron las sabidurías ancestrales y se encendieron los semáforos para ver quien llega primero. Se fundó la competencia como el modelo a seguir y así todos los maestros y sus estudiantes debieron decepcionarse, resultado tras resultado en espera de tener suerte en los exámenes y poder conseguir un buen nivel. ¿Para qué? Aún no lo sabemos, pero lo que estamos seguros es que llegar de primeras o de últimas, no cambia en nada la realidad de la comunidad en la que se encuentra la institución.

Pero según lo estipulan las leyes las instituciones se crean para construir nación y ciudadanos libres, sin embargo los impedimentos interpuestos por la educación para estos son innumerables y los educadores al parecer han dejado de discutirlo. He participado en



algunos foros dedicados a discutir sobre la educación de los municipios, pero la discusión no pasa del protocolo, la comida, la fiesta y los problemas laborales. Entonces, ¿qué hacer?

Quizás es importante detenerse un poco y frenar la maquina educativa, que en estos momentos, va a mil y gira y gira como una tómbola loca, sin saber a dónde llegar. Hace poco, llegaron a la institución los documentos que busca evaluar la institución para avanzar hacia la excelencia educativa y al leerla pensaba hacia dónde va esa excelencia. En los documentos observé que se evaluaba los niveles de matemática y lectoescritura y la infraestructura institucional. Pero, en ningún lado vi, propuestas para lograr la excelencia desde la gestión con la comunidad, la protección del ambiente, el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y sus padres o la protección de los derechos desde la apropiación de diversos conocimientos. No, nada de eso está allí.

¿Pero quién tiene en su poder la capacidad de cambiar las cosas? Hoy en día, las instituciones educativas tienen que volver a ser las garantes de la autonomía, de la libertad, de las transformaciones hacia la vida digna. Para ello, se debe actuar al margen de lo ordenado, y antes que nada frenar, reconocerse y crear un ambiente colectivo, en donde, la educación y la escuela garanticen la paz y la vida digna de quienes la rodean.

La otra escuela

El nuevo enfoque curricular que estamos poniendo en marcha en la escuela, parte de la vida como centro de la escuela, la aplicación de metodologías como el Investigación Acción Participativa, la recuperación de la memoria histórica, la conformación de redes de trabajo y el trabajo económico - organizativo como metodologías para la transformación del modelo educativo tradicional (propio de la región) con el interés de construir una pedagogía propia, que esté al margen del modelo estatal. Desde esta perspectiva se definieron tres ejes de trabajo con la intención de generar autonomías y condiciones para el buen vivir comunitario.

4. Una escuela AGROAMBIENTAL, que recupere los saberes ancestrales de la tierra como el principal generador de autonomías de tipo económico solidarias, que permiten transformar las dinámicas de consumo y recupera la mirada de los educandos y educadores hacia el trabajo campesino como el principal generador de los sustentos básicos alimenticios. Este eje, entonces tiene como fin generar autonomías comunitarias desde la soberanía alimentaria y la protección de la madre naturaleza como la principal proveedora de vida. De igual manera, se pretende desde este eje, la construcción de proyectos productivos que generen autonomías económicas con la participación de la comunidad.
5. Una escuela CIENTÍFICA, que promueva el escepticismo y la pregunta como los principales medios de debate y descolonización de las ideas, para posteriormente estructurar desde la creación y el pensamiento propios: autonomías económicas y territoriales. Poder y producción, vida de los pueblos, políticas públicas,



6. Una escuela ARTÍSTICA, que vuelque la pedagogía hacia el cuidado del cuerpo, del entorno y del territorio, recupere saberes y memorias ancestrales y produzca nuevas estéticas, que diversifiquen las actividades artístico - culturales con la producción y circulación de nuevas redes de artistas.
7. Una escuela COMUNITARIA que vuelque los conocimientos de la escuela hacia el desarrollo y la creación de colectivos de trabajo con principios de autonomía, autosuficiencia y autosostenibilidad en el territorio.

En esta nueva escuela los educandos (toda la comunidad educativa) actuarían desde la praxis y la configuración de autonomías territoriales, realizándose un trabajo conjunto para que los niños y niñas rompan las cadenas de las escuelas carcelarias modernas y se integren a un modelo de apropiación de saberes colectivos hacia el buen vivir.

Nuestra propuesta se articula en con la Pedagogía emancipadora en un conjunto de estrategias epistemológicas conexas a diversas disciplinas en donde su base es la crítica al modelo vigente. En la historia hablar de emancipación se refiere a estrategias de resistencia y a la creación de modelos alternativos que permitan desarrollar mentes capaces de reflexionar sobre sus condiciones materiales y sus formas de tratarse a sí mismo y tratar al otro, mentes que reflexionen sobre el consumo del planeta a manos del hombre y de la esclavización del ser humano por su propia creación.

La integración de las disciplinas en la escuela deben estar enfocadas a las exigencias del contexto y territorio, Revivir las técnicas artesanales ancestrales y significativas dependiendo que se necesita para el crecimiento colectivo de las comunidades.

Este trabajo ha contado con la interacción de los distintos miembros de la comunidad educativa, que están poniendo sus esfuerzos para generar los cambios necesarios para construir esta nueva escuela, por tanto los encuentros e intercambios de saberes han sido la dinámica actual principal para articular las ideas y ponerlas en marcha en la vida propia y en las costumbres de todos, para poco a poco crear y empoderarse de la ESCUELA PROPIA.



EL FILMINUTO EN LA ESCUELA SECUNDARIA, UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR PARA LA EMANCIPACIÓN DE PRÁCTICAS/SABERES Y LENGUAJES COMUNICATIVOS

John Alexander Alfonso N.
Joaquín Alejandro García-Mayorca Reyes

“Lo que estamos viendo no es simplemente otro trazado del mapa cultural, sino una alteración de los principios mismos del mapeo” Clifford Geertz

En los distintos encuentros del iberoamericano se ha plasmado al docente en distintos territorios de la ciudad, que no necesariamente están en los sectores escolares, posibilitando reflexionar acerca de nuestras prácticas educativas, para la construcción de propuestas pedagógicas con sentido y en donde esté presente la realidad social de la comunidad a la cual hacemos parte de ella. Por eso esta ponencia está enmarcada a partir de un proyecto educativo, pero con una gran impronta social, que se ha venido gestado en el espacio escolar en los niveles diez –grado noveno- tercer ciclo, en la clase de ordenadores lógicos desde el año 2010.

Es así como esta experiencia educativa interdisciplinar, se ha venido situando a partir de un espacio reflexivo, donde los jóvenes de la Escuela Pedagógica Experimental son sujetos políticos, intelectuales y generadores de cultura. Por tanto, maestros, estudiantes y talleristas que han aportado en la propuesta, han nutrido sus prácticas/saberes que transforman y aportan la construcción de políticas educativas, en los diferentes encuentros pedagógicos, que posibilita de manera conjunta trabajar situaciones sociales en la cotidianidad de la escuela.

El proyecto educativo tiene por nombre “**EL FILMINUTO**”, dicho nombre, ha sido caracterizado por los jóvenes y en el que algunos maestros de distintas áreas han continuado el fortalecimiento de la experiencia hasta la actualidad en distintos lenguajes comunicativos como la radio, el teatro y las artes en general.

Presentación del contexto escolar

La Escuela Pedagógica Experimental está ubicada en el kilómetro 4.5 vía la calera y pertenece a la ¹localidad de Chapinero. Brinda los servicios educativos desde escuela inicial (pre-escolar) hasta la secundaria, hace parte del proyecto de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental (CEPE)

¹ La localidad de Chapinero se ubica en el nororiente de Bogotá y limita, al occidente, con la autopista Norte, que la separa de las localidades de Barrios Unidos y Chapinero; al sur, con el canal del Arzobispo o la calle 39, que la separa de la localidad de Santa Fe; al norte con la calle 100 que la separa con la localidad de Usaquén, y al oriente con los municipios de La Calera y Choachí. Chapinero tiene una extensión total de 3.816 hectáreas (ha), de las cuales 1.316 se clasifican en suelo urbano y 2.500 se clasifican como áreas protegidas en suelo rural, lo que equivale al 65,5% del total de la superficie de la localidad. Chapinero es la novena localidad con mayor extensión del Distrito. (Uribe María 2009)



entidad de carácter privado sin ánimo de lucro que entre otras, desarrolla otras propuestas alrededor de la formación de maestros, la publicación de textos pedagógicos y la conformación de grupos de investigación.

Como proyecto de innovación educativa nació en Bogotá, Colombia hace 33 años y durante este tiempo ha caminado en la perspectiva de que el conocimiento y el aprendizaje es una construcción permanente en la que los estudiantes poseen inquietudes, preguntas y propuestas que son generadoras de actividades y proyectos y que este presupuesto no requiere para su concreción de motivaciones externas como premios, calificaciones o certificados.

Otro de nuestros fundamentos es la convivencia que se constituye a través de colectivos que logran niveles de auto-organización con sus propias normas y dinámicas, que surgen de los esquemas de percepción acción elaborados en las vivencias colectivas.

Estos postulados nos ha llevado a pensar que elementos como el manual de convivencia, reglamentos, exámenes y planes de estudio que son considerados determinantes en la educación Colombiana, no son viables para las intenciones pedagógicas que tenemos ya que consideramos:

Que en la construcción de conocimiento lo que se realiza debe tener sentido para el estudiante porque es de su interés. Creemos que así se propicia la interacción y el dialogo de saberes, donde el error se convierte en una oportunidad para reflexionar y reconstruir los procesos de aprendizaje.

- ✓ Que la información es una herramienta que apoya las dinámicas de trabajo que surgen de las problemáticas abordadas y en ese sentido no puede ser preestablecida ni es la misma para todos los proyectos.
- ✓ Más que una evaluación individual, no interesa una evaluación colectiva en la cuál se describan procesos de aprendizaje y convivencia.
- ✓ Las situaciones se consideran en su contexto particular y las normas de convivencia las construyen los colectivos.
- ✓ Los planes de estudio se definen de manera autónoma atendiendo a las capacidades, conocimientos, honestidad y creatividad de estudiantes y maestros.
- ✓ Los maestros en la EPE son personas entusiastas y en permanente búsqueda que enriquecen desde su formación y experiencia la actividad educativa.

¿Por qué trabajar por proyectos interdisciplinarios en la clase de ordenadores?

La interdisciplinariedad en la actualidad es uno de los objetivos latentes tanto para la educación como para la redes de maestros que buscan fortalecer no solamente el trabajo en equipo y el campo investigativo de ellos mismos en sus territorios; sino que generar un lazo mancomunado entre los maestros de la secundaria ya que la integración de las distintas ciencias pueden mejorar la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales, culturales, políticos, económicos, ambientales entre otras.

El trabajo interdisciplinario nos ofrece un aporte significativo a la cotidianidad de la escuela; Las actividades académicas de integración disciplinar en la secundaria y en este caso de los niveles diez



contribuyen a afianzar habilidades comunicativas, cognitivas y afectivas, como también en valores en profesores y estudiantes: flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, movilidad en la diversidad, y aceptación de nuevos roles, entre otros (Torres, 1996).

Esta experiencia se logró concretar, a través de la elaboración de un proyecto, que si bien, para la escuela constituye una posibilidad de reflexionar más sobre el proceso que sobre las metas esperadas, haciendo que sus integrantes jueguen un papel importante en la construcción de una propuesta de trabajo dispuesta al cambio y a la transformación. Es así como, los problemas que se estudian poseen en general dos fuentes. Por una parte, surgen de preguntas espontáneas de los estudiantes movidos primordialmente por el deseo de saber o por el deseo de construir. Por otra de propuestas del maestro, quien conociendo a sus estudiantes, puede proponer actividades que son interrogantes para ello.

Desde esta perspectiva los proyectos abren infinitos interrogantes, y no se tiene la certeza absoluta de alcanzar a resolver todas las situaciones planeadas, lo importante es reconocer la relevancia de las dificultades y oportunidades que surgen a partir del contraste entre lo que se pretendía lograr, la manera de hacerlo, los avances hasta el momento, los problemas con los que se pueden encontrar y las posibilidades que les presenta el futuro.

En consecuencia, un proyecto de aula no es el resultado de un plan previo, sino la consecuencia de infinidad de interacciones, configuradas en una red interconectada de búsquedas, deseos, planteamientos teóricos y experiencia cotidianas (Segura 1999:43).

Es por ello, que el proyecto interdisciplinario “el filminuto”, habré nuevos caminos y retos tanto para los jóvenes como para los maestros y agentes expertos que comparten en ocasiones con el grupo de los niveles diez, charlas, talleres, debates que centren la charla acerca las problemáticas sociales. Como docentes de la escuela, ha sido una oportunidad para generar ambientes de aprendizajes donde los estudiantes aprenden cosas diferentes a las que usualmente se intenta enseñarles.

Prácticas/saberes y lenguajes comunicativos.

Han pasado varios años del proyecto “El Filminuto” de desaciertos, dudas, pero también transformaciones y retroalimentaciones del trabajo pedagógico que ha permitido en la clase de ordenadores lógicos –clase de sistemas- Por un lado, centrarnos frente a la configuración y la construcción de la identidad e identidades. Pero en este trasegar reflexionamos que estas se encuentran un poco desdibujadas por la necesidad que tiene el sujeto de construir su individualidad en esta sociedad que está mediada por el consumismo llenos de arquetipos y prototipos poco claros.

Por otro lado, la incorporación de tecnologías en la educación no garantiza por sí misma un aporte real al desarrollo del pensamiento y la creatividad, ni la transformación social y cultural que los tiempos reclaman, sino que requiere repensar estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje (Huergo Jorge 1999:75), por eso se hace necesario pensar en un proyecto interdisciplinar que permita transformar, enriquecer y analizar nuestras practicas/saberes con otras áreas del



conocimientos en la básica secundaria que trace nuevos horizontes emancipatorios en el sistema educativo. Teniendo presente, que el ordenador debe ser una herramienta para rescatar; pero a la vez, para contar a través del filminuto, la palabra de los jóvenes y de los actores que participan en el proceso.

Es así como a partir del trabajo por proyectos en básica secundaria y con una mirada interdisciplinar queremos ampliar las posibilidades de los estudiantes, para que tengan múltiples opciones para construir una identidad colectiva en donde exista una sensibilización y posteriormente una concientización del contexto por el que están mediados, y que este a la vez le permita construir una mirada crítica del mundo.

En los espacios de encuentro y la reconstrucción de los planes de trabajo de la clase de expresión corporal, artes y ordenadores lógicos se plantea el conflicto a manera de pregunta que nos permite hacer una topografía de nuestro territorio como seña de identidad que generan la participación constante en los proyectos emancipatorios.

Si bien, la escuela también a través de los años se ha cuestionado por problemáticas sociales como la exclusión y la segregación en los procesos de enseñanza aprendizaje, la formación de sujetos y el sentido humano que no ha sido privilegiado en las aulas, para que esta forma la construcción de los conocimientos se genere a través de los procesos de interacción y conversación de saberes, considerando al otro como humano.

Desde esta reflexión en la Escuela Pedagógica Experimental buscamos que cada quien se afirme desde su diversidad y a la vez que reconozca a los otros con sus diferencias y posiciones que el hecho de pertenecer a otra cultura nos permita enriquecer la construcción de conocimiento, que todos somos seres humanos que aprendemos y tenemos vivencias. Solo que cada uno desde una perspectiva diferente.

Recorrido de la experiencia

En el 2010, durante la primera clase de ordenadores lógicos, se les propuso a los jóvenes de los niveles diez, un trabajo alrededor de la edición de video. A partir de esta actividad, los estudiantes grababan con sus celulares situaciones cotidianas de la escuela. Como era difícil para aquel entonces que cada uno tuviera su propio celular, se conformaron grupos permitiendo filmar sin ninguna dificultad.

Recuerdo que uno de los primeros videos cortos que los jóvenes dieron a conocer, en la clase de ordenadores, fue en un sector cercano a la escuela conocido como el bosque, niños y niñas que pertenecían a escuela inicial, se encontraban palpando diferentes texturas, formas y colores de hojas, esto con el objetivo de hacer un reconocimiento de su propio entorno y de aquellas especies de flora que estaban junto a su salón de clases.

Este video posibilitó luego en el ordenador lógicos editarlo a través de un programa conocido como Sony Vega y posteriormente generó con ello, un conversatorio acerca de la importancia de registrar



experiencias de vida en la cotidianidad de la escuela; en particular, las experiencias pedagógicas que podían producir los jóvenes del nivel diez. Este lenguaje comunicativo; que era en sí, una valiosa herramienta para narrar relatos cortos de aquellos jóvenes por lo desconocido, fue un disparador para proponer el primer proyecto titulado “el Cortometraje”.

Ya para el año 2011 la experiencia cada vez generó más interés por parte de los jóvenes y comenzaron a trabajar en distintos temas como: Cámaras e iluminación, dirección, fotografía, guión, maquillaje y vestuario. Entonces nace la necesidad de crear cinco grupos para organizar su propuesta, puesto que no a todos les gustaba participar en la edición de videos.

Una vez establecido los grupos, nace un nuevo reto. Temas relacionados con la parte técnica en pre-producción, producción y pos-producción, eran desconocidos para los jóvenes. con ello, nos dimos a la tarea de involucrar talleristas que permitiera enriquecer los temas antes mencionados. comunicadores sociales, investigadores y técnicos en audiovisual cada quince días compartían su experiencia y nutrían el proceso pedagógico. Es así como el maquillaje profesional, La historia que refleja el vestuario y la elaboración de grúas para el trabajo de cámaras que los mismos chicos conocían o habían escuchado hablar, fueron agudizando sus sentidos y en el que sentían que siempre solucionaban inquietudes pero surgían otras.

A lo largo de la experiencia, tanto el maestro como los jóvenes comenzaron a descubrir nuevas posibilidades de ver el cortometraje, no solamente desde una mirada organizacional o técnica, sino que además debía tener un componente social. Nuevamente volvimos al trabajo de las grabaciones, pero en este proceso decidieron los estudiantes utilizar grabadoras periodísticas para captar narraciones y relatos de personas allegadas a ellos.

Preguntas como: ¿qué rol debería asumir la televisión en tiempos de conflicto social? ¿cómo afectan las drogas en la sociedad? ¿ha sido usted discriminado? ¿qué tipo de consumos usted consume? ¿qué lleva al hombre a maltratar a la mujer? entre otras preguntas, fueron inquietudes que para muchos jóvenes no eran ajenas a su realidad.

Es así como la clase de ordenadores, comenzó a cobrar sentido también para los padres de familia, su participación al proyecto “Filminito” en el año 2012 fue esencial. Ya los cortometrajes no solamente exigían reflexionar acerca de las problemáticas sociales que los estudiantes proponían en clase, sino que además, cómo el audiovisual alternativo y popular que los jóvenes construían en la escuela, era un proceso comunicativo político y social para la comunidad educativa en general. Muchos padres y madres del nivel diez venían a la escuela a realizar charlas, debates relacionados con el cuerpo, genero, cultura, participación ciudadana, maltrato, puesto que muchos de ellos, trabajaban estos temas en sus lugares de trabajo.

Gracias a esta experiencia la clase de ordenadores, conto con el apoyo de la maestra de expresión corporal de la escuela. Mancomunadamente comenzó a emerger historias acerca del consumo desmesurado por los video juegos en su tiempo libre, pero también del alcohol. Esto llamo la atención de muchos estudiantes que decidieron conformar varios grupos de trabajo para hacer una



serie de ²entrevistas no estructuradas dentro de la escuela y en el centro de la ciudad, aprovechando que iríamos al taller de fotografía que quedaba cerca de la Biblioteca Luis Angel Arango.

Es así como a través de este interés y de las entrevistas hechas por transeúntes que pasaban por la calle, los relatos cortos comenzaron a cobrar vida en la escritura de los libretos en ordenadores y en los debates sobre consumo de juegos y ritualidades que ellos mismos usaban en su casa como el playstation, Nintendo DS entre otros.

Por consiguiente, la clase de ordenadores y de expresión corporal no solamente estaba restringida únicamente a las dos horas semanales sino que otros maestros, cedían algunas horas de clase para que asistiéramos con el equipo de jóvenes a las grabaciones, para tratar de concluir el plan de rodaje en cada uno de los espacios que nos faltaba por terminar.

Como todos los años, al finalizar las clases tanto los jóvenes como los padres de familia asistieron con grandes expectativas a la presentación de los filminutos de los niveles diez. Pues para ellos, era un proyecto que trazo sus vivencias profesionales y familiares al momento de conversar en casa sobre los conflictos sociales y más cuando se percataban que el consumo de videojuegos era muy arraigado en el hogar.

Con el animo de generar un sentido de pertenencia por el lenguaje comunicativo

-audiovisual- en la clase de ordenadores en el año 2013 los jóvenes en compañía de los maestros de expresión corporal y ordenadores lógico sentimos que la educación debía seguir siendo emergente, participativa, incluyente en el aula de clases. Por eso, se desplego un trabajo investigativo minucioso acerca de temas sociales que para ese entonces ellos sentían que eran un flagelo social en Bogotá. Temas como el maltrato intrafamiliar y los programas de televisión privado como el ³reality show de Laura en América, que era ceñido por una industria cultural y la drogadicción eran parte central de la propuesta de trabajo.

Para los jóvenes, “el filminuto” tiene como objetivo, generar y fortalecer procesos de comunicación, puesto que estaban convencidos de que la comunicación, debía ser vista como la posibilidad de generar referentes e intercambios necesarios para mejorar el bienestar y el buen vivir de la sociedad, es una herramienta fundamental para la concreción de procesos de desarrollo autónomo y para disminución de los niveles de conflicto social, fortaleciendo el diálogo y los referentes culturales a nivel popular por medio de unos principios de intervención social.

² permitirán percibir e interpretar los tics, nervios, guiños, imitaciones, que no implica un orden preestablecido. (Guber Rosana: 1996)

³ Se refiere al tipo de programa que refleja la realidad dentro de ellos.



Es allí donde, se puede comprobar que tanto la educación como la cultura en general están vinculadas íntimamente, en procesos de transformación de la identidad y de la subjetividad del hombre. Es entonces que lo pedagógico es visto como una forma cultural y lo cultural se vuelve pedagógico. Aquí los procesos escolares no deben estar atados a los objetivos curriculares que demanda el estado, sino que la cultura y la educación se relacionan entre sí, para nutrir los procesos educativos que requiere cada niño, niña y adolescente fuera y dentro de la escuela.

Para el año 2014/2015 por iniciativa de los estudiantes del nivel 10 y los maestros de expresión corporal y ordenadores, el área de artes plásticas se integra al proyecto interdisciplinar en donde los lenguajes comunicativos como el audiovisual “filminuto”, trabaja tópicos relacionados con temas como el embarazo durante la adolescencia, el feminicidio, el matoneo, el consumo de drogas y cultura ciudadana (cuidado de los espacios públicos en la ciudad). Para la realización de la experiencia, los chicos propusieron un cronograma de trabajo que implicaba proceso de investigación para cada temática, la elaboración del guion, guion técnico, plan de rodaje, la edición y finalmente la presentación de su propuesta era uno de los talleres a trabajar en cada una de las sesiones en clase.

Es así como la clase de artes plásticas se vinculo al proceso de elaboración de los filminutos, puesto que un grupo de jóvenes decidieron abordar el tema de “cultura cívica” y en ello sobresalió, el uso de los espacios comunes. Este punto de partida genero conversatorios entre el grupo de estudiantes para decidir dentro de esta temáticas que aspecto específico se trataría. Luego, se decidió abordar el tema de la limpieza de los espacios públicos y en específico la recogida de la caca de los perros ya que ellos decían que había poca cultura al respecto.

El nombre de su filminuto tuvo por nombre “Quita la caquita” a partir de un ejercicio de flick book realizado en clases, les llamo la atención utilizar la técnica de Stop motion para la construcción de su producto final. Asimismo, toman la decisión de abandonar la realización de un guion, buscando hacer el ejercicio de creación sin mucho preconcepciones y ver que sucedía con el transcurso del trabajo.

A partir de este punto de partida, los estudiantes de manera espontánea, tuvieron una idea clara de lo que querían narrar (un personaje que le pide a otro por favor recoja la caca del perro). Para ello, se dieron a la tarea de realizar el set de grabación y la construcción de los personajes que fueron modelados en plastilina.

En la etapa de realización de los fotogramas definen las sesiones de trabajo y a partir de esto, realizan el rodaje que fueron sesiones marcadas por diálogos constantes e intentos para lograr la realización del filminuto, en el que en muchas ocasiones tocaba regresar al principio y reconfigurar la idea, ya que aparecieron retos técnicos principalmente que hacían que los chicos no se sintieran contentos con lo realizado.

En la etapa de edición, se caracterizó por ser rigurosa y minuciosa, se trabajó con dos programas, Photoshop y Sony Vega. El primero se utilizó para la edición de las fotografías y el segundo para el montaje.

Finalmente, esta experiencia centro la reflexión en dos aspectos. Por una parte, estaba lo técnico y la importancia de lograr acuerdos de trabajo en función de un mejor desenvolvimiento del proceso,



ya que al final, el tiempo no fue favorable de su parte, quedando una sensación de un trabajo poco elaborado. Por otra parte, el grupo del nivel diez socializaban, como la toma de conciencia en las grandes ciudades era compleja ya que el egoísmo, prima por sobre los intereses comunes.

Muchos fueron los retos a los que nos enfrentamos con los jóvenes para abordar las diferentes propuestas que surgieron en los encuentros, desde elementos técnicos propios del medio como los materiales que necesitábamos.

Encontramos que los estudiantes tenían prejuicios, desconocimientos y criterios, que los medios de comunicación les revela en el mundo actual. Si bien, las artes plásticas en la escuela es un espacio emblemático de continua interactividad, donde la implementación de las diferentes técnicas y materiales propios del medio son un pretexto para realizar procesos que pretenden privilegiar la expresión propia de los estudiantes, en un ambiente de constante dialogo individual y colectivo, donde el docente acompaña y fomenta la reflexión frente a las exploraciones que los jóvenes van tejiendo a lo largo de su paso por la escuela.

Es aquí importante terminar con una gran reflexión acerca de cómo se comprende a los lenguajes comunicativos y en particular a la comunicación en el ámbito escolar, no solo desde una mirada ligada a la producción social de sentido, ni construcción de sujetos en tanto trama de significación y construcción de subjetividades, sino también de reconocer que pasa por lugares como el reconocimiento de una comunicación que toma posicionamientos políticos y modos de marcar la existencia, la estética y la circulación de poder (Villamayor, 2014)

Bibliografía.

- GUBER, ROSSANA, (1996), *la etnografía, campo y reflexividad*, Bogotá, grupo editorial norma.
- Hernández C. y Torres C. 1997. *Imaginados e invisibles: Reflexiones sobre*
- Huergo Jorge. 1999. *Cultura escolar cultura mediática/intersecciones*. Universidad pedagógica nacional. Bogotá.
- Maturana, H. 2002 “Transformación en la Convivencia” Ed. Dolmen. Chile
- Segura D. 2009. “Educación para el protagonismo y la creatividad” Escuela Pedagógica Experimental. Doc. Interno.
- Segura, Dino, et al. (1999) *La construcción de la confianza: una experiencia en proyectos de aula*. Bogotá (Colombia): colección polémica Educativa.
- Torres Santome, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Madrid: Morata, 1996. 72p.
- Villamayor, C. (2014). Las radios comunitarias, gestoras de procesos comunicacionales. *MEDIACIONES*, (12), 88-105. Bogotá: Uniminuto.



PENSAMIENTO DIVERGENTE: UNA POSIBILIDAD DE PROTAGONISMO EN LAS CIENCIAS Y LAS MATEMÁTICAS

Tatiana Lara Páez tatiana.lara@epe.edu.co
Janeth Malagón Mayorga. janeth.malagon@epe.edu.co

EL CONTEXTO

La Escuela Pedagógica Experimental ha construido una perspectiva para abordar las ciencias y las matemáticas en la que prevalece el protagonismo de los estudiantes ante situaciones de aula o proyectos que les generen reto, en este sentido la actividad de la clase suscita la inquietud necesaria para que los estudiantes junto a sus maestros emprendan vivencias de conocimiento. Es así como la EPE pretende trascender la información, para dar mayor cabida a la creatividad y la coherencia argumentativa, de igual manera se apuesta por un hacer que no esté mediado por presiones externas como las calificaciones, y que el reconocimiento sea producto de lo que se construye por el interés, trabajando colectivamente en ambientes de convivencia que permitan la participación.

En este sentido, la propuesta de Pensamiento Divergente surgió a partir de la iniciativa de proporcionarle a los niños de los colegios distritales la opción de acercarse al conocimiento matemático y de las ciencias naturales a partir de actividades que no se centraran únicamente desde una mirada disciplinar, es decir la experiencia usual hace que la imagen de las matemáticas y las ciencias se asocie a datos, algoritmos y procesos mecánicos de información que se basan en los currículos preestablecidos y estandarizados para tales áreas del conocimiento. Esta propuesta busca reconstruir y recuperar el gusto que espontáneamente existe en los niños por el saber y la habilidad manual frente a problemas de la cotidianidad. Se trata también de recuperar la curiosidad y de darle nuevamente a la búsqueda, al error, a la creatividad y al descubrimiento la importancia que deben tener en la generación de conocimiento, orgullos y satisfacciones.

Es por ello que las actividades que se proponen, más allá de tener relación disciplinar con ciencias o matemáticas, son actividades con sentido, que necesitan de la actualización conceptual, pero además que forman ciudadanos; esto en tanto las propuestas desarrolladas se caracterizan por los siguientes elementos:

- **EL RECHAZO A LA TRANSMISIÓN:** En la escuela tradicional se cree, aún, que los estudiantes son vasos vacíos para llenar de “conocimiento”, que si se examina bien no es más que información, información que además, en muchos de los casos no es tan importante o que ha perdido su validez; y se plantea desde ese punto de vista que lo realmente importante es transmitir esos contenidos a los estudiantes. La propuesta desde nuestra perspectiva rechaza la anterior, en tanto para nosotros lo importante es la manera como un grupo se enfrenta a una



situación, que le permite a cada uno de los integrantes aprender, desde sus propias elaboraciones, cosas diferentes a lo de los demás. Para esto es necesario proponer actividades que permitan a los estudiantes realizar sus búsquedas a fin de comprender la situación o el fenómeno al que se enfrentan.

- **EL RECHAZO A LA ARBITRARIEDAD:** Cuando es el maestro el que determina lo que se debe hacer, o algún agente externo, como lo es un currículo, lo que se debe aprender, lo que logra el estudiante no tiene significado para él, simplemente es para satisfacer lo que el maestro quiere. Las actividades que se proponen deben, por el contrario, ser significativas para el estudiante, lograr su compromiso y el anhelo de encontrar lo que busca, comprender fenómenos y construir explicaciones. Para ello, las preguntas desde la cotidianidad logran el verdadero compromiso, al colocar al estudiante en un contexto del cual él se siente protagonista; además, este tipo de propuestas logra cuestionar al estudiante y encaminarlo hacia su construcción crítica de lo que sucede a su alrededor. En este caso, las problemáticas abordadas trascienden a las disciplinas y se convierten en verdaderos problemas.
- **TRABAJO EN GRUPO:** Al proponer las actividades de manera grupal permite, por una parte, que la actividad por sí misma gane importancia, al ser el objetivo su desarrollo y lo que resulta en él y no la necesidad de llegar al punto que busca el maestro o de hacer algo para “satisfacer” al maestro. Por otra parte, al no tener que darle cuentas al maestro y al enfrentarse a un fenómeno, todos y cada uno de los integrantes del grupo son los protagonistas de la actividad, donde cosas como la argumentación al tratar de dar explicación al fenómeno son las que validan su aceptación; esto genera ganancias en la construcción de la cultura científica.
- **RELACIÓN CON LA COTIDIANIDAD:** Existen actividades que se proponen de manera neutral y cuya búsqueda va hacia el fortalecimiento de la sistematización, de la autorregulación o de la auto organización; sin embargo, es importante también buscar el compromiso con la cotidianidad, con la sociedad, con la política. Se trata entonces de buscar una forma de ver al mundo que permita transformarlo, para que partiendo de lo cotidiano poder, no solo, observar nuestro entorno y nuestras relaciones con él, sino también estudiarlo de tal manera que en un momento dado seamos capaces de entender ciertos procesos y preocuparnos por ellos. Desde esta perspectiva se pretende acrecentar las posiciones críticas y cuestionadoras ante la influencia de los medios de comunicación en la transformación de la cultura; entre otras cosas, una mirada a los acontecimientos cotidianos desde la ciencia, nos puede también llevar a reflexiones más elaboradas y complejas de aspectos tan simples como qué comer o cómo tratar las enfermedades.
- **LA EXPERIENCIA:** En la búsqueda de protagonismo del estudiante, se hace necesario así mismo que se planteen actividades donde entre en juego la experiencia de cada uno, y donde la perspectiva y la observación individual aportan a la construcción de explicaciones colectivas.
- **RETROALIMENTACIÓN:** Actividades donde las preguntas que surgen contribuyen a ampliar las búsquedas y profundizar en las exigencias disciplinarias; es esta dinámica en forma de bucles, donde se busca replantear los problemas y ampliar los temas de estudio, al ser procesos de aprendizaje recurrentes, que a manera de espiral vuelven sobre lo mismo, siempre con mayor profundidad.



ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS EN EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La propuesta de Pensamiento Divergente además de buscar la comprensión de ciertas problemáticas que se abordan desde las matemáticas y las ciencias, involucra otros procesos tales como:

- La transformación de la mirada hacia las ciencias y las matemáticas, desde la utilidad y la experiencia cotidiana.
- El fomento de la creatividad en la resolución de problemáticas.
- Protagonismo de los estudiantes en el hacer, como participantes propositivos, analíticos y críticos.

En este sentido, la propuesta se desarrolla desde el protagonismo del estudiante, a fin de ganar seguridades en el hacer y en la construcción de conocimiento, apartándose de procesos de memorización, repetición, obediencia y aceptación de la arbitrariedad.

Esto se logra en la realización de las actividades de manera colectiva, donde la discusión, los cuestionamientos y los acuerdos son fundamentales en el hacer; en todo momento el trabajo se desarrolla por grupos, para luego ser socializados los diferentes productos.

Dentro de la propuesta metodológica, después de concretar los procesos de invención y creatividad, ya sea en la construcción de artefactos y juguetes o en las representaciones que pueden considerarse artísticas, los estudiantes tienen la posibilidad de llevar a sus casas su elaboración; aspecto que permite que el estudiante se reconozca como protagonista de la construcción de su aprendizaje.

Por otra parte, para nosotros son muy importantes las interacciones que se logran en el desarrollo de las actividades, pues es en la convivencia donde se alcanzan las metas del centro de interés. Estas interacciones son de diferente tipo: se encuentran las interacciones entre los estudiantes, donde se gana reconocimiento, protagonismo y seguridades a partir del hacer y del trabajo en grupo; las interacciones estudiante – maestro, donde la construcción de la confianza no solo es fundamental, sino que se logra como un ejercicio de la transformación de la sociedad y de sus relaciones; las interacciones estudiante – actividad, donde se posibilita la creatividad, la invención y la proposición, lo que cambia las miradas hacia las disciplinas y hacia el conocimiento. Los resultados y logros alcanzados en este aspecto de las interacciones se especifican en el siguiente ítem.

Es así como existen dos imperativos: el protagonismo de los estudiantes y articular las actividades con el entorno. En esta propuesta proponemos organizar los contextos de aprendizaje en torno a dos elementos fundamentales: buscando el protagonismo de los estudiantes y procurando articular las actividades que se realicen en la institución, con el



entorno. Diríamos que desde el punto de vista epistemológico, el sujeto es el protagonista fundamental de su aprendizaje y el contexto el que determina los significados y le da sentido a la actividad. Estos planteamientos apuntan a la concepción de “la clase” como un sistema abierto y por ello con la posibilidad de superar la entropía (que se concreta en las aulas como desorden, aburrimiento y desmotivación) y lograr estados de auto-organización (generados por el entusiasmo y visibles en la dinámica del trabajo por proyectos). Las actividades que se sugieren involucrarán el pensamiento matemático (lógico e inferencial), la elaboración de modelos, la sensibilidad artística y la construcción de artefactos inspirados en las regularidades que se encuentran en los fenómenos naturales.

PUESTA EN MARCHA DE LA PROPUESTA

Dado que la propuesta del “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40” propende por reducir las brechas en los resultados de calidad entre los establecimientos oficiales y privados de la ciudad, y lograr la integración social en el sistema escolar (SED, 2015), los centro de interés desarrollados con los estudiantes de las Instituciones Educativas Distritales deben responder a tal intención, no solo desde lo disciplinar, ni haciendo más de lo mismo, sino llevando a las instituciones más allá de la instrucción, hacia la verdadera formación de seres integrales.

La puesta en marcha del centro de interés Pensamiento Divergente se construye en dos momentos, *la formación docente*, que se realiza los días sábados y *la incursión en el aula* con los estudiantes de los colegios. La formación docente se realiza los días sábados, y está orientada por las autoras de este escrito que somos maestras de matemáticas y ciencias naturales en la EPE. La metodología de las sesiones se basa en el taller y la socialización del trabajo de aula.

El *Taller*: busca que los maestros, licenciados o estudiantes de últimos semestres de física, química, matemáticas, diseño o electrónica, entre otros realicen las actividades que posteriormente abordarán con los estudiantes, estas además de concebirse desde una mirada holística más que disciplinar, permiten que los niños se lleven a sus casas un artefacto, un juego o una obra de arte, en este sentido cuando el maestro ha construido o jugado con sus propias manos puede anticiparse a las dificultades o inquietudes que surjan en el hacer, y además cómo él o ella van a orientar la clase, también pueden sugerir frente al manejo de material y la metodología del trabajo en aula.

Es importante resaltar que las clases del centro de interés en los colegios cuentan con dos maestros, lo que permite que haya mayor interacción y apoyo con los procesos particulares de los estudiantes, además la heterogeneidad de formación de los maestros es un elemento que enriquece las actividades, pues se establece un diálogo de saberes que enriquece la mirada frente al hacer.

La *socialización* es un espacio en el cual los maestros comparten las experiencias en el aula de clase, este momento es muy importante para la reflexión pedagógica puesto que a partir de los relatos de las acciones cotidianas se puede aprender de los otros, la



socialización también permite ver cómo a pesar de que se propongan las mismas actividades, los desarrollos, avances y resultados de la propuesta pueden cambiar de acuerdo a la orientación del maestro y los intereses de los estudiantes.

Si bien los maestros de Pensamiento Divergente no hacen parte de la planta de personal de las instituciones educativas donde se hace el centro de interés, han ido vinculándose a las dinámicas propias de los colegios y han ganado reconocimiento tanto de los niños, como de los maestros y directivos, ya que más que profesores que lideran actividades de ciencias y matemáticas son maestros que se preocupan también por la participación y la convivencia de los grupos con los cuales trabajan.

La incursión en el aula se desarrollará más adelante, ya que es el énfasis que se quiere resaltar en este escrito, habida cuenta que para el anterior iberoamericano se realizó una ponencia que exponía la propuesta y hasta ese momento solo se había incursionado en una institución educativa, ahora, tres años después, ya se puede compartir a la comunidad de maestros resultados de una experiencia que ha acogido 15 colegios y 2000 niños aproximadamente de varias localidades de Bogotá.

En consecuencia, es importante destacar la diversidad social y cultural de los niños con los que se ha llevado a cabo el centro de interés, pues se ha tenido la posibilidad de compartir con estudiantes de comunidades indígenas como los embera (Cauca, pacífico Colombiano) y los wounaan, (Chocó, pacífico) que reflejan el fenómeno del desplazamiento hacia la ciudad, y que confrontan los sistemas educativos para que las diferencias culturales, no sean un impedimento para que estos chicos tengan acceso a una propuesta basada en la creatividad y la invención, en este sentido, también se ha trabajado con niños de edad extra-escolar (Grupos de aceleración) que por condiciones de pobreza o descuido familiar no habían tenido acceso a la educación formal.

Como se ve, no se preveía el alcance de la propuesta de trabajo que surge con la intención de que niños que no tienen el privilegio de estar en la EPE, puedan acceder a una educación que enriquezca sus experiencias y que les permita ampliar sus perspectivas, a partir del reconocimiento de sus capacidades, seguridades y protagonismo. Para la EPE la diversidad no sólo es bienvenida, es deseable y las diferencias culturales y sociales de los niños de los colegios no son un impedimento, son una oportunidad para la la formación para los maestros y la educación de los mismos niños.

LA INCURSIÓN EN EL AULA: ALGUNOS LOGROS

Al iniciar las actividades del centro de interés se evidenció que los niños asistían al curso con el fin del refuerzo de alguna materia, o por obligación, al ser presionados por los maestros de la institución, sin embargo a partir de las actividades y de la búsqueda del hacer por compromiso y por querer aprender y no por una nota cuantitativa, se ha logrado que los estudiantes asistan por interés, y que la preocupación se torne ya no hacia la calificación sino hacia la satisfacción de la actividad realizada.



Esto fue tan significativo que se inicia un cambio de actitud, pasando de seguir una serie de pasos para el cumplimiento de la actividad, hasta el fortalecimiento de la capacidad de proponer cambios en la estructura y en el procedimiento.

Al transcurrir las sesiones se observaron transformaciones actitudinales y cognoscitivas, los resultados pueden ser clasificados en:

Resultados Conceptuales

En cuanto a los resultados conceptuales sobresale el desarrollo de una gran cantidad de conceptos matemáticos relacionados con geometría, tales como área, volumen, recta, diagonal, paralela, perpendicular, ángulo, proporción o congruencia, al igual que explicación de fenómenos como transmisión de energía, elasticidad, fuerza, entre otros. Estos conceptos fueron construidos los estudiantes en conjunto de acuerdo a sus conocimientos previos y a las observaciones de las actividades desarrolladas en clase.

Resultados Socio-Culturales

Los resultados socio-culturales son los que forman a los niños en su comportamiento como sujetos inmersos en una sociedad. Es así como se pueden resaltar como resultados relevantes el trabajo colaborativo, esta premisa puede ser observada al notar que existían pequeños grupos cerrados que con el avance de la propuesta se han ido abriendo formando un único grupo compuesto de una gran variedad de pensamientos e ideas. Lo anterior, se ha trabajado también desde la responsabilidad grupal en el buen desarrollo de las clases, el aseo del salón y el buen uso de los materiales. También es importante resaltar el avance en el desarrollo de su capacidad creativa que puede ser identificada en cada actividad y de la cual se puede deducir que se auto incentiva y se retroalimenta permitiendo la invención de trabajos innovadores.

Por otra parte, las acciones encaminadas a generar impacto en las instituciones con las cuales trabajamos en el centro de interés pueden evidenciarse a través de dos aspectos, por una parte lo que se ha llamado Aprender a conocer, hacer, ser y convivir juntos y por otra las relaciones construidas:

Aprender a conocer

El planteamiento de situaciones problema a través de actividades como: elaboración de artefactos, juegos y retos matemáticos, obras de arte, entre otras, permite que cada estudiante profundice sus habilidades de resolución de problemas, de pensamiento o argumentativas.



Estas habilidades se vienen desarrollando y fortaleciendo cada vez más; los estudiantes pueden descubrir que las preguntas sobre fenómenos científicos- matemáticos cada vez requieren de un mayor análisis y de la interacción propia de ellos mediante su construcción o resolución, interacción que les permite evidenciar la importancia de su papel protagónico en la construcción de conocimiento.

El trabajo desarrollado en el centro de interés, también permite que los estudiantes comprendan que el conocimiento es holístico. A partir de cualquiera de las actividades, se involucran aspectos relacionados con las ciencias, las matemáticas, el lenguaje, el arte, entre otras que surgen desde las propuestas e interrogantes de cada estudiante.

De otro lado, actividades específicas como el Origami permiten generar una ruta en la cual los estudiantes identifican figuras geométricas, su denominación, diferencias y características, además de lograr vincular la relación existente entre ángulos, medidas, fracciones, descomposición de figuras y proporcionalidad.

Aprender a hacer:

Al iniciar con las actividades del centro de interés se evidencia que algunos estudiantes no utilizan correctamente los instrumentos de medición como regla, compas y transportador. Existen confusiones entre magnitudes, unidades de medida y medición. Sin embargo, es de resaltar que a medida que se desarrollan las actividades, los estudiantes pueden mejorar sus destrezas en el manejo de instrumentos, a la vez que comprenden su origen y relación matemática. Se evidencia como relacionan la utilización de instrumentos con la construcción de planos cartesianos, figuras geométricas, ángulos, propiedades de los triángulos, etc.

De otro lado, al ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, los estudiantes comprenden que poseen habilidades y conocimientos para aprender nuevas cosas y se sienten reconocidos cuando logran un empoderamiento en su discurso mostrándose orgullosos de lo que pueden hacer. Al mismo tiempo, buscan formas que facilitan su aprendizaje, que van desde el trabajo en grupo, discusión, hasta la indagación y la experimentación.

Aprender a ser

A partir del reconocimiento del ser humano como ser social se considera la educación como proceso integrado que involucra no sólo las distintas áreas del saber, sino también un componente social, el cual se requiere para potencializar y desarrollar a través de las distintas actividades desde el centro de interés.



En este sentido, se ha observado que los estudiantes son conscientes de su propio proceso de aprendizaje y que el desarrollo de habilidades, del pensamiento crítico, la autonomía, la responsabilidad, etc. son de gran importancia para su vida más allá que para su desarrollo académico o en el centro de interés.

Aprender a convivir juntos

En el centro de interés es notorio el trabajo que realizan los estudiantes para generar ambientes adecuados para el buen vivir. Se han establecido normas grupales para mejorar la convivencia entre pares y con los docentes y de igual forma, se evidencia una mayor concientización sobre la responsabilidad grupal frente al manejo adecuado de materiales, el cuidado de los espacios y el mismo proceso de aprendizaje.

El centro de interés también busca una igualdad efectiva entre pares, a través del reconocimiento de sus diferencias, contextos, habilidades, destrezas, dificultades, el respeto hacia la diferencia de pensamiento, posturas y la adecuada solución de los conflictos como herramienta positiva para la convivencia.

Es además de suma importancia, nombrar otros aspectos que se han generado como consecuencia de la propuesta de trabajo, esto frente a las diferentes interacciones que se promueven en su desarrollo:

Interacciones entre los estudiantes Debido a que las propuestas se enmarcan desde la resolución de un problema, o la construcción de un artefacto, que requieren que haya trabajo de creatividad e invención, hay algunos estudiantes que ganan reconocimiento, que sumados a la disposición del espacio de trabajo (en grupos ubicados por mesas), logran colectivos, que permiten que haya colaboración mutua, el ambiente del salón suscita una comunicación constructiva y un ambiente agradable de trabajo. En cada uno de los grupos hay estudiantes que han podido relacionarse y reconocerse desde el hacer y el construir conocimiento, otro elemento que los convoca es compartir el asombro e ideas que se generan con las propuestas, esto aporta a disminuir la frustración entre ellos, pues se motivan con el reto y lo toman como un compromiso personal y colectivo en el que trabajan hasta sacarlo adelante; de esta manera el error es permitido y aceptado entre ellos como una forma de aprender y una posibilidad de replantear el hacer.

Interacciones entre estudiantes y maestros: Existe una gran confianza y reconocimiento al maestro que lidera los talleres, manifestando, por parte de los estudiantes, que se sienten reconocidos y que el hecho de poder conversar, proponer, conjeturar y construir sin la presión de una nota y además con la satisfacción de hacer e inventar, les muestra una cara amable tanto de las ciencias y las matemáticas. Además de reconocer un rol de maestro que acompaña los procesos creativos, se dan cuenta de que disciplinas que usualmente no son de su satisfacción, pueden ser espacios de realizaciones personales. Esto, sumado a la mirada desde la no existencia de verdades



absolutas y de la posesión de conocimiento, donde existe satisfacción al darse cuenta que es posible enseñar al maestro, y por lo tanto construir miradas hacia las disciplinas desde la construcción de conocimiento.

Otro elemento que reconocen es la confianza que se deposita en ellos, pues el hecho de permitir el uso del material “libremente” es algo que usualmente no sucede en el entorno escolar.

Con esta propuesta se ha mostrado a los estudiantes que existe otra clase de profesor, el cual reconoce y fomenta su parte humana además de todas sus capacidades que han estado ocultas durante su proceso de formación, transformándolo de un sujeto pasivo, apático e individualista entre otros, a un sujeto más propositivo, autónomo y protagonista en su propio proceso de aprendizaje

Lo anterior ha permitido consolidar una buena relación inter-grupal que facilita el desarrollo de las actividades y permite avanzar en el fortalecimiento de la comunicación dentro del grupo, existen fuertes lazos de amistad que debido al acompañamiento durante este periodo se están ampliando para con los docentes estableciendo enlaces de confidencialidad, compañerismo y camaradería, principios necesarios para el avance en la construcción de conocimientos. De igual manera, entre pares se observa que la resolución de conflictos se hace de manera positiva en la mayoría de los casos, donde prima el dialogo y la conciliación, incluso, se apoyan en los docentes para mediar la situación

Interacciones entre estudiantes y actividad: El planteamiento de las actividades desde el centro de interés, se enmarca en la búsqueda de seguridades y protagonismo del estudiante. Antes de los aspectos antes mencionados en las otras dos interacciones generadas en esta propuesta, es de puntualizar la posibilidad que se le da a los problemas planteados de tener múltiples soluciones, lo que genera seguridades y motivación a la creatividad.

En este punto, es importante resaltar lo logrado en las diferentes instituciones educativas, donde a partir de las actividades desarrolladas, se ha logrado impactar directamente en las dinámicas de convivencia, lo que es evidente en el incremento de la tolerancia a la diferencia y el trabajo en grupo, donde se comienza a reconocer al otro, a ayudar y a enriquecer las experiencias colectivas.

Bibliografía

EPE. (2000). *La evaluación y la formación de maestros*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.



- SED. (Enero de 2015). *Secretaria de Educación del Distrito*. Obtenido de http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=273
- SED, S. d. (2014). *Proyecto Jornada 40x40 para la Excelencia Académica*. Bogotá.
- Segura, D. (1999). *La Construcción de la Confianza*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.
- Segura, D. (2000). *¿Es posible pensar otra escuela?* Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.



LAS LÍNEAS DE TRABAJO: UNA CARTA DE NAVEGACION EN LA ESCUELA PEDAGOGICA EXPERIMENTAL

Tatiana Lara, Gildardo Moreno, Rosa María Galindo y Fabio Omar Arcos

EJE1: Pedagogías Emancipatorias

PALABRAS CLAVE: Líneas de trabajo, Escuela alternativa, contexto, Economía Azul

RESUMEN: La escuela moderna como institución escolar ha sido sustentada bajo una concepción de conocimiento generalizable, reproducible y transmisible. Esta perspectiva ha generado prácticas escolares centradas en las disciplinas, la memorización y la evaluación, que tiene como correlato la construcción de dispositivos de control disciplinar y curricular alejadas de las problemáticas contextuales lo que conlleva a un tratamiento informativo y neutral de las situaciones pedagógicas.

En contraposición, nos encontramos con una serie de problemas ambientales que han dejado de ser asuntos exclusivos de los especialistas para convertirse en cuestiones cuya responsabilidad es de todos, lo que nos lleva a encontrar frente a dos asuntos que bien podrían resumir los horizontes de la educación en general: la relación entre la vida cotidiana y los aspectos ambientales y la necesidad de hallar alternativas razonables y eficaces frente a estos problemas.

En esta perspectiva, la Escuela Pedagógica Experimental viene adelantando una propuesta pedagógica que recoge los planteamientos de la Economía Azul planteada por Gunter Pauli (2011). Esta experiencia propuesta ha permeado a la comunidad, al ser una búsqueda colectiva en la construcción de alternativas frente a las problemáticas de la cotidianidad, a tal punto que se han constituido cinco líneas de trabajo que muestran la articulación de diversas búsquedas que se han consolidado en familias de proyectos: Seguridad Alimentaria, Nuestro Territorio, ¿Quiénes somos?, ¿Y de los residuos, qué?, Transformación de la Energía.



Presentación:

La escuela moderna como institución escolar ha sido sustentada bajo una concepción de conocimiento científicista, objetivable y transmisible. Esta perspectiva ha generado prácticas escolares centradas en las disciplinas, la memorización y la evaluación, que tiene como correlato la construcción de dispositivos de control disciplinar y curricular alejadas de las problemáticas contextuales lo que conlleva a un tratamiento informativo y neutral de las situaciones pedagógicas.

De ahí, que estas concepciones hayan generado sistemas educativos orientados desde visiones de conocimiento de carácter positivista, los cuales han incorporado en sus estructuras la idea de conocimiento objetivo, cuyo marco es el desarrollo de la razón lógica, científica e instrumental, en efecto, dentro esta forma de conocer el sujeto cognoscente se aproxima a la realidad fragmentándola y reduciéndola, para descubrir con objetividad los problemas de la realidad mediante una lógica causal corrigiendo con ello los problemas de la realidad o instrumentales a partir de la aplicación de técnicas y conocimientos disciplinares.

Asimismo, la modernidad entiende y se aproxima a la naturaleza como objeto a dominar técnica e instrumentalmente, valores que han llevado a la explotación y el aprovechamiento de los recursos naturales, provocando con ello daños al ambiente ecológico y humano v.g cambio climático, inundaciones y largas sequías.

En igual sentido, en el mundo social la lógica experimental también se constituye en el fundamento de la cultura moderna donde la experiencia social y educativa se abordan como eventos externos, ajenos a los contextos donde la información que brindan se concibe de manera neutral y con pretensiones homogenizantes.

Por esta razón, cuando se mira la escuela desde el contexto de la modernidad se observa que esta no es más que un dispositivo que busca poner al niño y al joven al servicio de un saber no elaborado por el estudiante por medio del diseño de unas prácticas educativas, que se fundan en los currículos, la normatividad que configura la convivencia escolar y los sistemas de evaluación.

Si bien, esta dinámica escolar logra formar estudiantes o individuos con alto grado de eficacia que los lleva a ser obedientes y con ello lograr incorporarse como obrero en una sociedad hecha a la medida de los poderes establecidos y donde los valores que se promueven se fundamentan en el individualismo, la competencia y el consumo.

De ahí, que estas dinámicas formativas también dejen a estos mismos individuos sin autonomía, sin capacidad de discernir y sin posibilidades de imaginar y crear un mundo diferente al que vivimos actualmente.



Los dispositivos pedagógicos: El currículo, las normas y la evaluación.

Si se analiza la escuela desde los dispositivos de control en términos de saber y poder tenemos que estos aspectos se traducen en la organización de la institución escolar en la perspectiva de la instrucción sobre la educación y la formación de un tipo de hombre que aprenda a ocupar un lugar en la sociedad y no se salga de ella. De allí, la emergencia de una institución escolar violenta para los niños y jóvenes que asisten dado que estos son mirados a través de prácticas educativas que tienden a la homogeneidad académica y disciplinaria a partir de tres aspectos, el currículo, las normas y la evaluación.

El currículo

El conocimiento escolar, esto es los resultados de la investigación científica al parecer se originan con el advenimiento de la ciencia moderna, en efecto, conocer la realidad implica aplicar conocimientos disciplinares a partir de criterios de simplificación, fragmentación y reducción de los fenómenos naturales, proceso que se organiza en un cuerpo de contenidos o currículo que se convierten en objeto de enseñanza de la escuela que dado a su descontextualización se tornan inútiles. De ahí, la necesidad de que los niños y los jóvenes sean protagonistas de su saber. En este sentido, Dino Segura, señala:

“Lo que se aprende en el aula de clase se restringe en muchas ocasiones a ejercicios y problemas externos a quien aprende (coleccionados en los libros de texto); aunque se da la impresión de utilidad, su valor es completamente distinto; ello se puede hacer evidente cuando se aborda una situación concreta de la vida cotidiana, por ejemplo, es cuando se toma conciencia de su inutilidad, ello deviene de las generalidades es decir, no se tratan problemáticas contextualizadas” (Segura, 1999).

Cabe anotar, que en nuestro país estos currículos vienen siendo propuestos por los organismos multilaterales que establecen unos planes de estudio aislados de los contextos, que validan la epistemología occidental como la única manera de asumir el saber.

De tal forma que nuestros niños y jóvenes saben más de las culturas externas que de nuestros ancestros, además esto se reafirma con los medios de comunicación donde hay un bombardeo de informaciones que tergiversan los hechos históricos y sociales de acuerdo a los intereses de los países occidentales dejando de lado aspectos que permitan reconocer desde la cultura propia y desde la política económica distributiva una otredad que está en la exterioridad de nuestro ser físico y mental (Escobar, 2012 p.9).

La convivencia

En nuestro país los planteamientos sobre la formación de ciudadanía, la convivencia escolar y una educación para la paz, se han convertido fundamento de las actuales políticas públicas alrededor de los aspectos mencionados y que han venido siendo formalizados en



instrumentos como el manual de convivencia,¹ la Ley de infancia y adolescencia, la Ley 1620² o “antimatoneo” y ahora último en el ámbito local los Proyectos educativos de ciudadanía y convivencia, además del decreto 1920 de 2013 que establece la “Ruta integral a las situaciones conflictivas”.

Si bien, la intencionalidad de esta normativa lleva a instruir a los maestros con el fin de orientar propuestas en la formación de autonomía y la solución de conflictos escolares, no es menos reconocer que hasta el momento estas orientaciones han sido de carácter sancionatorio por parte del adulto generalmente en cabeza del coordinador de disciplina, o por la normativa que establece el manual de convivencia, en el que se estipulan formas de resolver conflictos de tal manera que el poder y la autoridad del adulto mantengan formas de sanción, castigo y exclusión a quienes generan y participan en situaciones de conflicto, sin la participación del estudiante.(Tarquino, 2016)

La evaluación

La evaluación es una de las actividades emblemáticas de la escuela, ya que esta supone dos condiciones, la aprobación de las pruebas sobre habilidades, y competencias para mantenerse en el circuito escolar y el establecimiento de los criterios para determinar si los estudiantes³ han logrado o no los aprendizajes deseables, de los cuales generalmente se toma su parte más superficial, mientras que los más determinantes, los caracterológicos (proto y deuteroaprendizaje)⁴ se quedan por fuera.

¹ El manual de convivencia es un conjunto de normas, estrategias pedagógicas, principios y acciones que orientan y regulan el ejercicio de libertades, derechos y responsabilidades de los alumnos, docentes y padres de familia, en una institución escolar.

² Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos

humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

³ Valga aclarar que los estudiantes no participan en la elaboración de estos criterios.

⁴ Es el aprendizaje de primer y segundo nivel por medio del cual adquirimos una nueva idea acerca del mundo -un concepto-, una nueva capacidad de relacionarnos y de interactuar con este



De manera que los niños terminan aprendiendo lo que no les gusta y esto no es más que aceptar la arbitrariedad y la obediencia, dado que las valoraciones que asignan los docentes privilegian formas de ser alrededor de los contenidos, la asistencia, hábitos y conductas.

En este sentido, las pruebas que se aplican no tienen en cuenta la diversidad, sino que son pensadas para una “población normal”. Por ello, la evaluación tiene que ver con una búsqueda de la homogeneidad que apunta a privilegiar una única manera de ver el mundo.

Esta perspectiva homogenizante ha planteado una crisis de la escuela que el antropólogo Carlos Calvo (2005) expone:

La escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural, posteriormente lo abandono para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa complejo y autojustificable que desconoce el territorio como el lugar original. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene.

Esta metáfora del territorio es tal vez la manera de presentar las pretensiones de educación igualitaria que mira desde la certeza de un currículo para lograr la formación intelectual, que nuestra incapacidad para reconocer y admitir que existe una otredad que se niega cuando se pretende universalizar el ciudadano urbano y bosquesino sin reconocer que no son los mismos y que cada uno de ellos tiene su propio marco de motivación para actuar, sus propias maneras de actuar y sus propias finalidades para las acciones.(Gasche, p.1). Esta invisibilidad de la diversidad de entornos, sociales, familiares y culturales de nuestros niños y jóvenes han impedido propiciar y fortalecer los vínculos de la escuela con la vida de los estudiantes manera que se pueda gestar un proceso de creación y re-creación de experiencias intersubjetivas en los procesos educativos.

Este panorama ha llevado a los maestros de la Escuela Pedagógica Experimental a cuestionar las políticas educativas globales, a re-pensar permanentemente su hacer y a vislumbrar nuevos caminos para lograr tejer lazos, decisiones y acciones que de manera comprometida logren resolver nuestros problemas locales. Entonces, la búsqueda es transformar las relaciones con el entorno cercano, con los individuos y entre éstos y con los colectivos. Es desde aquí que nace esta ponencia que pretende dar a conocer, los mas recientes caminos transitados, para lograr imaginar una escuela que construye como una apuesta que se forja día a día desde las discusiones, desde las tensiones, desde los encuentros para desarrollar una propuesta educativa alternativa.

mundo -capacidad de hacer con y de ser afectado por-, entendiendo como mundo al mundo total, tanto el entorno físico como el entorno social y sus combinaciones. "Pasos hacia una ecología de la mente" - Gregory Bateson - Ed. Lohlé-Lumen, Barcelona, 1999.p301.



Nuestra apuesta como escuela alternativa

Las líneas de trabajo en la EPE

En la perspectiva de construir una comprometida con la transformación de la sociedad, esto es comprometida con su contexto, nos damos cuenta como los problemas ambientales han dejado de ser asuntos exclusivos de los especialistas para convertirse en cuestiones cuya responsabilidad es de todos. Se trata de un problema cultural.

Lo que conlleva la emergencia de nuevas dificultades pues, por una parte, no todos estamos preparados para asumir tal responsabilidad y por otra, las responsabilidades se manifiestan en asuntos que antaño estaban muy lejos de concebirse como un problema ambiental. Nos encontramos así frente a dos asuntos que bien podrían resumir los horizontes de la educación en general. El primero atañe a la manera como los diferentes aspectos de la vida y de la cotidianidad están íntimamente relacionados entre sí y a la vez con los aspectos ambientales. El segundo, responde a la necesidad de hallar alternativas razonables y eficaces frente a los problemas.

En esta perspectiva en la Escuela Pedagógica Experimental se trabaja desde el punto de vista académico con una propuesta a la que hemos llamado Economía Azul, que recoge los planteamientos hechos por Gunter Pauli (2011) y que ha logrado integrar la experiencia de la escuela (39 años) en el trabajo por proyectos, que se adelantan en diversos cursos y ciclos. Esta propuesta ha permeado a la comunidad, al ser una búsqueda común la construcción de alternativas razonables y eficaces frente a las problemáticas de la cotidianidad, a tal punto que se ha constituido cinco líneas grandes de trabajo que muestran la articulación de estos proyectos: Seguridad Alimentaria, Nuestro Territorio, ¿Quiénes somos?, La energía y la transformación del movimiento. ¿Y los residuos que?

Estas líneas conforman nuestros proyectos de aula con grupos de estudiantes de las mismas edades o de edades heterogéneas para lograr una articulación de diversas problemáticas pertinentes en nuestro contexto que son desarrollados en la institución, desde una perspectiva holista, abordando situaciones, fenómenos o problemas locales y globales que permitan una transformación del actuar cotidiano que trascienda los muros de la escuela.

Esta articulación permite conformar colectivos, como un grupo de personas que persiguen un fin común, en el caso la educación ambiental no solo se trata de formar niños y jóvenes que se sientan parte del planeta sino que propongan acciones colectivas para transformar su entorno.

Estos colectivos se conforman para realizar búsquedas que atraviesan transversalmente a la EPE, donde es posible encontrar proyectos dentro de estas exploraciones con niños de diferentes edades, que se entregan a las dinámicas en el estudio de los fenómenos, tratando de dar solución a las problemáticas contextuales y cercanas que estudian.



De este modo, esta forma de trabajo viene posibilitando la organización de la escuela, de estudiantes y maestros por campos problemáticos que superan las disciplinas, puesto que sus protagonistas son partícipes de las situaciones que se identifican como pertinentes para todos (fuentes de agua, consumos culturales, reconocimiento de los saberes ancestrales, el conflicto armado, la defensa del patrimonio, entre otros).

Propósitos de esta búsqueda

- Comprometer la formación de los estudiantes en cuanto seres humanos y ciudadanos con la identificación, problematización, búsqueda y trabajo en torno a problemas reales de ellos y de la comunidad aledaña (quebrada), de la escuela y su entorno (manejo de residuos), de la comunidad educativa y la sociedad en general (organización social y gubernamental, las autoridades, las entidades locales, e internacionales), la escuela como elemento de transformación y el país (los tratados de comercio, la minería, los agrocombustibles, el tratamiento de residuos, las energías alternativas y la contaminación).
- Lograr estrategias de articulación de los diferentes proyectos desarrollados en la institución, desde una perspectiva holista, buscando estudiar las problemáticas locales y globales, para lograr una transformación del actuar cotidiano que trascienda los muros de la Escuela y llegue a otras instancias como lo es la comunidad educativa en general, dentro de la cual se cuenta a los estudiantes, los maestros, los padres de familia, personal general de la institución y la comunidad a la que se pertenece.
- Se pretende construir una concepción educativa que promueva una participación activa y democrática de los colectivos escolares en la sociedad, enfatizando en la formación de posturas críticas, que propugne por la transformación de la sociedad.
- Vivir la unidad práctica de los problemas y su posibilidad articuladora, al comprometer la formación disciplinaria con la gestión de planificar e implementar acciones que prevengan, mitiguen o compensen el impacto ambiental.

PROBLEMÁTICAS

Pensar la organización de la EPE desde la articulación de diversas líneas de trabajo emerge como un tejido donde se quieren mostrar relaciones, conexiones, tensiones y paradojas que muestran la complejidad que implica abordar los problemas del contexto.

En este marco, se presentan a continuación las líneas correspondientes a:



1. La Seguridad y Soberanía Alimentaria: Lo que se pretende es abordar problemáticas actuales respecto a los alimentos en nuestra comunidad inmediata, en nuestro país y en el contexto global; Es así que existe una diversidad de proyectos que buscan construir dinámicas que permita a los niños y jóvenes reconocer nuestra diversidad de plantas alimenticias, ser productores de alimentos, transformar nuestras prácticas alimentarias dentro de la comunidad educativa como de los hogares que permitan cuestionar, subvertir y transformar nuestro paladar.

2. Nuestro Territorio: Cada uno de los proyectos que se han construido con la preocupación específica de explorar y construir conocimiento sobre nuestro entorno con la intención por un lado, que nuestros niños y jóvenes comprendan las relaciones de interdependencia presentes en su territorio, a partir del reconocimiento reflexivo y crítico, y por otro, se apropien de la realidad concreta (su realidad biofísica, social, política, económica y cultural), de manera que se genere en ellos y en su comunidad cambios de percepción en su relación consigo mismo, con los otros y con el entorno.

3. ¿Y los residuos que?: Se busca explorar y definir estrategias conducentes a la concreción de procesos escolares que no generen residuos que puedan definirse como basura, además de formular alternativas para aprovechar toda clase de residuo generado en la institución.

4. Energía Transformación del movimiento: Se identifican dos elementos. Por una parte el agotamiento de las fuentes de energía y con ello la urgencia de encontrar fuentes alternativas y, en segundo lugar la necesidad de cambiar los hábitos de consumo y de vida. El planeta no podrá dar cuenta de sociedades tan depredadoras y consumidoras como las que existen en los países de mayor desarrollo. Así se y trabaja en las energías solar y eólica y en la necesidad de inventar juguetes no eléctricos pero interesantes y atractivos.

5. ¿Quiénes somos?: Esta línea parte de reconocer que cada ser humano es un universo que se va construyendo en un caminar con los otros, en la cual se desenvuelven en contextos diversos y estos a la vez están mediados por su historia familiar, social, barrial y cultural. Desde esta perspectiva, la EPE se ha propuesto enriquecer estos aprendizajes con proyectos educativos que le permitan al individuo- colectivo la reconstrucción de su identidad y mediación psico/social en el contexto histórico en el que se desenvuelven. Entonces, se busca propiciar contextos en los cuales el (la) muchacho(a) pueda identificar y construir nuevas maneras de interpretación desde la realidad y los consumos culturales (arquetipos y prototipos); lo cual, además de servirle como expresión le lleve a comprender y a apropiarse de su herencia cultural.

RESULTADOS GENERALES DESDE LA ARTICULACIÓN DE LOS DIVERSOS PROYECTOS EN LÍNEAS DE TRABAJO

Desde esta articulación se puede evidenciar los siguientes resultados:

- *Sensibilidad frente a los problemas que se estudian.*



Mirada optimista en cuanto se considera que es posible cambiar el estado de cosas.
 Mirada compleja en cuanto se considera que las cosas no están aisladas sino que existe una inter-relación múltiple.
 Satisfacción de los estudiantes y maestros por los resultados que se consiguen.
 Articulación con el entorno desde las acciones.
 Aprecio de la comunidad por lo que hacemos.
 Reconocimiento de entidades externas, como universidades, colectivos comunitarios, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, etc.
 Elaboración de una idea amplia de lo que es el saber.

- ***El compromiso de los estudiantes con los proyectos desarrollados ofrece varios resultados:***

El hacer constante de los estudiantes sin necesidad de estar mediados por una nota o una evaluación, sino proyectado hacia la búsqueda de posibles soluciones a las problemáticas abordadas.

Por otro lado, en muchas ocasiones las actividades planteadas son asumidas en momentos diferentes a los establecidos en el horario de clases, esto demuestra no solo apropiación de las propuestas, sino también, disposición, conocimiento e interés de toda la comunidad educativa, al apoyar estas actividades. Por otra parte, la propuesta pedagógica asumida en el desarrollo de las líneas de trabajo, permite fundamentar el hacer de los estudiantes en la autonomía, la participación y la proposición; aspectos fundamentales en la formación de individuos transformadores de la sociedad.

- ***Construcción y fortalecimiento de vínculos***

Estos se han dado en varias instancias, por una parte se han fortalecido vínculos con la comunidad aledaña a la Escuela, entre los que se puede nombrar habitantes del sector (vecinos), jardines infantiles, Instituciones Educativas Distritales, organizaciones comunitarias como Casa Taller Las Moyas, entre otros; con el fin de unir esfuerzos en el desarrollo de las propuestas perseguidas por las líneas de trabajo. Con la comunidad se han realizado actividades en diversos espacios, donde se ha logrado reconocimiento de los estudiantes por las propuestas desarrolladas, así como reconocimiento del hacer de la comunidad. Otra instancia en la que se ha logrado vínculos es la construcción de redes de trabajo con instituciones interesadas en apoyar cada una de las líneas, tales como: Jardín Botánico de Bogotá, el Acueducto Comunitario Acualcos, Conservación Internacional, las Alcaldías Locales de Usaquén y Chapinero y Universidades de Bogotá como la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y la Universidad Libre, entre otras.

El Reconocimiento al saber ancestral

Este resultado tiene importancia especial, pues la propuesta desarrollada en las diversas líneas, ha permitido re-conocer diferentes personas de la comunidad cuyo saber- hacer se ha convertido en una inspiración para los niños y jóvenes porque se enriquece no solo cada búsqueda de cada proyecto sino las relaciones de reconocimiento que emergen en los colectivos; es así como hemos tenido la fortuna de contar con la experiencia de campesinos



de la zona, de indígenas, de líderes comunitarios, de expertos en ciertas labores, quienes comparten su conocimiento con los estudiantes, nos recuerdan técnicas y saberes ancestrales que se basan en un legado de historia que han aplicado en la búsqueda de las soluciones posibles a los problemas estudiados.

La transformación del papel del docente

El trabajo por proyectos lleva al maestro a mantener una actitud de reto permanente porque se mueve e laberintos de incertidumbre, donde no todo está resuelto, entonces se convierte en una oportunidad de aprender junto a los estudiantes. En esta perspectiva, es importante resaltar que en las diversas líneas participan maestros de diferentes áreas de formación disciplinar, por ejemplo en el entorno ¿y los residuos qué? participan maestros de inglés, de ciencias, de sociales y literatura; en la línea Seguridad Alimentaria, se encuentran en sus búsquedas maestros de ciencias, de primaria, de educación física, entre otros; esto permite una construcción de conocimiento significativa y holística, al tener en cuenta diversas miradas.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

1. Escobar F. (2013). Pedagogías de la Alteridad como fundamento de la Convivencia. Módulo pedagogía de la alteridad. CINDE. UPN. p18-635.
2. Gasché J. La Alteridad y las Consecuencias para la Investigación Acción Participativa. Curso de capacitación. Iquitos.
3. Calvo C. (2005). La Educación del cuerpo. Revista Iberoamericana de Educación OEI. No.39. Septiembre - diciembre. Revisado en <http://rieoei.org/rie39a04.htm>
4. Pauli G. (2010). *La Economía Azul*. México: Tusquets Editores.



ACTIVIDAD FÍSICA MATUTINA

AUTORES:

WILLIAM OSPINA MIRANDA

LICENCIADO EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTES
ESPECIALISTA PROCESOS PEDAGOGICOS DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO
willyosmir@yahoo.es

JOHAN YESID PAEZ SANCHEZ

LICENCIADO EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTES
ESPECIALISTA PROCESOS PEDAGOGICOS DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO

MARTHA CECILIA CASAS.

LICENCIADO EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTES

DOCENTES ESCUELA PEDAGOGICA EXPERIMENTAL



“El deporte debe tener hombres y mujeres felices en su práctica, para ello debemos comprender que si tengo el conocimiento puedo entender, si entiendo puedo analizar, si analizo puedo elegir, si elijo soy libre, si soy libre soy feliz, Y SOY FELIZ tengo ÉXITO!”

ACTIVIDAD FISICA MATUTINA

Una de las dificultades más frecuentes de los niños de la escuela es la falta de tiempo para dedicarle al deporte, la actividad física y el juego libre y espontáneo, esto debido a que la jornada escolar no lo permite, (salen aproximadamente de la casa a tomar la ruta desde las 5:00am y regresan sobre las 5:00 pm aquellos que viven cerca), a la inseguridad de los parques cercanos a la casa, al uso de los aparatos tecnológicos en la utilización del tiempo libre (uso de celular, aplicaciones de juegos, Xbox, play 4, Nintendo Wi, computador), a la falta de acompañamiento de los padres de familia por cuestiones laborales, Padre y madre trabajan). La mayoría viven en apartamentos y los parques no son de gran interés para ellos, no se motivan a salir a reunirse con los amigos de barrio para jugar algo.

Conscientes de lo anterior, y a la importancia que le da el proyecto educativo institucional a las actividades de expresión corporal, al arte a la música y a las actividades lúdico deportivas y recreativas, surge como preocupación crear estrategias que permitan posibilitar desde la escuela alternativas que mejoren y optimicen el desarrollo de las posibilidades motrices, sociales e intelectuales de nuestros jóvenes surge como pretensión inicial ofrecer un espacio para dinamizar de alguna manera las posibilidades entorno al juego libre y espontáneo y a todas aquellas dinámicas que se construyen cuando jugamos, cuando creamos opciones lúdicas que nos permiten confrontarnos con unos y con otros desde una mirada creativa, limpia e inocente en algunos casos, es más el juego permite soñar y aventurarse en mundos imaginarios que construyen la creatividad y mejoran procesos de sociabilización sin importar la edad de quienes juegan.

La clase de Actividad física matutina está diseñada para los estudiantes de escuela inicial y Segundo ciclo (Básica Primaria), todos los días en la primera hora, su intencionalidad se fundamenta en la necesidad de aprovechar al máximo, la alegría, el entusiasmo y la vitalidad con la cual llegan los muchachos a la escuela y con ello garantizar de alguna manera los ambientes de aprendizaje que



ello genera y en el que los muchachos evidencian el gusto y deseo por ganar mejores posibilidades en el día a día.

La actividad física matutina en la escuela, responde a la necesidad de optimizar la energía propia de los niños en esta edad, y donde juega un papel muy importante el juego como medio de socialización, desarrollo intelectual, social y emocional.

De igual forma se hace necesario generar hábitos frente a la importancia de la actividad física como medio primario de prevención a nivel de salud, cuerpo y mente, factor de gran valor ya que la mayoría de nuestros niños viven en apartamentos y los espacios destinados para este rol están un poco olvidados o son cambiados por aparatos tecnológicos cuya única función es el entretenimiento inoficioso y sin ningún desarrollo corporal.

En esta medida la escuela ofrece una serie de alternativas cuya incidencia se ha de manifestar en mejores oportunidades frente a lo que significa algunas vivencias de conocimiento y donde pretendemos que el niño explore y se goce el mundo que lo rodea en las mejores condiciones posibles.

La actividad física matutina intenta recordar aquellos juegos, rondas y actividades propias de nuestra niñez las cuales marcaron una etapa muy importante en nuestras vidas, es así como cada día realizamos actividades en forma de ejercicio, juegos lúdico recreativos y deportivo, los días lunes actividades lúdicas con balones y pelotas, martes trabajos con pequeños elementos, sogas, aros y palos, miércoles rutinas de flexibilidad, jueves, espacio para el desarrollo de la creatividad donde los niños deciden que jugar y donde establecen mecanismo de regulación en la construcción de la dinámica que a su vez permite el trabajo con grupos heterogéneos, en esta medida algunos niños deciden que van a hacer y se organizan de tal manera que logran crear las condiciones y reglas para el juego que están imaginado, construyendo o imitando factor que les permite construir sus propias dinámicas de trabajo, el viernes realizamos juegos recreativos caminatas entre otros.

Algo que es fundamental son las vivencias de conocimiento a priori que se tengan para desarrollar con ello la capacidad de aventura, es decir experiencias lúdicas de juegos que vivenciaron o quiere desarrollar para explorar y elaborar oportunidades que de alguna manera inciden en la construcción



del mundo que los rodea, juegos de roll, juegos de perseguidos juegos imaginarios donde crean las dinámicas para el desarrollo del mismo y donde su imaginación fluye de manera creativa para abordar con ello aventuras propias de esa edad, lo que a su vez posibilita o evidencia el desarrollo de la personalidad, la madurez y todo aquello que implique mejorar sus posibilidades frente al contexto y mundo que lo rodea acorde a sus intereses, necesidades y oportunidades.

Un ejemplo de ello es la lleva por niveles, donde establecen mecanismo de auto regulación para satisfacer los intereses de cada grupo, de tal manera que cuando escuela inicial (preescolar) lidera la lleva, los estudiantes permiten y facilitan que los niños los puedan coger y en esa medida cada grupo siente que es posible y es fácil hacerlo, ello debido a la diferencia motriz de cada edad y donde para los más grandecitos nivel 7 de la escuela (grado quinto) es posible debido a las relaciones que construyen y a los procesos propios de la escuela en el reconocimiento de cada uno de sus compañeros frente a sus posibilidades y a la oportunidad de confrontarse con cada nivel.

Otro factor importante es la heterogeneidad a la hora de confrontar posibilidades, los niños juegan sin tener en cuenta si son más grandes o más pequeños, esto permite un reconocimiento del uno por el otro, del cuidado consigo mismo y con las demás, de la importancia para compartir y la mirada que se construye del colectivo como tal.

Se prioriza la HETEROGENEIDAD: la heterogeneidad, se convierte en una cualidad de los grupos, pues aumentan las dificultades para superar los obstáculos y dificultades. Se valora la diversidad de pensamientos, opiniones, propuestas y expectativas. Los niños juegan sin tener en cuenta si son más grandes o más pequeños, esto permite un reconocimiento del uno por el otro, del cuidado consigo mismo y con las demás, de la importancia para compartir y la mirada que se construye del colectivo como tal.

El aprendizaje es COLECTIVO: De allí que en el espacio de proyecto de actividad física matutina, fomenta la creación de equipos de trabajo como parte fundamental de la construcción colectiva de nuevas formas de ver el mundo. El trabajo en grupo “permite el desarrollo de los chicos en múltiples dimensiones”, se intercambian experiencias, puntos de vista, se hace énfasis en acciones y concepciones de mundo, llevándolos a convertirse en protagonistas de su conocimiento. Pues, si bien el conocimiento como un resultado es individual, en el proceso de su construcción representa un papel importante el grupo. “Lo que define realmente un colectivo es la existencia de intencionalidades comunes que revisten una característica problemática” (Segura, et al. 2007: 111).

3.



Enfoque de la clase de actividad física matutina. Consideraciones generales.

- Es un espacio lúdico deportivo que utiliza el movimiento como herramienta para generar con ello ambientes de aprendizaje donde lo importante es la participación libre y espontánea.
- La diversidad y heterogeneidad marca una gran diferencia a la hora de construir colectivos de trabajo, ya que esto permite una reflexión crítica y analítica frente a las posibilidades de cada uno y las relaciones que esto implica: no se trabaja con niveles exclusivos, los estudiantes participan acorde a sus gustos, deseos y pasiones.
- Su intencionalidad pretende generar espacios de formación de hábitos que tienen que ver con el respeto por la diferencia, la solidaridad y el reconocimiento de las posibilidades individuales y colectivas.
- Las formas jugadas, las formas de ejercicio son vitales para que con ello los muchachos evidencien y manifiesten desde esta posibilidad sus capacidades para liderar, reconocer y mejorar sus potencialidades físicas, sociales e intelectuales.
- La heterogeneidad favorece el aprendizaje, ya que todos aprenden de todos, es decir el niño más grande aprende del pequeño y reconoce sus posibilidades y limitaciones, por otro lado construye, identifica y comprende que es posible interactuar sus compañeros de escuela sin tener en cuenta la edad o el nivel, y que ello genera un ambiente distinto que posibilita la solidaridad y la participación en la confrontación y enriquecimiento de las acciones en la que pretendemos reflexionar cada día.
- Los muchachos tienen la posibilidad de organizarse de tal manera, que esto les permita construir un acuerdo sobre que se puede hacer y que quieren hacer, de tal manera que se satisfagan los intereses y necesidades de unos y otros.
- Pretendemos recuperar espacios lúdicos, juegos tradicionales, rondas infantiles, juegos de salón, juegos al aire libre e iniciación a actividades deportivas.

Mediante la actividad física, el deporte y la recreación se abren posibilidades para conocerse, actuar, manifestarse, experimentar, divertirse, socializar y convivir; de igual manera conduce a formar hábitos en la interacción social, adquirir e interiorizar aprendizajes que producen satisfacción, alegrías que alivian tensiones y dejan sensaciones agradables, que permiten una mejor convivencia, así como el libre desarrollo de la creatividad, la iniciativa, la imaginación, la habilidad física y



mental, ayudando al individuo a moldear su carácter, mediante el descubrimiento de sus propios valores y la promoción de una buena salud física, mental y espiritual.



FUNDACIÓN PICCOLINO: PROPUESTAS Y REFLEXIONES PARA UNA EDUCACIÓN ENTRE MAESTROS

AUTORES: Colectivo Fundación Piccolino / Caludia villa lobos/ Marcela Segura / Leidy Johana Cabrera Cabrera.

EJE: 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

PALABRAS CLAVE: Educación liberadora – Educación para jóvenes y adultos – Desarrollo social - Entre Maestros

RESUMEN:

El 5% de los estudiantes de Colombia no permanecen en el sistema educativo, de hecho algunas regiones alcanzan hasta el 14% de deserción, lo que en términos acumulativos, se traduce en un aumento progresivo de jóvenes-adultos y adultos que no terminan su nivel educativo básico.

La Fundación Piccolino presenta una propuesta emancipatoria de educación, ofreciendo un espacio en el que sus participantes encuentran un lugar donde pueden recuperar la esperanza del acceso a la educación, adquirir competencias básicas para desenvolverse en contextos reales, y permitirse nuevas experiencias que aporten a su desarrollo individual, familiar y comunitario. De este modo se promueven escenarios de permanente reflexión desde los que se invita a los maestros (considerados en Piccolino como estudiantes y docentes), a generar aportes en su desarrollo humano desde el co-aprendizaje. Estos espacios posibilitan que se pase de la repetición inconsciente a la construcción conjunta de ideas lo que promueve una propuesta de reconceptualización de la educación.

A partir de estas perspectivas, surge en la Fundación Piccolino un espacio pedagógico denominado “*entre maestros*”. En él se materializa la relación entre quienes orientan el proceso y los receptores del mismo, en el que todos tienen la posibilidad de aportar y generar un grado de compromiso con la formación y transformación social. Este escenario en permanente construcción se apoya en la pedagogía por proyectos, detectando los pre-saberes del joven y del adulto desde la motivación para elegir su proyecto, resignificándolos y abriendo oportunidades para evidenciar su importancia en la



vida y encontrar caminos para que cada uno se redefina desde el gusto y la profundización del aprendizaje. Empoderándose de su saber inconsciente para llevarlo a la competencia consciente que abra caminos y nuevas perspectivas para sí mismo y con relación a los otros, derivándose de allí la oportunidad de ver la vida con otros ojos. Desde esta pedagogía se invita a un desarrollo de educación emancipadora en la que los estudiantes (para Piccolino Maestros) generan una lectura crítica de la realidad donde ellos son protagonistas y poseen las oportunidades para generar transformaciones en sus vidas y su contexto. Actualmente, existen seis proyectos: i) Mi País ii) Creando Sueños iii) Acompaña tus decisiones iv) Autocuidado: promoviendo hábitos y estilos de vida saludables v) Ecoarte y vi) Formación de maestros “Aprender enseñando”.

1. EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS EN COLOMBIA

Según el Ministerio de Educación Nacional MEN de Colombia (2010), la educación se define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social; que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y deberes”. En nuestra constitución se indica que la educación es un derecho de cada persona, un servicio público que tiene una función social y que el Estado debe regular, ejercer, vigilar y garantizar su adecuado cubrimiento, para que los educandos permanezcan y accedan al sistema educativo. La ley colombiana establece en el artículo 67 de su constitución política que: *La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.*

Pero como es reconocido, una cosa es el ser y otra el deber ser. De acuerdo al informe especial del Censo General de 2005, desarrollado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), el 65,5% de la población de 5 a 24 años está en la educación formal. El acceso al sistema educativo formal para jóvenes-adultos, en algunas regiones del país, es limitado y esto conlleva a que gran parte de la población adulta no cuente con un sistema que les permita acceder a procesos educativos de su interés y que tengan en cuenta el contexto en el que se encuentran.

Enfocándonos más en las escuelas del distrito la educación siempre se piensa para homogeneizar a los estudiantes. Esto suele ocurrir tanto en lo visual como en lo humano. En la parte visual muchas de las escuelas tienen cosas como rejas en las ventanas, en lo humano todos deben seguir los planes



de trabajo o currículos en donde se pretende que todos los estudiantes siempre aprendan lo mismo, hay uniformes, los cursos son de alrededor de 35 a 40 estudiantes haciendo que muchas veces el docente no pueda tener un acercamiento a los estudiantes para conocer más de su entorno. Igualmente preocupante es el hecho de que tengan un manual de convivencia establecido lo cual genera un ambiente represivo ya que los estudiantes se ven obligados a seguirlo sin tener derecho a discutirlo o cuestionarlo haciendo que cumplan lo que está escrito en el manual solo porque les toca y no porque realmente entiendan porque se deben comportar de esa manera, es decir que la educación está planteada para que se sigan las normas sin cuestionar y aún peor, para no construir confianza entre los seres humanos.

Sumado a esto, algunas Instituciones Educativas están casi solo pensadas para niños y adolescentes pero no tanto para adultos. En los últimos años el gobierno nacional ha hecho esfuerzos por disminuir esta brecha, no obstante, el tema de la educación para adultos es un tema reciente en Colombia y por consiguiente se encuentra en proceso de consolidación e instauración. Hoy en día el MEN reconoce la necesidad de una educación para adultos que busque mejorar las condiciones de vida tanto de aquellas personas que no pudieron acceder al sistema educativo, como de aquellas personas que lo recibieron de forma insuficiente.

Uno de los fenómenos que influyen para que en el contexto colombiano se presente un alto índice de población adulta que requiere acceso al sistema educativo, es la deserción que se presentan, los estudiantes en todos los grados de escolaridad no permanecen en el sistema y su fluctuación es constante, por lo que, cada vez más tenemos jóvenes adultos que no han terminado su nivel educativo básico.

Es aquí donde la propuesta de la Fundación Piccolino como educación alternativa adquiere sentido, en tanto, se presenta como un espacio en el que jóvenes-adultos y adultos encuentran un lugar en el que tienen la posibilidad de recuperar la esperanza, de recrear nuevas experiencias y así crecer como personas y aportar en su comunidad.

2. LA HISTORIA: HITOS Y RETOS EN LA FUNDACIÓN PICCOLINO



*“La educación es praxis, reflexión y acción
del hombre sobre el mundo para transformarlo”*

Paulo Freire

La Fundación Piccolino nace siendo una escuela para niños/as de barrios populares en la ciudad de Bogotá DC en el año 2002, y para el año 2003, por solicitud de las madres y los padres de los niños/as que asistían a la escuela se abre una escuela de adultos en el barrio Santa Cecilia Alta en los cerros del norte de Bogotá.

Para ese entonces las escuelas Piccolino eran de carácter itinerante, es decir, la filosofía era trabajar con las personas en busca de empoderarlas de sus procesos para luego buscar otra población que necesitase el acompañamiento humano y pedagógico que brindaban las escuelas. Bajo dicha lógica se fundaron cinco (5) escuelas más: Lisboa, Suba (2002 - 3), La Esperanza, vía la Calera, (2003 - 4), Simijaca, Cundinamarca (2004 - 5), El Recuerdo, Ciudad Bolívar (2005 - 6), San Francisco (2007) y Universidad de La Salle (2011). De las escuelas en mención, llegó el momento en que todas estaban en actividad al mismo tiempo menos la de la Universidad de la Salle. En la actualidad, están en funcionamiento la escuela de Lisboa, de San Francisco y la de La Salle.

En este orden de ideas, la historia de las escuelas de Adultos de la Fundación tienen una temporalidad dividida en cuatro momentos:

- a) **Momento Fundacional (2002/3 y 2007):** Se identificó la necesidad de ofrecer Educación para Jóvenes y Adultos(as); apertura de cinco (5) escuelas más, itinerancia de las Escuelas y uso de Cartillas Cafam.
- b) **Momento de Centralización y Certificación (2010 y 2011):** Cierre de algunas escuelas, centralización en la Universidad de la Salle, certificación del proceso pedagógico, nueva estructura organizativa, uso de Cartillas de Cafam y del Colegio los Nogales.



- c) **Momento Reflexivo: Deconstrucción y Construcción / Sistematización de la Experiencia (2013 y 2014):** Reflexión de la comunidad educativa sobre la experiencia de la Escuela, diseño de lineamientos curriculares, uso de Cartillas de Cafam para Estadística, Filosofía e institucionalización de uso de las cartillas del Colegio los Nogales para Español.
- d) **Estamos entre Maestros (2016):** Desde el primer semestre de 2016 la Fundación en conjunto comenzó a pensar en ajustar la visión, la misión, los principios y la forma de trabajo, por lo que desde el segundo semestre de 2016 el reto es trabajar por proyectos.

Así las cosas, es importante remarcar que la historia de la Fundación Piccolino ha estado encaminada a brindar a sus participantes espacios en los que la formación no se limite a la orientación de contenidos pre-establecidos, sino que por el contrario se ocupen de dar sentido a su realidad desde el desarrollo de competencias y habilidades que aporten a la construcción de sus proyectos de vida. Es por ello que las experiencias aprendidas y la reflexión ha conducido a que la apuesta educativa sea orientada en función de las necesidades e intereses de los integrantes, sus potencialidades y a que las personas se sientan llamadas a situarse desde sus realidades para que desde ellas puedan aportar a la construcción de comunidad.

Por eso el trabajo por proyectos que se propone, busca que los participantes sean actores activos de su proceso de formación y aporten desde sus conocimientos previos, adoptando no solo un rol receptivo sino productivo, que contribuya a mejorar su calidad de vida y su papel dentro de la sociedad.

3. PROPUESTA EMANCIPADORA DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS

Los jóvenes y adultos de la escuela Piccolino son personas entre los 18 y 80 años quienes en su mayoría son habitantes de las periferias de la ciudad, el 50% de ellos proviene de familias que fueron desplazadas por condiciones de violencia de sus lugares de origen, sus trabajos consisten en



ser empleadas de servicio, obreras de fábricas, restaurantes, cuidado de enfermos y ancianos y algunas están en casa cuidando a sus hijos y los hombres trabajan en construcción, celaduría, electricidad, lavadero de carros y en restaurantes. El recuperar la voz de los sujetos desde sus aspiraciones, necesidades e intereses, el ayudarlos a reconocer y valorar sus saberes y que los puedan poner al servicio de los demás y al suyo propio logra que ellos se comprometan más con su proceso educativo por lo que se permiten proyectarse desde sus apuestas personales y sus habilidades hacia unas metas e intereses específicos en diferentes niveles de su vida. Desde este panorama y dadas las reflexiones constantes frente al “ser Piccolino” la pedagogía emancipatoria cobra especial relevancia en las prácticas educativas que se desarrollan en la Fundación puesto que se configuran espacios de aprendizaje colectivos que pasan a ser componentes vitales de ese modelo educativo emancipador. Son espacios donde el conocimiento es visto como un bien público, un patrimonio de la humanidad, del cual todos debemos cuidar, velar y cultivar, para que desde allí, construyamos procesos autóctonos hacia un modelo de sociedad justa (Aguilar, 2011).

De esta manera, la educación ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimientos y valores a los educandos” (Giroux, 2006; McLaren, 2006; Freire, 1999). Por el contrario la apuesta debe estar centrada en el diálogo de saberes y la construcción de nuevas pedagogías desde las cuales se logre la democratización del conocimiento. Como resultado del análisis de estas perspectivas, surge en la Fundación Piccolino un espacio pedagógico denominado “*Entre Maestros*” que se entiende, como la relación entre quienes orientan el proceso y los receptores del mismo, en la que todos tienen la posibilidad de aportar y generar conocimiento con el mismo grado de compromiso. En ese sentido, a partir del entendimiento del proyecto de vida, el proceso de acompañamiento, y las herramientas que requieren los maestros durante esta etapa, se gesta la puesta en marcha del trabajo por proyectos. Esta apuesta significativa surge desde la interacción y requerimiento por parte de los participantes y se sustenta en su papel como actores activos de su proceso de formación, aportando desde sus conocimientos previos en que a través de una participación activa se contribuye al mejoramiento de su calidad de vida y la resignificación de su lugar dentro de la sociedad.

En el desarrollo de los procesos se han presentado varios obstáculos que vienen de las malas experiencias educativas de los jóvenes y adultos lo cual les deja un rezago de falta de confianza y baja autoestima, mucha inseguridad y el no creer en sí mismos, esto ha sido objeto de trabajo y reflexión continua que ha permitido poco a poco desarrollar e implementar estrategias para lograr el



reconocimiento y empoderamiento de las potencialidades y competencias de los estudiantes, proceso que está en marcha y va dando fruto con el trabajo en proyectos. Otro obstáculo ha sido el proceso de desaprender y reaprender por parte de los voluntarios el rol de maestros para convertirse en compañeros y orientadores del proceso educativo viendo a los estudiantes como pares, pudiendo así conversar, conocernos y comunicarnos de manera distinta para que emerjan los saberes y competencias desde el conocimiento mutuo. En este ejercicio la curiosidad la empatía y la confianza juegan un papel clave.

Esperamos que cada uno logre reconocer su grandeza y desde ahí genere un proyecto de vida que les proporcione transformaciones vitales que contribuyan a mejorar su entorno a nivel familiar, comunitario, social, en fin a todo nivel. Con las queremos evidenciar un currículo flexible que responda a los intereses de todos los implicados en el proceso, reconociendo la dinámica permanente del cambio y así ser un referente de una comunidad de aprendizaje que resignifica armónicamente las trayectorias de vida de sus participantes tal y como dice nuestra visión institucional.

Este es un espacio de construcción colectiva permanente donde *estamos entre maestros* sin jerarquía, ni distinción entre voluntarios y estudiantes. Dando extensión al espíritu Piccolino a través de seis proyectos que a continuación serán expuestos:

3.1. Mi País

El proyecto *Mi País*, busca generar procesos de construcción de identidad mediante la apropiación de conocimiento que brinde herramientas para la creación de un país, teniendo como referencia diferentes países principalmente Colombia.

El propósito es que los participantes exploren sobre sus intereses, expectativas y sueños, los cuales serán alimentados por medio de reflexiones e investigaciones respecto a cómo está conformado un país en términos territoriales, geográficos, sistemas políticos, económicos, jurídicos, sociales, culturales, históricos, ambientales y de biodiversidad. En paralelo, se promueve la apropiación de conocimiento y el empoderamiento como pasos vitales para la creación de sueños, construcción de identidad y dignidad.



Las metas del proyecto se llevan a cabo a través de la investigación, la lectura grupal, la escritura y la expresión oral, que se pondrán en juego en todos los momentos del proyecto. En este sentido, la producción de historias es también el hilo conductor donde se da visibilidad a los protagonistas que crean el país que sueñan, con base en ejercicios que rescaten el saber previo de los estudiantes, se exploren herramientas de cartografía social e invención de platos, entre otros. Todo encaminado a generar ambientes para construir redes de tejido social y humano que tengan como finalidad el aprender a vivir juntos y de esa misma manera crecer como comunidad.

3.2. Creando Sueños

Dado el entorno social de los estudiantes y la identificación de fallas en el sistema educativo tradicional, apoyamos el proceso de transformación hacia la vida productiva. Buscando responder: ¿cómo a través del emprendimiento y los saberes se puede impactar social y económicamente la vida de los participantes, generando productividad desde el empoderamiento?

Resolver este interrogante requiere indagar profundamente en las falencias que impiden creerse posible de generar una mayor productividad y de esta manera progresar. Razón por la cual el avance palpable y materialización de abundancia está relacionado de manera proporcional con la superación de la pobreza en la eliminación de pensamientos de minusvalía, dependencia, y/o sumisión.

A través de procesos sumamente creativos se indaga sobre distintos escenarios en los que los asistentes se apropien de sus talentos potenciales, de esta manera desde el ser se extraen ideas de negocios asegurando su sostenibilidad. En un segundo momento se asesora en la construcción de modelos y planes de negocio en las áreas de sostenibilidad financiera y medioambiental, competencias ciudadanas para el análisis de entorno y mercadeo. Finalmente, se consolida la red empresarial entre los miembros de Piccolino, alineando las habilidades, necesidades y herramientas con su proyecto de vida generando una conversación diferente en la participación en ferias en las que también se exalta el modelo de creación de microempresas.



3.3. Acompaña tus decisiones

El proyecto surge desde el trabajo con el grupo focal de egresados durante el primer semestre de 2016, quienes manifestaron la necesidad de ser orientados en la exploración profesional desde su vocación. Este es un proceso inseparable de la acción educativa y está estructurado en dos momentos; el primero encaminado a facilitar espacios que permitan promover y acompañar el autoconocimiento, la capacidad de toma de decisiones y la facultad de enfrentar el cambio. El segundo tiene como objetivo brindar información respecto a las posibilidades de formación en educación superior que ofrece el sistema educativo y las alternativas ocupacionales de éstas en los ámbitos laborales.

Distando de los acompañamientos tradicionales; la orientación se produce a lo largo de toda la escolaridad, siendo un propiciador de autonomía y facilitador en la toma de decisiones. Así se logra aportar al principal interés de la fundación en la formación integral en cada una de las etapas en las que están en su trayectoria de vida.

El principal objetivo es brindar un espacio en el cual los participantes comprendan el sistema educativo, las áreas del conocimiento de la educación superior y sus maneras de financiamiento, logrando a la vez reflexionar sobre sus ambiciones, intereses y capacidades personales para así encaminar decisiones en la transición y continuación de la vida escolar.

El producto final será el desarrollo de una feria universitaria dirigida a estudiantes de la escuela Piccolino que ofrezca información sobre educación superior y posibilite la exploración profesional.

3.4. Autocuidado: promoviendo hábitos y estilos de vida saludables

Este proyecto parte de la premisa de poder potencializar hábitos de vida saludables a través de los estilos, actitudes y conductas conscientes que sean visibles en la alimentación, actividad física, higiene personal. Se fomenta en la concepción de la salud como el conjunto de sistemas que confluyen en el bienestar corporal.



En sintonía con la medicina natural el proyecto se nutre de áreas como la naturopatía, naturismo, medicina naturopática, farmacias homeopáticas, sanación y autocuración para que así desde la toma de conciencia personal de las emociones, la comprensión de los sistemas, enfermedades y cuidado del cuerpo humano se conduzca a resonar con la dietética, nutrición, cultivo de plantas medicinales, cultura vegetariana, conocimientos ancestrales y herbarios para aprovechar los ecosistemas de la Región Andina.

Por medio de la Gran Feria de los Hábitos y Estilos de Vida Saludables se mostrarán las iniciativas en alimentación saludable, actividad física, hábitos e higiene y condiciones de vida saludables y remedios ancestrales naturales.

3.5. Ecoarte

Surge desde la necesidad de generar conciencia ambiental y dar solución a la problemática alimentaria de las poblaciones vulnerables generando la atmósfera propicia para identificar los intereses y desarrollar los talentos propios, a través de la construcción de huertas ecológicas y artículos decorativos. De esta forma, se resignifican las capacidades para transformar y alimentar el entorno del hogar a partir del empoderamiento familiar como herramienta para liderar dinámicas de realización constante.

Transformamos los residuos sólidos aprovechables, promoviendo la conciencia ambiental y llevando a la acción la construcción de huertas para la producción de alimentos orgánicos y la creación de artículos decorativos resignificando el potencial de renovación a través de la materialización de las oportunidades que yacen allí en su entorno. Desde la economía solidaria, generamos alianzas que garantizan la sostenibilidad en el largo plazo, inspirando a más personas a actuar desde lo local pensando en global.

3.6. Formación de maestros “Aprender enseñando”

Desde la Fundación se busca rebatir las definiciones hegemónicas de maestro y de estudiante,



configurando una propuesta colectiva que derribe los muros, las distancias que históricamente han delimitado estos roles. Mediante el diálogo, elemento primordial de la educación dialógica como práctica de libertad (Freire, 1967) se construirán caminos para que los voluntarios, los egresados y, en general, los participantes se autoricen a sí mismos a ser maestros.

A través del diálogo de saberes nos reconoceremos como sujetos poseedores y productores de saberes. Por medio de “la autorización de sí” nos admitiremos como maestros y reflexionaremos alrededor de experiencias pedagógicas previas, historias de la educación, didácticas. De la mano de la sistematización de experiencias, recuperaremos el carácter epistemológico de nuestras prácticas pedagógicas.

4. LA VOZ DE LOS MAESTROS

Las historias de vida de los participantes de la escuela Piccolino hacen parte del eje esencial de nuestra educación, puesto que las experiencias de vida hablan de lo que somos y hacia donde queremos seguir caminando.

Siempre tuve el anhelo de conseguir una casa para mis hijos, y se me cumplió el sueño, la construí con mis propias manos, con mi propio esfuerzo, con mis propias decisiones.

(Nélida Arrieta, estudiante de la Fundación, proceso de primaria. Edad: 40 años)

Inicié clases en el salón comunal, nunca había ido a la escuela, y empecé haciendo talleres y aprendiendo a hacer muñecas.

(Pureza González, estudiante de la Fundación, proceso de Alfabetización. Edad: 80 años)

Con mis hijos pasamos muchas necesidades, pero gracias a Dios no nos ha faltado el pan.



(Teresa Guío, estudiante de la Fundación, proceso de Alfabetización. Edad: 80 años)

Mi papá decía que ya venía la guerrilla que nos teníamos que esconder, entonces nos metían, a las mujeres, en una cueva y los hombres se quedaban custodiándonos porque la guerrilla venía a hacerle cosas a las mujeres.

(Romelia Zambrano, estudiante de la Fundación, proceso de Alfabetización. Edad: 60 años)

Piccolino para mí ha sido una oportunidad privilegiada para vivir el amor. Llegué supuestamente porque había una comunidad que me necesitaba en mi rol como profesora, y resulté encontrando un espacio que no era consciente de que necesitara tanto en el que se hizo posible sacar lo mejor de mí. Me di cuenta de que en Piccolino nos encontramos gratamente desde nuestras misiones, nos encontramos con búsquedas del amor, nos encontramos para amar y dejarnos amar. Para mí Piccolino es una apuesta de comunidad que posibilita las relaciones, los aprendizajes, las comprensiones de Dios, las miradas de sí mismo a través de los ojos del otro. Piccolino es esa resonancia que sacude nuestros corazones para abrirnos a la suave melodía que armoniza lo denso que envuelve nuestras vidas. Piccolino es el regalo del cielo hecho realidad acá, en la tierra (Esther Gómez, coordinadora académica)

REFERENCIAS

Aguilar, J. L. (2011). Conocimiento libre y educación emancipadora. *Educare*, 15(1), 84-106.

Constitucional, C. (1991). Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional*, 116.

De Educación, L. G. (2007). Ley General de Educación.



Freire, P. (1967). Pedagogía del oprimido. Bogotá. Editorial América Latina

Freire, P. (1989). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores, México.

Giroux, H. (2006) Hacia una teoría crítica de la educación. En: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN, México.

Mclaren, P. (2006) Surgimiento de la Pedagogía crítica. En: Antología Básica Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html>. Consultado en: Julio 15 de 2016.



“JATI KUMARA” UNA APUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA, DESDE LA SOBERANÍA ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL

COLOMBIA

EJE/PAIS	Colombia.	
TÍTULO	“JATI KUMARA” UNA APUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA, DESDE LA SOBERANÍA ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL	
AUTORES		Dirección electrónica
Manuel José Lujan		manuellujan@yahoo.es
PRESENTADORES		
Nombre	Identificación	Cargo
Manuel José Lujan		Coordinador



	MOVILIZACIÓN SOCIAL POR LA EDUCACIÓN
Lugar en que desarrolla el trabajo	Dosquebradas. Risaralda
Población con la que desarrolla el trabajo	Jóvenes y maestros
	si
Eje 1	Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
Modalidades de participación	Ponencia
Ponencia	

“JATI KUMARA” UNA APUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA,
DESDE LA SOBERANÍA ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL

Manuel José Luján Henao

Las prácticas pedagógicas de la Escuela Agroecológica, está centrada en tres aspectos:

1. Transformación de la Escuela. Integración de las áreas del conocimiento en un solo Saber. Es decir, romper con la fragmentación del conocimiento permitiendo el abordaje de un eje temático desde diferentes miradas. Por ejemplo, La ruta de la semilla donde se puede conocer el origen de ella, como llegó a la región, cuáles son las prácticas agrícolas de los pueblos, los medios de producción...



2. Garantizar la soberanía alimentaria y nutricional. Aplicación de prácticas de conocimientos y saberes mediante la producción, la transformación, comercialización y trueques de productos agroecológicos.
3. Prácticas de fraternidad e integración Campo-ciudad bajo el concepto de productores - consumidores.

Dentro de este contexto, se realizan prácticas de vivencia permanente donde se rompe los conceptos de educación formal, no formal e informal, para convertir a la escuela en una práctica permanente, continua, fraterna y libertaria. Es decir, una práctica desde la cotidianidad, para lo cual se toma como eje integrador, las Semillas.

Los resultados en estos 10 años, han sido:

- La construcción de tejido social de la comunidad educativa de la Institución Educativa Cartagena mediante la creación de agroviveros, huertas escolares, familiares y comunitaria; Reserva Agroalimentaria “PREMERCA” donde se rescata y se propagan las semillas nativas, se produce para el autoconsumo y el intercambio, no sólo de las semillas, sino también de las experiencias productivas; Técnicas, sustratos, manejo de los suelos, producción de abonos “orgánicos, Hidratos...
- Intervención en eventos locales, regionales y nacionales: mercados campesinos, mercados agroecológicos; Universidad Tecnológica de Pereira, Santa Rosa de Cabal, Universidad de Caldas, Armenia, Tuluá, Dosquebradas... conferencias, foros y seminarios, donde nuestros campesino (sobre todo jóvenes) tienen la oportunidad de interactuar con otros campesinos y con comunidades de la ciudad.
- Interacción con organizaciones que estén haciendo prácticas ambientales; Asociación de Acueductos comunitarios de Dosquebradas, Escuelas agroecológicas del Eje cafetero y Valle del Cauca. La Casa de la sabiduría de Santa Rosa de Cabal, Instituto de Investigaciones Ambientales de la Universidad Tecnológica de Pereira, La Universidad sin Fronteras de Dosquebradas, Movimiento agroecológico latinoamericano y del Caribe.

Nuestra Práctica pedagógica tiene como elementos libertarios los siguientes:

1. La integralidad de los conocimientos y de los saberes en contra de la fragmentación.



2. El propósito de la soberanía a partir de la alimentación y la nutrición
3. Los puentes de fraternidad entre los colectivos y las comunidades
4. El encuentro entre la ciudad y el campo y los productores y los consumidores mediante el trueque de saberes.
5. Una práctica ambiental cotidiana sin jerarquización desconociendo el ESTADO

COLECTIVO “PREMERCA”

Serranía “Alto del Nudo” vereda la Rivera, Dosquebradas, Risaralda, Colombia

“Por un nicho ambientalmente humano”



PAULO FREIRE Y LA PAZ: EL COMPROMISO DE EDUCAR PARA LA PAZ

COLOMBIA

EJE/PAIS	Colombia.	
TÍTULO	Paulo Freire y la Paz: El compromiso de educar para la paz	
AUTORES		Dirección electrónica
María Cielo Osorio Restrepo		cieloosorio13@gmail.com
Jaime Hernán Echeverry Gómez		jaimeludico@yahoo.com
María Luz Gladys Ramos Cañas		glaracana@yahoo.es
Adriana Mercedes Ocampo		berriocampo2@yahoo.es



Albanery Marínez	alnema31@gmail.com
Javier Humberto Arias Ospina	javierhumbertoarias@gmail.com
Jorge James Sánchez González	vidas21jj@hotmail.com
Luz Eneidy Buitrago	malem555@hotmail.com
María Ofelia Parra R	Marofe58@yahoo.es
María Rosa Matallana	mmatallanaperez@yahoo.es
Paula Ocampo	pavbiolin@hotmail.com
Luisa Fernanda de la Pava	pavamdel@semmanizales.edu.co
Ángelo de la Hoz	adehga@gmail.com
PRESENTADORES	
Nombre	Cargo
María Cielo Osorio Restrepo	cieloosorio13@gmail.com
ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA	Colectivo Freire
Lugar en que desarrolla el trabajo	Manizales
Población con la que desarrolla el trabajo	Maestros
Va a participar en las Rutas Pedagógicas	Si
Eje 1	Pedagogías emancipatorias desde los saberes
Modalidades de participación	Ponencia
Ponencia : El compromiso de educar para la paz	

Un grupo de maestros pertenecientes al Movimiento Expedición Pedagógica de Caldas y a la Movilización Social por la Educación, conformamos un colectivo para continuar la profundización y estudio pedagógico reivindicando la profesión docente. En este sentido, estamos adelantando un proceso de estudio y relectura de la obra de Paulo Freire, con el fin



de incidir en las instituciones donde laboramos y plantear opciones filosóficas, metodológicas y pedagógicas que posibilitan la construcción de proyectos pedagógicos emancipadores.

Paulo Freire fue uno de los mayores y más significativos pedagogos latinoamericanos del siglo XX; sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos por todo el mundo. El diálogo, la lectura del contexto, el debate, la reflexión enseñaron un nuevo camino para la relación entre los profesores y los estudiantes.

El trabajo en grupo y la conformación de un círculo pedagógico trae algunas ventajas bien por la pluralidad de sujetos que integran el colectivo, con intereses, lecturas, experiencias diferentes, que posibilitan cuestionamientos, preguntas y acciones en contextos diversos y de esta manera recrean y crean procesos educativos. El pertenecer a un grupo trae compromisos, sentido de pertenencia, responsabilidad y otras consideraciones. El equipo de trabajo pretende alcanzar unas metas comunes. El equipo se forma con la convicción de que las metas propuestas pueden ser conseguidas poniendo en juego los conocimientos, capacidades, habilidades, información y, en general, las competencias, de las distintas personas que lo integran. El término que se asocia con esta combinación de conocimientos, talentos y habilidades de los miembros del equipo en un esfuerzo común, es “**sinergia**”.¹

Nosotros hemos conformado el Círculo Pedagógico o equipo de trabajo, como colectivo de personas organizadas, todas maestras y maestras en ejercicio, que trabajamos en colectivo y de manera horizontal para profundizar, investigar sobre aspectos educativos y escolares. Las estrategias de trabajo utilizadas son múltiples, asistencia a reuniones periódicas, informes de los trabajos realizados o de las prácticas pedagógicas desarrolladas, informes de lecturas e investigaciones, reuniones “en línea” y cumplimiento con los acuerdos establecidos. Cuando se hacen lecturas primero debe hacerse una lectura individual y luego colectiva igual con los informes escritos siempre se hace un informe individual y luego se realiza la construcción colectiva escrita.

El compromiso de educar para la paz

María Cielo Osorio Restrepo²

La lectura de la realidad reúne diferentes actores y acciones, este texto pretende recoger algunos momentos de la vida de Paulo Freire escritos en su obra “Cartas a Cristina” y las posibilidades de hacer la escuela, territorio de paz.

Paulo Reglus Neves Freire, Paulo Freire, nació el 19 de Septiembre de 1921, en Recife, Brasil; vivió en un hogar cálido donde aprendió el respeto y la importancia de la opinión ajena y la manera de trabajar. En 1931, por dificultades económicas, la familia Freire se traslada a Jaboato, lugar donde fallece su padre y el joven Freire conoce el hambre y el

¹ “Sinergia significa que el resultado alcanzado por el trabajo de varias personas es superior a la simple suma de las aportaciones de cada una de ellas. Este es el objetivo del trabajo en equipo”.

² Maestra de la Institución Educativa Eugenio Pacelli, Manizales



sufrimiento, situaciones que lo llevan a madurar a temprana edad y a mirar la sociedad donde está inmerso, con fines transformadores, para superar la opresión de sus congéneres y regresarles su dignidad: “aprendí a ser o a hacerme intensamente sensible al deber de respetar a quien se encuentra en situación de debilidad” (pág. 59). Su padre le enseñó “las primeras informaciones sobre la política brasileña” (pág. 60) y desde allí, se identificó con los movimientos de oposición al gobierno del país reforzado con los comentarios de su tío João Monteiro, periodista antigubernamental quien le enseñó las primeras lecciones de democracia cuando visibilizaba “la falta de respeto por las libertades, la arrogancia de los dominadores, el silencio al que sometían al pueblo, la falta de respeto por los asuntos públicos, la corrupción que él llamaba latrocinio desenfrenado” (pág.61) pero desde niño, Freire conocía los desaciertos oficiales que en la práctica se resumían en esta frase “a los amigos, todo; a los enemigos, la ley” (pág.62). Su país repetía los procedimientos de la época colonial, pronunciando un discurso y practicando otro.

Un golpe militar derroca al gobierno brasileiro en 1964, interrumpe la obra de Freire y lo encarcela: al cabo de 75 días queda libre y busca refugio en la embajada de Bolivia, se le acusa de "subversivo internacional", "traidor de Cristo y del pueblo brasileño". Después de este episodio vive cuatro años en Chile y uno en los Estados Unidos como profesor en la universidad de Harvard, va a México y problematiza la educación universitaria, hecho contenido en su libro “La Educación Superior”, en 1970 se traslada a Ginebra y regresa a Brasil en 1979 donde decide “reaprender” su país con innumerables viajes a lo largo de la nación, impulsando el amor, defendiendo la necesidad del compromiso personal con los más olvidados y reelaborando sus ideas sobre educación: “el gusto que tengo por la libertad, me ha hecho soñar desde la más tierna infancia con la justicia, con la equidad, con la superación de los obstáculos para la real humanización de todos, lo he manifestado de manera explícita en La educación cómo práctica de libertad, en La pedagogía del oprimido, en Educación y Cambio, en Acción Cultural para la libertad y otros escritos, en La pedagogía de la esperanza, en Cartas a quien pretende enseñar (pág.69) escritos coherentes con la idea de paz plena de equidad, de cambio social, de armonía con el ser y con el entorno, de pensar de manera diferente, con tolerancia, solidaridad, respeto y participación donde el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real.

La educación de hoy, su discurso pedagógico y la escuela como territorio de paz, no corresponden al modelo educativo colombiano, por ser un patrón neutral, direccionado para cualquier lado y alejado del contexto nacional. La escuela continúa su proceso de transmisión y el maestro de repetición, alejando la posibilidad de una auténtica formación democrática, de una educación de calidad para el pueblo, de una pedagogía colmada de saber popular y un maestro invadido de inclusión, equidad, reflexión, heterogeneidad, deliberación, diálogo, discusión, compromiso, respeto, comprensión y dignidad.

Urge una educación para el desarrollo humano, desde antes de nacer hasta la tumba, plena de respeto por la dignidad humana, sin discriminación, con tolerancia, diálogo, consenso, participación, sin las desigualdades económicas y sociales de hoy, con soberanía y seguridad alimentaria sostenibles, conservación del ambiente, proyectos educativos alternativos, perspectiva de género, fomento de la autonomía y reconciliación con los actores del conflicto, porque las políticas educativas colombianas discriminan, invisibilizan las comunidades minoritarias como las indígenas, afrocolombianas, pobres y desplazadas, homogenizan las



poblaciones, ignoran las comunidades jóvenes, con desconocimiento de los problemas reales y sin soluciones para ellos y encadenan al maestro a las políticas del momento, a los planes de ministerios desconocedores de la pedagogía y ausentes de gobernabilidad.

Bibliografía: Paulo Freire. Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. México: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v. 1996



MODELOS PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS COMO OPCIÓN DE TRANSFORMACIÓN

COLOMBIA

EJE/PAIS	Colombia.	
TÍTULO	MODELOS PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS COMO OPCIÓN DE TRANSFORMACIÓN	
AUTORES	Dirección electrónica	
HAROLD ANTONIO IBARGUEN MENA	ibarguenenator@gmail.com	



PRESENTADORES		
Nombre	Identificación	Cargo
HAROLD ANTONIO IBARGUEN MENA.	11935699	DIRECTOR DEL CEID-ADIDA.
ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA	MOVILIZACIÓN SOCIAL POR LA EDUCACIÓN	
Lugar en que desarrolla el trabajo	MEDELLÍN ANTIOQUIA	
Población con la que desarrolla el trabajo	DOCENTES	
Va a participar en las Rutas Pedagógicas	SI	
Eje	PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS	
Modalidades de participación	PONENCIOA	
Ponencia: MODELOS PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS COMO OPCIÓN DE TRANSFORMACIÓN		

MODELOS PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS COMO OPCIÓN DE TRANSFORMACIÓN

Por: Harold Antonio Ibargüen Mena

La historia de los sistemas educacionales revela que su desarrollo ha estado condicionado por las transformaciones que en diferentes periodos han sido emprendidas, para dar respuesta a las exigencias de las cambiantes condiciones sociales García, L. et al (2002, p. 1), en ese sentido, se presuponen cambios cualitativos que tienen entre sus máximas aspiraciones la de transformar la forma como se deconstruyen, construyen, implementan e imponen los modelos pedagógicos. Como dicen el mismo autor, Un análisis de los resultados alcanzados revela que la escuela no se inserta de manera automática y sin complicaciones en un movimiento de auto-transformación, ya que pueden manifestar esquemas y estereotipos de trabajo que no favorecen, y hasta se resisten al cambio, pero se alberga la esperanza que tal



y como se propone la construcción de modelos pedagógicos alternativos, se haga desde adentro y más sólidos los efectos formativos y educativos que la labor tiene en los niños y jóvenes.

En Colombia, la educación pública antes que reflexionar y madurar propuestas y conocimientos que circulan en espacios y medios académicos, se propende por lógicas y perspectivas neoliberales que reducen el conocimiento a la capacitación para la acumulación, legitimación y producción de capital humano y cultural requerido para el mantenimiento del statu quo y la inequidad social. Lógica ésta, desde la cual, se implementan programas y políticas públicas que no valoran la importancia de la pedagogía como ciencia y esencia del quehacer docente. En tal sentido, la educación no proporciona los cambios estructurales que requiere una amplia franja de la sociedad para acceder a una vida digna.

Se puede afirmar con Mejía, M. (2000), que hoy no hay voluntad política de construir lo educativo como central en la apuesta de futuro, en muchos casos, la educación es considerada un gasto, por lo que ésta soporta las constantes reducciones de presupuesto y ajustes económicos. La participación de la sociedad civil en la formulación de políticas es muy reducida y la interlocución se instaura desde un horizonte de negociación de corte gremial para ejecución de políticas según intereses económicos. Podemos hablar entonces de dos tendencias claramente diferenciadas: por una lado, *la tendencia neoliberal* desde la cual se asume la educación como un gasto, un proceso medible a partir de los resultados que se obtengan en pruebas internacionales o estudios que desconociendo la historia de la educación, la homologa con las condiciones del mercado y responsabiliza a los docentes del “fracaso”. Por el otro, *la tendencia progresista*, en la que, el Estado debe asumir su compromiso indelegable con la educación como derecho, garantizando la igualdad y la ampliación de oportunidades para los excluidos, los pobres y las minorías étnicas.

En ese orden de ideas, es necesaria una revisión de las políticas públicas en educación, dado que asumiendo las orientaciones de las agencias internacionales no se ha logrado ningún mejoramiento en los procesos de formación, ni en los aprendizajes de los sujetos. Por el contrario, como afirma Vega (2012),

[...] en las escuelas públicas han ido penetrando las ideologías instrumentales de tipo tecnocrático, que proclaman la separación entre la concepción y la ejecución y se propende por la estandarización del conocimiento escolar para gestionarlo y controlarlo en concordancia con los intereses empresariales; devaluar el trabajo crítico y reflexivo de los profesores y estudiantes, con el imperativo de adecuarse a las exigencias del mercado. (p. 3).

Una reflexión profunda de la situación planteada, nos permite afirmar con Morín (2006), que en la crisis de los fundamentos y ante el desafío de la complejidad de lo real, todo conocimiento necesita hoy recapacitarse, reconocerse, situarse, problematizarse, porque el conocimiento del conocimiento es una tarea histórica para todos(as). Y los Modelos Pedagógicos como elemento esencial que han sido considerados, no pueden estar por fuera de dicha reflexión.



En este panorama y la preocupación en torno a la deconstrucción, construcción, implementación y evaluación de los modelos pedagógicos emergen algunos interrogantes: ¿cómo y desde dónde construir unos lineamientos para el diseño e implementación de Modelos Pedagógicos Alternativos? ¿Qué características, principios y valores definen o podrían definir un modelo pedagógico alternativo? ¿Qué condiciones culturales, sociales y administrativas, se requieren para implementar un modelo pedagógico alternativo? ¿El modelo pedagógico define las prácticas pedagógicas de los docentes o las prácticas pedagógicas de los docentes definen el modelo pedagógico? ¿Qué es lo que resuelve un modelo pedagógico en la escuela? ¿En qué medida la política pública educativa determina la práctica docente?

Por otro lado, en una sociedad como la nuestra, las instituciones educativas deben asumir que los modelos pedagógicos son un componente esencial de la gestión académica en cuanto incide en la planeación, programación, filosofías, tecnología e impacto social. Y que también responden a los mejoramientos, a la cualificación de los procesos, a la implementación de tecnologías y sistemas de información que den sentido e identidad a la práctica pedagógica. Desafortunadamente, esa potencia se utiliza para mantener el statu quo y las inequidades sociales, en virtud que sólo se reproducen los valores y perspectivas de la ideología dominante.

La anterior perspectiva, propia de la educación bancaria-colonizadora del pensamiento, riñe con la preocupación que acompañó a Freire es la lucha por una escuela democrática, que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Freire (1992).

Consolidar una propuesta educativa como la que propone Freire, que por su carácter alternativo e contra-hegemónico, no se pueden desconocer los avances científicos y tecnológicos del siglo XXI, los cuales plantean nuevos retos y horizontes, en y para la educación. En ese orden de ideas, se retoma a De Armas y Valle (2011), quienes definen la educación como un fenómeno social que se concreta en las instituciones educativas con el objetivo de la formación y desarrollo del hombre, a fin de que éste, pueda asimilar y crear la cultura e integrarse a la comunidad en la que vive de forma creadora, contribuyendo a su desarrollo y perfeccionamiento.

Autores como Paulo Freire, han pensado lo alternativo como oposición a lo establecido, impuesto o alienante; en educación implica una búsqueda y construcción conceptual que posicione al docente como un sujeto intelectual, pedagógico y político con capacidad de decisión (Freire, 2006). Lo alternativo entonces, es una oportunidad para reflexionar, pensar y proyectarse desde la educación hacia la paz desde los territorios y el desarrollo humano como posibilidad de transformación, se habla de un cambio y equilibrio social en la búsqueda incesante de mejores condiciones de existencia en libertad.

Lo alternativo es una búsqueda conceptual enfocada en la práctica pedagógica. Se habla de una apuesta, con pretensión de transformación desde la praxis de los docentes, quienes



reflexionan, piensan y proyectan su quehacer Insuasty (1998). Según Prieto Castillo (2005), pensar una educación desde lo alternativo representa un intento por encontrar el sentido de la educación en el mundo contemporáneo, encontrar también sentido a las relaciones, situaciones y propuestas que se tejen en el contexto escolar.

Lo alternativo tiene como eje la investigación, la reflexión permanente, como dicen Pulido, O. y Ruiz, C. (2013), en este sentido

[...] los maestros son sujetos portadores de saberes pedagógicos y constructores de cultura, capaces de generar propuestas pedagógicas reflexionadas. Desde esta concepción surge la necesidad de promover la construcción de proyectos colectivos de aula, escuela y comunidad, a través de la Pedagogía por Proyectos, y de la Documentación narrativa de las experiencias pedagógicas de los profesores, a fin de hacer público el acontecer de la escuela y las historias de maestros, contadas desde la voz de sus protagonistas, para ellos aquí descansa la identidad colectiva [...]

Se advierte que esta visión rompe con lo establecido en la perspectiva oficial, en la cotidianidad de la escuela, de ahí su carácter de alternativo. También se busca que maestros e instituciones se involucren en procesos disciplinares, pedagógicos y didácticos en beneficio no sólo, de la escuela, sino de la comunidad y de la sociedad en general. Porque lo alternativo en educación, es una opción intelectual que rechaza la reproducción de la tradición excluyente e inequitativa. Rechaza el *statu quo* de privilegios discriminatorios e injustos. Rechaza la opresión impulsada por clases dominantes que utilizan la educación como aparato ideológico desde el cual ejercer el control social. En este sentido, lo alternativo reafirma la idea que en la praxis pedagógica todo es susceptible de ser mejorado y transformado; en la medida que implica atreverse a pensar de tal manera que la acción educativa, produzca un cambio social.

Es por eso, que lo alternativo debe ser pensando en consonancia con un espacio-tiempo determinados; puesto que, no puede ser pensado como una categoría estática; en virtud que, son los seres humanos -como constructores de saberes, cultura, ciencia, arte y sociedad- quienes en su propia dinámica se transforman (Perea, 1999: 25). Desde lo alternativo entonces, se pretenden mejorar los procesos pedagógicos y didácticos en el aula; se pretende que el maestro promulgue algo nuevo y evite el conocimiento simplista. Tal y como lo propusieron Pulido, O. y Ruiz, C. (2013), en su propuesta de formación de maestros cuando para romper con la monotonía propusieron encuentros de experiencias entre maestros y otros hacedores de la cultura, visitas de apoyo y acompañamiento en los lugares de trabajo, ferias de los libros y sus lectores en comunidades marginadas, talleres con padres de familia y otras actividades de animación sociocultural. Actividades que fortalecieron las prácticas en las escuelas y sus maestros, en torno a la producción y la difusión de la cultura escrita, así como en la reivindicación del papel político y pedagógico de los docentes en sus comunidades.

La apuesta por lo alternativo en educación emergen en el dialogo y en el debate; involucra diferentes actores sociales e integra perspectivas, posturas, culturas e ideologías; se fundamenta en principios éticos y valores como la solidaridad, el respeto por el otro y por lo otro. Implica una apuesta por el sujeto. Como se plantea en el editorial de la revista Educación y Cultura N° 97, lo alternativo implica la recuperación de la experiencia pedagógica de los



docentes, así como la lucha por la defensa de la educación pública a través del movimiento pedagógico (Revista 97, FECODE 2013).

Lo alternativo restituye, o por lo menos debería restituir al docente su lugar como intelectual, posibilitando la reflexión y transformación desde el currículo y la investigación; los cuales constituyen un lugar común, desde donde, el maestro conduce sus prácticas pedagógicas. Se habla de una apuesta político-pedagógica que dignifica a los diferentes actores de la comunidad educativa; una apuesta por una educación propia, no impuesta a través de las políticas que pauperizan las condiciones de vida de los menos favorecidos. Se habla de una educación que contrarresta los efectos negativos de políticas funestas; políticas que arrasan al ser humano, privatizan los derechos y consolidan un proyecto, que atenta contra la vida en el planeta.

Ahora bien, cuando se piensa en una educación desde lo alternativo, se concibe una opción liberadora desde la cual recuperar la pedagogía como el saber fundante del quehacer docente y de la escuela. Significa que desde la educación se propende por una democracia auténtica, por la libertad de enseñanza o de cátedra, por el respeto a la autonomía del maestro; quien se asume intelectual, trabajador de la pedagogía, la ciencia y la cultura. Para Marco Raúl Mejía, (citado por Rodríguez (1992), lo alternativo debe estar fundamentado en la teoría crítica, que forma subjetividades críticas. En tal sentido, la investigación educativa que también debe estar contenida en lo alternativo, es un medio para la subversión pedagógica, para la subversión del maestro como sujeto y actor social (Rodríguez 2013). Es decir, lo alternativo se refiere al cambio, a la transformación continua, a la búsqueda incesante de mejores condiciones de existencia en libertad e igualdad social.

Como afirman Pulido, O. y Ruiz, C. (2013), la documentación de las experiencias de los profesores, desde sus voces, poco escuchadas y muchas veces vividas en el anonimato también configuran lo alternativo, porque aportan desde la realidad de las aulas, desde la singularidad de sus escuelas y contextos, desde la interacción de sus subjetividades, nuevas fuentes de conocimiento pedagógico y con ello, enriquecen la realidad educativa. Desde la narrativa ha sido posible promover la difusión de las experiencias pedagógicas innovadoras e historias de docentes que participan desde diversos contextos rurales y urbanos marginales.

Lo alternativo en educación se concibe como una construcción colectiva de conocimiento en interacción dialógica; como una lucha incansable por la felicidad en libertad e igualdad; como una apuesta por docentes con capacidad y voluntad para re-significar su práctica. Cómo la posibilidad del maestro para reflexionar, pensar y proyectarse, fundamentado en principios pedagógicos que propendan por procesos de formación en y para la criticidad del sujeto; sujetos autónomos con compromiso social, creadores que asumen las prácticas escolares como escenario desde el cual se contribuye con la emancipación de sí y de lo social. Se habla de un sujeto investigador que valora y se valora.

Al igual que García, L. y otros. (2002.p. 1), se cree que para que la construcción de modelos pedagógicos alternativos funcione, se requiere de una real flexibilidad en el trabajo escolar, porque solo de esta manera se rompen esquemas anteriores de trabajo donde primaba un exceso de control administrativo que no siempre iba dirigido a atender los problemas metodológicos del maestro y que frenaban la creatividad de estos y del propio funcionario.



Igualmente, se debe elevar la capacidad para transmitir o determinar vías para lograr de manera efectiva cambios reales en las escuelas.

También es necesario trabajar en la preparación de los docentes y demás actores para el cambio, a partir de brindarles suficiente orientación sobre la esencia de las transformaciones que implica implementar modelos pedagógicos alternativos. Ello propicia la existencia de clima o estilos de dirección que propician las mutaciones esperadas y la necesaria creatividad de colectivos pedagógicos en la solución de problemas. Proponer la formación de docentes en una pedagogía crítica, en el sentido que Paulo Freire da a esta palabra, supone entender la educación como “un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora sobre la realidad”; así la acción educativa es esencialmente una acción transformadora, una acción comprometida.

En el mismo orden, se debe promover encuentros de experiencias entre maestros y otros hacedores de la cultura, visitas de apoyo y acompañamiento en los lugares de trabajo, ferias culturales en comunidades marginadas, talleres con padres de familia y otras actividades de animación sociocultural, las cuales fortalecen las prácticas en las escuelas y sus maestros, en torno a la producción y la difusión de la cultura escrita, así como en la reivindicación del papel político y pedagógico de los docentes.

Al concluir la presente investigación, surgen nuevas incógnitas que apasionan a cualquier investigador poner en práctica de los resultados. La investigación ha histado a proponer nuevas lógicas para la construcción de modelos pedagógicos y revisar el papel que juega en el sistema educativo y tal vez, en el futuro aventurar la búsqueda hacia la construcción de horizontes pedagógicos, una concepción más compleja, pero que en definitiva contribuiría enormemente a la lucha contra la despedagogización que ha sido objeto la educación, porque empoderaría al docente y lo dotaría de fundamentos para resignificar su práctica.

Bibliografía

De Armas, N y Valle, A. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. Editorial pueblo y educación, p. 69-85.

Freire, Paulo. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial siglo XXI décima edición. Montevideo. p. 469.

Freire, Paulo. (2006). *La Educación como Práctica de la libertad*. Editorial siglo XXI primera edición. Montevideo. p. 204

Insuasty, Luís del Fin. (1997). *Teoría del Error Aplicada al Aprendizaje Autónomo*. Cafam.

Mejía, M. (2000). Latino-americanizar las leyes educativas de la globalización. Ponencia presentada al II Congreso Internacional de educación organizado por UNISIMO. Brasil. Octubre 3 al 5.

Morín, E. (2006). El método, tomo 3. Madrid, España: ediciones Cátedra



Rodríguez, M. (1992). Pedagogía crítica, en: Revista Aula de innovación Educativa. N° 7.
Vega, R. (2012). *Proletarización docente*. En revista Rebelión del 06-08-2012. En línea
<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=154070> (acceso 25-01-2015).



**PAULO FREIRE Y LA PAZ:
DE LAS CUALIDADES INDISPENSABLES
PARA EL MEJOR DESEMPEÑO
DE LAS MAESTROS Y MAESTRAS
PROGRESISTAS**

EJE/PAIS	Colombia.	
TÍTULO	Paulo Freire y la Paz: <i>De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestros y maestras progresistas</i>	
AUTORES	Dirección electrónica	
María Luz Gladys Ramos Cañas	glaracana@yahoo.es	
Adriana Mercedes Ocampo	berriocampo2@yahoo.es	
Albanery Marínez	alnema31@gmail.com	
Jaime Hernán Echeverry Gómez	jaimeludico@yahoo.com	



Javier Humberto Arias Ospina	javierhumbertoarias@gmail.com
Jorge James Sánchez González	vidas21jj@hotmail.com
Luz Eneidy Buitrago	malem555@hotmail.com
María Cielo Osorio Restrepo	cieלוosorio13@gmail.com
María Ofelia Parra R	Marofe58@yahoo.es
María Rosa Matallana	mmatallanaperez@yahoo.es
Paula Ocampo	pavbiolin@hotmail.com
Luisa Fernanda de la Pava	pavamdel@semmanizales.edu.co
Ángelo de la Hoz	adehga@gmail.com
PRESENTADORES	
Nombre	Cargo
María Luz Gladys Ramos Cañas	Docente
María Ofelia Parra R	Docente
Ángelo de la Hoz	Docente
ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA	Colectivo Freire
Lugar en que desarrolla el trabajo	Manizales
Población con la que desarrolla el trabajo	Maestros
Va a participar en las Rutas Pedagógicas	si
Eje 3	Formación de maestros
Modalidades de participación	Ponencia
Ponencia <i>De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestros y maestras progresistas</i>	

Un grupo de maestros pertenecientes al Movimiento Expedición Pedagógica de Caldas y a la Movilización Social por la Educación, conformamos un colectivo para continuar la



profundización y estudio pedagógico reivindicando la profesión docente. En este sentido, estamos adelantando un proceso de estudio y relectura de la obra de Paulo Freire, con el fin de incidir en las instituciones donde laboramos y plantear opciones filosóficas, metodológicas y pedagógicas que posibilitan la construcción de proyectos pedagógicos emancipadores.

Paulo Freire fue uno de los mayores y más significativos pedagogos latinoamericanos del siglo XX; sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos por todo el mundo. El diálogo, la lectura del contexto, el debate, la reflexión enseñaron un nuevo camino para la relación entre los profesores y los estudiantes.

El trabajo en grupo y la conformación de un círculo pedagógico trae algunas ventajas bien por la pluralidad de sujetos que integran el colectivo, con intereses, lecturas, experiencias diferentes, que posibilitan cuestionamientos, preguntas y acciones en contextos diversos y de esta manera recrean y crean procesos educativos. El pertenecer a un grupo trae compromisos, sentido de pertenencia, responsabilidad y otras consideraciones. El equipo de trabajo pretende alcanzar unas metas comunes. El equipo se forma con la convicción de que las metas propuestas pueden ser conseguidas poniendo en juego los conocimientos, capacidades, habilidades, información y, en general, las competencias, de las distintas personas que lo integran. El término que se asocia con esta combinación de conocimientos, talentos y habilidades de los miembros del equipo en un esfuerzo común, es “**sinergia**”.¹

Nosotros hemos conformado el Círculo Pedagógico o equipo de trabajo, como colectivo de personas organizadas, todas maestras y maestros en ejercicio, que trabajamos en colectivo y de manera horizontal para profundizar, investigar sobre aspectos educativos y escolares. Las estrategias de trabajo utilizadas son múltiples, asistencia a reuniones periódicas, informes de los trabajos realizados o de las prácticas pedagógicas desarrolladas, informes de lecturas e investigaciones, reuniones “en línea” y cumplimiento con los acuerdos establecidos. Cuando se hacen lecturas primero debe hacerse una lectura individual y luego colectiva igual con los informes escritos siempre se hace un informe individual y luego se realiza la construcción colectiva escrita.

De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y maestros progresistas

Gladys Ramos Cañas²

Reconocer y concebir mi trabajo como una profesión, significa asumir la complejidad de la misma, reivindicar la escuela como un espacio liberador, narrada y descrita por todos aquellos maestros y maestras que sueñan con otra escuela diferente a la que han posicionado los diferentes sistemas capitalistas.

¹ “Sinergia significa que el resultado alcanzado por el trabajo de varias personas es superior a la simple suma de las aportaciones de cada una de ellas. Este es el objetivo del trabajo en equipo”.

² Gladys ramos cañas labora en la I.E. Estambul de Manizales



Sin embargo considero, que hay claramente la necesidad de intentar por parte de nosotros, los docentes, de establecer mínimamente un ideal hacia dónde dirigirnos. Este ideal está referido a una actitud política y pedagógica; es decir buscar la forma de ver la docencia como la posibilidad de transformar la realidad, sin adjudicarle *nombre* a las cosas o discurso a la educación, creo que la única forma de dicho cambio es lograr una postura más abierta y sin anclajes. Una mirada que abarque los cambios, y las intenciones, tanto en lo político como en lo social.

Aún no puedo afirmar si todos estos interrogantes habitan mi existencia como docente y afloran ahora que me encontré con un texto tan maravilloso como es "*cartas a quien pretende enseñar*" al leer cada una de ellas, despejo dudas, me transporto a episodios, lecturas, citas antes recorridas, desde la lectura, o visitadas desde las tertulias, y queda la sensación de continuar en la búsqueda de la confrontación y transformación de aquellas situaciones que aún están por resolver.

Pero, de todas formas, me gustaría imaginar que este "*pensar crítico*" abierto al diálogo y a la pregunta, permitirá en un futuro, tener ciudadanos libres y críticos, que piensen como tales.

En este sentido Paulo Freire, nos da de manera analítica una serie de características que de manera consciente pueden ayudar a la persona que enseña a ser mejor maestro, teniendo en cuenta la historia, costumbres y el marco político de su tarea, así como también su propia intencionalidad política ya que la educación nunca es neutra. Freire agrega que *se debe rescatar la sensibilidad sin perder la rigurosidad científica característica del proceso de enseñanza aprendizaje*. Debe promover, además del diálogo, el lugar a la pregunta como pregunta en sí, sin respuestas automatizadas o ya elaboradas. La acción de preguntar, estimula y refuerza la creatividad y la confianza de los alumnos, así como también los prepara para desarrollarse frente al mundo y las situaciones cotidianas, para lograr esto, previamente, se hace indispensable crear un ambiente donde reine la confianza.

Las cualidades planteadas por Freire, como son la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, se deben convertir en una vivencia de la escuela y de los sujetos que están en ella transitando. En esta apuesta por querer seguir buscando en autores como Freire una razón más para dignificar la profesión, veo pertinente y necesario hacer una alusión específica a la cualidad de la humildad, la cual para nada significa que exista una falta de respeto hacia uno mismo, esta cualidad del docente la podemos ver, en el momento que se escucha al otro, sin importar qué nivel intelectual tiene, es decir, nosotros los profesores en nuestro rol de educadores, tenemos la posibilidad de escuchar a nuestros alumnos, a los padres de familia y a todos aquellos que nos rodean y que somos parte del proceso enseñanza aprendizaje, en el cual podemos incluir la escucha a otros profesores que nos observan y nos pueden aconsejar acerca de alguna situación que nosotros mismos no alcanzamos a observar.



Paulo Freire, nos hace referencia a que en un docente no puede caber ni siquiera en posibilidad “*la soberbia del sabelotodo*”. Cuando la humildad es la guía puedo acercarme al diferente, puedo buscar lugares comunes para cumplir sueños, puedo habitar espacios sin renunciar a mis principios porque la tolerancia, la competencia y la capacidad de decidir me darán la suficiente fuerza para defenderlos. De igual manera la amorosidad sin la cual el trabajo docente perdería todo su significado, se convierte en la cómplice perfecta de la humildad y la tolerancia, pues si “*sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico*” (Freire: 1994: 64), lo cual es indispensable para la convivencia entre los actores que participan en la escuela.

El pedagogo Freire, agrupa una serie de características, las cuales son decisión, seguridad, paciencia y alegría. Este grupo de cualidades en el docente, permiten que exista control sobre el grupo, organización y sobre todo desempeño, pues la decisión va en función de la propuesta que éste presenta a los alumnos, y es muy importante que exista un conocimiento de los integrantes del grupo, ya que se les conoce sus formas de aprendizaje, sus inteligencias múltiples desarrolladas y sobre todo sus intereses. La seguridad va de la mano con las decisiones que se tomen, van también en función de los saberes y objetos del saber que se van tratando de manera continua en la escuela. La paciencia es necesaria para escuchar a los alumnos, para escuchar lo que ellos proponen, sus problemas y sobre todo sus quejas. La alegría es indispensable, es necesario enfrentar con alegría este trabajo, esta labor; la alegría ante todo será transmitida a nuestros alumnos, a los padres de familia, a los demás profesores con los que convivimos, pero sobre todo a nosotros mismos.

En este contexto lo más político es promover una ética, cultura y educación emancipadora. Con el cambio paradigmático en la investigación educativa y pedagógica centrada en el rescate de los sujetos reales en sus contextos particulares.



PAZ (S) A LA EDUCACIÓN HACIA LA RECONCILIACIÓN

Experiencias pedagógicas desde la reconciliación con niños y niñas en alto riesgo social

Corporación Educativa Combos

Autora: Gloria María Bustamante Morales: Psicóloga, Magister en Educación y desarrollo humano, Socia fundadora de la Corporación Educativa Combos donde coordina el área de investigación y sistematización.

Eje temático: Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

País: Colombia-Medellín

Red: Movilización Social por la educación¹

Email: investigacion.combosconvoz@gmail.com

COLOMBIA

Resumen

Frente al contexto actual de negociación del conflicto armado con las FARC se hace necesario desarrollar propuestas que trabajen por el perdón y la reconciliación. Procesos existenciales básicos para que los acuerdos pasen de lo escrito a lo posible desde la reconstrucción del tejido social. La Corporación Educativa Combos² viene desarrollando experiencias pedagógicas con niños, niñas y mujeres víctimas de la guerra urbana y rural, centradas en el trabajo desde el cuerpo y las emociones políticas que buscan generar actitudes y procesos a favor de la reconciliación. Este texto desde una sistematización con enfoque crítico-hermenéutico muestra los significados de dicha experiencia.

Palabras Claves: Paz, Perdón, Reconciliación, Emociones políticas, pedagogías

Presentación

¹ La conforman desde el 2003, actores diversos que desde sus regiones buscan transformar la educación Colombiana desde una perspectiva política, de los derechos y la inclusión social.

² ONG que defiende los derechos de niñas, niños y mujeres empobrecidas en la ciudad de Medellín.



“(…) el rostro de otro ser me preocupó mas. Tan pronto se volvió importante para mi vida, el arte dejó de ser un lujo para convertirse en un recurso, una forma de auxilio.”
(Yourcenar, 1999. p.103)

La Corporación Educativa Combos es una organización social y democrática comprometida en la inclusión política, económica y cultural con y para las niñas, los niños, jóvenes, mujeres y familias de sectores empobrecidos a través de procesos, programas y proyectos de educación, protección integral desde la prevención y la atención, investigación, organización y participación política.

Con una guerra que lleva más de 50 años y ante las perspectivas de negociación con las FARC, se hace necesario para quienes trabajamos en el campo social, pensar no solo en apoyar el proceso como entidades pacifistas sino en adelantarnos a la pregunta central por la convivencia y la restauración de los vínculos y la comunicación. La paz no es el cese al fuego, la paz es lo que tendremos que construir cuando nos dejemos de matar y tiene que ver con la generación de confianza mutua, perdón y reconciliación.

Desde nuestro quehacer con niños/as y mujeres nos hemos preguntado cómo construir paz con ellos y ellas que han sido afectados/as por el conflicto armado?, ¿qué piensan del perdón?, ¿cómo perdonan? Pareciera que el perdón en este contexto de negociaciones fuera un asunto de adultos/as. Sin embargo es necesario pensar en los niños/as que han nacido y vivido su corta vida siempre en medio de la guerra, y que han sido víctimas y muchos de ellos/as han naturalizado la desaparición del contrario en sus juegos, las mas de las veces violentos. Los niños/as han sufrido el desplazamiento forzado, las fronteras invisibles, el control de la vida cotidiana por parte de actores armados y algunos/as han participado directamente en estos grupos, siendo utilizados como informantes, “carritos” (quienes llevan armas o drogas de un lugar a otro), entre otras.

Después de estudiar, debatir y reflexionar desde nuestras propias vidas el tema, nos hemos dado cuenta que es necesario desde lo pedagógico trabajar las emociones políticas y los sentimientos morales con niños, niñas y mujeres, (principales víctimas del conflicto



armado) para que sea posible la construcción de otra cultura basada en principios como la justicia y el respeto, y tengamos por fin otra oportunidad de ser en colectivo.

Empecemos por precisar qué son las emociones: las emociones venían siendo definidas como impulsos ante una situación determinada. Sin embargo Marta Nussbaum (2014) considera que “todas ellas implican necesariamente valoraciones cognitivas, formas de percepción y/o pensamiento cargadas de valor y dirigidas a un objeto u objetos”. (p. 33)

Las emociones no se quedan ahí, trascienden convirtiéndose en acciones. Hay emociones que producen la opresión otro/a, la sujeción en relaciones de poder que pueden llegar hasta la tortura y la muerte. Por ejemplo; hay culturas que promueven el machismo (como la nuestra), ese machismo produce emociones como la ira, los celos y esta emoción hace que el sujeto actúe violentamente contra su pareja.

Ahora bien, las emociones políticas en palabras de Nussbaum (2014) “son aquellas que se producen con respecto a los principios o compromisos que un país dice representar como: la inclusión, la igualdad, la mitigación del sufrimiento, el término de la esclavitud” (p.14). Esta consideración hace pensar al hablar de emociones políticas, que en países en guerra, lo que lleva a la eliminación del otro/a es la potenciación de ciertas emociones negativas, que las promueven gobiernos, gobernantes, medios masivos de comunicación.

Según esta tesis existen también emociones que es preciso cultivar, que se vuelven necesarias como apoyo a los procesos de pacificación y reconciliación. Sin duda alguna cuando hablamos de reconciliación es necesario involucrar las emociones y es por ello que desde la Corporación Educativa Combos nos hemos propuesto en esta coyuntura a trabajar con los niños, niñas, jóvenes y mujeres las emociones políticas que nos permitan re-establecer la confianza mutua y tejer nuevamente lazos solidarios. “Todas las sociedades, tienen que pensar en sentimientos como la compasión ante la pérdida, la indignación ante la injusticia, o la limitación de la envidia y el asco en aras de una simpatía inclusiva” (Nussbaum, 2014, p. 15). Es urgente entender el proceso de paz que ahora se inicia con el cese al fuego, desde una profunda necesidad por cultivar emociones como la compasión, la simpatía y el amor.

Las emociones no se cultivan desde las ideas o los razonamientos, las emociones se promueven desde experiencias significativas y esto es lo que queremos compartirles.



Contexto de la experiencia

Este texto surge de la sistematización de varias experiencias pedagógicas desarrolladas por la Corporación Educativa Combos en la ciudad de Medellín. Particularmente con los proyectos: *Soñando Alto* de apoyo emocional a las víctimas del conflicto armado y el proyecto *Hagamos las Paces* desarrollado en la comuna 13, el proyecto *Paz a la educación hacia la reconciliación*, desarrollado en las comunas: 1, 3, 4 y 13. Y el *Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora*, desarrollado en una sede en el centro de la ciudad con el concurso de niños/as de sectores empobrecidos donde hay entre otras experiencias, un colegio.

Todos los proyectos se desarrollan en zonas empobrecidas: estratos socioeconómicos 1 y 2, son experiencias pedagógicas desde la educación formal y la informal que trabajan las emociones desde el cuerpo y el arte para promover relaciones éticas basadas en la reconciliación.

1. Cultivar la alteridad desde la simpatía

El otro/a me da existencia. Es con quien se crean vínculos en un sistema de producción de sentidos. Pero ¿quién es el otro, la otra en un contexto de guerra? Es un enemigo/a, alguien de quien tengo que cuidarme, o a quien eliminar. Las personas vinculadas directamente a los grupos armados son preparadas para la crueldad, para torturar e incluso asesinar a sus propios compañeros si desertan. Al destruir físicamente al otro/a lo que se destruye simbólicamente es la capacidad de aceptar y asumir la diferencia, ella no tiene cabida dentro de la guerra. En la guerra solo puede co-existir el semejante, el otro/a, no tiene lugar desde la vida. Se destruye el sentimiento de simpatía y en su lugar se potencia la ira y el miedo.

Esta situación no le sucede solo a quienes hacen parte activa del conflicto armado. La guerra ha trasladado sus estrategias de control a la vida cotidiana: el poder del más fuerte, la represión, hasta tal punto que ha sido militarizada la vida civil. Por ello nos



encontramos con niños/as que reproducen este tipo de conductas, con adultos/as que recurren a los actores armados para “solucionar” un problema familiar o con niñas que buscan poder sosteniendo relaciones amorosas con actores armados.

Es imposible construir paz en la eliminación del alter, pues es allí donde tiene precisamente sentido el ejercicio de la democracia y la participación. Uno de los retos mas importantes de la pedagogía política es convertir la hostilidad que nos genera el ajeno/a, en convivencia.

Desde nuestro trabajo pedagógico trabajamos la emoción de la simpatía para aceptar al otro/a, para acogerle en su diferencia.

La Simpatía es lo que siente alguien cuando es partícipe de la pasión de otro/a. Para Hume (referenciado por Rodríguez, 2008) la simpatía es la posibilidad de complacerse en la satisfacción de aquel que es beneficiado directamente por algo, es la posibilidad de situarse junto a él, participando así de un mismo sentimiento, no de una misma personalidad. Por ello, en contraposición, el autor nombra la antipatía enmarcada por sentimientos como la envidia, el resentimiento y la rivalidad (p. 2).

Lo simbólico y lo ritualico tienen asiento principal en la fiesta de la simpatía:

Al otro día volvió el principito. Hubiese sido mejor venir a la misma hora, dijo el zorro. Si vienes por ejemplo a las 4 de la tarde, comenzaré a ser feliz desde las 3. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. A las 4 me sentiré agitado e inquieto; descubriré el precio de la felicidad. Pero si vienes a cualquier hora, nunca sabré a qué hora preparar mi corazón... Los ritos son necesarios.”(Saint-Exupéry, 2010, p. 70).

Así como en una fiesta, en nuestros encuentros pedagógicos, los ritos son importantes. “Ocuparnos del ambiente: traer la luz, sentarnos juntos y juntas en el suelo, compartir una canción que contradice lo dicho culturalmente y transmitido por otras canciones que justifican violencias, muertes, suicidios; compartir la vida en el pan escaso, bañarnos los pies o manos con aguas de colores para recordar experiencias, llenar el



ambiente con olores distintos, son algunos de los dispositivos que signan los encuentros con niños, niñas, familias y mujeres” (Bustamante, 2008, p. 16).

Lo simbólico al ser polivalente muestra la complejidad y profundidad de la realidad y está abierto a muchas interpretaciones, por ello crea siempre nuevas y diversas realidades necesarias para comprender sin eliminar las diferencias. La literatura ha sido un camino apropiado, así como el teatro porque son campos que amplían el horizonte moral, donde los niños/as puede imaginar y experimentar muchas formas de ser, aún diferentes a la propia.

Lo simbólico y lo ritualístico tienen asiento en nuestras pedagogías³, porque llenan de nuevos sentidos y recuperan lo que tienen niños, niñas, mujeres y familias, para re-significarlo o para comprender su trama vivencial. Lo mítico está presente en los símbolos, y estos, a veces, esconden opresiones, enraizadas en verdades católicas y patriarcales (que mantienen roles tradicionales y resignaciones); esto hace que nuestra tarea se concentre también en presentar nuevos simbolismos que reflejan otras formas de entender el mundo y sus relaciones” (Bustamante, 2008, p. 16).

Así nace el *Álbum de Brujas Duendes y Hadas* donde con personajes mágicos se potencia no la fuerza y el poder de un súper héroe, sino diferentes fuerzas interiores como: la intuición, la alegría, la solidaridad, la amistad, la no violencia, la equidad de género, con personajes como: Cacerolo, Floripes, Transis y Agotónica. Estas son otras formas de crear nuevas simbologías y apostarle a la paz y la reconciliación.

Cuento: “El super perro”

“Había una vez un perro que no tenía nada, los otros perros se le burlaban de él, él se sentía mal, un día, de la perrera los vieron, el perro malo, el burlón no los vio y el otro perro bueno lo salvó de que los cogieran los de la perrera, porque era un perro compasivo. El perro bueno les ladró y se alejaron los de la perrera, los dos perros huyeron y se salvaron. El perro malo, el burlón, al principio se sintió muy mal pero después se sintió

³ Pedagogías propias de la Corporación Educativa Combos



bien porque ya tenía un amigo más. El perro bueno sintió alegría, felicidad porque ya no era rechazado” (V.D 11 años, A.R 9 años, 2016).

2. Cultivar el vínculo desde acciones como el perdón y la reconciliación

El perdón es un acto unipersonal, libre y no necesariamente público. En palabras de Francisco de Roux (2013) “el perdón es una decisión personal de quien ha sido vulnerado, de renunciar a someter al victimario a actos violentos que le causen un sufrimiento igual o semejante al que él sometió a la víctima” (p. 9).

Por el contrario la reconciliación implica al otro/a porque su función primordial es re-establecer el vínculo.

El perdón y la reconciliación son acciones que implican comprensión acerca de lo sucedido y generosidad emocional para restablecer la confianza. Con los niños y niñas venimos trabajando emociones como la solidaridad y la compasión que alimentan la posibilidad de la reconciliación. ¿Cómo lo hacemos?

- Desde narrativas teatrales personales y colectivas, seguimos las huellas del conflicto armado en el cuerpo, en la economía, en las relaciones comunitarias.
- Desde el tejido rescatamos la resiliencia, lo que tenemos para la reconciliación: Acciones personales y comunitarias de paz.
- Desde la palabra de niños, niñas y mujeres puesta en lo público, recuperamos la auto-confianza y el análisis crítico de lo sucedido.
- Desde el mapa parlante identificamos prácticas de protección comunitarias y de autoprotección.
- Desestimulando el lenguaje violento. Identificamos con niños/as lenguajes violentos en el colegio, la familia, la calle y proponemos otros.
- Recuperando la identidad pacifista y colectiva por medio de cartas que van de un barrio a otro.
- Manteniendo la memoria. Para generar un proceso de reconciliación es necesario mantener la memoria. Perdonar implica recordar, para tener a quien perdonar por algo que hizo. Hay



que pensar cómo y para qué trabajar la memoria: ¿para exacerbar la venganza, la rabia, la impotencia o para re-significar lo acontecido?

- Imaginando una sociedad sin la guerra, construimos narrativas con niños/as a favor de nosotros/as mismos/as; por medio de la imaginación y la fantasía con el Álbum de brujas, duendes y hadas.
- Reparando la exclusión y potenciando la solidaridad, convirtiendo los juegos competitivos en jugos cooperativos.
- Aprendiendo a resolver conflictos cotidianos por medio de los juegos de roles.

Cuento El elefante y la jirafa

Érase una vez un elefante y una jirafa que se caían muy mal, el elefante quería coger una manzana y no podía alcanzarla, la jirafa se le reía y se cogió la manzana. Entonces el elefante se enojó y le tiró un chorro de aguay ahí empezó el conflicto. Se caían muy mal y se tiraban cosas, un día la jirafa lastimó al elefante, él corrió chillando para su casa, sintiéndose muy mal, él quería vengarse de la jirafa. El día del cumpleaños de la jirafa, el elefante fue sin invitación y con motivos de vengarse, con sus enormes patas destruyó el pastel y la fiesta. La jirafa se sintió con rabia, pero se sentó y recordó lo que ella había hecho. Un día en el estanque de patos, el elefante y la jirafa se encontraron, al principio no se hablaron, pero después se confesaron sus sentimientos, hablaron, se disculparon sinceramente, se volvieron amigos, se reconciliaron y fueron felices amigos por siempre”. (B.G 10 años y D.Z 10 años, 2016).

3. Cultivar la dignidad desde sentimientos morales como: el resentimiento, la indignación y la culpa.



Aparece como un término traído de un concepto Romano, Dignitas: forma de vida, ligado especialmente a vida política.

La dignidad se compone de factores externos y de factores internos. Sus factores externos son: el reconocimiento, el respeto, las condiciones concretas: culturales, materiales, económicas y políticas. Es por ello que la dignidad motiva o sugiere la lucha por los derechos humanos. Para ser ciudadano/a es necesario tener acceso pleno a los derechos y ello simbólica y filosóficamente dota a los niños/as y jóvenes de Dignidad.

Dentro de los factores internos de la dignidad encontramos: el auto-respeto, autoestima y autoafirmación de la persona. La dignidad es un elemento esencial a la hora de sentirse dueño/a de sí mismo/a y de sentir que se puede afectar positivamente la realidad de carencia en la que se vive. Reconocer estos factores internos no desdibuja el concepto político de Dignidad, más bien refiere que ella puede estar presente aún en situaciones de alta vulnerabilidad y que se convierte en un sentimiento de resistencia y de lucha ante las violaciones a los derechos humanos.

En un contexto de justicia restaurativa es necesario preguntarnos por sentimientos básicos como el resentimiento, la indignación y la culpa, asumirlos desde el discernimiento y actuar de acuerdo a ellos es esencial a la hora de resarcir el daño causado o recuperarse de él.

La indignación se siente ante el daño causado a otro/a, la culpa ante un daño que le causé a otro/a y el resentimiento cuando alguien me hizo daño. ¿Qué características adquieren estos tres sentimientos morales en medio del contexto de la “negociación”?, ¿cómo tramitan las víctimas el resentimiento y la indignación por sus familiares y amigos/as asesinados o desaparecidos/as?

Estos sentimientos morales hay que promoverlos en los niños y niñas ante situaciones concretas. Por eso hacemos ejercicios constantes para que niños/as amplíen su capacidad de observación. Haciendo recorridos en los barrios, en las calles, viendo cómo viven otros/as, conversando o entrevistándoles, analizando casos cercanos sucedidos en su contexto o en otros, donde se ponen en evidencia dolores ajenos. Una manera de ejercitar la



indignación y la necesidad de trabajar por una vida digna.

Al mismo tiempo, en los ejercicios de auto-narrativa, se trae la propia historia donde se expresan sentimientos de resentimiento o de culpa y se invita a ejercicios epistolares de perdón y de expiación.

Cuento “La guerra entre la guerrilla y el gobierno”.

La guerrilla decidió dar bala al gobierno nacional de Colombia; el gobierno nacional de Colombia decidió seguirle la balacera hasta que un día se encontraron en un pueblo y se empezaron a dar bala, en esa balacera hubo heridos y muertos. Un día el pueblo en el que hubo la balacera decidió demandar al gobierno nacional y a la guerrilla, **el gobierno nacional de Colombia y la guerrilla decidieron hablar sobre lo que había pasado en el pueblo porque la gente estaba muy triste por las balaceras y decidieron arreglar ese conflicto**, la gente a la hora de votar pidió que dialogaran el gobierno nacional y la guerrilla, mientras que dialogaban, decían dentro de estos cuatro años -nos hemos sentado a dialogar para arreglar este conflicto para que sea un país con paz, amor y tranquilidad-. El gobierno nacional de Colombia, la guerrilla y el pueblo se fueron haciendo amigos en paz. (M.G, J.G, A.F. Niños, 2016).

4. Cultivar la libertad desde la fiesta del cuerpo

Partiremos del concepto de Amartya Sen citando a Smith (2000) “libertad es poder elegir la vida que tenemos razones para valorar” (p. 99).

¿Cuál es la vida que tenemos razones para valorar? ¿Pueden los niños y niñas en medio de la miseria, el desplazamiento y del conflicto armado elegir esa vida?



La elección, condición esencial de la libertad, está marcada por determinantes económicos que llevan a que se tomen decisiones aún mas nocivas para el niño o niña, como es el ingreso a los grupos armados donde es obvio que se pierde la valoración de la propia vida y la de los demás. Ésta no es pues al modo de Amartya una elección de vida, sino de muerte.

Su vida está regida por una paradoja: eligieron, pero elección sin alternativas, no es elección. Ni hay elección, ni se encuentran razones para valorar una vida de la cual no se es dueño, desde las titularidades necesarias para serlo.

En esta historia de reclutamiento forzado, de control social y cultural, la libertad se convierte en una batalla que se libra a base de resiliencia y de ‘elecciones’ que a veces vulneran otros derechos por conservar el derecho a la vida, como: el embarazo adolescente, el trabajo infantil, el silencio cómplice o el desplazamiento.

La participación política está basada en el principio de la argumentación, de la palabra, nuestros niños/as buscan otras formas de expresión, la palabra no es en este momento un principio del que deba partirse y menos en contextos de guerra. El arte, la música, los grafitis, la forma de vestir son representaciones sociales de los niños/as, desde donde hay que construir la ciudadanía.

El cuerpo que baila, el cuerpo que canta, el cuerpo que abraza y busca el contacto físico. El cuerpo, es el gran ausente en la educación, por eso cuando lo ponemos al centro del encuentro pedagógico tiene lugar la fiesta del aprender a través del tacto, del olfato, del oído, del gusto.

Actualmente en la Corporación llevamos a cabo unas prácticas pedagógicas que hemos llamado prácticas del ‘sosiego’. Hacemos con los niños y niñas: yoga, relajación, masajes, escuchamos música clásica. Todo esto buscando que el cuerpo les lleve hasta sí mismos/as. Danzamos, montamos en zancos, hacemos hip-hop, escuchamos poesía, tocamos tambores. El cuerpo del arte que no busca la opresión del otro/a, que no busca apresar sino soltar, dejar ser, ir-se, fluir, que renuncia a la posesión y al dominio. El arte que es cuerpo, que se torna vivencia festiva, que va hacia la creación de sí mismo/a.

5. Cultivar la alegría



Aprendemos de los niños/as, en general de los y las más pobres a vivir en fiesta. Por eso no puede faltar el equipo de sonido, las comidas comunitarias en la calle, el alboroto, el ruido. En medio de la pobreza, el hambre, las dificultades ellos y ellas nos enseñan a exaltar la vida, a traer la risa, tal vez como una manera de hacerle resistencia al mercado, a la exclusión, o tal vez porque viven con menos y por ello son mas libres y por lo tanto mas felices. Nos devuelven la esperanza y es una tarea política no perder la risa. Defender la alegría como lo anuncia Benedetti:

“Defender la alegría como un derecho
defenderla de Dios y del invierno
de las mayúsculas y de la muerte
de los apellidos y las lástimas
del azar y también de la alegría”.

(Benedetti, 1983, p. 48).

Retos y perspectivas

La guerra sufrida y la reconciliación necesaria nos presentan el reto de buscar otras formas pedagógicas que nos permitan recuperar para los niños y niñas víctimas del conflicto armado:

- La noción de otro/a, como prójimo al cual se debe acoger en la diferencia.
- Metodologías que recojan las simbologías públicas de niños/as y jóvenes, en lo que se nos hace visible de ellos/as, en lo que les es común. Donde aprendamos de su capacidad de resiliencia.
- Devolver el sentimiento de Dignidad, hacerlo presente desde todos aquellos actos, que le representen al niño/a una expansión de su humanidad.
- Es importante traer a la pedagogía los sentimientos morales como la Indignación, la Culpa y el Resentimiento y buscar que de ellos emerja: la responsabilidad, el



perdón, la lucha por la dignidad y la posibilidad de la reparación a aquel o aquellos/as a quien se hizo daño.

- Los Dilemas morales se convierten en ejercicio para alimentar el discernimiento y resolver las paradojas que a diario se le presentan a niños y niñas que se enfrentan ante decisiones cruciales de vida y de muerte.
- El trabajar desde la subjetividad. Los Niños y niñas que han vivido diferentes situaciones de guerra han de subjetivar dicha experiencia, es decir volverla consciente, reflexionarla y convertirla en aprendizaje, para poder transformarla.

Bibliografía

Benedetti, M (1983). *Inventario, poesía 1950-1980*. Madrid: Ed. Visor.

Bustamante Morales, G.M (2008). *Ejes filosóficos un rizoma de sentidos. Corporación Educativa Combos*. Medellín: ed. Pregón.

Exupéry, A. (2010). *El principito*. Barcelona: Ed. Salamandra S.A.

De Roux, F. (2013). *Reflexiones sobre el perdón ante el conflicto armado Colombiano*. Sin editar.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas, ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

Rodríguez Genovés, F. (Junio de 2008). La simpatía y sus apatías. *El Catoblepas, Revista crítica del presente*, 76, 7.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá. Editorial Planeta.

Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Editorial.



Yourcenar, M. (1999). *Memorias de Adriano*. Barcelona: Seix Barral.

Cibergrafía

Vásquez, C. (s.f). *Entevista a Marta Nussbaum*. Recuperado el 10 de julio de 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=glzUUqv2Mls>.



PENSAR EL MUNDO, CAMBIAR LA REALIDAD

COLOMBIA

EJE/PAIS	Colombia.		
TÍTULO	PENSAR EL MUNDO, CAMBIAR LA REALIDAD		
AUTORES		Dirección electrónica	
Herney Patiño Ríos		grupoger01@hotmail.com	
PRESENTADORES			
Nombre		Identificación	Cargo
Herney Patiño Ríos		16205232	Docente universitario y popular
ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA		MOVILIZACIÓN SOCIAL POR LA EDUCACIÓN MMSE Cartago	



Lugar en que desarrolla el trabajo	Cartago
Población con la que desarrolla el trabajo	Jóvenes
Va a participar en las Rutas Pedagógicas	si
Eje 1	Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
Modalidades de participación	Ponencia
Ponencia	

ESCUELA DE PENSAMIENTO AMBIENTAL DE CARTAGO PENSAR EL MUNDO, CAMBIAR LA REALIDAD

Herney Patiño Ríos
grupoger01@hotmail.com

RESUMEN

Se presentan las experiencias del Proyecto Pedagógico Alternativo - PEPA, desde las resistencias, de hombres y mujeres que forman un grupo amplio, diverso, heterogéneo en edades, que a través de la acción se encuentran y tejen complicidades para mantener la “Escuela”, sin puertas, sin currículo, sin profesores, pero llena de ideas y asuntos que resolver, que requieren “Pensar” y comprender el mundo para transformarlo; es la realidad desde lo “ambiental” con relaciones e interacciones entre lo natural y social. Enfocados con las ideas, los sueños y principios del ambientalismo popular.

Así se concreta la “Escuela de Pensamiento Ambiental” de Cartago, Valle del Cauca, donde el dialogo de saberes y los acuerdos de consensos definen el que hacer y la postura, concretan la coyuntura, frente una sociedad y habitantes de un Pueblo o ciudad de Cartago con 140.000 habitantes, localizada en el norte del Valle del Cauca, Colombia, donde no se ama la vida, reina la muerte criminal y el miedo.

Nos juntamos, botamos el miedo, caminamos el territorio con la palabra, con el dialogo de saberes se comprende y se transforma la realidad a través de procesos horizontales, solidarios, de enseñanzas y aprendizajes colaborativos, donde el conocimiento se construye desde el dialogo de saberes.

La escuela de pensamiento ambiental es un espacio giratorio de enseñanza y aprendizaje formación, organización, movilización, lucha de ideas, donde soñamos y se tejen complicidades. Nos movemos para enfrentar con lo jurídico, lo político, lo social y cultural, los daños a la naturaleza y a la vida humana. Desafiamos la muerte criminal con los referentes de los DDHH. También, nos solidarizamos con los indígenas, campesinos y sindicatos; velamos por el espacio público, cuidamos, defendemos el agua.

Nuestras acciones son de formación y de movilización del conocimiento, de lucha callejera, con el plantón, el grafiti, las salidas de campo o caminatas para conocer y reconocer el territorio. Nos fortalecemos, buscamos



alianzas con otros sectores, de esta forma aprendemos o desaprendemos con lo que hacemos; con los frutos llenamos de contenido “la Briola” que es nuestro medio de comunicación alternativo y así nos ampliamos a más comunidades con las denuncias a través de volante, el video, el boletín, voz a voz y redes sociales.

PALABRAS CLAVES: Ambientalismo popular, resistencias, escuela de pensamiento.

¿CUALES SON NUESTROS ORÍGENES?

Hace cerca de 10 años, en los contextos de la educación y el ambientalismo popular en Colombia, animados con los antecedentes del movimiento pedagógico, expedición pedagógica y la educación ambiental popular, nos vinculamos al desarrollo de los Proyectos Pedagógicos Alternativos – PEPA. Después de fundamentar las bases y principios de los PEPAS, al calor de las experiencias de educación popular desarrolladas con las organizaciones locales y regionales, animadas por la iniciativa de acompañamiento de “Planeta Paz”, no dimos a la tarea de conformar y desarrollar la Escuela de Pensamiento Ambiental de Cartago.

Los pensamos y desarrollamos desde los sectores sociales; no enfocamos en un PEPA que diera forma a la Escuela de Pensamiento Ambiental – EPA. Donde las alianzas entre los grupos culturales, ambientales, algunos líderes de los barrios e intelectuales solidarios se comprometieron con la escuela de puertas abiertas. Con temas simples pero ligados a la realidad local, con variados métodos de recrear y construir el conocimiento, sin límites de edades y focalizados en los sueños de tener una ciudad y un país mejor para todos, donde cada uno pone un grano de arena para formar montañas de solidaridad, complicidades, alegrías, propuestas con saberes propios pero aplicables en lo cotidiano. Nos hicimos fuertes enfrentando las urgencias del día a día o para desafiar las agresiones o pretensiones de quienes dañan el planeta o eliminan la vida para beneficio personal o de unos pocos.

¿QUE HACEMOS Y HEMOS LOGRADO?

Iniciamos con temas teóricos, hablando de la historia de Colombia y como se reflejó en nuestro territorio, buscamos repuestas al cómo se llegó a la situación actual... En unas de las tertulias participaron los afectados por el mal manejo de los residuos sólidos del municipio de Cartago y por el proyecto institucional y privado de construir un relleno sanitario regional para residuos sólidos. Comenzamos a analizar el manejo, la disposición de los residuos sólidos municipales y la pretensión de ampliar su operación en un relleno regional, (que se construiría a poca distancia del botadero, cerca de la zona urbana). Después de muchas tensiones y acciones de movilización acompañados por las comunidades, actuaciones jurídicas y debates públicos logramos cerrar el botadero de residuos sólidos y derrumbar el proyecto de “Relleno Regional” de iniciativa privada con apoyo del gobierno que comprometía cerca de 20 mil millones de pesos.

Con este logro nos hicimos sólidos, crecimos, se vincularon otros sectores sociales, la iglesia. Avanzamos con el ambientalismo popular, fortalecimos nuestra autonomía. Continuamos soñando, pensamos que deberíamos buscar donde poner en práctica el trabajo de Escuela, donde articular lo teórico y con el quehacer; reconstruir el tejido social de una ciudad violenta, donde no se respeta la vida y reina el miedo. Indagamos, nos dimos cuenta que en el año 2000 el alcalde de la época había comprado un lote de 32000 metros cuadrados por \$620 millones para construir el “Parque Ecológico de la Salud” y después de cinco años estaba la empresa pública municipal usándolo como escombrera. Con los escombros estaban secando un humedal que precariamente brindaba alimento y alojamiento a especies de aves propias y migratorias. Allí depositaba los habitantes aledaños sus residuos domésticos y los vecinos veían el sitio, como un problema, se prestaba para la inseguridad local. En este escenario natural descubrimos el “poder de la gente”, iniciamos con la olla comunitaria, al calor del fuego, cada ocho días un día de trabajo comunitario el domingo. Trabajando colectivamente liberamos el agua del humedal que estaba atrapada bajo el pasto estrella, floreció la vida acuática. Iniciamos los senderos ecológicos, llegaron más personas, ampliamos los días de trabajo, lo



bautizamos como el Parque Ecológico de la Salud de Cartago – PESCAR, realizamos jornadas educativas, se vincularon las instituciones de enseñanza pública y privada. Para conocer la diversidad biológica del área recuperada nos apoyamos en la solidaridad del Jardín Botánico de la Universidad de Caldas llegaron biólogos e inventariaron la fauna y la flora. El sitio adquirió valor agregado para las actividades culturales, académicas de las instituciones educativas. Convencimos al Estado del valor potencial del área e invirtieron en mejorar los senderos, encerrar el área y construir un kiosco para las actividades que realiza la comunidad.



Continuamos proyectando el ambientalismo popular, nos han llamado de otras ciudades organizaciones sociales para apoyar sus luchas, ahora somos más. También diversificamos y fortalecimos nuestro actuar con el cine club en los barrios, los malabares, las caminatas ecológicas, la agricultura familiar donde se tiene banco de semillas.

¿CÓMO APRENDEMOS Y ENSEÑAMOS?

Siempre buscamos fôrmanos en el amor integral a la vida, lo que en la práctica significa avanzar en la construcción de la sociedad justa socialmente y en armonía con la naturaleza. Para ello buscamos una relación directa con el mundo natural, para aprender de la armonía de la vida y adentrarnos en el apasionante mundo de las explicaciones científicas de todos los fenómenos, objetos y seres que nos rodean, identificando la vida como una compleja red de relaciones e influencias.

Los debates para formación humanista permiten a los integrantes de la escuela orientar sus búsquedas sociales, hacia los múltiples aspectos que sintetizan la condición del ser humano que vive, disfruta y transforma la realidad guiado por sus aspiraciones. Por este motivo da mucha importancia a los sueños y expectativas de los líderes sociales que participan en la escuela para que estos no se queden en el aire asume al líder como un ser social que siempre responde a los imperativos y condicionamientos históricos de su grupo comunitario, defendiendo desde allí sus motivaciones y aptitudes.

El compromiso ético de la Escuela se concreta en las cosas sencillas y tiernas como suele ser la vida misma, por ello los debates en la escuela en su contenido se asume el compromiso de cultivar en sus participantes tres dimensiones vitales del ser humano: la capacidad de maravillarse para que en su vida se cultive su gesto de asombro, la risa y el júbilo; el interés por preguntarse, por el saber, no actuar convencido que ya sabe todo lo que necesita saber; la sensibilidad social, acrecienta el amor al prójimo y su capacidad de indignarse ante algo.



En resumen en la escuela aprendemos en la medida que enseñamos siguiendo el curso natural de las cosas y acogiéndonos a las exigencias sociales de los procesos de la vida humana.

¿EN QUE HEMOS AVANZADO?

La Escuela de Pensamiento Ambiental, para enfrentar las situaciones que afectan a las comunidades en nuestro territorio nos apoyamos en cuatro énfasis para afrontar la situación a resolver:

1. **LO JURIDICO:** El fortalecimiento de los mecanismos de acción jurídica que pueden presentar las comunidades. Con la claridad que son utilizados para acceder a la información. Aquí el acompañamiento de los abogados solidarios es muy importante.
2. **POLÍTICO:** Alianzas con otras organizaciones de carácter social, ambiental y solidario. También se enfatiza en conocer donde se mueven los hilos del poder para resolver la situación a intervenir para ser más efectivos.
3. **SOCIAL:** Acompañamiento a movilizaciones y demás acciones de carácter social que realizan las comunidades. Las acciones jurídicas, políticas se deben complementar con las acciones de presión social y de denuncia.
4. **CULTURAL:** Fortalecimiento al conocimiento del territorio, el apoyarse de los estudios técnicos realizados y apropiarse. La realización del diagnóstico con la comunidad. Aquí los aspectos culturales, étnicos son muy importantes.



RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS UNA CUALIDAD DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

EJE/PAIS	Colombia.		
TÍTULO	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS UNA CUALIDAD DEL PENSAMIENTO CRÍTICO		
AUTORES		Dirección electrónica	
Jhon Rodolfo Zona López		rodolfozona@gmail.com	
Oscar Eugenio Tamayo Alzate			
PRESENTADORES			
Nombre	Identificación	Cargo	
Jhon Rodolfo Zona López		Docente	



Lugar en que desarrolla el trabajo	Manizales	
Población con la que desarrolla el trabajo	Niños y niñas	
Va a participar en las Rutas	si	
Eje 3	Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político	
Modalidades de participación	Ponencia	
Ponencia		

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS UNA CUALIDAD DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Jhon Rodolfo Zona López
Oscar Eugenio Tamayo alzate

Introducción

Es evidente que uno de los puntos centrales de la enseñanza de las ciencias es la formación de pensamiento crítico en los estudiantes, propósito que desborda con creces intereses instrumentalistas y cientifistas de la educación. La pedagogía y la didáctica tienen como propósito central la consolidación de relaciones sociales a través del pensamiento crítico, deliberativo, creativo e independiente, a través de la relación dialógica y en busca siempre de la generación de procesos liberadores del hombre. Superar perspectivas instrumentalistas de la educación, poniendo un marcado énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes como de profesores, implica concebir la educación como un proceso reflexivo y crítico, que deberá partir de enfocar esfuerzos hacia la identificación y solución de problemas, donde juegan papel determinante la observación, la creatividad, la discusión racional, etc.

La identificación y resolución de problemas es un componente importante del pensamiento crítico, componente al que no se le ha otorgado el lugar que se merece en el sistema educativo, la resolución de problemas también es considerada como cualidad del pensamiento crítico, al respecto Capossela (2000) menciona que: según Anthony Petrosky si los alumnos van a ser pensadores críticos necesitan participar en actitudes cognitivas que



enfatan la “integración y síntesis de diferentes cuerpos de información, la formulación de juicios críticos y el desarrollo y verificación de hipótesis”, habilidades que son atribuidas a la resolución de problemas; la meta en el pensamiento crítico no es ejecutar una solución, sino construir una representación posible de la representación o asunto que puede ser representado en un argumento conveniente (Armstrong y Stanton, 2005).

Es importante destacar que el pensamiento crítico y la resolución de problemas presentan una estrecha relación, Laskey y Gibson (1987), citados por Guzman y Sánchez (2006) plantean que el pensamiento crítico hace referencia a un complejo conjunto de actividades cognitivas que actúan conjuntamente, tales como la resolución de problemas, pensamiento lógico, percepción de ideas, análisis, evaluación y toma de decisiones. Los autores plantean la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico a través del planteamiento de diferentes tipos de preguntas en el aula que potencien el desarrollo de habilidades del pensamiento de alto orden tales como interpretar, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar y resolver problemas.

Existe una dispersión conceptual entre el pensamiento crítico y la resolución de problemas, dado que algunas perspectivas teóricas consideran la resolución de problemas como una habilidad y otros una actitud, pero es claro que el pensamiento crítico es el tipo de pensamiento requerido para resolver problemas, debido a las posibles respuestas o soluciones frente a la problemática, es decir el pensamiento crítico no resuelve un problema de manera precisa o única.

El pensamiento crítico para el grupo de investigación y Educación de la Universidad de Caldas posee 4 grandes categorías: resolución de problemas, metacognición, argumentación y emociones y motivación en el aula.

Pensamiento Crítico, Grupo de Investigación Cognición y Educación



Por esta razón se quiere dar claridad frente a las características del pensamiento crítico y la resolución de problemas, Armstrong y Stanton citados por Campos (2007, p. 60) presentan una distinción entre el pensamiento crítico y la resolución de problemas, enunciando que la diferencia estriba en que el pensamiento crítico incluye razonamientos acerca de problemas abiertos o poco estructurados, mientras que la resolución de problemas es considerada más reducida en su amplitud.



Teniendo en cuenta lo anterior, se puede considerar la resolución de problemas como un proceso que pretende obtener soluciones específicas a situaciones determinadas, por el contrario el pensamiento crítico busca construir una representación posible de una situación, que puede ser a través de argumentos coherentes, además el pensamiento crítico busca determinar la validez de un hecho, busca nueva y adicional información que pueda o no concordar con la conclusión, busca explicaciones alternativas, elige entre varias opciones (Mohanani 1997).

Otro punto de vista que diferencia al pensamiento crítico y la resolución de problemas radica según Kennedy ya que el pensamiento crítico es un “proceso explorativo de ampliación” y la resolución de problemas es mas bien un “proceso de estrechamiento progresivo”.

Se evidencia una estrecha relación en ambas perspectivas, el pensamiento crítico reconoce la complejidad de un problema y sus posibles vías de solución y la resolución de problemas escoge la vía más acertada frente a la problemática, sin descartar que el pensamiento crítico busca siempre encontrar nuevas posibles soluciones a la misma problemática de una manera más amplia basada en razones más que en secuencias o reglas.

En síntesis, el pensamiento crítico busca no solo reconocer la problemática y sus dificultades, sino también, el establecimiento de diferentes puntos de vista y sus posibles soluciones, esto posibilita que se amplíe los marcos conceptuales de los sujetos que les permitirán escoger la solución que más satisfaga la resolución del problema.

Considerar la resolución de problemas como constituyente del pensamiento crítico nos lleva a orientar acciones en función de comprender cómo profesores y estudiantes resuelven los problemas en el aula. En tal sentido, nos proponemos, en lo que sigue de este documento, identificar las principales características de los procesos de la resolución de problemas como constituyentes del pensamiento crítico en niños de educación básica primaria.

Metodología

La investigación sigue un enfoque descriptivo-comprensivo que tuvo como propósito caracterizar los procesos y productos argumentativos en niños de educación básica primaria. Se diseñaron y aplicaron 10 actividades de enseñanza las cuales fueron resueltas por los estudiantes, a partir de ellas se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos los cuales permitieron describir comprensivamente los procesos y características de la resolución de problemas realizados por los estudiantes. Participaron en la investigación 2200 niños y niñas de los grados 4º y 5º de básica primaria. Los análisis que presentamos a continuación fueron realizados con 220 niños seleccionados aleatoriamente. El análisis se realizó en tres momentos: en el primero se trianguló información con los instrumentos 1, 2 y 3; en el segundo con los instrumentos 4, 5 y 6 y en el tercero con los instrumentos 7, 8 y 9. El instrumento 10, dedicado de manera específica a la formulación de preguntas, no fue tenido en cuenta en los resultados aquí presentados.

Para el análisis de la información se realiza un recorrido teórico de los niveles para resolver problemas en diferentes campos disciplinares: Por ejemplo en matemáticas según Polya (1945) en su libro *“How to solve it”*, Otros autores como Schoenfeld (1985) en su libro *“Mathematical Problem Solving* considera insuficientes las estrategias planteadas por Polya



para la resolución de problemas, sostiene que este proceso es más complejo e involucra más elementos, inclusive de carácter emocional-afectivo, psicológico, sociocultural, entre otros: Establece, por tanto, la existencia de cuatro aspectos que intervienen en el proceso de resolución de problemas: los recursos (entendidos como conocimientos previos, o bien, el dominio del conocimiento), las heurísticas (estrategias cognitivas), el control (estrategias metacognitivas) y el sistema de creencias.

En el campo de la geometría autores como López, Quintero, Sanabria (2004, pp.2-3); plantean seis niveles para resolver problemas utilizando un software, este programa plantea problemas donde el usuario debe completar con una, dos o tres figuras de un tangram; en el campo de la física, Colombo (1998, pp.81-82); La solución del problema se entiende como un proyecto de acción o un programa de investigación. Una vez formuladas las hipótesis y supuestos necesarios será necesario controlar su validez y diseñar las estrategias experimentales conducentes a la solución.

García (2003, p.29) afirma que, desde la teoría asociacionista, teoría de la psicología que comprende los problemas como la realización de un rompecabezas, es decir el sujeto va probando diferentes respuestas hasta que pueda resolver el problema

En el campo de las ciencias naturales no se han empleado niveles en los cuales niños y niñas resuelven los problemas, por tal motivo según los datos arrojados por la investigación formación de pensamiento crítico a través de la enseñanza de las ciencias, se desarrollan los siguientes niveles en la resolución de problemas por parte de los niños y niñas de las instituciones educativas de la ciudad de Manizales.

Los niveles fueron los siguientes:

NIVELES RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	CARACTERÍSTICAS
Nivel 1	Redescripción de la experiencia, enuncia el problema y describe el experimento según sus observaciones o utiliza datos de las instrucciones para justificar sus respuestas.
Nivel 2	Redescripción de la experiencia de manera libre, ha realizado la experiencia anteriormente, utiliza opiniones, describe lo que sintió durante las experiencias y/o utiliza analogías.
Nivel 3	Identificación de una o dos variables, en este nivel se reconocen las variables sin realizar algún tipo de relación entre ellas.
Nivel 4	Resolución del problema de manera inadecuada identificando y relacionando variables y justificando o no dichas relaciones.
Nivel 5	Resolución de problema de manera adecuada identificando, relacionando variables y justificando o no dichas relaciones.

Análisis, discusión y conclusiones

En la Tabla 1 puede observarse que el 18,5% del total de respuestas analizadas corresponde al nivel 1, el 12,0% al nivel 2, el 54,0% al nivel 3, el 5,8% al nivel 4 y el 7,1% al nivel 5. En cuanto a los momentos de la investigación, los niveles de resolución de problemas con mayores frecuencias en las respuestas, en el momento 2, los niveles 1 y 3 con 36,16% y



40,6% respectivamente. En el momento 3 se destaca la alta frecuencia de respuestas (57,58%) correspondientes al nivel 3 de resolución de problemas.

	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Nivel 1	18,5	36,16	5,8
Nivel 2	12,0	9,8	5,35
Nivel 3	54,0	40,6	57,58
Nivel 4	5,8	8,48	3,57
Nivel 5	7,1	4,0	13,8

tabla 1

El análisis de las frecuencias en las respuestas de los estudiantes según los diferentes niveles de resolución de problemas muestra cierta tendencia al empleo de niveles más exigentes a medida que la intervención de aula avanza. Es decir, como se evidencia en la tabla 1, mientras las frecuencias de los niveles 1 y 2 tienden a disminuir en los tres momentos de la investigación, las frecuencias en los niveles resolución de problemas 3 y 5 se incrementan hasta el nivel 3. En otras palabras, los estudiantes dejan de emplear con tanta frecuencia los niveles de resolución de problemas 1 y 2. Este movimiento hacia niveles resolutivos de problemas de mayor exigencia para los estudiantes se deriva posiblemente del trabajo intencionado realizado por los profesores en función del desarrollo de ciertas habilidades en la resolución de problemas de los estudiantes, a partir del conjunto de actividades desarrolladas a lo largo de la intervención didáctica.

Podemos realizar los siguientes análisis complementarios. Con base en la tabla 1 podemos realizar los siguientes análisis complementarios. El 30,5% de las características de la resolución de problemas elaboradas por los estudiantes en el momento 1 se ubicaron en los niveles resolutivos de problemas 1 y 2, mientras el porcentaje de las características de resolución de problemas en estos mismos niveles en el momento 3 fue de 11,1%. El 7,1% de las características de la resolución de problemas elaboradas por los estudiantes en el momento 1 se ubicaron en el nivel resolutivo de problemas 3, mientras el 13,8% de las características de la resolución de problemas elaborados por los estudiantes en el momento 3 se ubicaron en el nivel resolutivo de problemas 3. Estos dos hallazgos evidencian cierto tránsito de modelos resolutivos de problemas menos elaborados y centrados en la Redescripción de la experiencia a modelos más elaborados en los que no solo se redescrive además se identifican y relacionan variables.

A continuación presentamos un análisis de las características de la resolución de problemas elaborados por los estudiantes para cada uno de los cinco niveles resolutivos encontrados.

El *nivel 1* de resolución de problemas, comprende resolver el problema realizando redescripción de la experiencia, enuncia el problema y describe el experimento según sus observaciones o utiliza datos de las instrucciones para justificar sus respuestas, tiene como característica la descripción simple de la vivencia (Ericsson y Kintsch, 1995).

Otras de las características de este nivel es el uso de tautologías o elabora ideas que son ambiguas, se refieren a la afirmación inicial o a la justificación, que es el componente anterior o parte de los datos de las preguntas para justificar sus respuestas. Según Sarda y San martí (2000, p.413) plantean que: “cuando se enseña al alumnado el razonamiento



científico y el establecimiento de las teorías, estas dificultades son importantes y el alumnado a menudo cae en el uso de tautologías, como muestran otros estudios (Llorens y De Jaime, 1995; Sanmartí, 1997).

El nivel 2 de resolución de problemas comprende redescpciones de la experiencia de manera libre, ha realizado la experiencia anteriormente, utiliza opiniones, describe lo que sintió durante las experiencias y/o utiliza analogías.

En este nivel de resolución de problemas se destacan los planteamientos planteados por Dubrovsky y Farias (2003, pp. 97-98) según los autores “la comprensión de textos es una construcción en la que interactúan elementos aportados por el texto y aportados por el lector. Entre los elementos que aporta el lector se encuentran los saberes o ideas previas que, desde la psicología cognitiva, reciben el nombre de esquemas. Asimismo, la memoria es un proceso que interviene en la comprensión lectora en la medida que permite se activen los esquemas necesarios para la construcción de significados”.
decir, sus respuestas expresan algunas ideas que hacen parte de un discurso coherente.

En el nivel 3 de resolución de problemas se destaca Identificación de una o dos variables, en este nivel se reconocen las variables sin realizar algún tipo de relación entre ellas.

Es conveniente reconocer que los mayores porcentajes en los tres momentos de la investigación pertenecen a este nivel, los resultados arrojados son: en el momento 1 el 54% de las respuestas pertenecían a este nivel, en el momento 2 el 40.6% pertenecían a este nivel, en el momento 3 el 57.58% de las respuestas pertenecían a este nivel, se caracteriza el uso de variables que hacen parte de la experiencia o variables que asigna el estudiante a la resolución de la problemática.

El nivel 4 de resolución de problemas comprende Resolución del problema de manera inadecuada identificando y relacionando variables y justificando o no dichas relaciones. En este nivel son importantes las posibles relaciones de variables que resuelven el problema inadecuadamente.

Según los planteamientos de Toulmin se relacionan los datos con la conclusión, para lo cual se requiere de la garantía y éstas, a su vez se apoyan en otras certezas, sin las cuales las propias garantías carecerían de autoridad (Toulmin, 2007). En este nivel se resuelve el problema de forma inadecuada aunque este tipo de respuestas estén influenciadas por las dificultades del problema García (2003, p.59) plantea que las dificultades presentadas se refieren tanto a la comprensión del problema, la formulación de los caminos para la resolución y de los procedimientos para la regulación de estos procedimientos y en la construcción de las respuestas dadas al problema.

En el nivel 5 de resolución de problemas, se resuelve el problema de manera adecuada identificando, relacionando variables justificando o no dichas relaciones.



Los estudiantes identifican con cierta facilidad los datos proporcionados en la situación, se refieren a la conclusión, logran presentar justificaciones derivadas de la experiencia directa, pero no respaldan teóricamente estas justificaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, Zubizarreta y Castillo. Estrategia para fomentar pensamiento crítico en los estudiantes de la licenciatura en Enfermería. 2005. La Habana Cuba.
- Ampuero Pacheco, Jose. Desarrollo de la criticidad y la creatividad. 2010. Instituto de la pedagogía popular.
- Amstrong, P. & AStanton, K. "Enhancing Students Critical Thinking Skills". In: <http://www.oacu-educ.org/meetings/pdfs/EILO4S-tanton%20.pdf>.
- Bachelard, G. (1994). *La Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI: México.
- Bailin, Sharon. (2002). "Critical Thinking and Science Education". In: Gilbert, John. Science Education. New York: Editorial matter and selection.
- Bloom et al (1997). Excerpts from the "Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbbok I: Cognitive Domain". A: Anderson, Lorin W; Sosniak, Lauren. *Bloom's Taxonomy. A Forty-Year Retrospective*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Campos, Agustín. (2007). "Pensamiento crítico". 1ª Ed. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Cardamone, R.P. (2004). Temas de psicología, psicoterapia y neuropsicología. Biblos.
- Da Dalt, (2003). Promoción del pensamiento crítico y las habilidades sociales desde la lógica informal o aplicada. Un estilo de aprendizaje abierto e integrador de contextos. <http://www.ciea.udec.cl>
- Díaz, F. (2001). "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato". Revista mexicana de investigación educativa, Num.13, p.p. 525-554.
- Ennis, R. H. (2002). "A super-streamlined conception of critical thinking". En: <http://www.work911.com/cgi-bin/links/jump.cgi?ID=4670.html>.
- Facione, Peter. (2003). Mesa Redonda, Universidad Central de Chile. <http://www.ucentral.cl/Sitio%20web%202003/htm%20mr/mrpensamiento%20crítico.html>.
- Facione Peter (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? Loyola University, Chicago. En <http://www.insightassessment.com>.
- Göran, T. (2000). "El pensamiento crítico del siglo XX". Encuentro XXI. Num., 17, pp. 29-136.
- Guzmán, S. y Sánchez Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). 12 de mayo 2006. en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>.
- Haskings, G.R. (2006). "A practical guide to critical Thinking". In: <http://fliiby.com/file/788195/tkkasbl1xr.html>
- Hawes, G.(2003). "Pensamiento crítico en la formación universitaria". En: <http://www.sep.ucr.ac.cr/GESTION/PENSAM1.PDF>
- Huit, W. (1999). "Critical thinking: An overview". <http://chironvaldosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthink.html>.
- Lipman. M. (2007). "El Pensamiento Crítico de Harvard". En:



<http://www.zonapediatrica.com>.

Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Segunda edición. Madrid. ISBN: 84-7960-174-4.

Martínez, M. (1989). "Componente humano, nuevos métodos de investigación. México. Editorial trillas. 1989, México.

MEILAND, Jack W.; KRAUSZ, Michael (eds.) (1982) Relativism: Cognitive and moral. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Mejía, J. Orduz, M & Peralta, B. (2002). "¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual". Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Mendoza-García, J. (2007) Pensamiento, lenguaje y memoria. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. En

http://www.conductitlan.net/pensamiento_lenguaje_memoria.

Nieto, A. & Saiz C. (2009). "Análisis de la propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas". En: <http://www.pensamiento-crítico.com/pensacono/autor.html>



PROYECTO PEDAGÓGICO PRODUCTIVO ALTERNATIVO EN SEGURIDAD Y SOBERANÍA ALIMENTARIA. PEPASA

Orlando Uribe Buitrago
Maestro, Colegio María Dolorosa, Pereira
Orlanduribes@gmail.com

Con una visión de la vida cimentada en la educación como alternativa de liberación para alcanzar la libertad como seres felices, profesionales, solidarios, equitativos, amantes de la vida, respetuosos y defensores del medio ambiente son los retos con los cuales debe iniciar su quehacer un(a) maestro(a).

Retos que deben direccionar la escuela como el *“Espacio para la formación, que se convierte en un punto donde fluyen, los sentimientos, sueños, angustias, temores y necesidades de los estudiantes. ... escuela que le permita al estudiante sentir, pensar, expresar y criticar libremente a nivel individual y grupal”*¹; dónde venimos ejerciendo nuestro quehacer educativo generalmente bajo la presión de las paredes y de las normas que limitan nuestro accionar, así lo manifiesta Augusto Cury *“los profesores son, a mi juicio, las personas más importantes de una sociedad, pero están dentro de un sistema educativo enfermo. Estamos produciendo personas enfermas para una sociedad enferma. Voy a poner un ejemplo: en el sistema educativo no se humaniza el conocimiento, y eso es un crimen intelectual porque los niños, adolescentes y universitarios creerán una falsa verdad, la de que producir conocimiento es una tarea de superhéroes, de gigantes.”*

Por lo cual nos vemos obligados(as) a asumir otras pedagogías, didácticas y metodologías si deseamos hilar procesos educativos de resistencia alternativos, innovadores y creativos.

Es común escuchar voces que manifiestan como hacer de la educación de niños(as) y jóvenes un quehacer lleno de vida y transformador; los maestros(as) venezolanos plantean alternativas al manifestar que *“prioritariamente necesitamos de la implementación sistemática de una campaña educativa dentro y fuera del aula que asuma la responsabilidad de sensibilizar, formar y canalizar todo lo relacionado con la cultura patrimonial y de identidad regional, municipal y parroquial. Por ello es absolutamente esencial la implementación de los proyectos pedagógicos de aula y de plantel en íntima vinculación con estas temáticas”*².

A través de FECODE, hemos venido proponiendo la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo. PEPA, el cual se define como una lucha político - pedagógico por la defensa de la educación pública, expresada en el movimiento pedagógico, que cuenta con logros locales, rutas y compromisos de colectivos magisteriales con propuestas que permiten pensar que otra escuela y otro mundo es posible. *“solo así crearemos nuevos imaginarios de la liberación y emancipación de las clases oprimidas por el neoliberalismo y la globalización del planeta.”*³

¹ Correo Pedagógico, revista del CEID, ADEMACOR. Diciembre de 2012, página 8

² El Maestro Pueblo, Juan José Escalona B. Juan R. Escalona B. Cooperativa Macoya, Maracay, Edo Aragua, Venezuela. 2003

³ Correo Pedagógico, revista del CEID, ADEMACOR. Diciembre de 2012, página 33



La construcción del PEPA, pasa por asumir desde el aula de clase nuevos procesos educativos a partir de las tradicionales tareas o consultas que los niños(a) y jóvenes realizan, transformándolas en líneas iniciales de un proceso investigativo y ellas trabajarlas como estrategias para que ambas se apropien del “*aprender haciendo*”; promoviendo así “*La Investigación como estratégica pedagógica, con sus seis componentes: Formación, comunicación, organización, sistematización acompañamiento y virtualización.*”⁴

Asumir la investigación es trabajar de manera integral y en tiempo real las diferentes áreas del conocimiento que hacen parte del plan de estudios y asumir otras proscritas u olvidadas. Es romper el temor de salir del aula y tomarse el mundo real y en vivo con niños(as) y jóvenes que diariamente interactúan en él y para él y que la escuela tradicional por muchas horas del día pretende aislarlos.

Hacer investigación en el aula es cambiar de paradigmas, es hacer de la utopía el camino y del caminar la resistencia por la educación pública como un derecho humano. Es hacer una escuela plural y diversa, dirigida a formar en y para la reflexión crítica, constructiva y ética, que fortalezca el desarrollo integral y sostenible, que transversalice la defensa de la vida y el medio ambiente. Que esté dirigida a la salud, a la paz, a la vida digna, al trabajo, al disfrute, a la utilización racional de las riquezas, a la eliminación de toda forma de explotación de las personas y de la naturaleza.

Que incluya la apropiación crítica de los nuevos conocimientos como procesos colectivos cuyos fines y objetivos se definan y se dirijan al empoderamiento, al protagonismo, al desarrollo de las personas, las comunidades y a la reconstrucción de identidades culturales, con: libertad, autonomía, reflexión crítica y con creatividad que según Raúl Cuero “*la creatividad requiere del intelecto del filósofo, del toque fino del escultor, de la habilidad y versatilidad del artesano, de la intensidad del buen guerrero y del estoicismo del monje.... Requiere y exige de una cultura de trabajo en grupo, en donde todos los participantes tienen que estar igual de enterados y comprometidos*”⁵. Además manifiesta que “*El proceso de creatividad induce sentido de pertenencia, ecuanimidad, respeto, precio por las cosas y las otras personas y responsabilidad, los cuales constituyen elementos fundamentales para una cultura de paz.*”⁶

Una escuela que fortalezca el vínculo escuela/ sociedad, escuela/ciudadanía, escuela/conocimiento científico y tecnológico y saberes ancestrales, con énfasis en liderazgo y desarrollo del talento humano, la cual permita que de forma permanente sea revisada, actualizada y consensuada; con niño(as) y jóvenes para que asuman la investigación como herramienta educativa, hoy como una dinámica puntual, mañana como un quehacer cotidiano de la escuela; convirtiéndolos en “*coinvestigadores.*”⁷

El reto, es abordar la investigación con proyectos de aula, según Josette Jolibert, “*la pedagogía de proyectos permite vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen medios para desarrollarse.*”⁸

⁴ El Programa Ondas, Caja de Herramientas, para maestros y maestras ONDAS. Colciencias, Bogotá Diciembre 2011

⁵ Como ser creativo para triunfar. La mente de la mente. Doctor Raúl Cuero. Pág. 11

⁶ Ídem pág. 20

⁷ Caja de Herramientas, para maestros y maestras ONDAS. Colciencias, Bogotá Diciembre 2011. Pág. 13

⁸ Material fotocopiado



La Ley General de Educación, manifiesta que *“el proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de los problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico. Cumple una función de correlacionar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de las diversas áreas, así como de la experiencia acumulada.”*

Así, los proyectos de aula, los podemos convertir en procesos de indagación sistematizados, atendiendo la diversidad y las necesidades de la comunidad y cultura, además asumiéndolos como: *“una actividad que siempre estuvo en el mundo adulto y hoy aparece claramente en el de los niños(as) y jóvenes colombianos, como una práctica que es trasladada a múltiples ámbitos de la sociedad, y al interior de las culturas infantiles y juveniles marcando sus desarrollos personales, su socialización y sus aprendizajes”*.⁹

Luego PEPASA, es una posibilidad de pensar y repensar el sentido de la formación y de educación de los niños(as) y jóvenes, como sujetos sociales permitiéndoles mejorar su calidad de vida; pues la población infantil y juvenil tiene deficiencias alimentarias que el Estado no atiende, y la escuela debe develar y pronunciarse frente a dichos problemas y necesidades, unos no comen porque no tienen y otros no lo hacen porque la sociedad de consumo les ofrece otros alimentos sin nutrientes y en muchos casos por mantener la figura llegando hasta la anorexia

La creciente ola de hambre, las débiles políticas dirigidas al fortalecimiento de la soberanía y seguridad alimentaria en la región, la *utilización de productos alimenticios en la producción de biocombustibles*, los *altos niveles de desnutrición*, hechos que afectan negativamente el crecimiento y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues muchos llegan al colegio mal alimentados, (consumo de una comida por día, y en otros casos por una mala dieta alimentaria) hacen necesario implementar alternativas alimentarias con productos tradicionales y otros innovadores naturales y saludables.

El del Dane ha determinado que “385.000 menores de edad entre los seis y dieciocho años y 185.000 niños entre los cero y cinco años sufren de algún grado de desnutrición, no necesariamente por pobreza.

En Pereira, la Secretaría de Salud y la Fundación Universitaria del Área Andina, señalan que el 6,1 % de los niños afrodescendientes del área rural de Risaralda sufren de desnutrición aguda, cifras que revelan que de los 26.300 indígenas de Risaralda, el 4 % presenta desnutrición aguda, el 80% desnutrición crónica y el 43 % desnutrición global.”

La FAO, señala que la desnutrición infantil en el Eje Cafetero alcanza el 8%, mientras que en Colombia es del 15% lo que ubica al país en una posición intermedia en el contexto de América Latina.” Además el 30.1% de los menores de 10 años de Pereira tienen desnutrición según lo indica el informe del plan de acción de la secretaría de Salud, en el 2012.

⁹ Caja de Herramientas, para maestros y maestras ONDAS. Colciencias, Bogotá Diciembre 2011. Pág. 120



La desnutrición y la malnutrición afecta frecuentemente a niños(as) y jóvenes de las diferentes comunidades educativas y en especial a la de los colegios oficiales, pues los alimentos que consumen no son los pertinentes para crecimiento, desarrollo y su salud y además tienen dificultades para obtener los productos que les aporten los nutrientes necesarios para el desarrollo sano y saludable de su cuerpo, por su baja capacidad económica y/o su débil formación educativa para identificarlos e integrarlos en su refrigerio escolar.

Lo que se ofrece como “algo” son productos que no aportan al mejoramiento nutricional de los y las estudiantes, pues se les brindan productos empaquetados, elaborados a base de harinas, azúcares y colorantes y lo poco que transforman en las cafeterías estudiantiles son con altos niveles de grasa, y comestibles viejos recalentados, además bebidas las más comunes son las gaseosas.

En la región se cultivan y comercializan *productos agrícolas tradicionales los cuales vienen siendo consumidos a través de preparaciones tradicionales que hoy poco apetecen a los y las estudiantes*, por ello el consumo de estos alimentos con una preparación, sabor y presentación diferente es necesaria y fundamental en la búsqueda de mejorar el proceso nutricional de la población.

Esta propuesta se materializó con la creación de la *Incubadora Empresarial Estudiantil*, IEE. <https://www.youtube.com/watch?v=Yp-SsrSa6KI> a nivel de secundaria, con el *SAC, Saludable Algo*¹⁰ Cafetero; a través del fortalecimiento de los proyectos productivos de los egresados y estudiantes de Grado Once, buscando sensibilizar en prácticas alimenticias adecuadas que puedan ayudar a disminuir los niveles de estrés, bajar de peso y conservarlo en el tiempo, evitando así los cambios de humor, vencer las adicciones a las comidas y comer con moderación, además que todas las comidas produzcan los beneficios esperados en el organismo.

El acto de comer es sin duda la principal fuente de obtención de energía, el consumo de alimentos proporciona, carbohidratos, vitaminas, minerales, oligoelementos y otros que el cuerpo necesita para realizar su adecuado metabolismo, sin embargo no es cuestión de comer por comer, es de comer de una manera correcta, proporcionando los alimentos necesarios que brinden todos estos nutrientes.



La ruta permitió identificar esta alternativa novedosa y creativa, como es “*El saludable algo cafetero*”, <https://www.youtube.com/watch?v=okoLnaJx75Q> a través de salidas de campo, investigaciones, capacitaciones, consultas con expertos, aplicación

de encuestas, participación en eventos y ferias, elaboración y comercialización de diferentes productos como: jugo de arracacha, gaseosas de remolacha, de piña y apio, kumis, yogures, bebida láctea de arazá. Galletas de café, de arracacha, de chachafruto, de cidra y de guanábana, torta de chontaduro y pandeyucas.

¹⁰El “algo” es el término que se le da al alimento que se consume, en el intermedio de las comidas del desayuno, almuerzo y comida. Este término tiene influencia en Pereira desde la colonización antioqueña y caucana, que llegó en los primeros años después de su fundación en 1863 (Hace 150 años). En el eje cafetero se suelen consumir siete comidas al día, sobre todo en las fincas estas se les conoce como: tragos, desayuno, medias nueve, almuerzo, algo, comida, cena. Este alimento en ocasiones puede ser migas, chocolate o parva. “Algo es algo, peor es nada”. El término se emplea más comúnmente en: Antioquia, Caldas, Nariño, Putumayo, Quindío, Risaralda, Tolima y Valle.



Otros como caramelos de Feijoa, bocadillos de cidra y el bombón de pepino. Además de arequipes como el de ahuyama y el de alpiste. Además de postres como: el de gomas, de kiwi, y las mermeladas de kiwi, de cebolla.

esta variedad fue elaborada en varios casos a partir de las "fórmulas de las abuelas" y otras utilizando procesos de innovación con técnicas y tecnologías antiguas o propias de la región.¹¹

Lo anterior permitió afirmar que es una innovación educativa y social porque aborda *"problemas que muestran una recreación y generación de procedimientos y procesos con impacto en la comunidad, modificando comportamientos sociales y generando normatividad al respecto"*.

Por ello, la investigación como herramienta pedagógica es una facilitadora de los procesos educativos, *"Ya que es un campo del que no conocíamos nada y es fundamental para nuestra educación"*, así lo expresan los estudiantes y concluyen diciendo: *"Pensamos que el programa nos conduce a un nuevo nivel de conocimiento. Investigar, crear e innovar ha sido algo ajeno a nosotros, y lo estamos logrando, avanzamos cada vez más"*¹² porque rompen la rutina de la clase y los tiempos educativos que se centran tradicionalmente en dictar contenidos y fraccionar los procesos en materias aisladas y desintegradas de la formación, fomentando la confianza, la solidaridad, el crecimiento personal y académico, compartiendo saberes, conversando con expertos en diferentes temas, participando en eventos de mayor nivel académico y gozando momentos diferentes son las mayores vivencias vividas por ellos.¹³



Esta experiencia rompió el mito que el maestro es el que sabe y el que determina los conceptos, procesos, estándares y desarrollos de contenidos y procesos educativos, además permitió asumir de manera más viva la formación como personas y líderes, anulando las dinámicas disciplinarias de la represión como herramienta pedagógica.

Permitió también ver que en la escuela deben darse cambios profundos que faciliten y fortalezcan el trabajar con proyectos investigativos los procesos educativos, que la vinculen con la sociedad, el desarrollo científico- tecnológico y los saberes populares y ancestrales.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=rdYkBaUDMgY>

¹² Textos tomados de la reflexiones escritas por los y las estudiantes pertenecientes al proyecto Ondas

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=owzLsYN3aCM>





Además hace necesario reformular los PEI y los planes educativos territoriales, los cuales en primera instancia se propongan la formación del magisterio en y para la integración de la investigación como estrategia pedagógica y fomentar en los y las estudiantes el desarrollo de la capacidad de asombro, de indagación, de curiosidad, además el utilizar la sistematización en los procesos de investigación a partir de reconocer, valorar y respetar la diferencia de conceptualización, formas de trabajo, pautas de convivencia, permitiéndose así que la innovación y la creatividad se desarrollen con más disciplina y que los retos educativos se asuman con paciencia, pasión y persistencia.

Esta propuesta permitió la implementación del bachillerato en seguridad Alimentaria y nutricional, SAN, único en Colombia, el cual forma gestores en SAN, el cual ha generado procesos de investigación como el cultivo de Hongos orellanas utilizando diferentes sustratos, proyecto que busca atender 8.500 familias de la ciudad, y el de la obtención un aceite antibacterial extraídos de la cáscara de naranja variedad valencia, para combatir la *Staphylococcus aureus*, *pseudomonas aeruginosa* y *escherichia coli*. Ambos acompañados por la Universidad Libre de Pereira y su programa de microbiología y Tecnoparque del SENA.

La reserva comunitaria de semillas, las huertas caseras de hortalizas, plantas medicinales y los jardines urbanos entre otros proyectos hacen de la búsqueda de la Autonomía y soberanía Alimentaria como reto que se debe asumir desde la escuela como política popular de resistencia, política, cultural y económica. Proceso acompañado por la UTP y su Facultad de Ciencias Ambientales.

Augusto, C. (2012). ¿Qué tipo de educación estamos implementado?

B., O. U. (2009). Una Nueva Educacion es posible desde las regiones. Proyecto Ecorregión. Pereira, Risaralda, Colombia: Consejo de Planeación de Pereira.

Bianco, E. D. (s.f.). *QUE ES Y QUE NO ES LA CIENCIA*.

Ceballos, S. G.-J. (2012). *Galletas de Café*. Pereira: Proyecto final de grado.

CEID, FECODE. (varios). *Números 8.12.84. 90, 98*.

Colciencias. (2011). *Caja de Herramientas para maestros y maestras ONDAS*. Bogota. *Correo Pedagógico, revista del CEID, ADEMACOR*. (2012).

Cortes, J. L.-A. (2012). *Gaseosa de piña y apio*. Pereira: Proyecto final de grado.

Cuero, R. (2012). *Como ser creativo para triunfar. La mente de la mente*. . Bogota: Editores Ltda.

Gallo, M. E.-M.-J. (2009). *XUA, TEO Y SUS AMIGOS EN LA ONDA DE LA INVESTIGACION*. Bogota: Edeco Ltda.

Gallo, M. H.-M.-J. (2009). *Xua, Teo y sus amigos en la onda de la investigacion*. Bogota: Edeco LTDA.

Garcia, T. (2012). *Postre de gomas*. Pereira: Proyecto final de grado.



- Meneses, D. S. (2011). *Bebida Lactea de Arazza*. Pereira: Proyecto final de grado.
- otros, V. A. (10/5/10). TRABAJO POR PROYECTO: Aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Soto, D. M.-J.-L. (2012). *Galletas de guanabana*. Pereira: Proyecto final de grado.
- Tamayo, M. T. (2009). *El proceso de la Investogacion Cientifica*. LIMUSA.
- Uribe, B. O. (1992). *Pautas para Elaborar un Proyecto*.
- Uribe B. O. Entorno social de la Institución María Dolorosa y tipo de alumnado, de la ciudad de Pereira, Colombia
- Sánchez E. C. E. y Mejía R.J. R (2013). Estudio exploratorio de los hábitos alimenticios de estudiantes de la Institución Educativa María Dolorosa
- GREP-AEDN. Grupo de Revisión, Estudio y Posicionamiento de la Asociación Española de Dietistas-Nutricionistas
- Red Alma Mater. UTP. Paisaje Cultural Cafetero Colombiano (2010). Pereira. Risaralda. Colombia.
- http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-ondas
- <http://paisajeculturalcafetero.org.co/>
- <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF>
- <http://www.dane.gov.co/>
- Correa H. D. y Millán J. (2015) La construcción alternativa de políticas populares hacia la soberanía, la seguridad y la Autonomía alimentaria (SSAA)



TODOS VAMOS A ESCRIBIR UN CUENTO MEDIADO POR EL PROCESADOR DE TEXTOS

Gloria Patricia Puerta Cardona

Institución Educativa María Dolorosa

Docente

RESUMEN

Este trabajo está estructurado con el propósito de diseñar una secuencia didáctica desde una perspectiva constructivista y significativa con enfoque comunicativo mediada por las TIC, que incida en el mejoramiento en la producción de textos narrativos en los niños del grado quinto de primaria de la Institución Educativa María Dolorosa.

Este proyecto es de gran importancia dado que en el proceso educativo el desarrollo del lenguaje escrito es fundamental para una buena formación, el manejo del contexto general del texto se hace necesario para todos los alumnos, pues durante toda su formación ellos se ven abocados a realizar una gran variedad de producción textual y al saber escribir de manera correcta los estudiantes se pueden comunicar de una forma adecuada con su entorno, argumentando lo que desean expresar, proponiendo ideas y alternativas frente a cada situación.

El proyecto se desarrolla con 27 estudiantes de un grupo, a estos se les aplica una prueba pre test para determinar el nivel de producción textual de los niños, para después de la implementación de la secuencia didáctica con el uso de las TIC orientada por las teorías de ANA CAMPS, acorde a la superestructura planteada por el modelo de VAN DIJK el cual se divide en marco, complicación y resolución y basada en las etapas de la producción textual propuestas por Hayes y Flower realizar una prueba post test para evaluar el nivel final de la producción escrita y contrastar los datos y así corroborar la hipótesis planteada en el trabajo.

Al desarrollar este proyecto se hace necesario tener una buena planeación, desarrollando procesos cognitivos, comunicativos y sociales al escribir, por parte de los estudiantes. Por tal razón se propone una reflexión sobre las prácticas pedagógicas en la escuela, en la enseñanza del lenguaje en forma contextualizada mediada por las TIC.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de la expresión mediante la producción textual, es sumamente preocupante la dificultad que afrontan los estudiantes no solo de preescolar, básica primaria, básica secundaria, sino también los de educación superior, pues no se logra una coherencia ni un sentido claro en lo que desean expresar ni presentan una estructuración de acuerdo al tipo de texto manejado.

Por lo tanto esta proyecto pretende implementar una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, que mediante el uso de las TIC e implementando procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en las competencias semánticas y sintácticas con base en la superestructura propuestas por el Ministerio de Educación, logre el mejoramiento de la producción textual narrativa en niños de quinto de primaria de la institución educativa María Dolorosa de la ciudad de Pereira,



Como objetivo general se plantea, determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica, mediada por TIC en la escritura de textos narrativos de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa María Dolorosa.

Los objetivos específicos son:

- Evaluar la producción de textos narrativos antes de implementar la Secuencia Didáctica.
- Diseñar y desarrollar una Secuencia Didáctica con un enfoque comunicativo como una estrategia establecida para la enseñanza y aprendizaje de la producción de textos narrativos.
- Evaluar la producción de textos narrativos después de la implementación de la Secuencia Didáctica.

En cuanto a las concepciones del lenguaje escrito esta investigación se basa en la concepción constructivista, para el modelo de producción textual se tiene como referente teórico los aportes de John Hayes y Linda Flower(1980) quienes establecen las etapas que se deben seguir en una producción textual: Planeación, textualización, revisión y reescritura, ya para la elaboración de textos narrativos se estudia la superestructura apoyado en el modelo de Van Dijk(1978) quien establece un marco, una complicación y la resolución.

La secuencia didáctica se elabora con base en la propuesta de Camps(2005), quien la considera como una unidad de enseñanza para la composición oral y escrita, que se desarrolla en un tiempo terminado para lograr unos objetivos. Al desarrollar la secuencia didáctica con utilización de las TIC, Sánchez (2012), Ferreiro(2000), entre otros, expresan los diferentes beneficios que estas tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La metodología empleada en esta investigación se basa en la aplicación de un pre test al grupo seleccionado antes de la implementación de la secuencia didáctica, para luego de la implementación, realizar un post test para contrastar los resultados y determinar la incidencia de la secuencia didáctica en la producción textual narrativa.

Por último se presentan las conclusiones que establecerán la importancia de la implementación de una secuencia didáctica apoyada en las TIC como estrategia de enseñanza y aprendizaje en los educandos del grado quinto de primaria.

Desarrollo

En el desarrollo de toda persona se tiene la necesidad de la comunicación, esto es, de expresar lo que se siente, de interpretar y entender la información que llega cada día por medios hablados y escritos, de argumentar acerca de lo que se desea convencer a los otros, proponer ideas y alternativas frente a diversos asuntos, tal como lo expresa **Vygotsky (1934, p 12)**“el lenguaje es un asunto social y mental doblemente estructurado, multideterminado y responsable de la totalidad de la vida consiente”.

Uno de los problemas que encontramos en la enseñanza y el aprendizaje de la producción de textos, son la codificación y decodificación, sin tener en cuenta los saberes, necesidades e intereses de los estudiantes; ni el contexto comunicativo que le dé sentido y significado al uso mismo del lenguaje, algunos docentes olvidan, la función comunicativa y se centran en la enseñanza de la estructura del lenguaje escrito o en los contenidos en las diferentes áreas, con el fin de cumplir con los requisitos establecidos en las instituciones.



Es así, como los niños en la primera etapa escolar logran su alfabetización basados de la enseñanza de letras, silabas, palabras y frases, fuera del contexto, sin buscar en este proceso algún tipo de intención comunicativa, sin considerar el lector al cual se dirige, y sin prestar atención a las ideas y al pensamiento.

De igual forma los problemas relacionados con la enseñanza del lenguaje escrito se agravan dadas las condiciones que a menudo caracterizan a los primeros grados de la escuela en los países en desarrollo, tales como: clases superpobladas, profesores sin calificación ni experiencia y falta de materiales instruccionales. (Piedrahita Plata, 2006 p 5).

Al observar las diferentes dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos narrativos, nos dimos a la tarea de implementar una Secuencia Didáctica que permita el mejoramiento de dicho proceso, y aunque en la actualidad en las instituciones educativas falta una mejor conectividad y políticas del Ministerio de Educación Nacional para implementar unos procesos coherentes y sistemáticos, se aprovechó que la Institución Educativa María Dolorosa, posee dotaciones como: aulas de sistemas, tablets, video cámaras, tablero virtual, entre otros, y se buscó diseñar esta secuencia mediada por las TIC ya que estas despiertan el interés de los niños al ser utilizadas, en efecto las TIC no solo contribuyen en el desarrollo cognoscitivo e incrementan la motivación por aprender, también fomentan la interacción social y el aprendizaje colaborativo.

La incorporación de las TIC exige establecer con antelación los objetivos y metas del proceso educativo, que promueven y mejoran el aprendizaje y la calidad de la enseñanza, facilitando recursos y herramientas pedagógicas, por esto el enfoque se basó en una concepción constructivista, la cual ve la alfabetización como un proceso que se inicia antes de la escolaridad, que considera la escritura como un proceso cognitivo y social, donde el niño entiende que escribir es producir mensajes reales con una intención y un destinatario real, es producir textos reales, o sea enfocados hacia sus necesidades y proyectos, es decir entrar en lo escrito a través de la vida misma y no a través de letras y palabras fuera de contexto. (Jolibert y Sraiki. 2009, p 57).

Al elaborar los textos narrativos, nos apoyamos en el modelo de Hayes y Flower, el cual deja de ver la escritura como producto y pasa a ser un proceso cognitivo en el que se puede observar los procedimientos mentales que usa el escritor durante el desarrollo de la producción: el entorno de la tarea y la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y el proceso de la escritura.

El entorno de la tarea y la situación comunicativa se refieren al problema retórico, esto significa responder a preguntas como: ¿Por qué se va a escribir? ¿A quién?, el tema, el tiempo, el canal y el registro formal o informal.

La memoria a largo plazo indica que el escritor almacena datos que ha grabado sobre saberes y experiencias.

Respecto al proceso de escritura, los autores indican que es el acto de escribir y consta de tres etapas:

Planificación: donde se definen los objetivos del escrito y se diseña un plan de trabajo, se generan ideas y se busca la información necesaria para el escrito.

Textualización: Es el proceso que sigue el escritor para convertir las ideas en lenguaje visible. Aquí se inicia el escrito de la producción en borrador con el fin de leer y corregir las veces que sea necesario y darle lógica al texto. Este proceso requiere que el

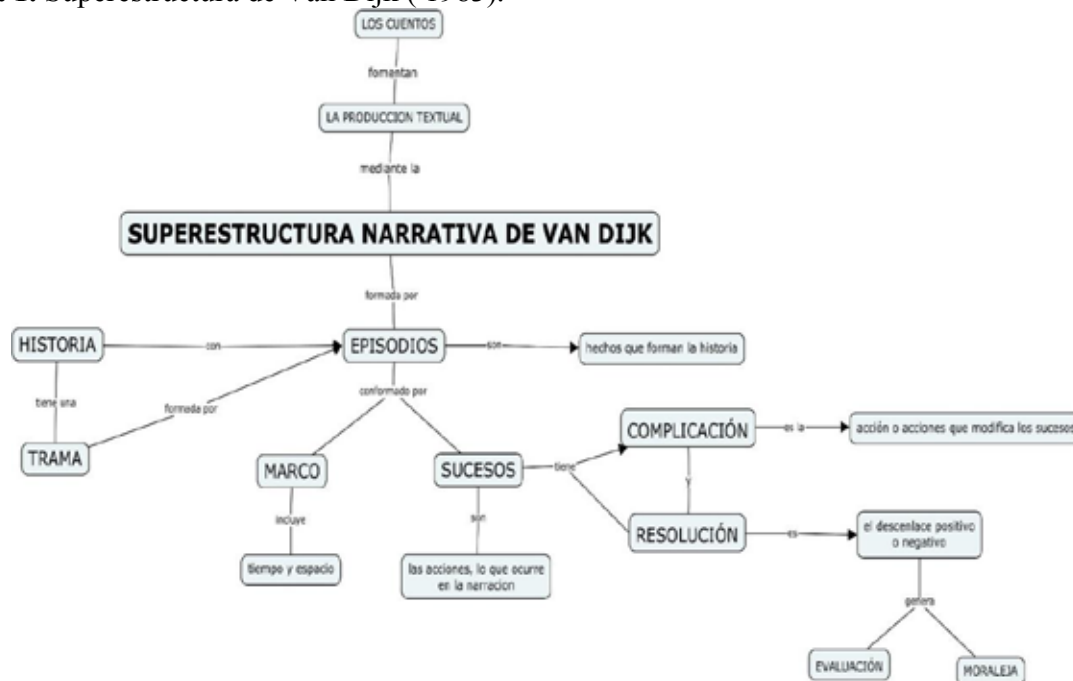


escritor maneje las demandas genéricas, sintácticas, léxicas, morfológicas, ortográficas, entre otras, de la lengua escrita.

Revisión: es la etapa donde se examina el texto minuciosamente para darle forma y replantearlo si se hace necesario, el escritor debe leer y releer para revisar, corregir y tomar decisiones frente a la redacción.

En este proyecto al trabajar la producción textual nos apoyamos en Van Dijk (1978 – 1983), el cual se ocupa de las superestructuras en diferentes textos, para lo cual propone el siguiente esquema jerárquico:

Figura 1. Superestructura de Van Dijk (1983).



Fuente: Adaptación de Zulay Henao y Gloria Puerta.

Secuencia Didáctica

Para Camps (2005) la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza para la composición oral y escrita, que se desarrolla en un tiempo determinado para lograr unos objetivos de enseñanza y aprendizaje, compuesta por tres momentos:

Preparación: Donde se formula el proyecto con los objetivos, Se planea ¿qué hay que hacer? ¿Qué hay que escribir? ¿Para quién?

Realización: Donde se inicia la producción textual teniendo en cuenta los aspectos de la preparación y las etapas de Hayes y Flower

Evaluación: Se desarrolla una evaluación formativa durante todo el proceso de producción con el fin de ir resolviendo las dificultades y no dejarlas para el final, al concluir la producción se evalúa lo que se aprendió en forma colectiva.



En el proyecto “TODOS VAMOS A ESCRIBIR UN CUENTO”, la secuencia didáctica se presenta en tres etapas así: La preparación para la producción del texto, la producción del texto y la evaluación, las cuales se desarrollan en sesiones pedagógicas mediadas por las TIC, en las cuales se tienen en cuenta los siguientes pasos:

DIMENSIÓN 1: PREPARACIÓN ETAPA DE PLANEACIÓN.

Se motiva y sensibiliza a los estudiantes de la importancia de producir textos, invitando a un autor de la región para que presente sus textos y los de otros autores.

Mediante la lectura y el análisis de un texto experto “Solomán” del autor Ramón García Domínguez, el cual fue escogido debido al marcado interés de los alumnos de primero por los súper héroes, y dado que permite transversalizar las diferentes áreas del conocimiento (ética y valores, proyecto de vida, ciencias naturales, matemáticas entre otras), los niños aprenden a reconocer la importancia de leer y escribir en el proceso de la comunicación, identificando la secuencia narrativa presente en los textos, se estudia y reconocen los elementos y partes que componen un libro (la caratula, el autor y su biografía y la editorial). Al desarrollar las lecturas del texto en sus tres momentos: antes, durante y después, se elaboran una serie de interrogantes o conversatorios con los estudiantes desarrollando la oralidad, la competencia discursiva y el desarrollo del pensamiento, igualmente se desarrollan diferentes actividades como: dramatizados con fracciones de la obra, cuestionarios, carteles y dibujos, los son plasmados en una cartilla elaborada por cada uno de estudiantes, buscando que de esta forma interioricen el texto.

Durante el desarrollo de estas actividades los estudiantes identifican los elementos presentes en la superestructura, para luego ser trabajados en sus escritos, trabajan las acciones que generan el problema.

DIMENSIÓN 2: PRODUCCIÓN ETAPA DE TEXTUALIZACIÓN Y REVISIÓN.

En esta etapa nos apoyamos en las TIC, realizando un trabajo colaborativo, creando un cuento en Facebook donde los niños digitan en forma colectiva teniendo en cuenta los personajes, el tema, el tiempo, el lugar, el conflicto y la posible solución al conflicto, luego se revisa y en forma oral y en presencia de todo el grupo se analiza y se hacen las correcciones pertinentes.

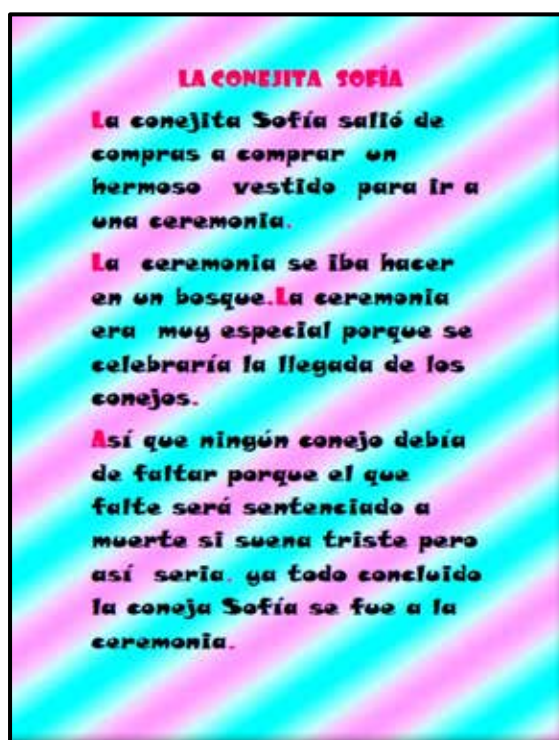
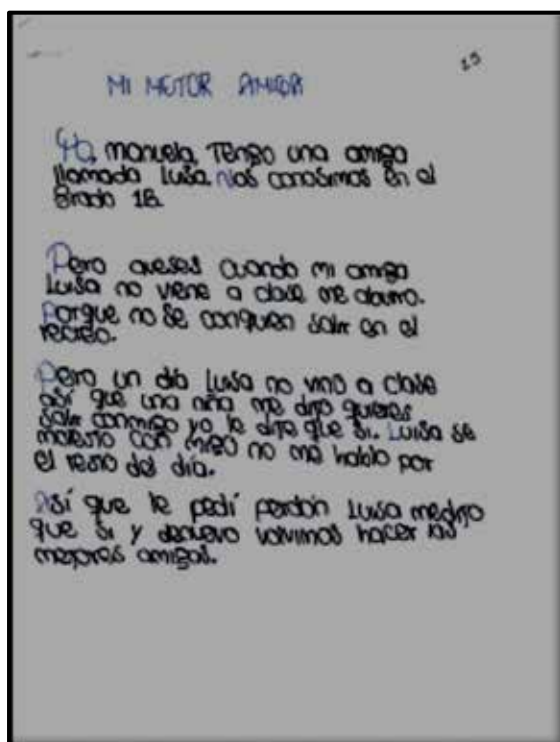
Los estudiantes inician con la planeación de su cuento, y para esto se da inicio a la producción de un texto donde los niños asumen el papel de escritores, desarrollando un cuento para los niños de primero, utilizando su imaginación; para esto mediante una lluvia de ideas proponen un plan, estableciendo las partes que se debe presentar en un cuento, es decir, los personajes, el tiempo, el lugar, el problema y la solución, luego cada estudiante elabora su propio plan realizando su producción, la cual con la ayuda del maestro y sus compañeros se revisa y se corrige cuantas veces sea necesario, esta producción ya debe ser desarrollada en el procesador, apoyándose en las herramientas que este brinda.

Exponer las producciones a los niños del grado primero, mediante presentaciones en Power Point los educandos socializan las producciones a los niños del grado primero, se publican los cuentos en Facebook, y se guardan en el correo electrónico.



DIMENSIÓN 3: EVALUACIÓN ETAPA DE REESCRITURA.

Generar espacios de reflexión. Los estudiantes evalúan los trabajos escritos. Inicialmente cada uno da el concepto sobre su propio trabajo y luego el grupo da su opinión y se concluye con el concepto del docente para que se tome conciencia de las metas logradas y fijar un plan de mejoramiento ante las dificultades presentadas en la producción de los textos narrativos con el uso del procesador de textos.



- Lobo me invito a tu casa la pasamos
super jugando baratas, comimos pastel.
Y cuando llego la noche vimos una
película.

Un cuento
terrible.

En el camino la coneja Sofía
vio un terrible lobo
hambriento decidió
esconderse para que el lobo
no la viera. **P**ero lo que la
coneja Sofía no sabía era
que el lobo ya la había
visto.

Ya la coneja asustada
decidió darle la cara al
terrible lobo y le dijo que
quieres de mí cómemme si
quieres pero quiero que
sepas que no te tengo miedo.

El lobo extrañado dijo que
eres el primer animal que me
ha dado la cara en estos
largos años.

Pero tranquila no te comeré
porque me has demostrado
que no me tienes miedo.

Bueno le contesto la coneja
ya me tengo que ir voy a
una ceremonia. **O**jala que no
te aparezcas por allá. **B**ueno
are lo posible pero ten por
seguro que no te prometo
nada.



En los ejemplos anteriores se muestra el avance de una de las niñas del grupo, gracias a la implementación de la secuencia didáctica, ya que la descripción de las fuerzas que generan el conflicto muestra una mayor fluidez y espontaneidad en el post test, pues al revisar la primera producción no se describen acciones interesantes y no existen episodios, mientras que en post test, en el escrito se describe las diferentes fuerzas del conflicto, se presentan diferentes episodios con una serie de acciones que forman una trama, alcanzando una apropiación adecuada de la temática logrando la transformación de los personajes a través de la historia.

Conclusiones

- Aprender a escribir es algo complejo, por esto los maestros deben utilizar y brindar diversas herramientas a través de los medios virtuales a los estudiantes en este proceso, creando escritores eficaces, conscientes de las características, reglas y estructura de los textos por medio del contexto dándole sentido a los escritos.
- En el proceso de enseñanza es importante que el docente realice una buena planeación apoyado en una secuencia didáctica y considerando los tres momentos planteados por Ana Camps y ya en la producción textual, desarrollar las diferentes etapas planteadas por Hayes y Flower para lograr unos buenos textos.
- Este proyecto brinda herramientas mediadas por las TIC para la enseñanza de la producción de textos narrativos, ya que se lleva una secuencia didáctica que va desde la ambientación donde se les motiva y orienta, hasta la producción final del texto narrativo, facilitando un buen desarrollo en el aprendizaje en los niños.
- Las TIC proporcionan diverso material de apoyo que es aprovechado por los educandos, es de destacar la utilización de las herramientas y programas brindados en los equipos y la conectividad con que se cuenta en la actualidad, la que es utilizada de manera prodiga para aclarar dudas, bajar e insertar imágenes, descargar programas y realizar actividades individuales y colectivas.

Bibliografía

- Hayes, J y Flower, and L. (1980) .Identifying *the organization of writing processes*. En: L. Gregg y E. Steinberg (eds). *Cognitive Processes in Writing*.Pp 3-30. Hillsdale- Nueva York: Erlbaum.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Camps, A. (2005). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Sanchez, E. (2012). *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa*.
- Ferreiro (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*, CINVESTAV, México, primera edición.



Vygotsky (1934), *Pensamiento y Lenguaje* Ediciones Fausto, Buenos Aires)

(Piedrahita Plata, 2006 p 5 “RETOS PARA LA EDUCACIÓN COLOMBIANA”
Ministerio de Educación de Colombia, Bogotá; Ramirez Castellanos, 2009, pág. 23 “La
evaluación como incertidumbre pedagógica y posibilidad formativa”. Bogotá: ECOE.).

Jolibert y Sraiki. 2009, p 57, Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos
Aires: Manantial.



BANCO DE LOS VALORES - APRENDIENDO EN LA DIFERENCIA

Proyecto emancipador que se trabaja bajo la siguiente premisa “Diferentes como personas, pero con igualdad de derechos”

Partiendo de un proceso de análisis, reflexión y autocrítica de nuestras prácticas pedagógicas, concluimos que educar a los niños y niñas del actual sistema educativo, debe ser un acto de mucha ética y responsabilidad con la familia y la sociedad en general; situación que nos obliga a estar investigando y consultando sobre nuevas estrategias educativas y en especial todo lo relacionado con el aspecto comportamental y sicosocial de los educandos. Es por eso, que después de observar y percibir el bajo índice de tolerancia, la baja autoestima y el poco respeto entre los estudiantes; nos surgieron dos interrogantes: ¿Cuáles son las causas que generan tanto conflicto entre los estudiantes? ¿Por qué es tan alto el índice de agresividad en los niños y niñas en edad escolar? A partir de diálogos con maestros, padres de familia y estudiantes se pudo determinar que la principal causa del conflicto escolar es la poca tolerancia y respeto a la diferencia, situación que eleva los índices de agresión psicológica y física. Además de los problemas de convivencia observados, se pudo detectar que los estudiantes tienen dificultades para leer comprensivamente y escribir con significado para su vida personal, escolar, familiar y social, impidiéndoles tener una visión e interpretación del mundo diferente a la que la escuela les proyecta.

Por lo anterior, vimos la necesidad de buscar alternativas de solución a los conflictos, diferentes a las reglas coercitivas que se implementan a diario en el aula y en la institución, que nos permitiera concientizar a los estudiantes que las acciones negativas en contra de los demás, entorpecen la sana convivencia escolar y que vieran en los procesos de lectura y escritura una herramienta efectiva en su proceso de formación. En tal sentido era importante plantear una propuesta pedagógica sobre formación en valores que diera solución a la problemática observada, pero que no estuviera descontextualizada a los intereses y necesidades de los estudiantes y que clase de ética y valores además contribuya en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura con significado para los estudiantes “Leer y escribir para aprender” (MEN 2015), leer y escribir para desarrollar procesos de inclusión, leer y escribir para transformar el aula y leer y escribir para aportar desde la escuela a los procesos políticos que buscan la anhelada Paz.

Para ello, se debía tener en cuenta en primer lugar el conocimiento de la personalidad, las actitudes y el proyecto de vida de cada estudiante, posteriormente conocer su entorno social y familiar y de esta manera poder definir el ideal de estrategias con sus respectivas metodologías y didácticas que estimularan y motivaran a los educandos a mejorar sus actitudes frente a sus pares y especialmente a los que presentan algún factor de diversidad y condición de vulnerabilidad.

Es en este sentido, consideramos que el fomento y el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia, el autoestima, la justicia, la equidad entre otros; propiciarían un ambiente adecuado para vivir, compartir y aprender en medio de la diferencia, que nos permitiera menguar poco a poco las actitudes discriminatorias y excluyentes y que les



permita aprender a vivir en armonía con los demás y su entorno social y natural, bajo la premisa que el aula es el espacio ideal para respetar y aprender en medio de la diferencia pero con igualdad de los derechos.

Por consiguiente, se planteó el proyecto pedagógico (El Banco de los Valores – Aprendiendo en la Diferencia), como una estrategia para fortalecer los valores indispensables para vivir en sociedad, partiendo del conocimiento y la aceptación del “Yo y del otro”, como seres que se complementan en un espacio común y que sus diferencias físicas, sociales, cognitivas, religiosas, sexuales, culturales y étnicas entre otras; no se conviertan en elementos para generar conflictos, sino por el contrario, que propicien el encuentro personal, el desarrollo de conocimiento y el aprendizaje mutuo; que permita fortalecer los valores al interior de nuestra comunidad educativa. Los postulados del modelo pedagógico humanista me brindaron las herramientas conceptuales necesarias para la aplicación de un proyecto que busca la fundamentación de valores, la formación de actitudes de inclusión y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Lo anterior, se hace explícito en las palabras de Paiba (2010) quien manifiesta: *“El Modelo o Enfoque Pedagógico Humanista, posee tres principios fundamentales para asegurar una educación personalizada del educando: el primero de ellos es la SINGULARIDAD que considera al ser humano como único e irrepetible; el segundo, la AUTONOMÍA desarrollando en el estudiante la capacidad de elegir y hacer con responsabilidad; por último, la APERTURA, utilizando la comunicación y el diálogo como herramientas eficaces para una sana convivencia, construyendo una cultura de paz y fortaleciendo la democracia como modelo de sociedad”*¹. Dadas las características de la población escolar, el modelo humanista encajaba con los propósitos del proyecto. El año inmediatamente anterior, el proyecto se aplicó a estudiantes del grado quinto, en la actualidad se aplica simultáneamente a dos grupos del grado tercero, un grado cuarto y dos grados quintos (140 estudiantes en total) muchos de ellos en condición de vulnerabilidad (Desplazados por la violencia interna del país, género femenino en condición de minoría, un grupo reducido de estudiantes con creencias religiosas diferentes a la Católica, pocos estudiantes con descendencia afro, diversidad física y un 10 % de estudiantes con dificultades cognitivas y problemas de aprendizaje). Es decir en el aula y en la institución, confluyen estudiantes con una gran diversidad que en ocasiones los hace sujetos vulnerables, expuestos a actitudes discriminatorias y excluyentes. Es decir en el aula y en la institución, confluyen estudiantes con una gran diversidad que en ocasiones los hace sujetos vulnerables, expuestos a actitudes discriminatorias y excluyentes.

El título del proyecto “El banco de los Valores” se pensó como una analogía del que en la vida, guarda y atesora capital; recibe buenos dividendos y productividad, comparado con el que atesora amigos e interioriza valores, recibe y proyecta buen trato en las interacciones diarias con los demás. El proyecto surgió aproximadamente hace seis años como una estrategia para el fomento de los valores, que permitieron menguar las actitudes discriminatorias y excluyentes de los estudiantes en el aula y en la institución, pero las dinámicas sociales van cambiando y por consiguiente van surgiendo nuevos conflictos y problemas escolares. De esta manera, el proyecto ha ido evolucionando para responder a las

¹ Paiba, Samamé, Jesús Alberto. *El modelo pedagógico humanista como medio para la formación integral del estudiante de educación secundaria. Boletín Virtual REDEM.*



necesidades educativas y formativas de los educandos del Instituto Tecnológico sede Colegio de Jesús. Es por eso, que el proyecto se ha desarrollado en cinco fases:

Primera fase, el desarrollo de valores para disminuir los altos índices de violencia escolar.

Segunda fase, desarrollo de valores culturales para mejorar el autoestima la identidad y el sentido de pertenecía.

Tercera fase, desarrollo de valores en el ámbito escolar para implementar procesos de inclusión y respeto a la diversidad.

Cuarta Fase, aplicación de una didáctica para implementar procesos de inclusión y respeto a la diversidad, encaminada a preparar al niño y niña para la sana interacción en el ámbito escolar, familiar y social.

Quinta Fase, Los procesos de lectura y escritura como elementos para transformar el ambiente escolar, leer y escribir para aprender sobre cultura de Paz, Convivencia escolar y reforzar las actitudes de inclusión para contrarrestar la discriminación y la exclusión.

Por lo anterior, la clase de ética y valores, se convirtió en un espacio continuo de reflexión, análisis y rechazo de las acciones individuales y colectivas, que a nivel escolar, familiar y social; están privilegiando las actitudes discriminatorias y de exclusión. Apoyados, en las competencias ciudadanas y en los postulados sobre inclusión, se visualizó una serie de estrategias pedagógicas que me permitieron insertar el discurso a nivel de los docentes, de los estudiantes, de los directivos y de los padres de familia; contribuyendo a contrarrestar las acciones negativas y a fomentar las actitudes de tolerancia y respeto hacia la diferencia y la diversidad. Con el desarrollo del proyecto, se ha logrado entre otras cosas, la transversalización del conocimiento, ya que áreas como la educación artística, las humanidades, la tecnología, la educación religiosa y las ciencias sociales, hacen su respectivo aporte en el proceso académico y de formación. Así mismo, para lograr transversalizar el currículo, en función de unos ambientes más justos, equitativos, democráticos e incluyentes, no es suficiente la capacitación docentes, si no que se requiere además, la vinculación y el compromiso de todos los agentes del sistema educativo; que desde la familia, la escuela y la sociedad, en general se desarrollen prácticas políticas, culturales y pedagógicas en bien de la población objeto de exclusión. Que las prácticas que se visionen y ejecuten desde la escuela, irruman en el entorno familiar principalmente, ya que allí se estructuran las bases de la formación del ser. *“El centro es una unidad de transformación social y cultural si abre sus puertas al entorno y si invita a su comunidad a formar parte del proyecto de escuela. En consonancia con lo anterior se deben establecer cauces de participación con toda la comunidad educativa (familias, alumnos, profesores, asociaciones) que permiten delimitar unas finalidades educativas y un modelo de gestión del centro acordes con el compromiso de valores inclusivos”*². A partir, de la reflexión diaria en el aula, el trabajo de conceptualización constante en la clase de ética y la transversalización del currículo; mediante el análisis de videos, el aprendizaje de canciones, la solución de test de comprensión, la lectura de cuentos, la creación literaria, la creación

² Educación Inclusiva. *Iguales en la diferencia*. Ministerio de Educación. España. Módulo 6. Aulas y prácticas educativas. Formación en Red. pág 7.



artística y las consultas en internet; permitieron el planteamiento y estructuración de las siguientes estrategias para fundamentar y afianzar el pensamiento democrático, basado en el respeto y la tolerancia a la diversidad y la diferencia.

Estrategias de Aula:

Plan Lector Incluyente (se eligen cuentos de la literatura clásica infantil, que permitan trabajar los valores como la tolerancia, el respeto, la verdad, la sencillez y la humildad; como pilares fundamentales para desarrollar los procesos de inclusión al interior del aula. Se leen en forma oral, se realiza un diálogo sobre su contenido, se extraen los valores implícitos en el texto y por último se motivan a que realicen su propia creación basados en el valor correspondiente).

El cancionero colombiano (se fomenta el respeto a los gustos musicales a través del aprendizaje de las canciones colombianas, como medio de acercamiento e interacción con los abuelos y la familia en general y se convierta en la disculpa adecuada para que aprendan a respetar las diferencias que se dan al interior del hogar debido la brecha generacional).

La novena de aguinaldos Incluyente (al final del año escolar, se reza la novena de aguinaldos donde se realiza la oración por la Paz y la oración por la niñez del mundo, las intenciones para todos los días son dedicadas a las personas en condición de vulnerabilidad: primer día por las personas en condición de desplazamiento forzado, segundo día por los discriminados sexualmente, el tercer día por las personas con algún tipo de discapacidad etc.).

El baúl de los recuerdos (teniendo en cuenta que la población de la edad adulta, en nuestro país se ha convertido en población en condición de vulnerabilidad, se motiva a los niños para que conozcan la vida de sus abuelos, convirtiéndose en un espacio para romper la brecha generacional y en el punto de partida para aprender a respetar las diferencias. Se desarrolla a través de guías donde el niño indaga por la infancia, adolescencia, juventud y madurez de sus abuelos).

Mi mundo y Yo (conociendo su historia más inmediata, se le motiva a indagar sobre su vida (sus padres, nacimiento, primera infancia), posteriormente a que se concienticen sobre el mundo que los rodea y por último que plasmen sus metas, sueños e ilusiones. Lo anterior, como medio para desarrollar procesos de autoconocimiento, mejorar autoestima, valorar lo que tienen y aprender a respetar el mundo de los demás. Quién se quiere y se valora, está más predispuesto a querer, valorar y respetar a los demás. En estas estrategias, se involucra la familia y se trabaja la transversalidad curricular a través de la música, la creación artística, la investigación, el dibujo, la creación literaria, la conciencia ambiental y las competencias ciudadanas).

Estrategias institucionales:

Campeonato deportivo por la paz (inculcar la sana competencia a través del deporte y el desarrollo de los valores del respeto, la tolerancia y la responsabilidad. Reconocer sus habilidades y respetar las deficiencias de los demás.

Concurso de cuento familiar (procesos de inclusión escolar).



La cartelera mural (se decora la institución con carteleras alusivas al tema).

Escuela para padres (se promueve el respeto a la diferencia y la diversidad, análisis de casos basado en la teoría del dilema de Kohlberg).

Concurso de dibujo institucional (sobre inclusión escolar).

El Cuarto de Lectura (cada semana y en todas las aulas de clase, se trabaja durante 15 minutos un breve cuento para reflexionar y dialogar sobre el valor correspondiente a la semana).

Por lo tanto, mediante los procesos de reflexión, diálogo y aplicación del proyecto, se han obtenido los siguientes logros: el clima de aprendizaje se hace más favorable ya que se involucra a los padres de familia al proceso de formación de sus hijos, se ha logrado cambiar las actitudes de los niños y niñas a favor de la aceptación de la diferencia, se ha logrado evidenciar la disminución de la brecha generacional a través del contacto con los abuelos, se ha tomado conciencia sobre la aceptación de los niños en condición de discapacidad, se pone de manifiesto la unión familiar alrededor del proceso, se acrecienta el gusto de los niños por el trabajo en equipo; todo lo anterior se evidencia en el discurso de los niños, docentes y padres de familia, en las actitudes al interior del aula, en las actitudes en el patio de recreo, en la disposición de mesas en el salón de clase, privilegiándose el trabajo colaborativo y en equipo y en los procesos de transversalización, permitiendo que los niños disfruten todo el proceso como un juego, donde el arte, la música, las manualidades, la literatura contribuyen a la formación de valores sin que el niño se sienta señalado, juzgado o estigmatizado por sus acciones. El aprendizaje grupal, basado en el desarrollo de la individualidad a partir del grupo permite lograr la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo. Además de los logros mencionados con anterioridad, vale la pena mencionar que como impacto social y académico para la vigencia se ha insertado en los proyectos de gobierno como las escuelas saludables y el proyecto de Zonas de Orientación Escolar, se socializó en la ciudad de San José de Costa Rica, en diversas instituciones del municipio y fue retomada algunas de sus estrategias por una fundación local para un trabajo con población en condición de vulnerabilidad, se socializó en Minas Gerais en Brasil por ser considerada por el MEN como una de las mejores 10 prácticas de aula en el 2015, se socializó en el foro municipal sobre experiencias transformadoras de los ambientes de aula.

Por todo lo anterior, la escuela actual, debe apostarle a los procesos de inclusión y atención a la diversidad, entendidos no sólo como procesos de integración escolar a niños y niñas con discapacidades física e intelectuales sino también atención a todos los niños y niñas en riesgo de exclusión *“Según Stubbs (2008), son muchos los grupos que pueden estar en riesgo de exclusión: niñas y, mujeres, alumnos que viven en ámbitos rurales, alumnos con padres de trabajos temporeros, alumnos con enfermedad, alumnos con discapacidad, alumnos que viven en la calle”*³.

³ Educación Inclusiva. *Iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación. España. Módulo 3. Alumnos vulnerables. Barrera. El Index. Formación en Red. Pág 9



Además, teniendo en cuenta que éste proyecto es un proceso inacabado y variable, podemos destacar los siguientes aspectos como las conclusiones y aprendizajes más importantes durante el período de aplicación: que la diversidad y la inclusión, no hace referencia exclusivamente a la discapacidad, que la diferencia no es un obstáculo en el proceso educativo, que no son las limitaciones de los demás las que nos impide llevar un proceso educativo significativo, que los prejuicios que tenemos a nivel social son las que nos impiden ver las posibilidades de aprendizaje y crecimiento espiritual, social e intelectual; que cada ser nos ofrece con sus particularidades, que un trabajo planificado y sistemático de formación en valores desarrolla la capacidad transformadora con significación positiva hacia la sociedad, que la educación en valores desarrolla la espiritualidad y la personalidad positiva, que la formación en valores tiene un papel modificador de la conducta, La escuela es el centro formación de valores en relación directa con la familia y la sociedad. Por otro lado, los educandos deben estar motivados por la didáctica aplicada en el proyecto, para que haya un efectivo proceso de motivación y asimilación del conocimiento. Para hacerlo posible, las dinámicas al interior del aula deben ser mediadas por la reflexión, el diálogo, la comunicación. “Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así con amor, esperanza y fe uno con el otro, sólo así hay comunicación”⁴. (Freire, 1976,104).

INFORMACIÓN ANEXA

NOMBRE DEL PROYECTO	Banco de los valores – Aprendiendo en la diferencia
EJE TEMÁTICO	<i>Eje 1. pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos</i>
NOMBRE DEL AUTOR	<i>Héctor José López Quintero</i>
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	<i>Instituto Tecnológico Santa Rosa de Cabal</i>

⁴ Paulo Freyre 1976, Pág 104. Tomado de: <http://www.odiseo.com.mx/libros-resenas/2011/07/estrategia-pedagogica-para-fortalecer-valor-responsabilidad-en-estudiantes>



SEDE EDUCATIVA	<i>Colegio de Jesús</i>
PAÍS	Colombia
DEPARTAMENTO	Risaralda
MUNICIPIO	Santa Rosa de Cabal
DIRECCIÓN	Calle 25ª N. 25-45 Barrio Fermín López
CELULAR	3146606031
CORREO ELECTRÓNICO	galiken45@gmail.com





Encuentro Iberoamericano de
Colectivos y Redes de Maestros y
Educadores que hacen
Investigación e Innovación
desde la Escuela y la Comunidad
M É X I C O 2 0 1 7

COLOMBIA

EDUCACIÓN POPULAR: UNA APUESTA POLÍTICA DE TRANSFORMACIÓN EN EL QUÉ HACER DEL MAGISTERIO CAUCANO AFILIADO AASOINCA

EJE/PAIS	Colombia.
TÍTULO	"EDUCACIÓN POPULAR: UNA APUESTA POLÍTICA DE TRANSFORMACIÓN EN EL QUÉ



HACER DEL MAGISTERIO CAUCANO AFILIADO A ASOINCA"		
AUTORES		Dirección electrónica
Colectivo Educación Popular		maritzacordobacalvo@hotmail.com - anvis84@hotmail.com - educadorespopularescauca@gmail.com
PRESENTADORES		
Nombre	Identificación	Cargo
Maritza Cordoba		Docente
Lugar en que desarrolla el trabajo	Caucua	
Población con la que desarrolla el trabajo	Docentes	
Va a participar en las Rutas Pedagógicas	No	
Eje 1	Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos	
Modalidades de participación	Ponencia	
Ponencia		

"Educación Popular: Una apuesta política de transformación en el qué hacer del magisterio caucano afiliado a Asoinca "



"El mundo se divide, sobre todo, entre indignos e indignados, y ya sabrá cada quien de qué lado quiere o puede estar..."¹

Eduardo Galeano

El capitalismo no sólo ha generado desigualdades sociales, sino que también ha penetrado el pensamiento y modificado las prácticas educativas, globalizando y estandarizando el comportamiento humano, así mismo se ha tomado los movimientos sociales para limitar su accionar y encaminarlo hacia la vida electoral y garantizar que la oligarquía permanezca en el poder.

Otra táctica capitalista es desconocer la lucha de clases y colocar el aparato educativo para éste fin, controlando y manipulando el proceso de enseñanza y aprendizaje, el acto educativo para formar al individuo de acuerdo a las exigencias e intereses del imperialismo y en particular de las demandas de la organización para la cooperación y desarrollo económico, OCDE. Siendo consciente de este panorama y del compromiso ético político que tenemos los educadores del magisterio del Cauca afiliado a **ASOINCA** (Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca), se determina abanderar la conformación del Colectivo de Educación Popular "1998" como una apuesta política de transformación en qué hacer del magisterio caucano afiliado a Asoinca.

Dentro de las acciones políticas populares que emergen al interior del colectivo de educación popular y que posibilitan el papel transformador del educador en el aula están:

1. ***Encuentro Internacional y Regional en Experiencias en Educación Popular y Comunitaria.*** ASOINCA en el año 2010 genera alianza con la Universidad del Cauca y especialmente con la Facultad de Ciencias Exactas y de la Educación a través de los maestros Estela Pino y Robert Euscategui, quienes comprometidos con los pilares rectores de la Educación Popular motivados por el pensamiento de Paulo Freire han fortalecido el movimiento de educadores populares. Es por eso, que cada dos años el colectivo de educación popular y el grupo de Investigación Popular de la Universidad del Cauca vienen liderando "El encuentro Internacional de Educación Popular" contando con la participación de educadores populares como: Alfredo Ghiso, Lola Cendales, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres, Orlando Fals Borda, entre otros, que desde sus experiencias narran que es posible realizar educación popular en estas realidades globalizadas e institucionalizadas.
2. ***Proceso de Formación Pedagógica y Sindical.*** Anualmente desde 1998 ASOINCA ha restablecido el derecho a la formación, logrando que los docentes puedan en la

¹ GALEANO, Eduardo (2012). Los hijos de los días. Siglo XXI de Editores, Uruguay.



semana de receso escolar de junio encontrarse y compartir experiencias y prácticas; abordando diversas temáticas relacionadas con la educación popular, los temas compartidos en el último encuentro fueron:

- Movimientos sociales en Latino América, realidad y perspectivas y el papel del educador
- Movimientos sociales y economía Capitalista, retos de la educación popular.
- Praxis pedagógicas populares.
- La sistematización como acto de formación e investigación para los procesos de la Educación Popular.

3. **Revista Pensamiento Popular.** Es un documento que tiene la función de darle al magisterio caucano la oportunidad de decir, cómo se está construyendo educación popular, de evidenciar que es posible otra educación como aporte a la transformación del sistema actual.

La REVISTA PENSAMIENTO POPULAR es la expresión política del maestro y maestra organizado en PROVITEC-ASOINCA, es la fuente que fortalece la alianza con diferentes grupos sociales, como el grupo de educación popular de la Universidad del Cauca, el grupo de investigación IAPES Cauca, el Movimiento Estudiantil Territorio Libre y la Caja de Compensación Familiar del Cauca COMFACAUCA.

4. **Colectivo de Educación Popular.** El colectivo de Educación Popular se retroalimenta constantemente con reuniones periódicas en las que se discuten no sólo las actividades como: *Encuentro Internacional y Regional en Experiencias en Educación Popular y Comunitaria, Proceso de Formación Pedagógica y Sindical, talleres, conversatorios o congresos*, sino en la que se comparten, estudian y discuten *textos de Educación Popular*, esto con el fin de no perder los pilares que sostienen nuestra apuesta social de liberación del pensamiento.

Dentro del Colectivo de Educación Popular participan docentes de la Instituciones Educativas de Cauca y Popayán, además de docentes y estudiantes universitarios. Sin embargo, es pertinente aclarar que dentro de las acciones que realizan los educadores populares se han involucrado padres de familia, líderes comunitarios, y maestros de movimientos sociales, que desde sus experiencias en trabajo colectivo emancipador han aportado al qué hacer de los docentes de Asoinca.

Otro de los propósitos del Colectivo De Educación Popular es dinamizar a través de éstos eventos la vinculación de los maestros a las formas de Educación popular, es importante resaltar que en Educación popular no tienen una metodología definida sino que se construye en la práctica en comunidad y para la comunidad, de allí que



las voces de cada uno de los integrantes sean vitales, es decir, no sólo es la visión del maestro sino de todos aquellos que participan de la práctica pedagógica popular. Este enriquecimiento de saberes del trabajo colectivo ha permitido que, si bien es cierto, exista un colectivo que lidera el proceso de formación son los docentes en diferentes lugares del Cauca los que desde su hacer MOVILIZAN la propuesta TRANSFORMADORA.

Es a través de las anteriores apuestas políticas transformadoras, que el colectivo de educación popular se ha venido fortaleciendo y enriqueciendo la práctica pedagógica, de allí que cada día sean más los maestros que se atreven a compartir sus experiencias en los encuentros de formación, los cuales permiten reconocernos en los diálogos, saberes y sentires de cada una de las comunidades.

Algunas praxis pedagógicas populares que se llevan a cabo en el Departamento del Cauca por parte de los maestros afiliados a **ASOINCA** y que han sido socializadas en los encuentros de formación están:

- Más allá de los manuales de convivencia. Jámalo
- PET desde las comunidades afro del pacífico Caucaño. Guapi
- Proyecto de Formación y liderazgo de padres y madres de familia.
- La Educación Comunitaria y Popular en la escuela de la Montaña. Resguardo de Jámalo
- La Literatura como emancipación. Popayán
- Jugamos pensando y pensamos jugando. Mercaderes

Implicítamente las experiencias pedagógicas socializadas en los encuentros y demás eventos por los educadores del Cauca, parafraseando a Alfonso Torres Carrillo² un “núcleo común” de elementos de la educación popular como:

1. Lectura crítica de la realidad social y un profundo cuestionamiento a la educación formal estandarizada.
2. Una apuesta política de emancipación frente a la estructura social imperante.
3. Un deseo por hacer de los integrantes de las comunidades actores y autores de sus realidades, como sujetos históricos y capaces de transformarlas.
4. Las metodologías usadas se dinamizan a partir del diálogo, de allí que sean participativas y activas

Esta suma de esfuerzos transformadores del colectivo de educación popular de **ASOINCA** es innovadora en tanto que posibilita que se vinculen todos los actores del proceso educativo, desde los mayores, los niños, los jóvenes, maestros, etc. Además de que nace de las lecturas del contexto lo que hace que no sólo sean apuestas pertinentes, sino que respondan a las

² TORRES, Alfonso (2016). La educación popular. El Búho, Bogotá.



necesidades de las comunidades en movimiento. Así mismo, es una apuesta de resistencia frente a las políticas homogeneizadoras y una forma de escuela permanente de pensamiento crítico, que ayuda a que sus integrantes sean sujetos históricos, empoderados y felices.

“Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre si, mediatizados por su mundo”³

Paulo Freire

³ FREIRE; Paulo (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI de Editores, México.



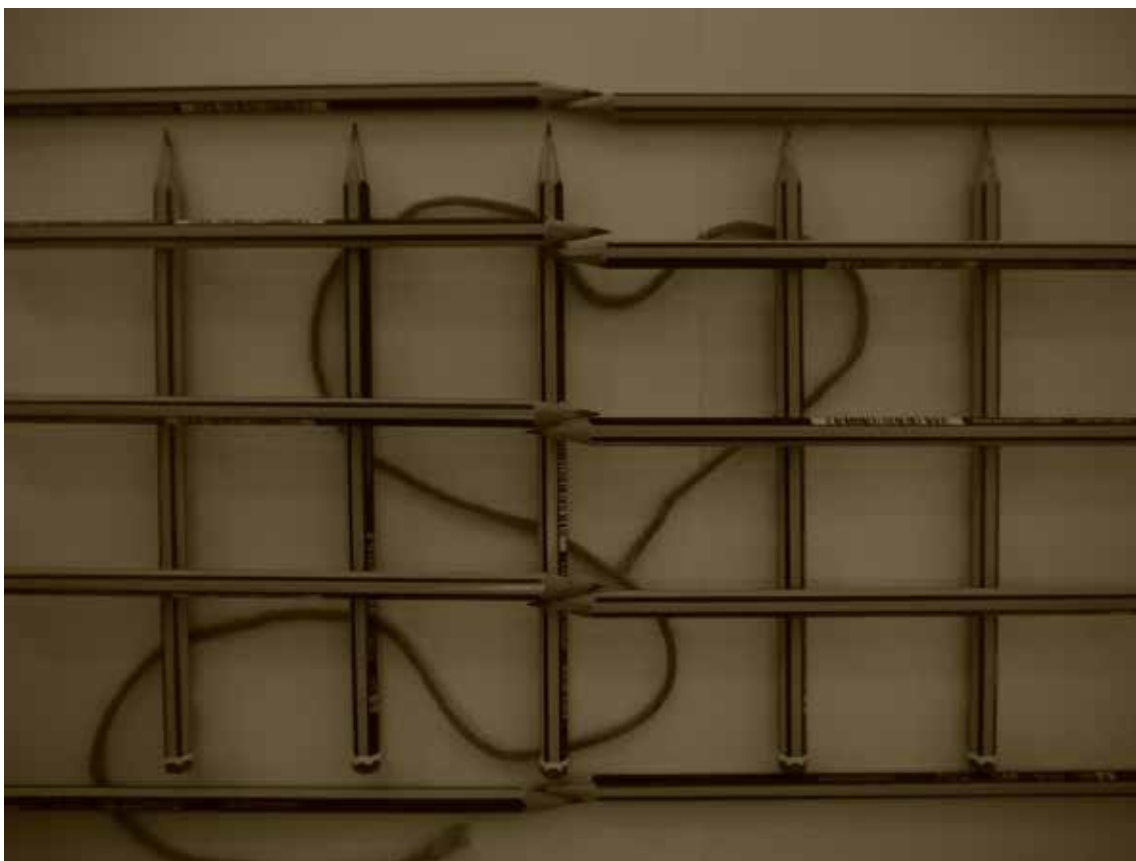


ESPAÑA





EMOACCIÓN, TEJIENDO CUIDADANÍA



ESPAÑA



Autores: María José Amoros Martínez, Natividad Montés Penadés

Grupo Ileta. Red IRES
Alicante, España

Contacto: obrimalmon@gmail.com

Comunicación al VIII Encuentro Iberoamericano en Michoacán, México

Eje temático 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

Esta experiencia educativa es el fruto del trabajo de muchas personas. Gracias a los docentes de la Sección Ies Navarro Santafé, al colectivo Obrim y al grupo La Ileta de la Red IRES, a l@s que pertenecemos, por su apoyo.



Como buenos cocineros de aprendizajes, tenéis recetas educativas que seguiremos investigando junt@s, escogiendo los ingredientes con creatividad y cuidado. Pondremos un vaso de realidad, especias críticas, unas hojas de metodología alternativa, un pellizco de utopía, una poquito de 'locura', unos granos de reivindicación y un puñado de nuestro ingrediente mágico. Mezclaremos con cucharas cooperativas. El tiempo pasará con relojes flexibles, y solo nosotros para intuirlo, mientras, disfrutaremos de todo el proceso, y lo seguiremos tejiendo, así somos, cuidados y cuidados.

Resumen:



Emoacción es una pieza del proyecto educativo Obrim una finestra al món³, sobre la diversidad humana y la sostenibilidad, que transcurre en espiral. Nos da la oportunidad de ir creciendo a toda la comunidad educativa, descubriendo y reconociendo al otro, y al mismo tiempo sacando lo mejor de cada uno. De esta forma investigamos, interpretamos la realidad y nos enredamos para construir un escenario de futuro posible, más justo, donde todos y todas seamos visibles.

En este proyecto hemos realizado muchas actividades, mezclando materias, centros educativos, edades, culturas, etc. entrelazándolas, enredándolas, de forma que se nutren unas de otras, para así crear un verdadero universo de aprendizajes. Trabajando en diversidad de espacios y tiempos, dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera del horario lectivo, de forma que esta experiencia educativa forma parte de la vida de los que la creamos, no acaba cuando suena el timbre, ni cuando atravesamos las puertas de nuestro centro educativo, forma parte de nuestras vidas.

¹ Comunicación al VI Encuentro Iberoamericano en Argentina <http://www.redires.net/?q=node/1129>

² Artículo en Revista Aula de Innovación Educativa. Número Escuelas comprometidas con la ciudadanía global. <http://guix.grao.com/revistas/guix/423-escoles-compromeses-amb-la-ciutadania-global/obrim-una-finestra-al-mon>

³



Palabras clave: aprehendizaje, diversidad, emancipación, cuidados, transformación

“Investigar, trabajar de forma cooperativa nos enseña la problemática actual, aprendemos con lo que nos rodea, con la vida. Trabajamos en grupo y aprendemos con las opiniones de los demás, escuchamos y somos escuchados, cambia la relación entre nosotros y con nuestros profesores. El ritmo de aprendizaje es más lento, pero se te quedan más las cosas. Además, esta experiencia favorece la comunicación con la familia de los conocimientos aprendidos en clase. Es fundamental aprender a trabajar en grupo para vivir en sociedad.”

“Queremos una escuela pública y democrática. Queremos una escuela donde se nos escuche, que nos ayude a madurar como personas, y que lo que estudias no sea sólo aprender de libro, fechas y nombres, sino cosas que después te sirvan para la vida real. Queremos una escuela donde evalúen nuestro trabajo diario, nuestro esfuerzo, y no solo la nota de los exámenes, una escuela flexible y con igualdad de oportunidades. Queremos una escuela donde se asuman compromisos. Queremos una escuela participativa, en la que también estén los padres, donde nos preocupemos unos por otros, donde nos cuidemos.”

Estudiantes de secundaria y bachillerato participantes en el proyecto Obrim

¿Qué motor mueve Emoacción y a quién va dirigido?

El término emoción viene del latín emotio, que significa “movimiento o impulso, aquello que te mueve hacia”.

Emoacción nace de una inquietud: *Trabajamos para el sistema educativo. Somos una legión de educador@s, profesor@s, tutor@s, orientador@s, psicopedagog@s, jef@s de estudio, director@s, y nos ocupamos de la formación de adolescentes. Cuando empieza el curso, llegamos a las aulas con una programación bajo el brazo, ajustada a la legislación vigente. Todo está diseñado, previsto y recogido en los documentos del centro, incluido el mandamiento de atender a la diversidad del alumnado; disponemos, por tanto, de programas diversificados para atender diversidades...estandarizadas. Los perfiles que no encajan allí, son derivados a centros especializados en reeducación conductista, donde la autoridad educativa se ve reforzada con otras medidas, herramientas judiciales y penales. Asumiendo como un dogma la bondad del sistema ante las anomalías, podemos encogernos de hombros, refugiarnos en el corporativismo, y desahogarnos lamentándonos por el desprestigio del saber, el desdén hacia nuestra labor, el desinterés de las familias, la ausencia de valores sociales. Nosotr@s hemos decidido invertir los términos, someter a examen al examinador, preguntarnos y preguntar a l@s estudiantes qué necesitamos, qué es lo que falla en el engranaje educativo, por qué es incapaz tantas veces de dar una respuesta (más allá del diagnóstico estigmatizante y del traslado del expediente problemático) a quienes más la necesitan.*⁴

Emoacción es una experiencia que se inicia en la Sección del IES Navarro Santafé, un centro educativo de titularidad pública ubicado en un Centro de Reeducación. Los Centros de Reeducación son los encargados de hacer efectivo el cumplimiento de las medidas judiciales impuestas a los menores por su transgresión de la ley. Dicha experiencia pone en el centro las emociones en nuestros procesos educativos y vitales, en muchos casos desaprendiendo primero, creencias y hábitos que hemos integrado de nuestras vivencias y entorno, para de forma consciente, racional y emocional

⁴ Resumen de la comunicación ¿Qué vamos a hacer contigo? IV Congreso de Educación para el Desarrollo: Cambiar la Educación para cambiar el mundo: ¡Por una acción educativa emancipadora! (Vitoria-Gasteiz. 9,10 y 11 de octubre de 2014) http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/322/Cambiar_la_educacion.pdf?1410782310



implicarnos en nuestro proceso de aprendizaje personal, ofreciendo la oportunidad a esta comunidad educativa migrante, descontextualizada, de ir tejiendo, a través de experiencias educativas comunes, el empoderamiento necesario para transformar nuestras comunidades de origen.⁵

¿Qué ingredientes y metodología tiene emoacción?

Resiliencia: capacidad de las personas, los grupos y las comunidades para enfrentarse, sobreponerse y salir transformados ante las adversidades.

La gran mayoría de los menores que pasan por aquí tienen algo en común, no persiguen ningún sueño o no persiguen un sueño que les haga realmente felices, y tan solo la educación, en edades como las que tienen los jóvenes que entran aquí debería de ser capaz de decirles a cada uno de ellos que la brújula que les orienta en este camino está en su interior.

Estudiante Centro de Reeducción participante en Emoacción



Nos motiva y necesitamos trabajar en el aula temáticas que nos preocupen: género, economía, derechos humanos, educación sexual, consumismo, reforma laboral, decrecimiento, etc. Para ello utilizamos materiales diversos: prensa, canciones, cortometrajes, documentales, programas de radio, televisión, series, películas, novelas gráficas, viñetas, poemas... Dichos recursos son críticos⁶, nos ayudan a contextualizar los contenidos con realidades propias y ajenas, cercanas y lejanas, para posicionarnos como sujetos conscientes y con capacidad de transformar.

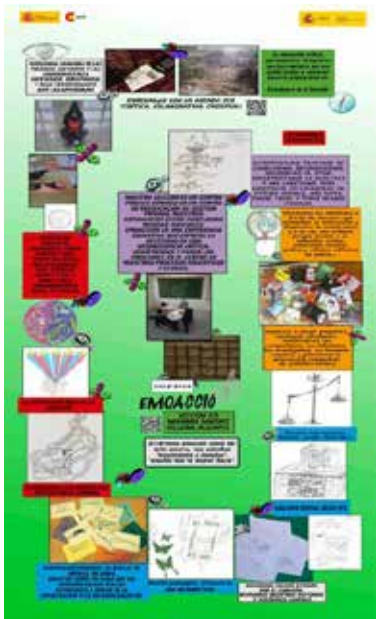
Algunos estudiantes tienen dificultades para leer, debido a su larga trayectoria de absentismo, por lo que la novela gráfica es una buena forma de motivarlos a leer. En otros casos, no es por la dificultad, sino por el atractivo de la lectura, y el doble lenguaje que emplea este recurso. Después de leerlas les hacen publicidad positiva, así que pasan de mano en mano. Un ejemplo, es la novela gráfica *Rosa y Javier*, con la que se sienten reflejados en algunos casos: “El libro me ha encantado porque me identifico con el personaje... me ha hecho reflexionar mucho y reflexionar en el rumbo que debe llevar mi vida”. En el aula trabajamos también con cortometrajes con el que se pueden abordar todas las temáticas: *Dos tomates, dos destinos* (soberanía alimentaria), *La historia de las cosas* (consumo responsable), *No hay mañana* (la crisis energética), *La huella de Carmela* (huella ecológica y decrecimiento), *Maya Pedal* (alternativas creativas)... El lenguaje audiovisual les facilita la comprensión de temáticas complejas, y relacionan los contenidos con situaciones de la vida. Otros recursos creativos-críticos que hemos utilizado son viñetas de humoristas gráficos, y canciones. Ha sido muy interesante utilizar canciones porque los estudiantes sugieren más canciones de forma argumentada, además, ellos mismos han escrito algunas sobre autoestima, violencia de género, etc. El ambiente que se crea con la música en el aula es muy especial, porque son momentos de calma, donde se sienten cuidados. La prensa, en este contexto, vincula el día a día dentro del centro, con el día a día fuera, sirve para hacer más poroso el aislamiento, y potenciar la ciudadanía crítica, al tener que reflexionar sobre distintas problemáticas ambientales y sociales. Un ejemplo, es un artículo sobre la situación de las fábricas de textil en Bangladesh, y la relación con la ropa que utilizamos en Occidente. Después de la lectura de artículos de prensa, tienen

⁵ Fisiología del sujeto político, deconstrucción y construcción de la ciudadanía en la comunidad educativa. Pág. 74. Rizomatrans. Florida Universitaria. <http://direduca.florida.es/documentos/RizomatransDiversidad.pdf>

⁶ Blog de la experiencia Obrim: <http://obrimunafinestralmon.blogspot.com.es>



que realizar en su diario una reflexión personal, y al comentar el de la ropa al día siguiente en clase, algunos de los estudiantes habían revisado su ropa para mirar las etiquetas y ver dónde estaba fabricada. Es decir, que no es una situación ajena a nuestras acciones cotidianas, y además genera una motivación para seguir investigando el viaje de nuestras cosas y con qué personas se relacionan.



Usamos distintas estrategias para empezar a hacernos visibles, a empatizar, a implicarnos en nuestros procesos personales y colectivos. Entre éstas los juegos de simulación, por ejemplo, para desentrañar el funcionamiento de la actual reforma laboral⁷. En el aula nos servimos del debate activo. Muchas veces, en las clases transmisivas, si no te interpelan directamente no te ves obligado a participar, pero si estás en movimiento, y cada parte del espacio es una opinión, y obligadamente tu cuerpo se tiene que posicionar en el espacio, tienes que tomar decisiones. Éstas deben ser argumentadas porque tendrás que defender tu posición en el espacio, si estás a favor de una afirmación deberás justificarlo; eso sí, puedes cambiar en cualquier momento, porque así es la vida, nos hacemos preguntas, y vamos cambiando opiniones, evolucionando. Es una forma de participación activa: 'no actuar, es una acción'. También utilizamos otras actividades, más teatrales, mímica, monólogos temáticos... El día de la mujer, eran monólogos sobre mujeres en distintas situaciones 'injustas' fue muy interesante, porque conforme iban perdiendo en la vergüenza y metiéndose en el papel, se metían en el papel de mujeres de distintas edades, épocas, contextos... intentando

pensar como ellas, a partir de los sentimientos que se les generaban cuando se ponían en su lugar. Así nos quitamos la vergüenza, creamos un clima de confianza para escenificar situaciones de conflicto, que muchas veces tienen que ver mucho con sus experiencias vitales, para así ensayar cómo prevenirlas, cómo cambiarlas... cómo ejercer otro rol distinto al que hemos escenificado hasta ahora. Los estudiantes quieren y necesitan reflexionar sobre situaciones injustas habituales en nuestro día a día, y posibles formas de resolverlas, y el foro-teatro nos ofrece muchas posibilidades. Han escrito pequeñas piezas teatrales para escenificar conflictos familiares, de pareja, de presión de grupo, escolares... y mediante estrategias de comunicación no violenta profundizamos en la personalidad de cada personaje, sus pensamientos y sentimientos, para poder entenderlos y acompañarlos en su proceso vital cambiando la situaciones injustas para que nadie pierda. Estos procesos no son fáciles, tenemos mucho miedo, y cuando nos atrevemos a quitar algunas de las capas que nos hemos puesto para visibilizar nuestro equipaje emocional, aparecen muchos obstáculos en nuestro interior y en el entorno.

En el caso de l@s estudiantes es más fácil desaprender. En el caso de los/as docentes, para llevar a cabo esta y otras experiencias del Obrim ha surgido la necesidad de una desobediencia crítica, para mantener una coherencia, para acercarnos más a lo que considerábamos más justo, más humano. Ante la resistencia sistémica nos convertimos en luchadores conscientes, y entonces aprehendemos y enseñamos resiliencia, no hay que rendirse, hay que seguir caminando. Forma parte del día a día investigativo trabajar junt@s para perder el miedo al cambio, a la incertidumbre, para transformarnos y transformar nuestros contextos.

Emoacción en otros contextos: obra de teatro 'Expediente Disciplinario'⁸

⁷ Juego de simulación sobre la reforma laboral: <https://fanxtics.wordpress.com/2013/11/21/taller-ekonomovida-en-la-villa/>

⁸ Libreto y vídeo de la obra de teatro 'Expediente Disciplinario': <https://fanxtics.wordpress.com/2016/08/01/expediente-disciplinario/>



“Las expulsiones del centro no sirven para nada, son como unas vacaciones y no favorecen la integración del estudiante a la vuelta del centro, ni un cambio de conducta, al contrario, les cierran la puerta. Hay alternativas, darle más responsabilidad en el centro y buscar las motivaciones individuales de estos estudiantes.”

Estudiantes de Secundaria y Bachillerato participantes en Emoacción



La pieza Emoacción se trabaja en otros centros educativos, fuera del Centro de Reeducción. Un ejemplo es un grupo de teatro de estudiantes que representa 'Expediente disciplinario'; nace del trabajo investigativo de algunas docentes y de las inquietudes de sus protagonistas en las aulas de un instituto de secundaria.

La obra es de creación colectiva. Se ha nutrido de las vivencias de las y los estudiantes que la representan, a través de un proceso de investigación de cada uno y la puesta en común mediante taller, improvisaciones, aportaciones etc.

Sinopsis: *La acción se desarrolla en un aula de instituto.*

El centro está cerrado, es por la tarde, pero un trabajador social del Ayuntamiento tiene que hacer cumplir una sanción a un grupo de estudiantes adolescentes. Cada un@ está allí por una razón distinta, un expediente disciplinario que documenta una trayectoria de inadaptación al entorno escolar. Pero también cada un@ tiene una historia detrás, que va desvelándose conforme transcurre la acción. La biografía de cada un@ de ell@s constituye el expediente oculto que el personaje trata de seguir manteniendo en secreto, su carpeta emocional, que ninguno quiere abrir porque duele y le hace sentir vulnerable.

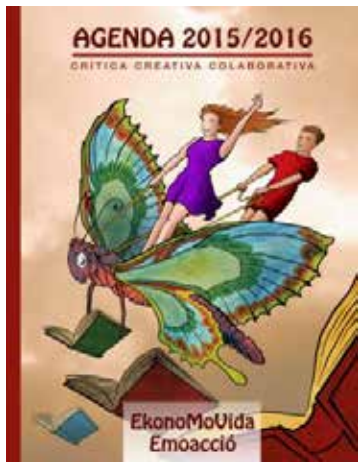
'Expediente Disciplinario' se ha representado en jornadas educativas para docentes y estudiantes generando reflexiones sobre la convivencia escolar, y la importancia de conocer y reconocer en cada persona no solo una acción concreta sino lo que hay detrás, su historia, para empatizar y entablar un diálogo donde podamos acompañarnos en nuestros procesos personales y colectivos.

La Agenda 3Cs91011

La experiencia Emoacción y el resto de piezas del Obrim dan lugar a muchas producciones de estudiantes. Con todos los recursos que usamos y creamos, los estudiantes del Centro de Reeducción propusieron hace tres años una idea que se ha convertido en realidad, diseñar entre tod@s una Agenda 3Cs (crítica, creativa y colaborativa), una forma de atravesar los muros físicos, psicológicos y sociales a través de recursos críticos, de reflexiones conjuntas, de creatividad, reunidos en un material que nos acompaña todos los días, una agenda que hemos convertido en viajera, para que contagie y podamos al final de cada curso diseñar la del siguiente.

- 9 Agenda 3Cs 2014/2015 <https://fanxtics.wordpress.com/2014/06/28/agenda-emoaccion-3cs-critica-creativa-y-colaborativa/>
- 10 Agenda 3Cs 2015/2016 <http://www.redires.net/?q=node/1904>
- 11 Agenda 3Cs 2016/2017 <https://fanxtics.wordpress.com/2016/08/08/1754/>





Los materiales que se incluyen en la agenda son diversos, como reflexiones colectivas de los encuentros educativos entre estudiantes de distintas edades y centros sobre cómo ven l@s estudiantes la escuela que tenemos y qué escuela proponen¹².

También recoge recursos críticos para trabajar en el aula, muchos de ellos sugeridos por l@s estudiantes, de forma que cada curso se amplía el abanico de posibilidades. Además, vamos creando viñetas o imágenes críticas sobre distintas temáticas, contrapublicidad... En el Centro de Reeducción participamos en un concurso de fotografía sobre violencia de género.¹³ Varios estudiantes se animaron, escribieron una idea y adaptaron las fotos a los pocos recursos que tenían, por lo que algunas de ellas son arte conceptual, ya que les era más fácil disponer de objetos para las fotos, aunque es mucho más complejo elaborar ideas porque tienen que buscar metáforas (como ilustra la foto de la portada de esta comunicación). Algunos de ellos

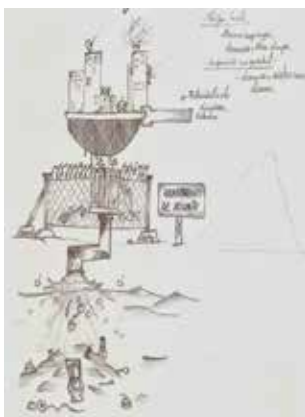
habían estado en situaciones donde ejercían de opresor, y viceversa; consideramos que estos procesos son terapéuticos, además, porque la participación es voluntaria, y se respeta el ritmo de participación, motivando de forma positiva que poco a poco vayan expresando sus emociones, y cambiando ciertos tópicos que tienen integrados, y en la mayoría de los casos no son decisión propia, sino fruto de las experiencias vividas. Reflexiones: *“Esta semana he aprendido que aunque me haya criado con unos tópicos, por ejemplo, el hombre es el que trae dinero a casa y la mujer es la que cuida de los niños y la limpieza del hogar, no debe ser así, debe haber una igualdad. Me ha gustado trabajar así porque de manera indirecta hemos roto la monotonía, aunque hemos seguido aprendiendo. He participado en la foto 'centro de gravedad' en la que nosotros representamos que en todos los países hay violencia de género.”* *“Mi foto es 'Mis juguetes' y quiero reflejar que la mujer no es un juguete.”*

Otras viñetas que se recogen en la agenda provienen de la pieza de la experiencia Obrim como 'Anatomía humana creativa y social' en la que comparan el funcionamiento de nuestro cuerpo con el de la sociedad. La idea es trabajar la salud, desde el punto de vista físico, psicológico y social. El ingrediente esencial para esta tarea es la investigación y la creatividad, crear viñetas para entendernos y entender nuestro entorno, contemplar la sociedad como un organismo complejo, donde cada uno de nosotros desempeñamos un papel funcional a nivel individual, como las células, o colectivo (tejidos, órganos, sistemas, aparatos). Por ejemplo, se propuso elaborar metáforas con estructuras sociales y el funcionamiento de nuestros órganos, y un estudiante del Centro de Reeducción realizó “las cárceles como riñones”, una reflexión que le convertía a él mismo y a sus compañeros en residuos del sistema, dicho dibujo hizo pensar a sus educadores/as de forma muy profunda.

¹² Como ven los estudiantes la escuela que proponemos y hacia dónde nos lleva <http://www.redires.net/?q=node/1882>

¹³ Emoacció en el Centro de Reeducción <https://fanxtics.wordpress.com/2014/11/02/emoaccio/>





Antes, investigando habíamos elaborado una baraja de drogas, un juego didáctico que usamos actualmente en distintos niveles para trabajar esta temática. Y también una campaña de anuncios saludables, como publicitar lo que no vale dinero, pero no por ello menos importante. También realizamos prospectos de drogas naturales, como el amor, el deporte, la familia... sorprendiéndonos de nuevo con su capacidad creativa.

“Amor

Composición y presentación: dopamina (se producen cuando existe un amor pasional, se relaciona con la vida sexual), oxitocina (incrementa el amor y la ternura), epinefrina (es un estímulo para el desafío de realización de metas), endorfina (regula dichas sustancias)

Propiedades: Son agentes más estimulantes y más selectivos que otras drogas como la cocaína; Se utiliza para tratar depresiones.

Contraindicaciones: La dependencia es muy alta; La retirada brusca puede generar depresión; No se recomienda a personas controladoras o demasiado celosas; Se recomienda no pensar bajo sus efectos.

Efectos: Aumento de la felicidad; déficit de atención.

Riesgos y consecuencias: Su consumo a largo plazo puede producir confusión, mareo , alegría y felicidad; Alto porcentaje de tener un hijo.

Interacciones: No se debe mezclar con la posesión o los celos. ...”

La Agenda 3Cs nos ofrece el reto cada curso de seguir investigando, creando y construyendo de forma colectiva, y así seguir caminando.

Receta para el camino

Necesitamos ingredientes, pueden variar dependiendo del momento, del día, de lo que tengamos, habrá que utilizar nuestra creatividad. Podemos empezar por unos hilos de colores que acortan las distancias y dan una tonalidad agradable. Necesitamos especias, una hoja de mimosa, un toque de diversión, unas palabras en verso, un pellizco de ilusión, un trocito de locura y unos granos de nuestro ingrediente mágico. Remover mientras recordamos uno de esos momentos únicos y dejar reposar mientras nuestra imaginación vuela. El tiempo de preparación es variable, nadie como tú para intuirlo. Y ahora, a saborear el resultado.

Escribe tu receta para el camino





MÉXICO



VIVIENDO LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS. SEMBRANDO JUNTOS SEMILLAS PARA EL FUTURO

Autora: Elizabeth Camacho González

Eje temático: I. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red: Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México

Institución: Escuela “Héroes de Chapultepec”

Ubicación: Tlalpan, Ciudad de México.

Nivel: Educación Primaria

Síntesis: El relato describe como se ha trabajado con un grupo de educación primaria durante poco más de dos ciclos escolares la Pedagogía por Proyectos. Se refiere a los aprendizajes que se generan en la primera de sus fases: la elección del tema. Aprendizajes que corresponden a diversos aspectos como del trabajo colectivo, desarrollo personal y social.

Se expresan algunas situaciones tal como fueron vividas para una mejor comprensión de esta forma de trabajo y los procesos de desarrollo que se perciben.

Por último, la profesora quien presenta el relato, expresa como a través de utilizar la Pedagogía por Proyectos como una estrategia de aprendizaje, continúa de manera enriquecedora su proceso de formación permanente

Palabras clave: Pedagogía por proyectos

Democracia

Colaboración

Aprendizaje significativo

Formación docente



Viviendo la Pedagogía por Proyectos o sembrando juntos semillas para el futuro

Como en la rueda de la fortuna, en nuestra vida se presenta la oportunidad de vivir momentos y emociones a distintos niveles, diversas tonalidades según la cantidad de luz que se emana en un instante o una variedad de formas y figuras, según lo que nuestro estado de ánimo sea capaz de ver en ese preciso momento.

Este año que comienza todo es distinto para mí, convivo con un director quien valora y respeta mi trabajo. Se acabaron por ahora las terribles semanas de incertidumbre, miedo, indecisión y hasta crisis existencial que trajo consigo un sobre amarillo, avisándome que sería evaluada el ciclo escolar pasado, como parte medular de la reforma educativa.

Mejor aún, (como cuando te subes a una rueda moderna, con sus asientos acolchonados, cerrada con cristales, hasta en techo y piso para tener mejor vista y mayor seguridad), mis expectativas aumentan al enterarme que éste sería el tercer año consecutivo de trabajo con el mismo grupo, pues ahorraría tiempo en “conocernos los niñ@s y yo”, “organizar con el grupo el trabajo” o en “adaptarnos a la nueva forma de convivir, los alumnos, sus mamás y papás y yo”.

Ahora que comenzábamos sexto grado, pensaba en lo interesante que sería continuar utilizando la Pedagogía por Proyectos¹ como una estrategia de aprendizaje. Las condiciones facilitadoras² estaban dadas: hay movilidad de bancas según las necesidades, hay comisiones que se van rolando semanalmente (Pase de lista, registro de tareas, revisión de uniforme, registro de diario grupal, semáforo de conducta y de préstamos de libros), investigaciones y trabajos en equipo, aprovechamos la mitad de las dos paredes del salón que nos corresponden, pues las otras son del turno vespertino, para compartir sus trabajos. Existe la confianza para conversar grupalmente o escribir sobre diversos temas y problemáticas que enfrentamos, acerca de nuestras emociones o con relación a las lecturas que vamos realizando y el parecido que tienen con nuestras vidas. Tomamos decisiones juntos en cuanto a qué actividades realizar o de qué manera en cada asignatura y tratamos en todo lo posible de respetar las características y ritmos de aprendizaje de cada uno.

Resulta interesante para mí a poco más de dos años de convivir con este grupo e intentar vivir la escuela de manera distinta, donde los alumnos deciden y solicitan al maestro según sus necesidades y a partir de éstas el maestro arma el proyecto (es decir le da cuerpo y orden a las actividades que los alumnos plantean) analizar y compartir los procesos de desarrollo hemos experimentado. ¿Qué valdría la pena rescatar en cuanto a la implementación de la Pedagogía por Proyectos? Lo que he observado, lo que he descubierto, lo que he modificado....Viéndolo desde otro enfoque: Lo que hemos vivido

¹ Jolibert Josette y Sraïki Christine. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Edit. Manantial, Buenos Aires, 2009

² Jolibert Josette y Jacob Jeannette. Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula. Edit. JC Sáez



quienes estamos involucrados, los obstáculos y dificultades que hemos sorteado, lo que hemos aprendido.... O siendo optimista y con la esperanza por delante, hablar de lo que hemos sembrado o construido.

En éste, que seguramente no será el último proyecto que llevemos a cabo, puedo hacer un alto para mirar detenidamente los procesos que hemos vivido y hacer algunas reflexiones en torno a nuestra experiencia en cuanto a una de sus fases:

Elección del tema

Rauda y veloz, atendiendo al sabio dicho “A lo que te truje Chenchá”, el primer día de clases comenzamos hablando en torno a lo que queremos realizar juntos este ciclo escolar. Es la primera quincena de trabajo y los maestr@s la dedicamos a la elaboración del diagnóstico grupal, por lo que tenemos libertad para realizar cualquier tipo de actividades y no forzosamente empezar con el programa de estudios.

Los niñ@s además de referirse a la importancia de estar juntos otra vez, manifiestan el deseo de realizar más proyectos, “unos diez” dice Kevin, pero después de analizarlo bien, concluimos que no es tan fácil hacer tantos, por lo que acordamos uno por bimestre, y así poder cubrir los aprendizajes del Programa de sexto grado que no se contemplen en los proyectos. He aquí una de “las dificultades” que podemos encontrar: En muchas ocasiones, los temas de interés para los alumn@s no se contemplan dentro de los aprendizajes esperados para el bimestre en que se encuentran o ni siquiera en el grado escolar. Este es un punto central, son proyectos que parten de sus necesidades e intereses. Por lo tanto, los maestros que trabajamos la Pedagogía por proyectos tenemos la tarea de cubrir los contenidos del programa escolar, en otros tiempos, fuera de los proyectos.

Todo comienza desde el planteamiento de la pregunta. Hay una enorme distancia entre cuestionar ¿Qué quieren aprender? y ¿Qué queremos hacer? Al plantear el proyecto con la segunda, se abre un mundo de posibilidades, nos involucra a tod@s, nos da voz, permite la libertad de expresión y acción.

Quizás 30 alumnos manifiesten 30 posibilidades, es decir, cada uno tener una propuesta distinta. Aunque, realmente no podremos conocer todas debido a la timidez o inseguridad de algunos; el desinterés de otros y en muchos casos por el acaparamiento de las participaciones de una minoría. Entonces nos damos cuenta de lo necesaria que es la confianza entre los que pertenecemos al grupo, la libertad para decir lo que pensamos sin miedo a las burlas o críticas, el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades para todos.

Es sorprendente escuchar los planteamientos de los alumn@s, lo que quieren investigar y las preguntas que se plantean intentando comprender el mundo en que viven.



Las primeras ocasiones que lanzamos como un balde de agua fría la pregunta ¿Qué queremos hacer? Muchos alumn@s se sorprenden, titubean para opinar. “¿Qué no son los maestr@s quienes deben decir lo que se va a trabajar?” Otros comienzan a dar ideas: “trabajar matemáticas”, “lo que usted nos diga”, “algo de español”, “multiplicaciones” es decir, hacen explícito lo que están acostumbrados a hacer cotidianamente en el aula.

Afortunadamente, después comienza a surgir otro tipo de propuesta: “aprender a manejar”, “investigar por qué existen los choques”, “sobre las drogas” o “saber más del universo.”

Por otro lado, la mayoría de maestr@s, también acostumbrad@s a que los programas y libros nos digan lo que debemos enseñar, no queremos arriesgarnos a lo desconocido, siempre generador de miedo o inseguridad. Hacer actividades fuera de nuestro control puede ocasionar problemas con las autoridades educativas, con los compañeros maestr@s de la escuela, con los padres de familia o peor aún, con nuestras propias concepciones y prácticas pedagógicas. Al igual que pasa con los alumn@s, pronto empezamos a tener cambios paulatinos.

En nuestro caso, iniciamos con una redacción individual titulada “Nuestro primer proyecto” en la que plasmarían lo que les gustaría hacer y por qué, para después presentarla al grupo y tomar una decisión.

Al día siguiente se presentaron las propuestas, entre ellas: Hacer actividades de artística, construir cosas con reciclaje, realizar más experimentos como los del año pasado, saber más de sexualidad, conocer bien el programa hoy no circula para no contaminar, leer un libro, hacer una maqueta, hacer la actividad de cuidar un huevo, elaborar un proyecto de vida o actividades de autoestima y convivencia para llevarse mejor.

La discusión se centró en torno a la insistencia de Ana de cuidar un huevo. Yo la invité a que explicara su idea. Mencionó que el año pasado vio que los de sexto traían huevos adornados en cajitas y los cuidaban en el patio como si fueran sus hijos. Entonces, para movilizar al grupo, cuestioné al grupo sobre cuál sería la intención de esa actividad y comenzó una discusión. Era lo que yo quería, poner en juego sus ideas. Mónica señaló que a los niños no les interesa aprender sexualidad, sólo quieren hacerlo por jugar. Dana explicó que la actividad del huevo y la de sexualidad es lo mismo y que también se podrían unir al proyecto de vida. ¡Nooo! - Dijeron varias voces. Mónica insistió: “aprender sexualidad no les interesa, ya ve lo que pasó ayer con el libro (Varios niños armaron alboroto por la foto de una escultura donde una mujer desnuda amamantaba a su hijo y yo intervine diciendo que era una obra de arte y ya habíamos hablado antes sobre algunas civilizaciones como la griega y romana que admiraban el cuerpo humano y lo manifestaban en sus obras y que si ellos ya tenían además conocimientos de sexualidad, no tendría por qué provocar morbo o risas).



En cuanto a las justificaciones de las otras propuestas, mencionaron hicieron comentarios siempre en colectivo, “ya hemos leído varios libros y además lo seguiremos haciendo sin hacer proyectos”. “Hicimos varios experimentos el año pasado”.

Con sorpresa y alegría percibo que el nivel de discusión ha sufrido modificaciones, ya no son suficientes las razones “porque ese tema me gusta”, “porque es interesante” o que lo aprueben sólo porque fue propuesto por su amig@.

Esta vez Jonathan menciona que “sí se necesita hacer la actividad del huevo porque muchas mujeres se embarazan”. “¿Y eso qué?” responde Mónica. Él expresa que muchas adolescentes se embarazan y pierden la vida ellas o los bebés porque están muy chicas. Pregunté de dónde sacó esa información y dijo que del libro de sexualidad que leímos el año pasado. El grupo aplaude esa respuesta y pide que se haga el proyecto del huevo pero también se aprenda sexualidad. Gaby sustenta la propuesta: “Es necesario aprender cómo se cuida un hijo y qué se necesita, porque muchas mujeres no saben y se los cuidan otras personas”. Adrián continúa, “Además cuando seamos grandes tenemos que cuidar bien a nuestros hijos o ahora a mi hermanita”

Ana quien sorprende a todos por su participación tan entusiasta, insiste en hacer el proyecto del huevo porque además ella revisó el libro de ciencias naturales y ahí viene la actividad. Rubén plantea que esa actividad puede incluirse en el proyecto de vida, pero no les agrada la idea a much@s. Se acuerda considerar en el de sexualidad la actividad del huevín, como fue bautizado por Mauricio.

En cuanto a la propuesta de educación artística, sugiero que especifiquen lo que se piensa hacer pues artística abarca música, danza, pintura y teatro. También les recuerdo que deben brindar el mayor número de razones para convencer a los demás de que su propuesta es la mejor. Armando menciona que actividades de pintura, “hay que dibujar”, pero no los convence siguen insistiendo en el de sexualidad.

Rubén habla de la importancia de realizar un proyecto de vida y que ayude a evitar los embarazos pero nuevamente recibe negativas esta propuesta.

Observo que todavía algunos insisten en el de pintura, y tratando de complacer a la mayoría propongo que podría hacerse el de pintura y relacionarlo con las concepciones que se han tenido acerca del cuerpo humano en diversas épocas y con relación a la sexualidad, pero esta propuesta tampoco les agrada. Han superado la idea de hacer lo que la maestra diga. Sugieren realizar una votación para acabar con la discusión. La siguiente sesión se lleva a cabo: pintura obtiene 12 votos contra 13 de sexualidad y el huevín de un total de 27. Como hemos hecho alguna ocasión, solicitaron que se repitiera la votación ahora con esas dos opciones. Aceptaron y cuál fue mi sorpresa o mejor dicho la de todos, igual que en las elecciones de Estados Unidos, al ver que pintura obtuvo 18 votos y sexualidad 7, cuando todos los pronósticos aseguraban que ganaría el de sexualidad.



Al contrario de otras ocasiones en que se festeja el triunfo, el grupo guardó silencio, se percibía inconformidad hasta desagrado por los resultados.

Tuve que intervenir pidiendo que todos reflexionáramos sobre lo sucedido. Ya habíamos hablado en proyectos anteriores que las decisiones no siempre se deben tomar a base de votos, es necesario analizar diversos factores y no dejarse llevar por la amistad, o simplemente cambiar su voto por algo que no están de acuerdo, por el simple hecho de no sentirse perdedores y de la importancia de luchar por sus ideas, defenderlas hasta el final, sin importar si ganen o pierdan. Además retomamos el concepto de democracia, donde todos participamos en el establecimiento, en el respeto de acuerdos y en nuestra idea de libertad.

¡Es cierto! Nada más cambian su voto porque ven que va ganando el otro y eso no se vale-reclamó Jorge. Explico que algo tenemos que hacer, no podemos quedarnos así, con esa sensación de malestar. Mónica, quien no estaba a favor del proyecto de sexualidad, menciona que si ya había ganado ese entonces se haga. “Bueno, pero para el siguiente hacemos uno de artística” opina Ramsés y otra sorpresa, todos aceptan. El ambiente cambia nuevamente, se escuchan rumores por todos lados y continuamos.

Josette Joliber menciona que lo más adecuado es elegir el tema por consenso, no por votación. Me siento feliz al ver esta discusión y cómo nos fue llevando a darnos cuenta que la votación no es lo más conveniente. Pienso que son avances que pueden percibirse sólo cuando se ha trabajado con proyectos en varias ocasiones: los argumentos que presentan quienes defienden el tema, los de quienes están en desacuerdo, cómo se escuchan y analizan las palabras de cada uno y finalmente los acuerdos a los que llegan. Me pregunto ¿Son los niños quienes están progresando en su forma de comunicación? O ¿Soy yo quien ha mejorado mi capacidad de observación y análisis? Se que somos todos quienes vamos aprendiendo día a día y puedo comprender mejor a lo que se refería Josette.

Lanzo al aire otra pregunta: ¿Cómo les gustaría que se llamara el proyecto? Surgen varias propuestas y por consenso se acepta la propuesta de Mauricio: “Proyecto S. O. S. Huevín en camino”

Mi papel como mediadora y coordinadora me lleva a continuar propiciando las ideas o sugerencias de los alumn@s a partir de preguntas. Ahora toca el turno a ¿Qué queremos hacer en este proyecto?

Me siento satisfecha al observar cómo, ahora de manera más natural comienzan a surgir las ideas, mejorando el nivel de comunicación y organización. Entonces me digo “ahora sí se nota que están construyendo su poder para opinar y decidir sobre quieren hablar, leer y escribir”



Les ofrezco como regalo el concentrado de aprendizajes esperados para el bimestre sugiriendo que lo consulten para ver en qué coincide con las ideas que están pensando o cuáles aprendizajes esperados desearían incluir.

Un regalo, dentro de la Pedagogía por proyectos, es una información que el maestro considera importante brindar a los alumnos para enriquecer el trabajo, puede ser un concepto, un texto, etc.

¿Qué actividades realizaremos?

Después de analizar los aprendizajes esperados, retomar sus ideas y debatir otro poco, decidimos tres actividades acordes al tema elegido:

Primera: Investigar cómo nacen los niños, cómo se crían los hijos, cómo se hacen, qué mitos o leyendas hay sobre cómo nacen o del embarazo; qué enfermedades pueden dañar al niño o a su mamá cómo se van desarrollando y cómo se educan.

Segunda: Actividad del huevín, durante quince días y en parejas.

Tercera: Presentar el proyecto y sus resultados a los tres grupos de quinto grado y dos sextos, así como a las mamás y papás de nuestro grupo. Para esto, Gaby menciona que es importante ir a explicarles a los otros sextos, porque a su prima el año pasado no le explicaron todo lo que nosotros sabemos. Es cierto, dice Rubén, a nosotros la maestra no nos habló de estos temas. Entonces les hablé de los factores que también intervienen para que un maestro decida trabajar o no determinados aprendizajes con los alumn@s: Su nivel de conocimientos, su situación emocional psicológica, su experiencia docente, etc.

Cuarto: Evaluación del proyecto.

Mi satisfacción no para mientras continuamos organizando quiénes irán a cada grupo a exponer. Otras ocasiones dividimos las actividades por equipos que ya estaban establecidos o los formaban ellos de acuerdo a sus afinidades.

Esta vez, se olvidan por completo de buscar a sus amig@s para formar los equipos y voluntariamente comienzan a manifestarse. Gaby: “Yo quiero ir al sexto B donde está mi prima”. Mary, “yo voy a 5° C porque me da pena con los de sexto”. Intervengo mencionando qué solo falta elegir quiénes realizarán la exposición con las mamás y papás. ¡Oh, sorpresa! Acuerdan que todos absolutamente participaran con ellos.

Se respira un aire de armonía acompañado de democracia, libertad, decisión y valentía. Así es el trabajo colaborativo.



Nuestra época de siembra

Ahora, con la poca experiencia que yo tengo como maestra que trata de poner en práctica la Pedagogía por Proyectos puedo darme cuenta de que las propuestas de temas en su mayoría parten de la necesidad de los niñ@s de querer explicarse el mundo a través de la ciencia. Cuando les brindamos la opción de opinar y decidir, eligen lo que les intriga o interesa. Dana quería saber del programa hoy no circula, pues fue modificado y alteró el orden en su familia y de la ciudad en general. Quería saber de qué manera se puede reducir la contaminación por medio de ese programa.

Para Ana era necesario saber sobre el embarazo y cuidado de los niños. ¿Tendrá algo que ver el que su hermano de 18 años recién juntado con su novia acaban de ser papás y viven en su casa? Y en esa misma situación se encuentran muchos jóvenes con los que convivimos, ya sean familiares o amigos.

Antonio también opinó que el de sexualidad estaba bien para aprender más del cuerpo y no reírse. Él fue quien empezó a mostrar la foto del libro y con frecuencia hace o dice vulgaridades a sus compañeros.

Otra situación que percibí fue que Mónica y Mauricio influyeron notablemente con sus opiniones. Ella, manifestando argumentos en contra y más tarde en la decisión de trabajar el proyecto de sexualidad. Aunque no estaba a favor de éste, lo aceptó y propuso que se hiciera pues había sido el ganador en un inicio. Mauricio inventó el nombre del proyecto y después de varios comentarios fue aceptado. Curiosamente, ellos son los alumnos con mejor aprovechamiento académico, todos en el grupo los ubican como los más inteligentes del salón. Por lo tanto, son a quienes muestran mayor respeto, hasta admiración. Por lo tanto son los que poseen el poder dentro del grupo.

Por último, l@s maestr@s debemos estar bien conscientes en cuanto a nuestro desempeño en esta fase del proyecto, no dejar que influyan nuestros deseos o preferencias para dirigir el tema a tratar o las actividades a realizar. Encontrar un punto en el que centremos al grupo en sus tareas, en las reflexiones y aspectos de aprendizaje.



A LA BIBLIOTECA POR ASALTO: UN LUGAR DE ENCUENTROS Y RECREACIÓN LITERARIA

Autor: **Martha Patricia Ruiz Nakazone**
maparuna_kazo@yahoo.com.mx

Eje temático

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red a la que pertenece

Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad

Institución donde labora

Escuela Primaria J. Concepción Rivera

Nivel educativo donde labora

Educación Básica

Resumen

¿Para qué una biblioteca? ¿Para qué formar lectores? En este relato, se narra las vicisitudes de una maestra en su empeño para que la escuela cuente con una biblioteca digna; una biblioteca que ofrezca a los alumnos la posibilidad de encontrar en los libros que ahí se reúnen, historias que los lleven a relacionar su propia vida con el mundo de las palabras.

Palabras claves (cinco): Reforma educativa, biblioteca, lectores, conversar, sentidos.



A LA BIBLIOTECA POR ASALTO: UN LUGAR DE ENCUENTROS Y RECREACIÓN LITERARIA

Y nos alcanzó, la tan llevada y traída Reforma Educativa. Recién se aprobó ésta, se volvió una amenaza constante para los docentes que colaborábamos con nuestros saberes en otros espacios que no fueran las escuelas, debíamos regresar a ellas. Y digo amenaza por el tono en el que nos decían cosas como: -Ustedes saben que estamos haciendo todo lo posible para que permanezcan aquí; pero ya ven que con eso de la Reforma Educativa, pues ustedes no tiene derecho a estar en la Dirección Técnica, tendrían que estar en escuela-.

Ahora resultaba que nos hacían el “favor”, cuando realmente quiénes les hacíamos el favor éramos nosotros pues de habernos ido todos en ese momento, como lo señalaba la Reforma, no hubieran tenido quién sacara el trabajo que se realizaba en la Dirección Técnica, trabajo que se multiplicó pues mucha gente empezó a jubilarse y a reincorporarse a las escuelas.

Mantenerse ahí tenía implicaciones bastante molestas, uno no podía ser “mal agradecido” con la autoridad en turno, lo que implicaba estar en la disposición de decir sí a todo, a pesar de que fuera una estupidez; cosas tan absurdas como tener que ir vestidas de blanco y negro las mujeres para ser edecanes en los eventos que la Dirección Técnica proponía para los directivos. Como algunos no estábamos dispuestos a eso, realmente los menos, pues éramos muy mal vistos aunque tuviéramos buen gusto para vestir.

Para que se den más o menos cuenta del tipo de autoridades que llegaron y permanecen en esa insigne institución, cuando nos cambiamos de edificio la Directora General, que en esos momentos era Patricia Sánchez Regalado (actualmente Directora General de Operación de Servicios Educativos –DGOSE-) y la Directora Técnica, Isabel Farha (actualmente Directora de la DGSEI), como iba a ir el todavía Administrador Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Luis Ignacio Sánchez Gómez, a conocer las nuevas instalaciones, pasaron lugar por lugar para ver si teníamos “algo” en nuestros espacios que no combinara con el decorado que ellas habían propuesto, y si consideraban que algo no armonizaba, le decían en ese mismo instante al jefe o jefa correspondiente que de inmediato se retirara. Esa fue la única ocasión en que la entonces Directora General y la Directora Técnica se dignaron a visitar los diferentes Departamentos; disculpándose ese día con todos nosotros por “las fachas en las que iban”, pero era comprensible, andaban en plena revisión de edificio. ¡Cuánta simulación, cuánta desfachatez, cuánta pleitesía! Todo en armonía con la falsa Reforma Educativa.

Recuerdo que el día que fue el Administrador, el edificio se impregnó de una mezcla extraña de olores rancios de lociones y perfumes, los pasillos se convirtieron en la alfombra roja para aquellos que quisieron impresionar al Administrador; hubo desfile de trajes, vestidos elegantes, mallones ajustados y peinados de salón. Al final, casi nadie se enteró de la llegada del Administrador, pues a la única oficina a la que se dignó a entrar fue a la de Patricia Sánchez. Tal vez esa decisión obedeció a que se enteró que los cajones de los escritorios que les dieron a muchos compañeros estaban llenos de chinches y cucarachas y por eso, solo estuvo como quince minutos en la DGSEI. Seguramente ese paso efímero del Administrador por Iztapalapa, a quien más entusiasmó fue a Isabel Farha, a quien le



desagradaba de sobre manera y no entendía cómo era posible que muchos de los que éramos Asesores Técnicos Pedagógicos y, en general, todo el personal, nos vistiéramos tan “corriente”, de mezclilla. Ese día, para beneplácito de ella, mucha gente cambió la mezclilla por otras prendas que no sé si fueron de su agrado o no; lo que sí sé es que el vestido rojo a la María Victoria, las blusas con transparencias, los mallones que resaltaban por los zapatos con plataforma de color dorado, plateado y de colores muy vistosos, el cabello con spray para no perder el glamour, el traje y la corbata brillante, todos estos atuendos impregnados de fragancias que seguramente se pueden comprar en la calle de Tacuba en el Centro Histórico, no se volvieron a ver ni a oler en la DGSEI, por fortuna, hasta la fiesta de fin de año.

La autonomía que llegamos a tener como Oficina de Escuelas de Tiempo completo en la generación de propuestas de trabajo para los docentes de Escuelas de Tiempo Completo se esfumó con la llegada de esa Administración, y con ello, mi deseo de continuar en ese lugar. Adiós a talleres con el Antiguo Colegio de San Ildefonso, el Jardín Botánico de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Fondo de Cultura Económica (FCE). Adiós a los Encuentros Pedagógicos que se hicieron con docentes de Escuelas de Tiempo Completo, con el acompañamiento de amigos entrañables comprometidos con la escuela pública de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y, por lo tanto, adiós a las reflexiones que los docentes hicieron a través de sus relatos pedagógicos, mismos que enriquecieron no sólo su práctica docente, sino la de todos aquellos que escuchábamos atentamente los avatares a los que se enfrenta un maestro de carne y hueso en el caminar diario de la docencia. Publicamos esas experiencias pedagógicas en un libro titulado *Diferentes formas de enseñar, diferentes formas de aprender*, mismo que tuvimos que entregar a los directores en un salón del Centro de Maestros que está frente al reclusorio Oriente, porque no se nos autorizó que continuáramos con las gestiones con el FCE (editorial paraestatal) para que se los entregáramos a los autores en el cine Lido, que se encuentra en el *Centro Cultural Bella Época*, centro que alberga a una de las librerías más grandes de Latinoamérica, la librería *Rosario Castellanos*.

Fue bajo esas circunstancias como llegué, en el mes de octubre de 2015, a la Escuela Primaria *J. Concepción Rivera*; por supuesto, después de solicitar mi cambio a la escuela y estar segura que contaba con la anuencia de la Directora y la Supervisora, pues si una de ellas no estaba de acuerdo, éste no procedía. La escuela está anclada en la Zona Urbana Ejidal Santa María Aztahuacan, en Iztapalapa. No conozco mucho acerca de la historia de esta escuela ni de la colonia, pero aún año de estar trabajando ahí percibo que, al ser parte de lo que en su momento fue el pueblo de Santa María Aztahuacan, se mantienen muchas de las tradiciones por lo que es común que al interior de la escuela se escuche a la banda que acompaña a los charros y a las chichinas que le dan vida al Carnaval de Santa María Aztahuacan, por las calles de la colonia.

Me parece encantador que en Santa María Aztahuacan existan, a la fecha, lavaderos comunitarios pues para mí son un gran referente para entender por qué privilegiamos tanto la oralidad: no es sólo es un espacio donde las mujeres lavan, es el lugar del encuentro, desencuentro y reencuentro, el momento de desahogo, de compartir risas, de enterarse de los otros o de sentir consuelo ante un pesar entre tantas sensaciones más. Es el lugar donde



los sentidos están más vivos que nunca gracias a la palabra. Y es la palabra la que le da otra configuración a los cerros y cerros de ropa que hay por lavar.

Hoy día soy la promotora de lectura de la escuela, y en mi imaginario la Biblioteca Escolar *Margarita Robledo Moguel* es como los lavadores comunitarios: alrededor de un montón de libros apilados la palabra oral y escrita está ahí, circulando en el ambiente, susurrando en el oído de alguien, dándonos la oportunidad de encontrarle nuevos sentidos a nuestras historias de vida a los que habitamos ese espacio.

Cuando llegué a la escuela y me enteré que sería la promotora de lectura no me entusiasmó mucho la noticia; yo quería estar en grupo pero los doce grupos tenían maestra así que me fui a la Biblioteca, que literalmente era la guarida del ratón.

Norma, la directora del plantel, me llevó a conocer mi guarida que tiene de superficie aproximadamente unos 32 metros cuadrados. Es un pequeño espacio que en ese entonces albergaba cientos de libros polvorientos, evidencias maltratadas de alumnos que no se podían tirar a la basura porque la anterior promotora las guardaba con mucho recelo por si alguna vez se las requerían, material didáctico que lo único de didáctico que tenía eran las cucarachas disecadas y la caca de ratón que había sobre él. Cuando mi amiga Gaby, maestra de Educación especial que también tenía poco tiempo de incorporarse a la escuela primaria conoció mi espacio, su respuesta inmediata fue: -chale, tú sí que tienes suerte, tienes biblioteca, yo trabajo en el escritorio de la Subdirectora que no me deja poner mis cosas en su escritorio.

El primer límite que puse, por respeto a mi trabajo, a los alumnos y a los libros, fue decirle a la directora y a las maestras que yo no iba a trabajar con los alumnos en la Biblioteca en esas condiciones; así que junto con la señora Carmen, Susana y Carina, que estaban en el comité de lectura, y el señor Tiburcio, quien es auxiliar de servicios a la educación, nos dimos a la tarea de sacar todo lo que había en la biblioteca para limpiar los libreros, pintar las paredes, rehabilitar el exhibidor de libros, quitar las cortinas que se quedaban paradas de tanto polvo que tenían, sacudir los libros y organizarlos; todo esto fue lo menos complicado porque, por fortuna y gracias al interés de las maestras que me antecedieron, los libros estaban organizados con la clasificación que propone el Programa Nacional de Lectura y Escritura.

Convidar a los alumnos, a las maestras, a las madres y padres de familia un espacio digno, por pequeño que fuera, era mi intención. Quería que este lugar llamado biblioteca fuera un sitio amable, que invitara a pasar, a estar, a permanecer; quería que ese espacio fuera el lugar que nos llevara a todos a explorar y descifrar un libro, asociándolo a las experiencias y vivencias propias. No tendría por qué ser así, pero la dignificación de las escuelas corre a cuenta del compromiso de los docentes y de las madres y padres de familia, de otra manera, éstas estarían en condiciones más precarias. La escuela pública, desde hace tiempo, ha sido abandonada por el Estado, paulatinamente se le han ido quitando recursos que se le otorgaban, para su sostenimiento y mejoras del plantel, a través de programas como Escuelas de Calidad, Escuela Segura y el MANE (Mecanismo Anual de Necesidades) entre otros, sin considerar que ya no habrá becas para los alumnos.



La remodelación la hicimos aproximadamente en dos meses y medio gracias a los Rasgos de la Normalidad Mínima de la Educación Básica que emitió la Secretaría de Educación Pública (SEP), los cuales establecen, entre otras cosas, que: “Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar”, y quienes no somos titulares de un grupo (subdirectora y promotoras de biblioteca y TIC), dejamos del lado nuestros proyectos para cubrir los grupos, ya sea cuando las maestras piden días económicos, tienen licencia médica o atienden alguna incidencia, que no sé por qué fuerzas oscuras del más allá, son el pan nuestro de cada día en la escuela, así que buena parte de mis horas laborales las dediqué a atender grupos. Para mí la Normalidad Mínima tendría que ser otra cosa: niños bien alimentados y no maltratados por sus familiares, madres y padres de familia que no tuvieran que decidir entre comer, pagar renta o comprar el material que se les pide en la escuela; grupos de no más de 25 niños (la normatividad marca 40), maestros exprofeso para cubrir grupos cuando algún titular falta, una computadora por niño pero, sobre todo, que sirvan para realizar las actividades de TIC..., en fin, puros sueños guajiros, no así el de la biblioteca.

La espera valió la pena, la reinauguración se hizo a mediados del mes de enero con el consabido corte de listón rojo por parte de tres alumnos de 1er año que de inmediato posaron para la foto; por supuesto, no podía faltar un cuentacuentos –Rafael Hernández-, que con su palabra nos dibujó personajes y lugares que nos aguardaban en los libros de la biblioteca. Ya habíamos creados las condiciones facilitadoras para que nuestra biblioteca funcionara, como lo señala Josette Jolibert.¹

Todos apretujados, juntitos y caminando de puntitas, comenzamos a darle vida a la biblioteca. Al contrario de lo que comúnmente experimentamos cuando estamos en una biblioteca, donde el silencio es el personaje principal, aquí el parloteo era lo más importante: conversar sobre lo que nos platican los libros. La propuesta *Dime*² de Aidan Chambers fue una aportación importante para ello. Él plantea precisamente la importancia de dialogar en torno a las lecturas, desde un lugar de respeto y valoración de las opiniones de todos. Escuchar a los alumnos, crear en el aula –en este caso la biblioteca- el clima de confianza necesario para que los niños se sientan interlocutores válidos y puedan formular sus preguntas y sus recorridos lectores, que propicie respuestas que sorprendan por su frescura, ingenuidad, profundidad; es decir, una práctica alrededor de los libros que genere movimientos y grietas lo suficientemente inquietantes como para que los alumnos se sientan motivados a exponer sus ideas. El rol de los lectores ya no es decir lo que se espera que digan, la única respuesta válida y correcta. El reto es lograr “una conversación cooperativa en la cual una comunidad de lectores realiza descubrimientos que van mucho más allá de cualquier cosa que hubieran podido encontrar solos.”³

Cuando los alumnos de quinto año –actualmente están en sexto- leyeron de manera individual el cuento *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga, fue un fracaso; era obvio que no les estaba gustando. ¿Era la historia, era el formato del texto? No lo sé. Dejé que

¹ Jolibert, Josette y Jeannette Jacob (coords.) (1998) Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Santiago de Chile.

² Chambers, Aidan (2007). *Dime*. Los niños, la lectura y la conversación. México: FCE.

³ Op. Cit.



terminaran de leerlo y les pregunté si querían comentar algo sobre él. El silencio lo dijo todo. Solo Julieta, con una voz apagada, dijo que estaba medio interesante. Trató de explicarnos, comenzó por decirnos lo que, a su parecer, le había pasado a Alicia, la protagonista, pero terminó diciendo “ya me hice bolas”. Juan Manuel expresó que el cuento “estaba aburrido”. Pregunté si a todos les había parecido aburrido, y su mirada los delató. Honestamente, no creo que el texto no les haya dicho nada; más bien creo que no quisieron aventurarse a comentar algo que supusieron yo desaprobaba.

Les propuse que lo leyéramos de nuevo; yo lo leería en voz alta y ellos me seguirían en silencio con su texto. De no muy buen grado aceptaron. En la medida que avanzaba la historia, la mayoría de las hojas fueron cayendo sobre la mesa, ¡la historia los atrapó! Cuando terminé de leer, -no de ler-, Erick de inmediato comentó: -¡ahora sí me gustó, ahora sí le entendí!-. Pues bien, ahora mi mirada era la que me delataba, la charla comenzaba no solo desde mis preguntas, sino desde las suyas y lo que la historia les había hecho sentir:

- ¡Qué horror que algo así te chupe toda la sangre!
- Yo me imagino que era como una horrible cucaracha como las que hay en mi casa, grandotas, ¡qué asco!
- ¡Pobrecita!
- ¿Qué es eso de: Lloró largamente todo su espanto callado?
- Me dio miedo...
- Yo digo que ella se enfermó por culpa de Jordán...
- ¿Alguno de ustedes revisa su almohada antes de dormirse? – ¡Hay maestra, por su culpa ya voy a dormir sin almohada!

¿Cuántos sentidos le descubrieron a la historia con la segunda lectura? ¿Cuántos con los comentarios que hicieron sus compañeros y compañeras sobre el cuento? En un primer momento solo Julieta y Manuel se animaron a hablar. Sin embargo, lo que descubrí es que hay lecturas que llegan a tu vida en un momento que no es el más adecuado para realizarlas en solitario. Por lo que una voz que acompañe y haga sentir y vibrar a los personajes puede ser un poderoso puente que comunique el mundo del lector con el mundo del libro, aunque se corre el riesgo de que te guste y, como diría Pedro Cerrillo: “La esencia del lector literario es un lector competente que lee habitualmente, que tiene sus propios gustos y opiniones.”⁴

Por cuestiones de espacio, no me detendré a compartirles otras conversaciones que tuvimos alrededor de otros libros y de las representaciones plásticas que ellos crearon a partir de la historia leída, aunque sí quisiera dedicar un espacio para compartir una experiencia que me parece interesante, resultado del encuentro que recientemente tuvimos estos alumnos (que

⁴ Cerrillo, Pedro C. (2016). El lector literario. México: FCE.



ahora están en sexto) y yo con la escritora Martha Riva Palacio⁵, autora de la novela *Buenas noches, Laika*, publicada por el FCE, y con el ilustrador del libro, David Lara⁶.

Por invitación de Conchita Cabrera, maestra de preescolar jubilada quien trabaja para el FCE y que desde hace unos años coincidimos en nuestro interés por acercar a los niños los libros, integré en este ciclo escolar 2016-2017 a la escuela al programa *Estaciones de Lectura del Fondo de Cultura Económica - Obras para Niños y Jóvenes*. Este programa nos da la posibilidad de tener acceso a diversas actividades que promueve el FCE en relación a la lectura; entre ellas, el que escritores e ilustradores vayan a las escuelas a platicar con los alumnos de su obra de viva voz. Nosotros no tuvimos la posibilidad de que fueran el mismo día Martha Riva Palacio y David Lara para que hablaran sobre la novela con los alumnos de sexto año; sin embargo, se compensó y fuimos muy afortunados, porque David Lara no sólo platicó con ellos acerca de la técnica que empleó en las ilustraciones del libro, sino que les dio a 30 alumnos de la escuela el taller *Ilustrar sin dibujar: creación plástica y gráfica en relación a las historias*.

Previo al taller con David, platicamos los alumnos y yo acerca de quién era David Lara, qué libros había ilustrado y cómo se imaginaban que era físicamente el ilustrador. Llegó el día del taller, los alumnos debían bajar solo con su lapicera, sin embargo, Axel, un alumno de 4º, bajó con un folder. Le hice hincapié en que sólo era la lapicera y me respondió: -son los dibujos que le voy a enseñar al ilustrador, quiero que vea todo lo que he hecho-. ¡Órale!, me dije a mí misma un tanto sorprendida por la intención de Axel.

Me quedé maravillada no sólo por la actitud receptiva de los alumnos y sus creaciones que hicieron a partir de la técnica con papel china que les propuso David para ilustrar, sino por la actitud del ilustrador; de manera muy cálida les preguntaba a los alumnos cómo decidieron realizar esa ilustración, los elogiaba, les tomaba fotos a sus trabajos y lo mejor, expusieron al grupo qué historia había detrás de esa imagen que diseñaron. Hubo imágenes realmente creativas como la de Edel de 3er. año, quien nos explicaba que si la imagen la ponías de una manera era un conejo, pero si la volteabas era un perro parado corriendo, y efectivamente, había un perro y un conejo en una misma imagen. ¡Fue sorprendente!, y los aplausos no se le escatimaron ni regatearon a Edel. El que tampoco escatimó ni regateó mostrarle a David sus dotes de buen dibujante fue Axel, a quien yo pensaba ya se le había olvidado mostrarle sus dibujos. Le pregunté a Axel si ya no le iba a mostrar a David sus dibujos: -espérese, al final se los enseño-, me respondió. Y así fue, Axel se esperó hasta que David le escribiera al último niño en su trabajo una dedicatoria. Fue delicioso escuchar a Axel y a David platicar en torno a los dibujos:

⁵ Martha Riva Palacio Obón nació en la Ciudad de México en 1975. Estudió la Licenciatura en Psicología en la Universidad Iberoamericana y la Maestría en Artes Visuales en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM. Entre sus premios destacan *XVI Premio de Literatura Infantil Barco de Vapor 2011* y *Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños 2014*.

⁶ David Lara nació en la ciudad de México en 1973 y estudió Diseño de los Asentamientos Humanos en la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Xochimilco. Entre las obras más reconocidas de David Lara se encuentran las ilustraciones de los libros *La Gran Rata de Sumatra* y *La vida Útil de Pillo Polilla*, los cuales fueron seleccionados por la SEP. Su obra ha recibido importantes reconocimientos de instituciones como el FONCA y la Asociación Cultural Teatro en Italia.



AXEL: Este lo hice el año pasado

DAVID: Y este, ¿cómo lo hiciste?

AXEL: Ah, pues me paré enfrente, lo vi un rato y empecé a dibujar el puente... Este lo hice cuando fui con mi familia de vacaciones...

DAVID: ¿Cómo le hiciste para combinar las rayas curvas y rectas?

AXEL: Pues fácil. Puse mi mano, hice las curvas y con una regla las rectas.

DAVID: Ya no me enseñes más, fíjate bien en los ejercicios que te voy a poner para que sueltes la mano...

Y así, David no solo le dio sugerencias a Axel para que soltara la mano y el hombro ya que sus trazos eran muy rígidos, sino también le obsequió unas postales que él hizo. Recién Axel me platicó que ya contactó por Facebook a David y me mostró el cuaderno donde está haciendo sus ejercicios.

Para la charla con Martha Riva Palacio, les comenté a los alumnos de los dos grupos de sexto año que tendríamos la posibilidad de platicar con la escritora Martha Riva Palacio, sobre su novela *Buenas noches, Laika*. Les aclaré que no era obligatorio leer el libro pero que si alguien estaba interesado en leerlo, existía la posibilidad de que el FCE nos hiciera el descuento del 40% en la compra del libro. Así que tres semanas antes de la charla, 39 de los 72 alumnos ya contaban con su novela.

Llegado el día de la charla literaria, coincidió que yo salía de la escuela a mover mi carro, estacionado en un espacio público y estorbaba a una señora que vendía tacos justamente donde yo me estacioné. Me disponía a moverlo cuando, de pronto, veo una gran camioneta blanca con los logos del FCE, eran Elia Crotte, quien iba por parte del FCE, la escritora Martha Riva Palacio y el señor Roberto, el chofer. No tuve otra opción, más que desviar mi camino y encaminarme para recibirlos, hasta parecía que había salido solo a eso.

Coincidió también que ese día las mamás de los alumnos de sexto año estaban formadas afuera de la escuela pues estaban tramitando una apoyo que da la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno Federal y que como tantas otras cosas que le corresponden a otras dependencias, las absorbe y se las enjaretan a la escuela. En cuanto bajaron de la camioneta, dos madres de familia, muy entusiasmadas, me preguntaron si ya había llegado la escritora, por lo que deduje que eran mamás de alumnos de sexto año. Les dije que sí y se las presenté, inmediatamente sacaron su celular y le dijeron a la escritora que si podían tomarse una foto con ella. Una de ellas inmediatamente la abrazó y se sacó una selfie. La otra mamá le pidió a la primera que le sacara una foto de cuerpo completo, así que la primera tomó la foto y después hizo lo mismo, le tomaron una foto de cuerpo entero con la escritora. A quién no le entusiasmó la llegada de la escritora fue a la señora de los tacos, ya que le urgía que yo me quitara y tuvo que esperarse un rato más, los tacos podían esperar pero la escritora y Elia no.



En cuanto entramos a la escuela, que fue a la hora de recreo, los alumnos de sexto año empezaron a acercarse y a preguntarme que cuál de las dos mujeres era la escritora. En cuanto supieron varios de ellos quién era, se apersonaron y estuvieron platicando alegremente con ella en el comedor. Mesa con mantel de fieltro azul, micrófonos, bocina, sillas acomodadas y personificadores, le dieron vida a ese espacio que se transformó en un verdadero auditorio.

Los alumnos de sexto ya tenían conocimiento de quién era ella, qué había escrito, qué premios había ganado, pues previo a la charla, al igual que con David, ya lo habíamos platicado. Pero no nos quedamos con esa información, platicamos también acerca de Laika, la perrita rusa astronauta, y la Guerra fría, ya que es en ese contexto en el que se desarrolla la historia. Por supuesto, no podía faltar que en las clases que les correspondía de Biblioteca, fuéramos charlando acerca de la novela.

-Pero a ver, ¿se mató o no se mató Marina-, preguntaba Edwin.

-Vuelve a leer el capítulo 8 para que lo entiendas-, le sugería Vanessa.

La escritora les platicó un poco de la novela. Como varios ya la habían leído, otros tantos continuaban leyéndola, y todos escuchamos los comentarios que se hicieron sobre la novela durante algunas clases. Lo que ella les narraba no les resultaba ajeno.

La charla tuvo dos momentos: la presentación del libro y las preguntas de los alumnos. Esta segunda parte fue la que más me agradó pues lo que los alumnos preguntaban eran realmente cosas que a ellos les interesaban y a las que la escritora no escatimó darles respuestas.

Esta charla literaria terminó con el autógrafo de los libros y de algunos cuadernos; lo que no terminó, y aún continúa, son las lecturas. Y no terminan porque es claro que no son un punto de llegada sino un punto de partida; un punto que nos ha dado y nos sigue dando la posibilidad de compartir, de conversar, de disentir, de dialogar, de escuchar, de encontrarnos y reencontrarnos. Y así como en los lavaderos comunitarios del pueblo de Santa María Aztahuacan de lunes a domingo la gente se reúne con la única intención de lavar-compartir, de lavar-conversar, de lavar-disentir, de lavar-dialogar, de lavar-escuchar para dejar su corazón limpio de pesares, en la biblioteca de mi escuela nos reunimos además para limpiar nuestro espíritu con palabras frescas, limpias y perfumadas que habitan en los libros.



EL GRITO DEL SILENCIO

Autor: Omar Cristiam Santos¹

Correo: yukujako81@hotmail.com

Red: Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.

Nodo: Red LEO Oaxaca

Institución donde labora: Escuela Primaria “Benito Juárez”

Nivel educativo: Primaria

Resumen

La ideología se manifiesta en la práctica, en este caso en la práctica que desarrollamos dentro del ámbito en que laboramos. Todas las ideas de una o de otra forma tienen impacto en lo que hacemos. Los individuos estamos constituidos de ideologías y a su vez constituimos ideologías. La intención de este trabajo es demostrar que desde la escuela se pueden generar formas distintas, alternativas a los postulados del sistema imperante, formas de responder a la colonización ideológica y aportar elementos a la lucha de clases que se libra día con día en las aulas de clases. Los niños construyen su poder desde su realidad, del análisis de esta realidad con un juicio crítico pueden responder a sus necesidades e intereses. Esta experiencia pone en el centro a los niños, sus necesidades, su historia cultural, el docente es un mediador que ayuda al niño a construir esta libertad epistemológica y construye el conocimiento desde un enfoque distinto al imperante, no es vertical es horizontal y los niños proponen lo que quieren aprender al tiempo que aprenden a regular su propio proceso.

- Síntesis.

Este documento relata la experiencia de la aplicación de pedagogía proyectos en un aula de escuela primaria con un grupo de primer grado. El proceso desarrollado, así como las estrategias diseñadas para la intervención didáctica. Intentando hacer una didáctica crítica,

¹ Licenciado en Educación Primaria, Maestro en desarrollo educativo, Ganador del premio México Lee 2012. Especialista en educación artística y gestión comunitaria por el Centro de Altos Estudios Universitarios OEL; participante del diplomado de Pedagogía por proyectos que imparte la Red Leo en el estado de Oaxaca.



que permita la voz de los alumnos, que estos puedan reconocer que tienen el poder de reconocer, intervenir y cambiar la realidad en la que viven, siendo ellos los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Da cuenta de que los niños construyen su poder desde las aulas, que eligen que aprender, y este aprendizaje responde a una necesidad, aprenden porque necesitan responder a una necesidad o resolver un problema en el momento en que lo enfrentan.

Palabras claves: Pedagogía por proyectos, Educación libertaria, dialogo, libertad, asamblea, poder.

EL GRITO DEL SILENCIO

COMPAÑEROS DE VIAJE.

El sol repartía luz y calor sin egoísmos, pocas eran las veces en que el silencio, la atención y el interés invadían a los niños de primer grado.

El salón se dividía en partes, la más cómoda y solicitada, llena de color y brillo era la casa de las palabras, de paredes cubiertas con libros, mostrando sus portadas para que a través de la vista pudieran enamorar, por cielo estrellas y peces de papel, bañados con la luz del día que se escurría por la ventana de antiguas persianas que se permitían las caricias del sol, el magnetismo que este lugar poseía permitía que poco fuera el tiempo en el que no estuviera ocupada y tuviera a sus pies absortos y ocupados a sus lectores, tanto que los juegos a veces no lograban cautivar tanto como las historias y en vez de correr por los jardines espaciosos vestidos de verde, trepar árboles o invadir la cancha o la explanada con sus gritos alegres, un grupo siempre cautivo de las letras, incluso de otros grados lo habitaba, algunas veces representaban las historias sobre el tapete, miraban videos adaptados de cuentos entablados o escuchaban música o audio cuentos que estaba en el área, la consigna era real, nadie te puede obligar a leer, así como nadie te puede obligar a amar, solo se presentan las oportunidades que tiende el casamentero.

Cerrada con puerta levadiza, estaba la tienda del aula con un sinfín de productos simulados en envases vacíos, cajas y un carrito, pretexto perfecto para aprender operaciones



básicas, todos los días un precioso desorden era el claro indicio de ser utilizada y que día con día tenía que volver a poner orden junto con la comisión de la tiendita, porque el respeto por el reglamento aun no era un habito y eso era punto cotidiano en las asambleas de grupo.

Vestidas con bellas imágenes, palabras, números, un pizarrón de herramientas construidas en lo que iba del ciclo escolar, el papelote con el contrato de proyecto en turno, el calendario y sus marcas con los cumpleaños y cuadros de copias de pinturas con marcos negros, cubrían las paredes. Al centro del salón y sobre una mesa central un proyector que apoyaba perfectamente a los niños en su difícil ubicación en el material impreso. Alrededor, para que todos pudieran mirarse de frente, mesas y sillas en círculo o en cuadrado según el dinamismo de los niños. En una esquina, la mesa y silla del profesor, con todo lo que pudiera necesitar y tuviera en existencia.

Los había morenos en sus distintas tonalidades, claros y en una escala de oscuros, con ojos que se pueden llenar de asombro y curiosidad, pupilas vivas y destellantes que asoman deseos de descubrir el mundo, mas niñas que niños, que no por eso es un grupo más tranquilo como podría pensarse. Los varones tienen carácter inquieto, hoy menos que al principio del ciclo escolar, resbalaban por el piso, se acostaban, gateaban, no faltaban los accidentes; ligeros todos de palabras, nadie se callaba lo que pensaba, sentía o quería, a veces se excedían pero entre ellos controlaban su conversación para evitar el uso de palabras altisonantes o agresiones verbales, en los casos extremos se escuchaba el grito “maestro”.

Algunos, diez minutos los separan de la escuela, otros una hora, pero cerca o lejos llegaban temprano, tenían siempre la discusión de quien llegó primero,

- Yo llegue primero verdad maestro, hoy si me apure.

Cuando sus padres salían a trabajar al campo ellos los acompañaban y hacían una escala en la escuela.

Como telón de fondo, la bruma de la mañana, descubría poco a poco los rostros, cual fantasmas uno junto al otro, cruzando ríos, andando lomas, andando soles, haciendo caminos, atravesaban el ultimo puente antes de llegar a la escuela, despertaban con risas la apacible mañana y daban aliento a la escuela con sus juegos y gritos.



EL RECuento DE LOS DÍAS.

El jaripeo, los quemados, el fútbol y básquetbol comenzaban temprano y se reanudaban en los tiempos libres.

Pero ese día no, eso se había suspendido, habían hecho un alto, sus ojos, como platos, absortos en lo que hacíamos, ese día el tiempo y el espacio fueron otros, tiempo que se había detenido cautivado por los sucesos, tiempo que se estira y resbala despacio para escapar por debajo de la puerta hasta la salida.

En el pizarrón se proyectaron las recetas, en dos metros de escritorio, llenaron de ingredientes, trastes y demás implementos de cocina, la vajilla era nueva, la batería también y hasta la parrilla eléctrica. Uno a uno había cortado, freído, molido, escurrido, sazonado, servido... yo estaba casi pálido del susto, me pase la noche y parte de la madrugada pensando en las posibles áreas de riesgo y disminuir al máximo los accidentes, los padres son cuidadosos y un error podría poner en peligro todo el trabajo, pero valió la pena no había existido tanta sorpresa en el rostro de este grupo, como diciendo, “es verdad, lo estoy haciendo, si puedo”, a la hora de comer había surgido esa luz especial en su rostro; habían bebido licuado de manzana y de fresa, su plato de espagueti estaba totalmente lleno, el olor lo disfrutaron al acercar su rostro a la pasta con crema, jamón y apio, el hot cake lo llevaban esperando largo tiempo, le han puesto lechera y mermelada, algunos no ha querido terminárselo y les he preguntado:

- ¿No te gustó?
- Sí, lo que pasa es que le voy a llevar un pedacito a mi mamá y a mi hermanito, ¡está bien rico!, le voy a decir a mi mamá que haga, ahora ya se como se hace y si algo se me olvida, pues llevo la receta.
- ¡Quiero más maestro!- gritó Roberto, este niño que en su alegría grita ¡bravo! y comienza a aplaudir, me preocupaba especialmente, porque es impulsivo y se molesta con facilidad, pero ha estado cooperando con sus compañeros.
- Que crees Roberto, no ha sobrado nada, en verdad se ha terminado todo.
- ¡Es que está muy rico! –al rato voy a comer más.

Ha sonado el timbre, algunos curiosos espíaban por la ventana, mientras los demás abandonaban su mesa, se encaminaban a lavar sus platos y con la panza llena y el corazón contento salieron, ahora sí, a reanudar sus juegos de patio.



LA FUERZA DE LOS ENANOS.

Lejos están los días en que la casualidad, quizá, o el influjo del trabajo de otros grados, motivo la planeación de este proyecto. Veníamos de leer “La lechera” y a mí se me ocurrió hacer un alto y trabajar, con toda normalidad y en el ejercicio del poder, el falso proyecto de lectura “Crisantemo”, presente el proyecto, conseguí interesar a los niños, participaron activamente, desarrolle algunos contenidos, después de varias sesiones y casi al termino del proyecto, Levi se acercó a mi escritorio para decirme:

- ¿Por qué primero nos hablas de una cosa y luego de otra?
- ¿Por qué?- pregunte intrigado.
- Porque primero estábamos con el proyecto de la lechera y nos faltaban algunas cosas, y luego nos leíste Crisantemo y hablamos de verbos y todo eso, dijiste: hagan esto, hagan el otro, pero no has preguntado que queremos hacer y además nos falta el proyecto de cocinar ¿Cuándo lo vamos hacer?

Por un momento, mi mayor deseo fue que nadie más que nosotros hubiéramos tenido esa conversación, que nadie más hubiera escuchado, pero cuando volteé me di cuenta que otros niños me apuntaban con su mirada acusadora, las orejas me ardieron un poco, sobre todo porque entre ellos estaba Edwin, y sabía que si él había escuchado seguro se armaría un revuelo.

Lo único que atiné a decir fue:

- Bueno es que eso les toca a ustedes, esa es su responsabilidad, si no exigen pues no pasa nada y no hacemos nada, como en todo, al que no habla ni Dios lo escucha.

No pude detener a Edwin, ese chiquitín tremendo, cual pirinola, anda de un lado a otro todo durante el día, le cuesta estar en su lugar, de grandes ojos brillantes y con sus cabellos en punta dijo:

- Pues hagamos asamblea, y que digan los demás- dijo y los demás niños lo apoyaron.

LA VOZ DEL SILENCIO.

Pues en un ejercicio democrático nos escuchamos todos, esas voces pequeñas en edad y estatura, se rebelaban exigiendo algo que consideraban su derecho y lo que yo de alguna manera les había arrebatado, no negaré que las actividades propuestas en el proyecto



impuesto las realizaban, pero las hacían porque yo se los pedía, en el fondo ellos querían conquistar su libertad y hacer lo que a ellos les interesaba.

PALABRAS EN VOZ ALTA, PALABRAS EN VOZ BAJA.

No fue necesario recordar el proceso de construcción de la ruta de un proyecto, porque lo tenían claro así que el proceso comenzó sin más retardo.

Tiempo atrás cuando comenzamos el ciclo escolar y desarrollamos pedagogía por proyectos, acordamos investigar con sus padres como se hacía una asamblea en el pueblo, así que trajeron al aula la información y caracterizamos la asamblea como un espacio en que se reunían las personas para discutir y resolver sus propios problemas, que de eso sale un acta y que tiene un orden. Después fuimos a observar una asamblea de pueblo y de ahí adaptamos el esquema cuyos puntos constantemente aparecían, recordando que la asamblea es el máximo órgano de toma de decisiones, si se decide en la asamblea debe ser cumplido o la asamblea podrá determinar las sanciones o reconocimientos.

Para comenzar hicimos el orden del día, “como en el pueblo” decían, ellos, recordamos las asambleas anteriores y agregaron los puntos que querían tratar en ese momento.

1. Pase de lista.
2. Instalación de la asamblea.
3. Nombramiento de un secretario y un escrutador.
6. Elegir nuevo proyecto.
7. Funcionamiento de los rincones.
9. Acuerdos
10. Asuntos generales.
11. Clausura de la asamblea.

Yareni hizo el pase de lista con toda formalidad, fue voluntaria y creo que podría apoyarla para consolidar su proceso de adquisición de la lectoescritura, la presidenta del grupo, Jazmín, instaló la asamblea, para el nombramiento del secretario y del escrutador se nombran por votación, se propuso una terna, algunos quieren formar parte de esta terna, ser reconocidos por sus compañeros como capaces, cuando son electos la seguridad en sí mismos se consolida mejor. Una vez nombrada la mesa de los debates, continuamos con el



orden del día, después de discutir los aciertos y errores del proyecto anterior, de avaluar y revisar lo hecho y establecer los nuevos compromisos, iniciamos la discusión del nuevo proyecto.

Levi, a quien no se le escapa nada, como chivo campanero, que por cierto aprendió a leer a los tres años sin asistir a preescolar y es la voz cantante en el grupo, recordó a sus compañeros que el grupo de tercero había cocinado pescado y que nosotros también podríamos cocinar algo por lo que dijo:

- hacer hot cakes, o algo con leche como habíamos quedado.

Durante la asamblea de grupo, no fue necesario hacer más propuestas, bueno con excepción de aquel que dijo que quería comer pulpo y yo que propuse leer cuentos, entonces Roberto, respondiendo a quien propuso comer pulpo:

- Y ¿cómo piensas tú?, que va a caber un pulpo en el salón, con que no dices que un tiburón o una anguila, ¡porque no eres un niño normal!.

Levi aclaro el mal entendido sobre el tamaño de los animales del mar, incluyendo el pulpo, porque le gustan mucho los libros de animales y el conocimiento que tenia de estos se los permitió, pero nadie se mostró interesado en la propuesta.

Claro, yo también hubiese deseado que ganara mi propuesta pero no fue así. Quizá no pude ocultar mi cara de pena o desconcierto o no sé, cara de que habré puesto, algunos se dieron cuenta de mi desconcierto y Yolis me dijo:

- No se preocupe maestro, si quiere podemos leer algo, pero lo que usted propuso lo podemos ver después ¿sí?
- Está bien Yolis, no te preocupes.

En vez de sentirme mejor me sentí peor, no podía entender el sentimiento que les había generado mi desconcierto, pero me alegraba que me entendieran y sintieran empatía conmigo intentando consolarme.

Con el recordatorio inicial de Levi de preparar alimentos con leche, Organizados en un gran semicírculo, escribí en el pizarrón acrílico como título "Alimentos que se preparan con leche", rememoramos la información recabada respecto del oficio de lecherx, revisamos las fichas elaboradas al respecto que se encontraban el periódico mural del aula y en una lluvia de ideas, respondimos ¿qué vamos hacer?, la mayoría estuvieron de acuerdo que debíamos de cocinar o preparar alimentos que llevan leche en su preparación, Entonces enumeramos



los alimentos que prepararíamos, con la consideración realizada. Cada participación apoyo su propuesta con argumentos, intentado hacer de los demás partícipes de gustos y preferencias. Con esta pregunta los niños respondieron a sus necesidades, deseos y le dieron significado al acto educativo. Las manos se levantaron y el pizarrón se llenó de palabras como: arroz con leche, licuado, café con leche, espagueti y una veintena de propuestas y otras que por desbordarse del pizarrón no se anotaron pero se tenían contempladas en el imaginario colectivo.

Tres tiempos se organizaron con tanta propuesta, algunos se saboreaban.

- Ya tengo hambre maestro, que cosas tan ricas vamos a comer-decía Roberto mientras se frotaba las manos, se agarraba la barriga y movía la boca.

Elegido el nuevo proyecto, pasamos al siguiente punto de la asamblea, el funcionamiento de los rincones, en este momento los de la tiendita se quejaron porque desordenaban los productos y los de la biblioteca que no regresaban los libros a su lugar, también a los de materiales les dijeron que recogieran lo que se caía de las paredes porque no lo hacían y los demás lo pisaban. Después de un larga discusión y de muchas molestias acordaron que: aquellos que generaran desorden en cualquier rincón no les permitirían entrar de nuevo a ellos.

Se anotaron los acuerdos a los que llegaron y se clausuró la asamblea porque no hubo asuntos generales. En la asamblea los niños dijeron todo lo que les molesta, lo que querían hacer e incluso sus sueños se plasmaron en ella y a veces felicitan a los que cumplen bien sus funciones o por cualquier otra razón.

Finalizada la asamblea y discutido los puntos del orden del día, la secretaria y la escrutadora, se reunieron conmigo para elaborar el acta de asamblea, no querían que se escapara nada y revisaban su cuaderno al tiempo que miraban lo que ponía en el acta, escribieron a través de mi un acta de asamblea que impresa volvieron a revisar.

MIRAR MÁS ALLÁ DE LO EVIDENTE.

Ayudé a los niños en la organización del trabajo en el proyecto, que no inicia con el llenado del tabla de contrato colectivo, inicia cuando los niños se proyectan el futuro y lo construyen en el dialogo, como ya lo hemos visto.



De esta manera las ideas de los niños se concretaron en acciones y para poder interpretar la realidad y transformarla. Para facilitar esta tarea, utilice el siguiente cuadro y poder definir el proyecto.

ALIMENTOS QUE SE HACEN CON LECHE.

CONTRATO COLECTIVO²

DEFINICIÓN DEL PROYECTO:

¿QUÉ SÉ DEL TEMA?	¿QUE QUIERO APRENDER?	¿PARA QUE QUIERO APRENDER?	¿CÓMO QUIERO APRENDER
Algunos de los alimentos que se preparan con leche son: • Arroz con leche. • Chocolate con leche. • Licuado. • Café con leche. • Chocomilk. • Hot cakes. • Gelatina de leche. • Pastel • Macarrones y espagueti. Para preparar estos alimentos se necesitan trastes y fuego.	• Preparar algunos alimentos que llevan leche. • Hacer recetas para enseñárselas a mi mamá.	• Para poder cocinar. • Para compartir lo que cocinemos. • Para hacer alimentos en la escuela.	• Haciendo los alimentos. • Investigar. • Viendo un video. • Poniendo atención.

Los alumnos se detuvieron a pensar qué van a hacer para aprender y por qué van a hacerlo. Reconociendo el propósito, las estrategias que va a utilizar y evaluar el logro obtenido. Completado el cuadro, los alumnos estaban en la posibilidad de definir el propósito que persigue con el proyecto, el propósito comunicativo o de acción, que en el caso particular se enuncio de la siguiente manera:

Saber cómo se hacen algunos alimentos que se preparan con leche, para prepararlos en el salón, compartirlos con nuestros compañeros y nuestra familia.

Definido el propósito de aprendizaje y con la intención de ayudar a organizar el trabajo escolar, jerarquizar tareas, definir acuerdos, tiempos, reconocer materiales y procesos que llevaran a cabo, construimos el contrato colectivo, la herramienta que permite

² Modificación del formato propuesto en: Jolibert, Josette y Christine Sraiki. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires. Manantial. 2011. Pag.49



a los alumnos tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas y que se plasma en una tabla como la que se muestra más abajo.

Escuchamos las palabras de cada uno, con esas palabras se completó el contrato colectivo, el cual se copió a un papel bond y se exhibió en la pared del salón por la duración del proyecto, esta visión global permitió controlar y registrar el avance del trabajo, en este plan se plasmaron solo las actividades clave y según la lógica natural del proyecto tal como si se realizara en la vida cotidiana, son orientaciones no detalladas, que al ser un plan de acción solo controla las actividades, un ejemplar como este capturé en la computadora, imprimí uno para cada quien y lo pegaron en su cuaderno.

CONTRATO COLECTIVO

ALIMENTOS QUE SE HACEN CON LECHE

PROPÓSITO: Saber cómo se hacen algunos alimentos que se preparan con leche, para prepararlos en el salón, compartirlos con nuestros compañeros y nuestra familia.

ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHAS
Elegir que alimentos vamos a preparar.	Lista de posibles alimentos	16-03-2015
Investigar cómo se preparan los alimentos.	Lista, libros, internet, revistas...	16-03-2015
Traer al salón la información. Las recetas.	Libros, internet, revistas...	17-03-2015
Leer la información.	Información.	20-03-2015
Organizar para preparar los alimentos.	Información.	20-03-2015
Preparamos los alimentos.	Recetas, trastes...	21-03-2015
Hacer un convivio.	Alimentos preparados, posible día de campo	21-03-2015
Compartir la información con otros grupos.	Fotos, información, papel, pegamento...	22-03-2015

Al fin teníamos en contrato colectivo, era genial, lleno de expectativas y deseos ordenados, los niños estaban interesados en participar, para no retrasar más el proyecto, comenzamos, después de una intensa discusión y finalmente la votación. La primera actividad planteada en el proyecto finalizó con los siguientes productos.

Lista de alimentos.

Comida para preparar.

Postre.

Bebida.

Sabores de licuado.

A partir de esto decidimos:



Tarea: Investigar cómo se preparan los macarrones, el espagueti, pastel, los hot cakes, licuado, el chocolate con leche y el café con leche.

Investigar las recetas, fue la primera tarea. La jornada terminó y cada uno de los pequeños volvió a andar los caminos que el sol calienta al punto del medio del día.

Mientras todos cruzan sus caminos, yo me quede sentado en la mesa, en ese rincón sin risas, cubierto de libros y materiales, me dispuse a imaginar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, utilice el siguiente concentrado, con los contenidos formalizados en el programa, para poder revisar los materiales de apoyo con los que cuento (planes y programas de estudio, libros de texto, situación del contexto...) y al mismo tiempo reconocer los saberes comunitarios que podrían ser incluidos.

Debo decir que las actividades planteadas en el contrato colectivo se desarrollan en la planeación docente y tienen un tratamiento didáctico, no es hacer por hacer, existen contenidos que se desarrollan en cada una, o sea cada actividad planeada en general tiene un desarrollo particular.

PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE.

PROYECTO DE ACCIÓN	PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE	PROYECTO ESPECÍFICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA Y ESCRITURA.
Saber cómo se hacen algunos alimentos que se preparan con leche, para prepararlos en el salón, compartirlos con nuestros compañeros y nuestra familia. Quien: el grupo de primer grado. Calendario: del _____ al _____ Planificación de tareas: 1. Elegir que alimentos vamos a preparar. 2. Investigar cómo se preparan los alimentos. 3. Traer al salón la información.	ESPAÑOL.³ Comprensión e interpretación • Información en los instructivos. • Estructura de las recetas: ingredientes y modo de preparación. • Interpretación de la información contenida en instructivos. Búsqueda y manejo de información • Estrategias de lectura para identificar información específica en un texto. • Localización de información específica en instructivos. Propiedades y tipos de textos • Estructura y función de instructivos.	LECTURA • Interrogación y producción de recetas. PRODUCCIÓN DE TEXTOS • Escritura de recetas. • Elaboración de un recetario.

³ Sigue instrucciones respetando la secuencia establecida en un proceso.

Escribe un instructivo: materiales y procedimiento.

Explica oralmente un procedimiento.

Identifica la función y las características principales de instructivos.

Adapta el lenguaje para ser escrito.

Respetar la ortografía convencional de palabras.

Sigue instrucciones a partir de un texto escrito.



Las recetas. 4. Leer la información. 5. Organizar para preparar los alimentos. 6. Preparamos los alimentos. 7. Hacer un convivio. 8. Compartir la información con otros grupos.	Organización gráfica de los textos - Recursos gráficos de los instructivos. Conocimiento del sistema de escritura y ortografía - Correspondencia entre partes escritas de un texto y partes orales. - Correspondencia entre unidades grafonéticas. - Uso de letras mayúsculas al inicio de párrafo y en nombres propios. - Valor sonoro convencional. Aspectos sintácticos y semánticos - Frases adjetivas para realizar descripciones de procesos. FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA - Identifica los beneficios de las reglas y acuerdos para la convivencia en la familia y en la escuela. - Valora la satisfacción de las necesidades básicas como derecho de las niñas y los niños, y aprecia la responsabilidad de quienes les brindan cuidado y afecto. - Emplea mecanismos básicos de comunicación para establecer acuerdos con los demás. - Reconoce algunas funciones y responsabilidades de las figuras de autoridad de su contexto próximo.	
---	--	--

El frío del día siguiente, traje consigo textos que contenían la información, se concentraron todos y elegí aquellos que correspondían a la receta e hicimos un módulo de interrogación de textos de acuerdo a los que plantea Jolibert, Josette y Christine Sraïki.

Me ayudó recordar las palabras de Joan-Carles Mélich en su libro la lección de Auschwitz, Barcelo, Herder, 2004 sobre que “leer es un proceso abierto, y el verdadero maestro no es aquel que interpreta el texto de una manera y transmite esta única interpretación a sus alumnos; el verdadero maestro no es aquel que revela el sentido del texto, sino aquel que sitúa a sus alumnos en el camino de la interrogación”.



Las recetas que los niños aportaron al proyecto, se interrogaron uno a uno, para comprender la receta, su estructura, funciones y construcción.

Me asegure que los textos fueran comprendidos, a través de preguntas que problematizaron las opiniones de los niños y después elaboramos las herramientas de meta cognición, que capturadas y después impresas coloque en el pizarrón de herramientas. Realizamos posteriormente la escritura de nuestra propia receta.

Las preguntas jugaron un papel importante en esta interrogación porque permitieron la construcción del significado. Cada texto producido fue colocado en la pared de meta cognición, para ser consultado en lo posterior. Finalizamos con la escritura de las recetas para elaborar hot cake, licuado de plátano y espaguetis a la crema.

Después hicimos un presupuesto del costo total de la receta para que alcanzara para todos, fuimos a la tienda a preguntar los precios e hicimos cuentas y ahí decidí terminar otra parte, porque algo me preocupaba, los padres ya sabían cómo se trabajaba, pero no les gusta gastar en lo que ellos llaman convivio, así que el proyecto aún no culminaba y tuve que escuchar por días las exigencias de los niños de que cuando íbamos a cocinar, por fortuna había programado una asamblea de padres del grupo, en el orden del día estaba el punto.

EL CONSEJO DE PADRES

Cuando lo discutimos, algunos decían que a lo mejor no se lo iban a comer y yo dije que si ese fuera el caso yo les mandaba en un plato su comida, otros dijeron que dejaran que probaran ¿Cómo iban los niños a saber si les gustaba o no si no los dejábamos probar? Doña Rosa. con un hijo en otro salón que trabaja por proyectos y que ya habían cocinado dijo:

- A veces decimos que nos les gusta porque no queremos cooperar, y cuando se hace, como paso en el otro grupo, esos son los niños que más comen, entonces de donde sacamos que no les gusta.

Con este argumento nadie más discutió y quedamos en el acuerdo de que se hiciera, lo que propuse fue que pudiéramos aportar algo de la receta que al fin lo teníamos en casa, pero algunos propusieron que mejor se cooperara, después de todo decidieron que cada quien pondría algo, que yo les mandara a avisar y ellos mandaban lo que les tocaba.



DOS DÍAS MÁS TARDE.

Al día siguiente, los niños ya sabían la fecha de cocinar, estaban contentos, nos organizamos para traer los ingredientes, porque todos querían traer todo.

Al siguiente día muy temprano, y digo muy temprano porque nadie llegó tarde como suele suceder, fueron pasando al salón y dejando sobre la mesa, limpia y descubierta los ingrediente, después de la lectura diaria del cuento en turno, comenzamos.

Coloque la mesa al frente y los ingredientes faltantes se fueron colocando en ella y el nombre del niño se borraba de la lista que estaba en pizarrón, encendí el cañón y proyecte las recetas que habíamos hecho y debíamos de preparar, cada receta fue leída por los niños y dictaban a sus compañeros ayudantes de cocina lo que tenían que hacer, claro que existió supervisión del docente, cuando algo no estaba en la receta pero tenía que hacerse, se agregaba al texto o si faltaba un ingrediente se ponía en la lista.

Lo interesante fue observar en los niños la disposición que tenían respecto de la tarea y la lectura reiterada de las instrucciones para que fueran comprendidas, el aprendizaje se logró porque era necesario para resolver un problema que el proyecto exigía.

Al terminar de preparar los alimentos, se hizo el desayuno y los alumnos lo comieron con gran gusto.

Algunos niños por su timidez no querían participar pero lo hicieron porque el tiempo real y el paso que continuaba en la receta y sobre todo cuando todo estaba cocinándose los obligo a desarrollar su parte, si no lo hacían podían afectar el producto final; para captar la atención y no se distrajeran se leían de forma grupal las indicaciones, para evitar perder tiempo algunos ingredientes estaban ya preparados con anticipación como el caso de la pasta que la puse desde el inicio de clases y para evitar algún accidente la señora del comité nos ayudó a escurrirla, se evitó que los niños se acercaran al fuego de forma desordenada y se tomaron las medidas de cuidado del cuerpo y las medidas de seguridad que se habían visto con anticipación.



LO QUE SIGUIÓ

Fue un gran proyecto, debía compartirse con los demás grupos, para hacer la actividad de difusión, se elaborará un libro artesanal con las recetas elaboradas, después de interrogar un recetario.

La evaluación formativa permitió enseñar a los educandos estrategias de regulación, dirección y supervisión. Se utilizaron durante la ejecución de la tarea. Indicaron la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como: formularles preguntas, seguir el plan trazado, ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea, modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces, también los alumnos desarrollaron estrategias de evaluación. De forma oral algunos niños decían, cuando tenían que decir lo que habían aprendido, que sabían cómo preparar lo que indicaba la receta, quizá para alguien que no está en contacto con los niños, no sabe que esa respuesta engloba mucho, que esa respuesta dice entre otras cosas, que logró su propósito de acción y que los propósitos que el docente tiene se evalúan con instrumentos y técnicas como la evaluación de desempeño, la observación, las listas de control y el diario del maestro. Durante las sesiones de interrogación antes, durante y después aplique instrumentos de lápiz y papel, además de la observación y logramos los propósitos, cuyo informe se concentró en una lista de control y los productos en las carpetas de trabajo.

TIEMPO PARA CONSTRUIRSE LIBRES.

Cuando veo salir del salón a los niños, platicar con sus compañeros en el patio sobre lo que hicieron, las madres curiosas, o la mirada extraña de la señora del comité de turno que nos ayudo en esta parte del proyecto, me doy cuenta de la conquista de la libertad que han hecho estos pequeños, esto fue más que comer, esto fue una muestra de empoderamiento, una forma de adquirir control o dominio sobre este asunto que le es propio de su interés. Alguien alguna vez dijo, “¿y tanto tiempo para que solo aprendieran la receta?” ahora veo que no, tanto tiempo para aprender a ser libres.

Creo que somos hijos de un sistema represor, aquí nacimos, aquí mamamos y aquí crecimos, en veces no nos percatamos que existen alternativas para ser libres, para construirnos libres pero para ello debemos de-construirnos cautivos y provocar en los niños



eso que se llama pensamiento crítico con el desarrollo de didácticas críticas o haciendo crítica a la didáctica. Cuestionar al sistema para buscar la transformación de la sociedad. Hacer sujeto y no objeto al niño, al darle la palabra, al permitirle la voz, al escucharnos, porque su palabra y mi palabra nos permitirá construir mundo.

Y ahora si estamos listos para comer pulpo ahora que sabemos que si cabe en el salón. Pulpos, cuidado, que los siguientes son ustedes.



LA RECONSTRUCCIÓN DE UNA VISIÓN PEDAGÓGICA A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

Autor: Miriam Briseida Figueroa Cano

Correo: myrychovys@gmail.com

Eje Temático 1: Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos.

Red: Red de lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.

Nodo: Red LEO, Oaxaca

Institución donde labora: Escuela Primaria Rural “Plan Sexenal”, Ejutla De Crespo, Oaxaca.

Nivel Educativo: Primaria General.

Resumen: Desde el contexto del sistema educativo (que tiende a cumplir objetivos políticos de clase dominante) en el que se trabaja y de algunas concepciones tan cuadradas de escuela, alumna-alumno, maestra-maestro, educación, hombre-mujer y mundo, es complejo que haya un cambio en las visiones y prácticas que las profesoras-profesores desarrollan en su quehacer docente. La implementación de propuestas educativas alternativas podría ayudar a cambiar esta significación. Por ello la Pedagogía por Proyectos es una propuesta pedagógica importante, un modelo educativo flexible, dinámico y emancipador con enfoque constructivista que permite ver con otros ojos la práctica de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, ayudando a repensar el papel que juegan los actores educativos dentro de este proceso. A diferencia de los modelos tradicionalistas y hegemónicos que se usan en las aulas, la Pedagogía por Proyectos toma en cuenta los intereses de las niñas y niños permitiendo la construcción de su propio conocimiento desde la metacognición, la libertad, el diálogo y una horizontalidad con el profesor, contribuyendo en la mejora de su quehacer y poniendo en práctica la investigación-acción.

El siguiente texto narra la experiencia de una maestra oaxaqueña con pocos años de servicio quien comparte su búsqueda de proponer otras formas de hacer escuela, al trabajar



la Pedagogía por Proyectos implementando el proyecto “El papalote Espectacular” con un grupo de primer grado en proceso de adquisición de la lectura y escritura convencional, reconstruyendo de la mano de las niñas y niños su visión pedagógica. La manera en que se dio la elección de este proyecto nos ayudará a comprender la autonomía que se genera en el aula cuando los alumnos se vuelven participantes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se va percibiendo en cada actividad. Al mismo tiempo se comparten los miedos que como maestra en ocasiones se enfrenta y cómo son resueltos en colectivo con las fortalezas que cada uno aporta dentro del aula; finalizando con el día en que el papalote espectacular vuela libremente por el cielo.

Palabras clave: Proyecto, Enseñanza-Aprendizaje, papalotes, reconstrucción.



LA RECONSTRUCCION DE UNA VISION PEDAGÓGICA A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

Desde hace tiempo la enseñanza-aprendizaje desarrollada en el aula ha tratado de cambiar para ser cada vez más crítica, más humanizadora, más democrática, sin embargo no se ha logrado del todo. Para ello hace falta, como primer punto, definimos como docentes, ya que jugamos un papel político-pedagógico importante, debido a que nuestras enseñanzas no repercuten en sólo un grupo escolar o una escuela, sino en la sociedad. He aprendido que como profesoras-profesores poseemos las herramientas necesarias para cambiarla pero sabemos que el curriculum y los contenidos a tratar con las niñas y niños que nos dan las Instituciones Educativas persiguen ciertos fines que favorecen a las clases que siempre han sido privilegiadas. Por ello hace falta preguntarnos ¿El curriculum que seguimos está basado en las necesidades verdaderas de la sociedad en la que coexistimos, y en la que los niños se desenvuelven? Al ser estudiante de una escuela Normal me di cuenta que trabajaría con personas, hombres y mujeres pensantes, no vasijas que necesitan llenarse de conocimientos que cumplan las metas impuestas de una ideología predominante, no estaría ejerciendo una práctica de “domesticación” (FREIRE, p.25).

Me he dado cuenta que es verdaderamente importante como docente, primero, concienciarse del papel que juega uno dentro del acto de enseñanza-aprendizaje, formando así parte de un todo, tomando en cuenta que las acciones realizadas repercutirán en un futuro. Así mismo, como lo plantea Francisco Gutiérrez, es importante “preparar a los hombres [mujeres] para tipos de sociedad que aún no existen”.

No es tan fácil pasar de un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicionalista a uno crítico para desmonopolizar la enseñanza, tratando de evitar así “hombres y mujeres de orden” (GUTIERREZ, p.51). Influyen diversos factores como el contexto, o la situación socio-política; es frustrante darse cuenta que se puede ser usado como un instrumento de fácil manejo por quienes ejercen el poder político. Una vez que me quité la venda ante esto, el temor me invadió porque al egresar de la escuela Normal todo es diferente a como te lo plantean o a como lo imaginas, llevándome así un gran golpe de realidad al llegar al aula,



puesto que evitando poner en práctica una educación tradicionalista, caí en ella. Es ahí donde me pregunte ¿Ahora como salgo de esto?, de ahí la importancia de tener orientación y un gran sentido de búsqueda para resolver tus dudas, porque si no, es probable que te dejes llevar por la corriente. De esta manera encontré y conocí la Pedagogía por Proyectos a través de un diplomado impartido por la Red LEO (Red de Lenguaje, Escritura y Oralidad).

De ahí partí para que, con mis casi cuatro años de servicio, comenzara a poner en práctica un proyecto pedagógico alternativo. Soy profesora de educación primaria formal, en la escuela primaria rural “Plan Sexenal“, ubicada en Taniche, Ejutla de Crespo, a una hora y media aproximadamente de la ciudad de Oaxaca. La comunidad posee calles de tierra, sólo la principal es pavimentada, abarcando de la entrada del pueblo al municipio, frente al cual se encuentra la escuela. Es un lugar muy tranquilo, por las mañanas se observan señoras con sus cubetas llenas de maíz para llevarlo al molino y preparar ese delicioso alimento mexicano llamado tortilla, que no puede faltar en sus mesas. Los toros, chivos y pollos se observan en la mayoría de las casas, las cuales solo tienen una maya como barda o bien una cerca de carrizos alrededor del terreno. Es una comunidad donde el machismo no desaparece por completo dejándose así apreciar que las mamás llevan a los niños de la mano a la escuela y a la hora del receso, la comida.

La escuela, al igual que la población, es de una clase social media-baja, los niños y niñas muchas veces están faltos de útiles escolares y zapatos. Lo más triste es que debido a la baja economía los padres tienen que buscar la manera de mantener a su hijos dejándolos muchas veces en manos de la madre, quien por falta de estudios no puede leer ni escribir dando como resultado el no poder ayudar al niño o la niña con sus tareas. Hay madres que salen de casa obteniendo trabajos mal remunerados y con horarios extensos, ocasionando el abandono del niño o dejándolo al cuidado de los abuelos. Existen familias quienes se dedican al campo y viven al día.

Todo esto influyó en el grupo que atendía y con él trabajamos este proyecto en el tercer bimestre. El grupo era de primer grado, integrado por 10 alumnas y 10 alumnos, no todos



leían aún de manera corrida, pero ya estaban en la etapa silábica-alfabética. Eran alumnos y alumnas muy inquietos, pero dinámicos, participativos y con ganas de aprender.

Es aquí donde me detengo a pensar y reflexiono en que el miedo es un sentimiento que te impide llegar a realizar lo que te propones, y si nunca se vence, será imposible un crecimiento tanto personal, profesional, intelectual o espiritual. Por ello y a pesar de ello me propuse aplicar la Pedagogía por Proyectos, no estaba del todo convencida de que me funcionaría, ya que se me hizo un poco complicada ver la manera en cómo los niños y niñas que ya sabían leer integraran a los que aún no y a la vez aprendieran a leer y construir conocimientos durante el proyecto. Cabe mencionar que es la primera vez que me encontraba trabajando con el primer grado, pero siempre es importante tratar de hacer algo diferente para obtener resultados, puesto que no quiero estancarme en lo tradicional: educar a niños y niñas con un pensamiento homogéneo.

ELIGIENDO EL TEMA Y ORGANIZANDO ACTIVIDADES

Es increíble pensar en cómo las niñas-los niños responden ante ciertas situaciones, te dan sorpresas que te dejan anonadada, esto fue precisamente lo que me sucedió al iniciar este proyecto. Desde que las pequeñas-los pequeños y yo comenzamos a ponerlo en práctica los nervios no me dejaban debido a que no sabía cómo se desarrollaría en lo posterior este trabajo, es decir en las demás fases, ni las reacciones de los niños, entre otras cosas.

Comencé con la pregunta del proyecto: ¿Qué vamos a hacer juntos durante esta semana? para detonar los temas a elegir. Con sus pequeñas, pero fuertes voces propusieron varios como “pintar con pinturas”, eso fue lo que dijo Alexander, otros propusieron dibujar hadas, jugar fut bol y hacer burbujas, en este punto ya me había relajado un poco, todos se veían animados, participativos e interesados en lo que iba sucediendo.

El tema electo fue “pintar con pinturas”, fue sorprendente como después de explicarles que tenían que reunirse por equipos para planear la defensa de su tema, parte inicial de la Pedagogía por Proyectos, lo hicieran como una actividad que ya hubiesen hecho antes, por la facilidad y habilidad que demostraron al realizar esto. Escuchar sus opiniones por



equipos y propuestas a trabajar fue lo que me asombró. El primer equipo que paso fue el de “pintar con pinturas”, Omar comenzó argumentando – Nosotros elegimos este tema porque queremos aprender a combinar colores y a dibujar casas, animales y papalotes-, esta última palabra fue la clave, porque al mencionarla, Alexander dijo: -¡Ah ya sé, por qué no hacemos papalotes y en ellos dibujamos y pintamos!, Omar completó la idea diciendo: -¡Sí y los echamos a volar!-, todos dijeron que sí muy animados, sin embargo, eso no cambió la idea de los demás en declinar por su tema.

El equipo de “Dibujar hadas” estaba conformado por niñas. Dayana dijo: -Nos gustaría saber cómo viven estos seres, si existen o no y también queremos dibujar el lugar donde viven, después pintar los dibujos con plastilina-, en este punto Chayo, una alumna que se encontraba con el equipo, comentó: -Mi hermana la que va en 5º hizo una maqueta, ¡Nosotros también podemos hacer una! De los lugares donde viven las hadas-.

Al pasar el equipo de “jugar fut bol”, teniendo pocos integrantes ya, José Miguel toma la palabra: -Hay que jugar fut bol porque jugando este deporte podemos aprender las reglas entre todos y así no nos peleamos-; yo, desde como lo expresaron en sus palabras y conforme a su nivel conceptual, pensé en que estaban proponiendo aprender el valor de la amistad, respeto, solidaridad y practicarlos para tener una mejor convivencia, ya que en el grupo existen, a veces, mal entendidos entre ellos que los llevan a pelearse o disgustarse. Para algunos eso no es grato. Me agradó la idea del equipo.

Por último, al defender la idea de “hacer burbujas”, Guadalupe argumentó: -Con las burbujas podemos construir algo con lo que se puedan hacer, luego dibujarlas y jugar-.

Tuvo eco el tema de “pintar con pinturas”, ya que les encantó la idea de echar a volar papalotes que serían hechos por ellos mismos, usando pinturas de agua.

Todas las ideas me parecieron muy interesantes, pero no pensé que propusieran cosas tan bien ligadas y que tuvieran un pensamiento más complejo, es importante no subestimar a los pequeños, ellos siempre ayudan a aprender y ayudan a ver cosas que en algún momento, como docente, no se ve.



Posterior a esto, al hacer el contrato colectivo, cooperaron proponiendo actividades, estuvieron atentos a las fechas. Sin embargo, como son niños pequeños, la emoción les ganaba queriendo hacer el papalote en ese mismo día para volarlos al día siguiente, pero como guía les expliqué que era necesario aprender algunas cosas antes de poder hacer esto.

MANOS A LA OBRA

Conforme a lo acordado en el proyecto de acción y el proyecto global de aprendizaje se definió por los pequeños el nombre y el propósito. Para elección del nombre fue democráticamente siendo electo el de “El papalote espectacular” teniendo como propósito: Sacar a volar los papalotes, siguiendo pasos para aprender hacerlos, informándonos primero, es decir, investigando.

Conforme al propósito, se puso a materia de estudio el instructivo, para poder hacer los papalotes, en matemáticas, conforme a la adecuación curricular estudiamos las figuras geométricas y en exploración de la Naturaleza la lectura de horas en el reloj. Debo confesar que aun no domino del todo la Pedagogía por Proyectos, pero estoy segura que con el tiempo y la práctica reconstruiré saberes. No se llevó a cabo el contrato individual como tal, pero hicimos una lluvia de ideas para saber si podían hacer un papalote primero y así poder relacionar el instructivo con el producto que nos proponíamos a hacer.

Me enfocaré más en el trabajo realizado con el instructivo. Se llevó al aula un ejemplo de este texto, en papel bond, fue en este momento cuando se puso en marcha la interrogación del texto, cabe señalar que es una de las partes que se me dificulta en la PpP, ya que no son preguntas simples, sino preguntas que lleven a la reflexión y construcción de conocimientos.

Al principio pensé que sería muy complicado, porque me preguntaba, ¿Cómo interrogaré un texto cuando no todos los niños saben leer?, pero fui comprendiendo que no es necesario leerlo todo, sino comenzar con palabras que puedan leer o identificar así como la parte física del texto. Como primer punto observaron el instructivo para realizar un móvil de mariposas, hicieron la lectura silenciosa e individual y enseguida comentamos qué era lo



que estaba pegado en el pizarrón, si les parecía un cuento o no, logramos descifrar la importancia de saber qué era un instructivo y el propósito de estudiarlo primero.

Estaba un tanto preocupada al decirles que debían leer el texto en silencio, porque son un tanto inquietos, pero lo hicieron, se concentraron, observaron aunque sea por un instante lo que se encontraba frente a ellos, fueron abriendo camino en su mente para descubrir lo que aquellos montones de letras formaban.

Después de unos minutos se comenzó el diálogo, diciéndome algunos que era un cuento, otros, como Alexander que no, justificando su respuesta al decir que no estaba tan largo, dijeron que no sabían quién lo había escrito, algunos alzaron su mano y comentaron que decía “móvil de mariposas”, otros preguntaron qué era eso, a lo que se llegó a la conclusión de que era un adorno. -¡Maestra!-, gritó Evelyn, ahí tiene un uno y un cinco, así que se dieron cuenta de que llevaba números - Y también tiene puntitos maestra- dijo Omar.

-A mí me gustan las letras naranjas- dijo Nayeli. Ella es una alumna que aún no sabe leer pero con su comentario me doy cuenta de que se percató de que hay palabras resaltadas en otros colores aparte del negro. Yo tomé voz en ese momento diciendo: -Si en las primeras letras naranjas dice...- decidí preguntarle a alguien que quisiera leer, Gema alzó la mano diciendo -materiales y en la otra ingredientes maestra-, le di las gracias y les leí los materiales. Mayte dijo que se trataba de un cuento, otros corearon que no, a lo que les pregunté ¿Por qué no ha de ser un cuento?, dijeron que le hacía falta letras y que en un cuento no hay ingredientes con letras naranjas. -Maestra, también tiene un dibujo, y mariposas- volvió a decir Evelyn.

¿Qué hay en la parte donde dice Materiales? Les pregunté, Jimena quiso leerles a sus compañeros, Alexander dijo: -¡Ah ya se! Con eso podemos hacer un móvil ¿verdad maestra?-, les comenté que sí y qué podían concluir sobre el texto, así que grupalmente comentaron que era un texto para hacer un móvil de mariposas, con letras naranjas donde dice materiales y procedimiento, en el cual venían números en orden para saber cómo elaborar el producto.



Al terminar, los niños y niñas elaboraron su móvil de mariposas. Es curioso como entre ellos se ayudaban para cortar, hacer nudos, colorear, etc, siguiendo las instrucciones que se daban en el texto. Los pequeños tienen un sentido de solidaridad, aunque algunos aún no lo desarrollen del todo. José Miguel en un momento dijo: -Maestra, ¿Por qué hacemos esto? Ya quiero hacer el papalote y echarlo a volar- iba a responder cuando de repente Mayte contestó: -¡Hay! ¿Que no ves que primero aprenderemos sobre el instructivo y así hacer papalotes?- Afirmé con la cabeza la respuesta y José Miguel viéndose convencido por la explicación, terminó trabajando. Terminaron sus móviles y se colgaron un rato fuera del aula para mostrar el trabajo a la escuela.

Al acabar el móvil seguimos analizando el instructivo, lo observaron de nuevo y comenté que ahora haríamos el esqueleto del instructivo, así mismo les expliqué lo que a ello se refería, lo entendieron rápidamente y repartí a cada uno el instructivo del móvil en hojas blancas, así como una hoja de papel copia para que calcaran las partes del texto puesto en análisis. Fue un trabajo grupal, ya que no se había hecho esto anteriormente, yo lo hice en el pizarrón y ellos me fueron siguiendo, claro los guiaba para que me dijeran que iba primero, qué después y así sucesivamente. Una vez obtenido el esqueleto, escribieron dentro de cada cuadro lo que contenía cada parte, esto después de dialogar de manera grupal y hacerlos reflexionar un poco.

Posteriormente, de manera grupal también, hicimos un vaso de papel de origami, con el propósito de que ellos elaboraran el instructivo para dicho producto. Una vez seguidos los pasos, probaron que tal funcionaba. Se sorprendieron mucho, querían hacer más vasos de papel y les dí la oportunidad de hacer uno más, estaban muy emocionados. Me encanta ver la capacidad de asombro que tienen los pequeños, y me entristece como, conforme uno va creciendo, esa capacidad va desapareciendo, pocos son los que logran conservarla. En fin, posterior a esto escribieron el instructivo.

Se reunieron por parejas, tuve cuidado para que trabajaran uno que supiera escribir bien y otro que aún le costara trabajo. Hice algunas preguntas orales para guiarlos en la escritura de su instructivo como ¿Qué va primero? ¿Qué después? ¿Qué materiales usamos?, etc.



Se acoplaron bien trabajando, daban ideas los que no desarrollan del todo su escritura y lo anotaba su compañero o compañera. Fue un trabajo que me causó satisfacción al ver los resultados, ya que la mayoría logró hacerlo, me di cuenta de que si se puede guiar a la construcción de un conocimiento y principalmente a la reflexión. A los niños se les hace mucho más fácil aprender, claro sin perder el entusiasmo y la atención.

Pasaron enfrente a exponer cómo había quedado su instructivo. Cuando algo no estaba bien los demás corregían diciendo cual era el error. Fue un tipo de coevaluación de ese trabajo.

Primero recordaron lo que lleva al inicio el instructivo; -El título- dijo Gema, -Después ¿qué pondremos?-, pregunté, Nayeli dijo: -Las letras naranjas-, -bueno sí, letras naranjas pero ¿qué deben de decir?-, -Materiales- dijo Leonardo, anoté en el papel bond que estaba adherido al pizarrón la palabra materiales, con marcador naranja. -Muy bien, ¿ahora que sigue?-, les dije, -Hay que anotar los materiales que ocupamos-, dijo Josue -sale, entonces ¿qué materiales usamos?-, pregunté, -Una hoja de papel maestra-,comentaron varios -¿y qué más?-, volví a preguntar, -nadamas- respondió Danna. -Muy bien. ¿Luego que hay que poner?-, les pregunté. -Otras letras naranjas- dijo Nayeli. -También hay que poner como hay que hacerlo-, comentó Omar. Gema dijo: - el procedimiento- con cara de expresión. Lo anoté y me fueron diciendo paso a paso lo que hicieron con la hoja para armar el vaso de papel, estuvieron contentos.

Una vez hecho el instructivo de esta manera, pasamos con el tema del papalote, y de acuerdo a las investigaciones que hicieron en casa con papas, tíos, hermanos o hasta en internet, se dieron idea de lo que se necesitaría y como se hace el papalote con esos materiales. Había niños como José Miguel que ya sabían hacerlo y otros que nunca habían volado uno.

Por parejas, hicieron el instructivo de cómo hacer los papalotes corrigiéndolos después grupalmente, como se hizo en el trabajo anterior. Al tener ya el instructivo en papel bond se pusieron manos a la obra para que cada uno creara su propio papalote. Trataron de seguir las instrucciones. Quienes ya podían ayudaron a los que no.



Una vez hecho el papalote con tiras de carrizo, periódico y resistol los dejaron secar, al día siguiente los pintaron de blanco para que así pudieran plasmar sus ideas. Es interesante cuando comienzan a mezclar colores y van descubriendo que colores nuevos pueden formar. Hay quienes hicieron paisajes, casas, o dibujos abstractos. Terminando le pusieron sus hilos para poderlo volar. Ahora lo único que faltaba era dar a conocer el proyecto a los papás y echar a volar los papalotes con su ayuda.

EN LA RECTA FINAL

Una vez hecho el papalote y su pintura planeamos de manera grupal como exponer el proyecto a sus papas. En un principio no se había visualizado esta última etapa por que se pensaba no darlo a conocer, pero recordé que un proyecto siempre tiene mayor impacto tanto en los alumnos, como en los demás, al exponerse.

Los niños eligieron sólo darlo a conocer a sus papás, así que realizaron una lluvia de ideas para ver de qué manera dar a conocer lo que aprendieron e hicieron. Durante el proyecto se trabajó con las horas y el uso del reloj, para que ellos pudieran saber la hora en que se citaría a sus papas, también se abordó el tema de figuras geométricas en matemáticas para que identificaran cuál es la forma más común de un papalote y también pudieran elegir la forma que tendría el que elaboraran; un cuadrado, un rectángulo, un triángulo o un rombo.

Se anotó en el pizarrón lo que hicieron, de pronto Mayte dijo que quería hablar acerca de los instructivos, otros más comenzaron a decir en voz alta lo que querían exponer, para que no cayeran en la confusión, votaron para ver quienes hablarían de determinada cosa, ya que se pondrían estaciones alrededor de la plaza cívica con los temas de: el reloj, el instructivo, figuras geométricas y un periódico mural con fotos de todo el proceso del proyecto.

Al votar por los temas se fueron formando equipos, les ayude a elaborar un reloj grande para mostrar algunas horas en él a sus papás y se lo explicaran. Les ayude a pensar como darían a conocer el instructivo, me admira que tengan iniciativa. En este equipo elaboraron su instructivo en papel bond y consiguieron el material que ya habíamos usado y un papalote a medio terminar para explicarlo al auditorio. En cuanto a las figuras geométricas



trazaron y recortaron figuras en foami y los del periódico mural pegaron fotos y pusieron las huellas de sus manos en donde quisieron para darle una mayor vista.

El salón parecía un pequeño mercado en donde todos andaban ocupados cumpliendo con lo que les había tocado, obviamente no faltó alguna discusión por no prestarse materiales, porque algunos querían recortar más, porque algún niño de algún equipo quería pasarse a otro por que le llamaba la atención lo que hacían, pero entre ellos autorregulaban su comportamiento la mayor parte del tiempo, y cuando no, acudían a mí. Sacaron adelante el material para la exposición, además practicaron de qué manera se expresarían delante de las personas y la forma en que se presentarían.

EL CIERRE

Una vez hecho todo lo anterior y haber citado a los padres, los niños acomodaron en el patio de la escuela mesas donde colocarían los materiales para exponer. Entre unos cuantos y yo pusimos el periódico mural.

Comenzaron a llegar los padres y madres de familia, los niños también. Se veían nerviosos y emocionados ya que era la primera vez en que todo esto se llevaría a cabo. Después de unos minutos todo comenzó.

Los niños y niñas expusieron bien, comentaron y respondieron a las preguntas que los padres y madres hacían. Ellos se veían sorprendidos, interesados en lo que les platicaban sus pequeños y a la vez tenían una mirada de ternura al ver el esfuerzo que ponían.

Al término de esto buscamos donde echar a volar los papalotes. Se optó por la cancha de la escuela pero al ver que no había mucho viento nos fuimos al campo de fut bol cercano a la escuela. Entre risas y correteos algunos papalotes se elevaron. La satisfacción se veía en cada rostro, en cada sonrisa en cada papalote revoloteando con el viento.

Los padres y madres de familia quedaron contentos con el resultado, apoyaron durante todo el proceso y comentaron que seguirían haciéndolo. De esta manera hubo una tarde en la que papá o mamá regaló una parte de su tiempo a quien no brinda atención muchas veces.



Pienso que fue significativo para las niñas y los niños el que su mamá o papá llegara a volar un papalote con ella o él esa tarde. La alegría con la que los niños y niñas hicieron el trabajo les llamó la atención a los papás, porque hasta el más inquieto trabajo y participó. El resultado del proyecto “El papalote espectacular” se notó ante la escuela, a pesar de que sólo fue presentado a los padres de familia, ya que los hermanos mayores de los niños del 1º “A” hacían comentarios de lo que sus hermanitos les decían y sobre el acontecimiento de echarlos a volar, debido a la presencia de algunos esa tarde.

Fue de esta manera que el miedo que había surgido en un inicio se venció, transformándose en fortaleza, ganas de seguir trabajando de esta manera y en un crecimiento tanto en mi persona como en la de las niñas y los niños. El repensar en el trabajo, mi práctica enseñanza-aprendizaje, las concepciones que tenía y que ahora tengo, me hacen seguir por un camino más crítico, más dinámico, más democrático con base en la Pedagogía por Proyectos.

Practicarla como una propuesta crítica alternativa, diferente a todo lo que se nos da como “currículum” coadyuva a re-hacer la realidad, facilita la reflexión para que “lleguen a la toma de conciencia de sus propios aprendizajes” (JOLIBERT, pág. 13) concibiendo así el leer y escribir más allá de una práctica monótona que tienen a fuerza que aprender, la Pedagogía por Proyectos ayuda a que el diálogo sea un buen canal para compartir y hacer crecer las ideas así como para negociar, llegando a acuerdos dentro del grupo, permitiendo la fluidez de los proyectos y la autonomía, tal como expone Bruner “[...] el significado y la realidad son creados y no descubiertos, que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos puedan regular las relaciones entre sí”. Es así como he llegado a despegar, como los papalotes, del suelo tradicionalista al aire de una pedagogía más emancipadora.



BIBLIOGRAFÍA:

FREIRE, Paulo, (2004), ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, ed. Siglo XXI, México.

GUTIERREZ, Francisco, (2008), Educación como praxis política, ed. Siglo XXI, México.

JOLIBERT, Josette, (2012), Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula, ed. J.C.Sáez, México.



TODOS APRENDIMOS DE TODOS: LA INCLUSIÓN EN PROYECTOS

Autora: Gabriela Lorena García Bolaños

Correo electrónico: gbolanosg03@gmail.com

Red de lenguaje por la transformación de la escuela y la comunidad, México

Nodo: Red leo Oaxaca

Nivel Educativo: Educación Especial

Resumen: La modalidad de educación especial, ha sido reducida a términos de adecuar lo estandarizado, para tomar en cuenta y eliminar las barreras de aprendizaje, pero en el intento por hacerlo se refuerza la segregación pues se espera que el niño con discapacidad sea normalizado. La diversidad en el aula, es un tema sumamente importante que aporta a la interculturalidad y a la inclusión real, no desde el discurso politizado que reduce al sujeto como “vulnerable”, limitando sus potencialidades y centrándose sólo en el déficit.

Pedagogía por proyectos es un modelo que se caracteriza por ser flexible, con énfasis en empoderar a los niños, profesores y en las ideas o prácticas de resistencia a la reproducción de conocimientos sin significados y que al ser memorizados, en el futuro se olvidan; entre los objetivos se encuentran que los niños construyan su poder de leer y escribir, a partir de situaciones reales que problematicen al niño, para que puedan construirlos en otros contextos culturales.

La educación inclusiva fortalece a pedagogía por proyectos en esta búsqueda de resignificados en los niños que han sido ignorados históricamente. Las prácticas escolares han reducido al lenguaje en lo hablado y escrito, pero en estos niños de manera orgánica no lo logran alcanzar, por lo que son nombrados niños con problemas de aprendizaje, solo por no poder comunicarse de manera convencional.

La apertura del docente a explorar nuevos modos de comunicación con los niños permite situarse en el ámbito de la diversidad desde una mirada crítica, para acercar al niño a las posibilidades de tener aprendizajes reales y significativos.

A partir de este planteamiento, se narra un proyecto realizado en un grupo integrado por niños que presentan problemas en el aprendizaje de lecto-escritura, en una escuela primaria ubicada en San Pablo Huitzo, Etla, Oaxaca. Este se llevó a cabo bajo la idea de innovar en herramientas para que todos los niños aprendan de manera no convencional desde sus habilidades.

Palabras claves: profesor, Educación especial, inclusión, diversidad y modos de comunicación.



Mi historia en el aula como alumna se desarrolló de una manera un tanto cruel, mis recuerdos se remontan a tercer y cuarto año de primaria: yo era una niña tímida, siempre cohibida, aunado a una maestra que asustaba tanto como fuera posible, pues los errores significan fracaso y no aprendizaje, al mínimo error tenía que poner las palmas de las manos en señal de recibir un tablazo junto a todos mis compañeros. Durante ese tiempo no conocí algún momento grato, sólo era temor a pensar, y sólo debía esperar la respuesta correcta. Al mismo tiempo me surgían ideas que, si bien no eran las esperadas por la maestra, hablaban de reflexión desde lo que lograba captar, aunque nunca pude manifestar lo que era de mi interés o gusto.

Por ello, ahora que tengo la oportunidad de ser profesora, busqué la forma de darle otro sentido a mis frustraciones escolares. A pocos años de iniciar con la docencia, resultó necesario e inesperado visualizar alternativas que rompieran con el paradigma del concepto de escuela, que a través de mi experiencia se creó. Mi intención primera fue respetar la palabra de los niños, hacerlos protagonistas de sus propias historias y que se llevaran un recuerdo grato que los motive a ser mejores humanos.

Psicóloga de formación, profesora de educación especial, comencé a laborar en una escuela de niños con discapacidad, conviví con todo tipo de necesidades: de infraestructura, pobreza, marginación, física e intelectual; esto me daba aún más el valor de dar una respuesta real a todo lo que mis ojos eran testigos y no lograba ningún cambio desde lo que ponía en práctica, algo en mi interior me hacía reflexionar sobre lo que estaba haciendo.

En esta búsqueda conocí Pedagogía por Proyectos, a través de un diplomado¹ que me permitió reconocer en dónde estaba situada y qué podía hacer al respecto, la dinámica de las clases se llevaba a cabo en un dialogo muy nutritivo con los demás profesores que tenían inquietudes y cuestionamientos parecidos a los míos; me sentí identificada y transformé mi mirada como docente.

Escuela, modelo educativo y currículo, sólo para niños “regulares”

¹ Programa de formación alternativo impartido por la UPN y la red de lenguaje por la transformación de la escuela y la comunidad, México.



Quiero abordar un poco lo que se vive en la modalidad de educación especial, se considera por excelencia como la modalidad complaciente del Sistema Educativo Nacional. Esta concepción se basa en tener que adecuar todo: materiales, currículo, infraestructura y todo aquello que el gobierno no satisface, y cuando lo ha hecho ha sido de manera desigual.

Los niños con discapacidad exceden de la norma en la escuela cuando se nombra “escuela regular”, pareciera asignar irregularidad a los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, sin considerar los contenidos que homogenizan el aprendizaje, la evaluación estandarizada vacía de significado y didácticas tradicionales que fragmentan la posibilidad de ser mejores humanos.

El perfil de egreso basado en la “calidad” limita desde su ingreso al estudiante, cuando se le asigna la condición de “vulnerabilidad”, esa aspiración en términos reales está muy lejos de cumplirse, pues no se cuenta con apoyos suficientes para ser quienes resuelvan un problema histórico- social.

Pretendí con este proyecto hacer ver las posibilidades que tiene el profesor de educación especial, para que se logren cambios profundos desde el aula, en una escuela de todos, con todos para todos, como realmente concibo la inclusión, no desde el discurso hegemónico de la SEP, sino desde mi convivencia diaria con los niños, donde cuestiono lo que me imponen.

Pedagogía por proyectos para la diversidad

Después de realizar algunas lecturas, asesorarme con otros profesores con experiencia, llegué a la idea de poder realizar un proyecto en el que estuviera inmerso el arte como medio de enseñanza para el aprendizaje significativo. Me enfoqué a que la primaria comprendiera que poesías grupales cada lunes no fungen la tarea de Educación artística, tema indispensable para formar personas creativas, con interés en el otro, con valores que fortalezcan la interculturalidad; además porque se involucra en el manejo de la estética, funcionalidad, significado, idea, etc. (Morales, 2012).

La parte terapéutica también toma un papel importante de reflexión sobre la realidad, cuando manifiesta cierta protesta y rebeldía, del mismo modo, modifica la percepción y algo primordial “comunica”, y esto lo subrayo al dirigirme a niños que no logran adquirir la lecto-escritura. En



el arte todo tiene cabida, expresa algo que de vez en cuando se omite en la escuela: la expresión de sentimientos y emociones.

Recuerdo, que un maestro de la universidad contaba que en psicoanálisis existen *mecanismos de defensa*[1] que nos permiten convivir en sociedad, uno de estos es la “sublimación”, ésta se manifiesta de manera más aceptable apuntando a objetos valorados socialmente, como la actividad artística y la investigación intelectual, o mediante labores altruistas.

De lo anterior, me da las pautas para abordar el proyecto, considerando las características especiales de aquellos niños que son “excluidos” por aprender diferente. Nombro “pedagogía por proyectos en la diversidad” porque me permite orientar mi práctica con todos los niños, nos logra posicionar en el valor y parte de un colectivo que busca un fin deseado por todos, lo que cohesiona y erradica la segregación, pues todos apoyan de acuerdo a sus habilidades y no en sus deficiencias.

Me basé en la intención de llevar a cabo un proyecto pequeño; es decir, sólo con la interrogación de uno o dos textos y no involucrar más materias, ya que formo parte de la Unidad de Servicio de Atención a las Escuelas Regulares (USAER). Mi función se basa en el apoyo y acompañamiento de los profesores frente a grupo de las escuelas regulares (primaria y secundaria), mediante sugerencias, atención y actividades que permitan a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad incluirse en un aula regular.

Pedagogía por proyectos contempla fases que sistematizan no para homogeneizar, sino para construir conocimiento en una mirada de empoderamiento a los niños. Cuenta con seis fases: 1) elección del tema y elaboración del contrato, 2) la planeación del proyecto colectivo, 3) desarrollo de actividades, 4) la culminación del proyecto, 5) la evaluación de la participación en el proyecto y 6) la evaluación de los aprendizajes.

A partir de estas fases, ubiqué la “flexibilidad” que caracteriza al modelo, en el ámbito de mi interés. Me focalizaré en distinguir cómo pude abordarlo, reconstruí fases no negando su objetivo, sino justamente lo que tuve que realizar para lograrlo a partir del contexto en el que me encuentro laborando, además el tipo de adecuaciones que utilicé para dar cuenta de la diversidad y la manera en que impactó en los niños.



Aplicación del proyecto

Me encuentro laborando en una primaria ubicada en la población de San Pablo Huitzo, perteneciente al Municipio de Etla, a cuarenta y cinco minutos de la capital de Oaxaca. Es una primaria con 300 alumnos, la más grande de la comunidad, allí se ubica mi servicio de USAER, trabajo con niños que presentan “necesidades educativas especiales”, asociadas a problemas de aprendizaje y discapacidades leves (una discapacidad) de primero, cuarto, quinto y sexto grado.

Realicé la invitación a todos los docentes con los que me involucro, platiqué sobre mi propuesta, tuve intentos fallidos y frustrantes, sólo tres aceptaron la idea de echarlo andar, sin embargo, conforme se inició, dos desertaron los proyectos pues tenían que salirse de lo programado y eso implicaba pérdida de tiempo para ellos. Al final, quedó solo un grupo “5° B”, pensé que sería complicado pues el maestro se mostraba serio, pero que sorpresa me lleve al ver la gran disposición de apoyar y de aprender como yo.

El grupo se caracterizó por tener 27 alumnos, tres de ellos atendidos por mí, dos de ellos presentan problemas de aprendizaje, por la dificultad de leer y escribir, una niña más de 13 años que no lee, no discrimina letras, números, principalmente, por falta de estimulación a temprana edad y rezago educativo.

Este grupo se define por segregarlos en las actividades, nadie desea trabajar en equipo con ellos, comentan que les resulta tedioso tener que explicarles lo que deben hacer y no hacen; por eso es importante darles a conocer a los niños las múltiples posibilidades de aprender no solo por el pizarrón y el plumón, si no en otros recursos para que sea de su interés.

1) Elección del tema

No quise verme egoísta, pero tenía que orientar la elección del tema, por los tiempos, porque ingreso al grupo una vez a la semana por una hora y atiendo ocho más; con mi idea de un proyecto relacionado con el arte, tenía que estimular de manera indirecta la respuesta. Cabe mencionar que nombraré niños atendidos no para separar, sino para identificar lo que abordé.



Al inicio del ciclo escolar les pedí un bloc de dibujo, todos los niños se emocionaron pues era algo diferente y se relacionaba con pintar, dibujar y utilizar diferentes materiales, por lo que de inmediato activé la idea de poder elegir lo que yo tenía en mente.

Cuando inicié con la pregunta la modifiqué un poco, ya que no podía dejar tan abierto por la falta de tiempo, preguntando ¿qué tema quieren saber?, supuse que eso me facilitaría elegir algo de su agrado y poder realizar pinturas, investigación e interrogación sobre el tema de su preferencia; sin embargo, los niños son quienes deciden cómo se llevaría a cabo y estas fueron las siguientes propuestas de ellos:

- flora acuática,
- experimentos,
- historia
- pintar

Se organizaron por preferencias y en seguida pasaron al frente a argumentar su punto de vista, unos comentaron que era impresionante como las flores pudieran sobrevivir en el mar.

Los que deseaban experimentos comentaban que gracias a ellos existen los medicamentos, las curas a las enfermedades y artefactos que nos hacen la vida más fácil, los que deseaban historia comentaron que hay que saber de dónde venimos, las guerras y que nos esperaba a futuro; ésta argumentación me pareció muy importante en sus palabras, pues habla de procesos cognitivos valiosos que deja entre ver que consideran la histórica como referente importante y no cómo una materia de relleno.

Finalmente, al pasar a argumentar la propuesta de la pintura, comentaron que era una manera de expresar emociones que no pueden realizarlo con facilidad, que podían mostrar tristeza, enojo y nadie les diría nada, me pareció conmovedor y varios eligieron cambiar de idea, pero existían aún niños que no lograban convencerse y seguían defendiendo su idea, comentaban que ya no querían llevar a cabo nada, los demás comentaron que podían buscar la forma que les gustara ese proyecto. Ellos comentaban que lo harían siempre y cuando se eligiera qué pintar entre todos, así que se logró el acuerdo.



En este punto me pareció importante resaltar que los propios niños toman en cuenta a las “minorías” para que todos trabajen en un objetivo colectivo, pues la intención no es ignorar a nadie. Fue así como se llevó la elección del tema, en donde se mezclaran varios gustos, en que se iba a pintar y fue: *“La ilustración de las leyendas de San Pablo Huitzo”*

A partir del nombre, se determinó el objetivo que fue: “realizar leyendas ilustradas con diferentes técnicas de pintura”, y las actividades establecidas en el contrato colectivo fueron:

1. Investigar qué es el arte y artistas con diferentes técnicas.
2. Llevar recortes de paisajes que encontraban en revistas o libros.
3. Mirar y analizar cuentos y leyendas ilustradas.
4. Realizar una entrevista y visita a un pintor de la comunidad.
5. Realizar leyendas ilustradas.
6. Presentarlos en una galería y exponiendo la participación del pintor.

Los responsables acordamos ser todos, considerando nuestras habilidades, que aporten para lograr el propósito y culminar todo el proyecto. El proyecto está enfocado a la inclusión, no podemos dejar fuera a alguien sólo porque no se considera “capaz” para asumir responsabilidades dentro del proyecto.

Se llevó a cabo el contrato individual en sus cuadernos y de manera simbólica, todos colocarían su huella digital en el contrato colectivo como parte del compromiso de cumplir, se decidió que los tiempos, se considerarían por sesión y en el caso de la entrevista y las leyendas tal vez dos.

El proyecto tendría como nombre: “El arte de las leyendas en Huitzo”.

2) Planeación del proyecto colectivo

Para la segunda fase, detecté por medio del contrato individual los contenidos que pudiera abordar, tomados del programa de estudios de quinto grado como requerimiento de la parte oficial, elegí la entrevista y las leyendas, interrogar pinturas y cuentos ilustrados; no deseaba abarcar más contenidos porque no me sería sencillo, por las condiciones en las que se da mi



función y el tiempo con el que disponía para finalizar con una galería de arte como ellos lo desearon.

3) Desarrollo de las actividades

Para interrogar la entrevista llevé una realizada a un personaje conocido (Shakira), les repartí una a cada quien; realizaron la lectura en silencio, después se hizo la silueta del texto y comenzamos a cuestionar al texto. Comentaban que había una confusión, pues podría ser funcional e informativo. ya que se podía utilizar en otros textos como para la biografía, referían que hablaba sobre un tema fácil de entender, que el texto era acerca de un tema específico de interés para los fans o seguidores de los entrevistados y determinamos el concepto entre todos.

Algunos decían que la entrevista sólo servía para saber puro chisme, otros respondían que de acuerdo a nuestros gustos nos interesaría saber de alguien en específico, --*por ejemplo de ti*, - -comentó uno-- *sólo quiere saber de tu vida, tu mamá*. Todos soltamos la carcajada. Al final hicieron su borrador y fue intercambiado, algunas notas en las observaciones de los textos eran: lo hiciste bien, felicidades y caritas felices, etc.

Los niños atendidos, en este caso, ubicaban donde había letras, signos distintos e identificaron al personaje, en la lectura la realizaron prestando atención a lo que leían sus compañeros, pues era información de alguien que reconocían y querían saber de ella.

Otra actividad que se realizó como parte de las tareas fue la visita a la galería un pintor de la comunidad. Las mamás se organizaron con el maestro de grupo para gestionar el permiso y que el pintor nos recibiera, (no pudimos por el tiempo realizarlo nosotros) nos acompañó el comité del grupo, realizamos el recorrido a su galería caminando, vimos paisajes bonitos, iban nerviosos me comentaban de pensar si saldría bien la entrevista, pues la querían grabar. Llegamos y ya nos esperaba.

Se llevó a cabo como se planeó entre todos y al finalizar de manera natural fueron haciendo preguntas muy interesantes que no se habían contemplado en la entrevista que se elaboró (se eligieron las preguntas más interesantes que hicieron en su borrador). Las preguntas que en ese momento les surgió fueron las siguientes: ¿en quién se inspira? ¿Pinta todo el día? ¿Usted se siente artista? ¿Qué significa esta pintura? (señalando) ¿Ha dibujado a una persona desnuda?



¿Qué siente cuando pinta?, etc. Cabe mencionar que en esta parte no hubo complejidad para los niños atendidos, pues se prestaba para todos, sin modificaciones.

Al finalizar la visita, buscamos un campo más o menos libre, donde se sentaron a almorzar, todos platicaban y lograba sentirse una cohesión del grupo muy agradable, y me sentí más contenta, cuando una madre de familia me regaló una torta que había elaborado especialmente para mí.

De regresó a la escuela, los niños iban abrazados por toda la calle cantando la cucaracha, las personas salían de sus casas y reían con ellos, aplaudían y se cargaban de energía de los niños. Hacía mucho tiempo que no veía niños fusionados tan felices.

Otra de las actividades que se realizaron fue interrogación de un cuento ilustrado, “Voces en el bosque”, de Anthony Browne, lo plasmé en diapositivas y fuimos en cada página analizando la intención, colores, texturas y lo que nos contaba la imagen. Al tener que considerar a todos los estudiantes incluyendo los atendidos, busqué distintos recursos en el aula para que todos los niños accedieran al aula.

Adapté mis materiales, proyecté la leyenda de “El espantapájaros”, ya que no todos logran acceder a la lectura y escritura, es importante mencionar que me interesaba más que todos comprendieran la actividad considerando las capacidades de los niños. Utilicé material llamativo y de su agrado para lograr comprendan mis contenidos en el aula, de acuerdo a sus habilidades. Fue agradable ver que el maestro tomaba fotos, participaba, levantaba la mano, no había nadie al frente, todos conversábamos sin marcar jerarquías y se escuchaban frases como: *ya vieron esto, ya se fijaron del otro*, etc.

En Educación Especial se utiliza el término de *sistemas alternativos de comunicación*, que refiere a formas de expresión distintas al lenguaje hablado y/o escrito, que tienen como objetivo compensar las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad.

Me di cuenta que, a partir de la interrogación de imágenes como un medio de conexión comunicativa con todos, los niños manifiestan la oralidad en el aula de una manera fluida, liviana, los niños atendidos también comprendían el texto y miraban más allá de las letras, asociaban y trataban de identificar que las letras se relacionaban a la historia que contaba la



imagen, incluso la actitud del docente de grupo había cambiado, ahora les pregunta a los niños su opinión y se divertía con las respuestas.

4) Culminación del proyecto

¡Por fin!, el momento más esperado había llegado, presentar las producciones de los niños. A diferencia de los demás, los que atienden realizaron sus leyendas en rotafolios con imágenes, solamente que llevaban secuencias para darle sentido a sus leyendas. En el homenaje los niños y el docente realizaron la invitación para asistir a la galería de arte, se elaboraron carteles; además de la invitación a los padres y al pintor al que se le realizó la visita.

Los niños estaban emocionados con la ambientación del lugar, se llevaría a cabo en el pórtico de la escuela, consiguieron aquellos objetos que mezclaran las tradiciones con lo fantasmagórico para darle un aire de misterio al lugar, unos realizaron sus leyenda en forma de libro álbum, otros en cuadros secuenciados y a un lado la leyenda escrita, resultó todo un éxito, los niños de otros grupos se acercaban a leerlas.

La mayoría de los profesores no se acercaron, el director de la primaria sí, la directora de la USAER no, algunos llegué a notar que estaban molestos, pues como una docente de apoyo hace trabajos y que atribuciones me tomaba, en fin, si eso me desanimaba, los niños me motivaban al mirar su entusiasmo.

La posición del docente de apoyo resulta ser compleja, ya que no pertenecemos por completo a la escuela ni al servicio, “somos ajenos a la escuela regular” y nuestro trabajo se limita sólo a trabajar con niños que tienen “problemas”.

5) Evaluación del proyecto y 6) Evaluación de los aprendizajes

Realice junto con el docente una lista de cotejo, me pareció que por fin se daba el trabajo colaborativo de manera real. El docente de apoyo al realizar sus actividades, éstas sólo son tomadas como complementarias y los profesores polarizan nuestra participación; es decir, o tú calificas a los niños con discapacidad o no te involucran. Para evaluar el proyecto se realizó de



dos maneras; por una parte lo que les agradó, lo que necesitó reforzarse y qué les pareció; los niños atendidos sólo fue de manera oral.

Pero me quiero enfocar más en la fase de la evaluación de los aprendizajes. Por un lado se articularon en conjunto con el profesor de grupo ítems como: identifica y elabora por si sólo una entrevista, por otro lado a los niños que yo atiendo se realizó desde sus habilidades y alcances, con preguntas como “Cuando se le lee una entrevista ¿Identifica qué lo es? ¿Cómo lo sabe? Por referir a qué quiero decir cuando hablo de diversidad en PpP.

También se llevó a cabo una evaluación acerca de actitudes que favorecen la inclusión cómo: respeta turnos, apoya a quien lo necesita, esperan a que todos concluyan la actividad, entre otras, por mencionar algunas.

Como conclusión

Por primera vez se observaba más cercano todo, no había distinción en lo físico o en lo intelectual. Sólo existían distintas formas de aprender. En el trayecto del proyecto pude notar constantemente, caritas felices en los niños, pues realizaban algo que les agradaba, porque desde el inicio se les tomó en cuenta, se les preguntó y no sólo se ordenó o se hizo repetir lo que no les genera dudas; y esto causaba alegrías, pienso que en la expresión de las emociones, la felicidad no distingue, no clasifica, ni segrega.

Puedo decir desde esta experiencia que la diversidad enriquece el aula y el pensamiento, que la inclusión real se encuentra en el “todos aprendemos algo importante”, profesor, profesora y niños. Es aquí en donde los sueños no parecen tan utópicos.

Ante todo lo anterior, me planteo el siguiente cuestionamiento como profesora de educación especial ¿Qué podemos seguir haciendo desde las aulas, para qué se transforme el pensamiento en relación al niño con déficit y comience a reformularse a partir del sujeto íntegro? ¿Podemos deconstruir conceptos hegemónico en la modalidad de educación especial, para erradicar la desigualdad desde prácticas emancipadoras?



Las respuestas prefiero que queden al aire, pues más que buscar contestaciones, las considero como reflexiones para seguir en un proceso de formación permanente, para pensar en un futuro no muy lejano justo.



LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS AL RESCATE DE LOS SABERES COMUNITARIOS

Autor: Martha María Gómez Gómez

Correo: mare_8200@hotmail.com

Red: Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.

Nodo: Red LEO Oaxaca

Institución donde labora: Escuela Primaria “Revolución Social” Clave: 20DPR3084C

La Luz, Villa de Tututepec, Juquila Oaxaca.

Nivel educativo: Primaria básica

Resumen:

El miedo a lo nuevo a lo desconocido es una constante en nuestra labor, innovar la práctica, lograr la democratización en la pedagogía del aula nos lleva por caminos en donde descubrimos que la escuela puede llegar a ser un mundo de aventura, para que los chicos se sientan plenos y felices. Coordinar los aprendizajes desde el ámbito comunitario, la realidad en que viven los niños hace las experiencias ricas en significado; Valorar nuestras raíces y los saberes comunitarios nos hace volver la vista hacia nuestra cultura. La Pedagogía por Proyectos es el motor que impulsa a los niños a revalorar la sabiduría ancestral sobre el uso de las plantas medicinales.

Palabras clave: plantas curativas, instructivo, pedagogía del regalo, saberes comunitarios, Pedagogía por proyectos, investigación.

La asistencia de los niños a clases es la alegría de la escuela, ellos son el matiz perfecto que contrasta hermosamente con el verde de los árboles y las plantas que rodean este lugar mágico, lleno de vivencias inolvidables, ya sean encantadoras o desagradables, tanto para alumnos como docentes.

Cada vez que llego a trabajar, desde el portón de entrada, puedo observar niños que corren tras un balón, gritos de los que juegan a las tentadas o a saltar la cuerda. A mi paso me encuentro con esas sonrisas tiernas y esas miradas que tienen el brillo especial de la infancia. Uno que otro alumno me saluda con un -¡buenos días profa!, o simplemente con un suave - ¡hola! Claro que no pueden faltar los niños cariñosos que me reciben con abrazos, los cuales disfruto mucho porque sé que son sinceros y están llenos de amor.



Esto sucede casi todos los días antes de iniciar las clases, y creo que es el momento más bonito para ellos, ya que en ese tiempo todos comparten el mismo propósito, jugar y divertirse al máximo.

Una vez que suena el timbre, todos corren para sus salones, cada maestra realiza diferentes actividades, de la mejor manera posible, porque no todos nos atrevemos a llevar a cabo la Pedagogía por Proyectos.

¿Trabajar por proyectos? No puedo, porque mis alumnos no saben leer, ni escribir... Los niños no saben nada... esa fue la respuesta de una colega en un ciclo escolar anterior. La Esc. Primaria Revolución Social es de organización completa, la mayoría de los docentes cuentan ya con 20 o más años de servicio frente a la docencia, sus métodos de enseñanza ya los tienen muy arraigados y cuando alguien propone cosas nuevas suelen oponerse argumentando excusas.

Inicié este camino lleno de temor, un día llegué a mi aula de 2° con un total de 19 alumnos de los cuales 8 eran niñas y 11 niños, chiquillos sumamente inquietos con las características que el contexto social de la costa, gente que se distingue por ser alegre, inquieta, bullanguera con un vocabulario soez.

La mayoría de estos chicos ya sabían leer, es importante aclarar que fui su profesora desde el 1° así que ya los conocía lo suficiente, para el aprendizaje de la lectoescritura trabajamos el aprendizaje de la lengua desde el Modelo Global en el cual el alumno aprende desde las palabras y oraciones en sí, sin necesidad de recurrir a la fragmentación de las palabras, solo al final el niño será capaz de reconocer letras y silabas. Ante las actividades no siempre se muestran muy interesados pues por más materiales didácticos que les presento al momento de abordar los contenidos ellos se distraen y hasta ignoran las actividades con las que desarrollo los contenidos.

EMPRENDIENDO EL TRABAJO POR PROYECTO.

Después de un buen ejercicio de respiración para mitigar los nervios y con un escenario poblado de caritas intrigadas, pero atentas ya que era su primer día de clases en 2°, lancé la pregunta – Niños ¿Qué les gustaría hacer durante este ciclo escolar? Las voces se comenzaron



a escuchar al grado que tuve que enumerar los turnos de participación, entre las propuestas figuraban: elaboración de juguetes y flores, visita a un iguanario, competencias deportivas, preparación de pasteles, organización de fiestas, los “jaripeos” y la visita al circo que en esos días estaba instalado en el pueblo -propuesta dada por el niño más tímido del salón- y que después del debate para defender las propuestas fue la elegida.

Fue mi primer intento de proyecto, un proyecto casi exprés porque, como el circo solo estaría por tres días más en la comunidad tuvimos que hacer actividades en equipos a máxima velocidad. ; Este acercamiento resulto con algunas fallas (metodológicas) que al analizar detenidamente pude constatar, pero a pesar de esto los niños se divirtieron mucho y estoy segura que lo que aprendieron fue muy significativo

Transcurrido un tiempo breve de la puesta en práctica del primer mini proyecto me sentí con elementos más firmes para ir por el segundo intento. Suponía que la primera fase casi estaba realizada pues en una pared del aula figuraba la lista de los temas ya propuestos, sólo teníamos que elegir uno por medio de la votación, como siempre se hacía, y detallar la planificación. Pero ¡Oh! sorpresa al plantearles qué proyecto querían, comenzaron a comentar:

Sheila: _ Compañeros, acuérdense de lo que nos dijo la maestra cuando fue la conferencia de las plantas curativas que dio doña Chave_. ¡Si es cierto! – dijo Tania.

–¡Vamos a hacer jabones! – (gritó Raúl)

-Sí ¡jabones curativos! (corearon algunos).

Los pongo en contexto, en la escuela estábamos llevando el proyecto escolar sobre el ” Rescate del uso de plantas medicinales de la localidad” que se llevan a cabo durante cada ciclo escolar esto, desde la implementación de la Plan para la Transformación de Educación en el Estado de Oaxaca(PTEO), el cual busca impulsar una *Pedagogía Comunitaria* que parta desde las necesidades y problemáticas del contexto escolar-comunitario donde se desarrolla la practica educativa. En una de las actividades de dicho proyecto doña Isabel una curandera del pueblo, fue invitada a dar una conferencia sobre sus conocimientos en el uso



de las plantas medicinales en la que mostró algunos productos que ella misma elabora de forma artesanal como jabones, pomadas, ungüentos, entre otros.

Así que con esa novedad, ya estaba el tema y para las actividades con emoción iniciaba a comentar:

Les lance la pregunta: -¿Y qué necesitamos realizar para hacer nuestros jabones?

Rosy: Pues preguntarle a Doña Chave.

Manuel: Y los materiales, como las plantas medicinales.

Miriam: ¡Sí!, yo quiero hacer un jabón de sábila porque mi tía Chave dice que sirve para curar las cortadas y mi hermano Angelito se cortó...

Mi niña hermosa en todo momento preocupándose por su hermano. Desde que la madre murió ella y su hermano dos años más pequeño han quedado al cuidado de un tío que muestra muy poco compromiso por esa gran responsabilidad. Su madre se suicidó y quedaron desamparados, aún veo ese dejo de tristeza en su mirada, es muy sensible y se ve afectada emocionalmente a pesar de que ha pasado un buen tiempo de aquel trágico suceso.

Volviendo a la construcción del *Contrato de actividades*, se continuó con las participaciones, era una suerte de interrogación, preguntas iban y venían entre las paredes de esa aula.

Maestra: Y aparte de preguntar ¿qué otras cosas más?

Oscar: Buscar en la computadora.

Arely: No maestra, en el internet.

Edith: Maestra, vamos a la casa de Doña Chave a que nos dé la receta.

Maestra: ¿Qué aprenderemos con esto de hacer jabones?

Sheila: Pues a hacer la receta.

Oscar: Yo quiero hacer problemas de Matemáticas ¿se podrá?

Arely: Sí porque los vamos a vender...

Este último comentario me dejó bastante sorprendida por la habilidad de relacionar los contenidos a su corta edad, y saber que las matemáticas son aplicables en todo.



Al realizar el *contrato colectivo de actividades* se notó el entusiasmo y para el contrato individual todos expresaron sus propósitos, incluyendo los más inquietos, quienes se comprometieron a trabajar en equipo y cumplir con sus tareas.

Así se dio esta fase que después de un buen tiempo de discusión y afinación de las actividades propuestas, dio por resultado un plan de acción nutridamente estructurado; tenía una etapa para la investigación -tanto documental como de campo- una serie de tareas de redacción, hasta llegar a nuestra actividad cumbre, que sería la exposición de los jabones ante la comunidad escolar y posteriormente a la venta, si así se decidía.

LA INTERROGACION DE TEXTOS

En una de las sesiones presenté a los niños un texto en formato de instructivo, esto con la finalidad de llevar a cabo la estrategia de “*Interrogación de textos*” para lo cual elegí un texto en formato de instructivo sobre un avión de papel esto con la finalidad de que tuvieran un acercamiento y cuando realizáramos la redacción del instructivo de los jabones ya poseyeran experiencia. Así que les coloqué el texto en un lugar visible, estaba escrito en un papel bond y comenzamos nuestra charla.

Maestra: A ver niños pongamos atención en este texto (algunos comenzaron a leer en voz alta).

_No, aún no lo lean, alguien me puede decir ¿qué tipo de texto es?

María: Yo sé, maestra, eso es un texto literario.

Oscar: Un cuento.

Maestra: Pues, no sé, pero ¿de dónde creen que lo obtuve?

Miriam: De la computadora.

Sheila: De un libro de la biblioteca.

Maestra: ¿Quién lo escribió?

Raúl: Pa’ saber.

Tania: Maestra es de un avión, sí, dice cómo hacer un avión.

Maestra: Mejor ¿qué les parece si les doy en una hoja con ese mismo texto y ustedes lo lean de manera individual.



José Ignacio: Yo no puedo maestra.

Maestra: Mmm, ¿qué te parece si te lo lee Raúl?

Transcurrido unos minutos volví a retomar la charla después de observar que ya habían leído.

Maestra: A ver niños, ¿quién quiere comentar qué tipo de texto es?

María: Yo le entendí que es un texto para hacer un avión.

Manuel: Es un texto informativo.

Maestra: ¿No es un cuento?

-No, no (corearon algunos)

Maestra: ¿Por qué?

Luis: Porque no empieza como los cuentos.

Tania: Y tiene números, maestra, y los cuentos no se enumeran. Además, el título dice que es para hacer un avión de papel.

Pedro se paró rápidamente y señaló: Sí aquí está miren.

Maestra: Y ahora me pueden decir ¿qué tipo de texto es?

José Ignacio: Es una receta.

Se dio un debate y los argumentos de la mayoría de los niños fueron que no podía ser una receta porque no era comida.

Fue en ese momento que hice uso de la *“Pedagogía del regalo”* -entendida como una estrategia que permite continuar con el proceso cognitivo de los estudiantes cuando tienen dudas- Para ello retomé la denominación de instructivo para este tipo de texto, para después de manera grupal marcar la silueta de éste, lo cual fue fácil de entender, inclusive se hizo una comparación con la del cuento que se trabajó en el proyecto anterior. Argumentaban que no se parecían porque la del instructivo tenía menos cuadros y además contenía números que indicaban el orden para hacer las acciones del procedimiento, porque también los cuentos no son para hacer cosas, sino, para leerlos y divertirse.

Con la interrogación del texto se logró construir el significado del instructivo, además los ejercicios que procedieron como fueron: el uso de verbos, los tiempos verbales y signos de puntuación nos hicieron partir hacia conocimientos más significativos; las actividades mencionadas apoyaron posteriormente al momento de que los estudiantes elaboraron sus propios instructivos y sobre todo al hacer el intercambio entre pares para la corrección de sus



textos. Por el interés mostrado en el instructivo y para trabajar los verbos de manera más significativa decidimos ponerlo en práctica y con hojas de colores elaboramos paso a paso los aviones, que resultó de lo más fácil puesto que comprendieron a la perfección el contenido del texto.

A la hora de salida fuimos a la cancha de fútbol a hacer volar avioncitos de papel, todos estaban muy contentos, hasta el clima nos favorecía porque hacía un día hermoso con poco sol y aire fresco.

CONSTRUYENDO EL CAMINO.

Día a día fuimos construyendo el camino para llegar a nuestro objetivo: la elaboración de nuestros jabones y su presentación al resto de la escuela, la etapa de investigación fue difícil, se armaron equipos, unos para ir a entrevistar a Doña Isabel y otros para la investigación documental, lo cual requirió de mi acompañamiento, pues los tutores de los pequeños colaboran poco debido a sus actividades laborales y cuando solicito su apoyo solo algunos son los que responden positivamente; aunado a esto varios de mis pequeños viven con abuelos u otro familiar porque los padres emigraron eso hace aún más complejo coordinar con ellos actividades.

Un día por la tarde asistimos a entrevistar a Doña Isabel quien amablemente nos concedió la charla, la cual grabamos para llevar al aula, allí la curandera relataba como sus conocimientos habían sido herencia de su madre, además nos mostró las plantas que ella misma siembra para la elaboración de sus productos, esos son los saberes comunitarios que se han generado al interior de cada pueblo, en el espacio de su vida cotidiana. A ella todo el pueblo la conoce porque además practica el oficio de partera.

En lo que respecta al resto de la investigación fue necesario visitar el ciber¹ del pueblo en donde recabamos algo de información, así como en libros de medicina herbolaria que los mismos alumnos llevaron de casa.

¹ Ciber es el nombre que comúnmente le dan en la comunidad a los centros de cómputo con acceso a internet donde rentan las computadoras con un costo por hora.



El día en que llevamos todo lo recabado al salón, escucharon atentos la entrevista, con la información documental hubo un poco de problema pues al analizarla contenía términos científicos.

Tania: Maestra, aquí dice como en las cajas de pastillas unas palabras largas y bien raras.

Areli: No se entiende ¿estas cosas lleva el jabón? Pero aquí no las venden.

Muy cierto, aclaré, pero ¿Cuál forma de elaboración creen que es más fácil de conseguir los materiales y hacer? Hicimos la comparación del procedimiento seguido por la curandera y el que decía uno de los libros llevados al salón y al cuestionarlos sobre cual forma les parecía más viable contestaron:

Oscar: _ ¡La que dice Doña Chave!_ Todos lo aceptaron y optamos por esa.

Era hora de escribir, redactar el instructivo del cual ya teníamos la estructura así que permití que lo intentaran, obteniendo un resultado adecuado en sus producciones las cuales estaban escritas con un lenguaje claro y directo, con verbos en infinitivo, usaban guiones para diferenciar los pasos, solo que el orden de los pasos era incorrecto, por lo que tuve que intervenir. _ ¿Qué les parece si ustedes me dictan el instructivo y yo lo escribo en el pizarrón? Aceptaron gustosos y procedí a dibujar la silueta en el pizarrón al tiempo que ellos me iban dictando, pero nuevamente los pasos quedaron en desorden.

Ahora hay que acomodar, argumenté y uno a uno fuimos enumerando para que después ellos lo pasaran a una hoja con la secuencia adecuada.

¿”Ya mero”? , ¿Para cuándo los haremos? Eran las interrogantes. Hay que juntar todo el material decían otros. Los más responsables llevaron el material al día siguiente; recuerdo la alegría que sentí cuando dentro de esos figuraba Daniel. Un niño con dificultades para realizar las tareas, con descuido físico, falta de aseo y constantes inasistencias, ya que su padrastro lo lleva a trabajar en la corta de mazorca o limón. Pero ese día llegó con su jabón y del tamaño mayor al que había pedido, además de las plantas medicinales que presumía haber cortado él mismo en el monte. Se escuchaban en el aula elogios para él, que con carita sonriente y a la vez apenada, aceptaba.



También nos vimos en la necesidad de interrogar textos en formato de cartel, porque teníamos la idea de vender los jabones, y habría que hacerles promoción como señaló Sheila. La elaboración de los carteles fue cosa fácil para ellos, pues les encanta dibujar, son creativos y tenían buen conocimiento previo sobre ello por haberlo trabajado en primer grado.

Casi todo estaba listo, solo faltaban los moldes, las niñas querían que fuera en forma de flores pero era difícil conseguirlos, así que, como buena maestra autoritaria les recordé el tema de los cuerpos geométricos que veíamos en Matemáticas y enseguida mi genio matemático gritó que sí, era buena idea, que se verían “chidos”, algunos mencionaban cuales eran los que les gustaría hacer.

El asunto casi estaba resuelto solo habría que encargarnos con el carpintero. Transcurrido cinco días estuvieron listos, formas de cubos, formas de prismas triangulares y cilindros. Ya no faltaba nada, solo un pequeño detalle, el trabajo implicaba el uso de fuego y me daba miedo exponerlos, así que fue idea de ellos invitar a algunas de sus mamis. Doña Onorina y doña Amada, madres muy colaborativas, aceptaron gustosas.

¡MANOS A LA OBRA, A HACER JABONES!

Y por fin el tan ansiado día llegó, con su instructivo en mano apoyaban en la realización, unos rayaron el jabón, otros despicaban las hierbas, algunos buscaban la leña para el fogón habilitado en la parte de atrás del salón.

Cuidando cada paso, la masa estaba lista era una mezcla pegajosa que morían de ganas de manipular. Muy emocionados en sus respectivos equipos dentro del salón de clase para lo que cubrimos sus mesas con nylon ellos moldearon sus jabones. Después de un rato presumían sus creaciones y sus manitas todas embarradas les causaba felicidad, eran momentos que solo los niños saben disfrutar.

Habían transcurrido dos días y el momento de desmoldar sus jabones llegó, con gran precaución realizaron la tarea. Debemos hacer las envolturas comentaban, pero por suerte teníamos bolsitas de celofán en el salón. Maestra, dijo Rosy: los jabones que uno compra trae



un papelito que dice con qué lo hicieron. Sí, dijo Edith, -también dicen para qué sirven. Muy cierto, afirmé, ¿Qué les parece si lo hacemos entre todos en el pizarrón? Así solo transcribieron en pequeñas tiras de papel para lo cual, se esmeraron mucho pues sus letras eran muy bonitas.

Planeamos que al día siguiente a la hora del recreo sería la exposición, en donde se abrían de acomodar los jabones en mesas y adornar con los carteles realizados, además, como ya tenían conocimiento sobre el tema de sus jabones curativos, por equipo darían una breve explicación.

Se llevó a debate el sí vender o no los jabones, después de una votación se decidió que no, por ser los primeros que elaborábamos y que después haríamos una remesa para la venta.

La culminación fue perfecta, los alumnos de la escuela se interesaron en la actividad que los más pequeños les compartían. En un lapso de 20 minutos la exposición estaba terminada pero por las prisas de ir a almorzar no levantamos nada y Sheila era la encargada de cuidarlos, aunque ¡oh! sorpresa, llega Carlitos corriendo a decirme que su compañera estaba vendiendo los jabones, por lo que de inmediato me dirigí al lugar donde se encontraba y sí efectivamente ya había vendido algunos.

De regreso al aula se armó un conflicto, todos la cuestionaban por lo que intervine calmando los ánimos, sus verdugos estaban siendo muy duros con ella y para apagar esas lagrimotas que comenzaban a asomarse en sus ojitos, resolví el asunto reponiendo sus jabones de los que tenía guardado como producto del material extra que aporté en la elaboración. Aquí no pasó nada decía Ignacio al tiempo que palmeaba en el hombro cariñosamente a su compañerita.

LA EVALUACION.

Todo había terminado y ahora como en el inicio, en plenaria, cada uno comentó lo que le gustó y lo que no fue de su agrado en la realización del proyecto.

“Pues a mí me gustó cuando hicimos el avión y amasamos los jabones” dijo Sheila.

“Sí, sí, eso fue lo más divertido” _complementó el resto del grupo_

Y todos se portaron bien, los elogió;



“además cumplimos con los materiales” _comentó Luis_.

Oscar no hizo muchas travesuras, _agregó Arely_

Y así uno a uno fueron dando sus puntos de vista, ¿Y qué aprendimos con nuestro proyecto? comenzaron a enumerar diversas situaciones dentro de las que destacaron: a trabajar en equipo, a hacer instructivos o recetas, ser más responsables, entre otras.

¿Qué les parece si lo escribimos en nuestra carpeta de proyectos? Sugerí_ estuvieron de acuerdo y de vez en cuando iban a mostrarme sus textos. Complementé la evaluación de los aprendizajes con algunas fichas y listas de cotejo donde aprecié que sin duda alguna se llevaba un aprendizaje muy significativo de esta experiencia.

¿Haremos más proyectos? me cuestionaban, ¡claro que sí! Sí, ahora va el mío dijo Raúl, ¡nooooo! el mío gritaban otros...

¿QUÉ ME DEJA LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS?

La Pedagogía por Proyectos puede considerarse una estrategia de formación que apunta a la construcción y el desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias; es una propuesta didáctica de conjunto que engloba” determinados enfoques integradores basados en la comunicación, el constructivismo, la lingüística textual y la reflexión metacongnitiva” (Jolibert, 2006, P.11). Por lo anterior el poner en práctica esta metodología ha dado un cambio notable en el trabajo de mis alumnos pues ahora todo lo realiza con confianza y entusiasmo, ansiosos de llegar a la meta por lo que cualquier sacrificio vale la pena. En el ámbito didáctico leer y redactar textos con funcionalidad les resulta muy significativo por ser ellos los actores principales.

Antes era yo de esas maestras que el trabajar redacción tenía como fin llenar portafolios didácticos y tener evidencias para mostrar en la visita del supervisor; y la lectura solo era una actividad aislada muy separada de la redacción, cuando ahora comprendo que ambas deben ir de la mano para que el niño construya su saber.

Compruebo que esta propuesta metodológica es útil para recuperar los saberes comunitarios porque los alumnos de contextos rurales al momento de plantear sus propuestas para la realización de proyectos suelen recurrir a sus saberes previos contextuales, sus vivencias próximas que dan muestra de su bagaje cultural.



Pedagogía por proyectos por sus características podemos considerarla una *metodología decolonial* porque” pretende cuestionar la colonización interna existente, no solo desde lo teórico, sino también de lo epistemológico pedagógico y metodológico, propiciando nuevas maneras de acercarse a la construcción del conocimiento, a la transmisión del mismo, a la utilización de los diversos saberes” (López H. 2016, p. 50)

Recuerdo que antes el egocentrismo de mis alumnos estaba muy acentuado, al grado que cuando llevaban algún material y si se trataba por ejemplo de hacer una mezcla no querían por temor a revolverlo y perderlo. Cambiaron ese “yo” por el “nosotros”; la solidaridad quedó por encima de la competencia, la democracia se hacía valer hasta en situaciones que para cualquiera parecerían irrelevantes, inclusive hasta en sus juegos.

Los compañeros maestros en el transcurso del proyecto estuvieron muy al pendiente de las actividades que realizábamos y al menos dos de ellos se acercaron para obtener información sobre esta forma de trabajo, inclusive comentaron que sus alumnos los cuestionaban sobre el porque ellos no hacían proyectos como los niños de 2°.

Hay forma de innovar la práctica y aunque los procesos sean difíciles vale la pena intentarlo.

Referentes bibliográficos

Jolibert, Josette y Jeannette Jacob. *Pedagogía por proyectos. Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Chile, Dolmen Ediciones., 1998.

López H. (2007) “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana” En Prats E. (Coord.), *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Octaedro. España.

Marzo de 2017



PEDAGOGÍA POR PROYECTOS UNA NUEVA EXPERIENCIA DE TRABAJO, EN EL AULA MULTIGRADO

Autor: Ramiro Jiménez Guadalupe

Correo: ramiro_jigua@hotmail.com

Red a la que pertenece: Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad México

Nodo: Red LEO Oaxaca

Institución donde labora: Escuela Primaria “Niño Artillero” Clave: 20DPR2157Y

San Isidro Llano Grande, Villa de Tututepec, Juquila Oaxaca.

Nivel educativo: Primaria básica (multigrado)

Resumen: La profesión de ser docente implica retos, los cuales se multiplican al llegar a escuelas multigrado en donde el proceso de enseñanza y aprendizaje suele ser más que complejo. El docente con vocación y comprometido con su trabajo busca nuevas formas de enseñar por iniciativa propia, dichas metodologías logran hacer de la escolarización un evento rico en experiencia para los niños, quienes adoptan un nuevo rol como estudiantes. Tal es el caso de la Pedagogía por Proyectos que en aulas multigrado resulta muy benéfica en la articulación de contenidos y conocimientos previos de manera integral.

Palabras clave: Nuevas experiencias, argumentar, multigrado, socialización, pedagogía por proyectos.

NUEVA EXPERIENCIA DE TRABAJO, EN EL AULA MULTIGRADO

Corría el año de Dos mil uno, era finales del mes Octubre, cuando me presenté a la Supervisión Escolar Número 106, para recibir una nueva orden de comisión en la que se me asignaba mi nueva escuela, después de haber prestado mis servicios durante cuatro años en la Escuela Primaria “Revolución” de la comunidad de Santa Cruz, Tututepec, Juquila, Oaxaca y haber atendido a alumnos de tercero, primero, segundo y quinto grado (orden en que los atendí) en diversos ciclos escolares.

Debo confesar que nunca había trabajado en una escuela multigrado, como la que se me asignaba en esta ocasión, llegó el día en que me tenía que presentar a mi nuevo centro de trabajo, la Escuela Primaria Rural Estatal “Niño Artillero”, clave: 20DPR2652Y de la comunidad de San Isidro Llano Grande, una pequeña comunidad con 400 habitantes aproximadamente, ubicada sobre la carretera costera Internacional Puerto Escondido-Pinotepa Nacional, perteneciente al municipio de Villa de Tututepec de Melchor Ocampo, Juquila, Oaxaca.



MI PRIMER DÍA EN LA ESCUELA MULTIGRADO

Con mucho nerviosismo me dirigí a mi nuevo centro de trabajo, al llegar me presenté con el Director del Plantel, Profr. Luis Torres Canseco (q. p. d), el maestro amablemente me acompañó al salón de clases donde se encontraban el Profr. Que cubría el grupo, con quien me presentó, en el mismo lugar se encontraban un grupo de chiquillos que conformaban el cuarto, quinto y sexto grado, quienes me saludaron con cierta desconfianza (quizás porque en ese momento eran alguien nuevo y extraño para ellos).

El Profesor que atendía provisionalmente al grupo, sabía que ese día me haría la entrega formal del mismo y su respectiva documentación, recuerdo perfectamente sus palabras cuando me dijo: -“Esta escuelita está muy bien, porque si te la quieres pachanguear, este es el lugar adecuado y tranquilo, y si quieres trabajar hay mucho trabajo que hacer”.

Me acerque a mis futuros alumnos para preguntarles que estaban haciendo, a lo que me respondieron: -Estamos resolviendo unas multiplicaciones de tres cifras. Mientras el maestro que cubría el grupo me entregaba la documentación correspondiente, los alumnos continuaban trabajando con las multiplicaciones, lo más sorprendente es que era casi la hora del recreo y los alumnos no avanzaban en lo más mínimo en su actividad. Fue donde me di cuenta que en verdad había una gran labor que realizar, desde ese momento empecé a idear como hacerle para apoyar a esos niños y poder contribuir con un granito de arena para que ellos salieran adelante.

Fue así como inicié a crear y experimentar diferentes formas de trabajo que me permitieran facilitar el conocimiento en mis alumnos. Debo confesar que cuando inicié mis labores con el grupo, sentí que no podía, era un mundo muy diferente al que había laborado anteriormente, ya que en este caso eran tres grados distintos a los que había que atender. Con muchos errores y aciertos a lo largo de estos quince años de experiencia en el aula multigrado, comencé a ver los resultados en los tres primeros años, mis alumnos ya iban obteniendo más habilidad para resolver los problemas matemáticos, pero sobre todo podían escoger de una manera más acertada la operación básica que emplearían ante el planteamiento de un problema, mejoraron notablemente su lectura y su escritura, ya eran capaces de producir algunos textos, entre otros avances que podían percibirse y que fueron aprobados y comentado por los padres de familia, eso produjo en mí una gran satisfacción, y me propuse superar en cada ciclo escolar los resultados con mis alumnos.

Pasaron los años, y en el año 2004, inicié a experimentar el trabajo por proyecto en el aula multigrado, esto debido a una gran necesidad que tenía en mi salón de clases, quizás con algunos errores, pero considero que iban creciendo los aciertos poco a poco, consideraba que cada ciclo escolar era mejor el resultado de mi trabajo.

En el ciclo escolar pasado por invitación del personal que labora en la Supervisión Escolar Núm. 106 de Educación Primaria, que se encuentra ubicada en Carretera Costera, S/N, Col.



Linda Vista en Rio Grande, Villa de Tututepec, Juquila, Oaxaca, y que es a la que pertenezco oficialmente, me integre a un breve curso sobre Pedagogía por Proyectos impartido por el Maestro Roberto Pulido y un equipo de Maestros que venían, de la Universidad Pedagógica Nacional, de la ciudad de México, fue ahí donde comprendí y aprendí aún más sobre la Pedagogía por Proyectos.

Una gran necesidad que tenía de profundizar más mis conocimientos sobre Pedagogía por Proyectos, hizo que en Febrero del año 2015, me inscribiera en el Diplomado “Pedagogía por Proyectos”, impartido por un grupo de compañeros y compañeras maestras que se encuentran trabajando frente a grupo y quienes pertenecen a la Red Leo-Oaxaca, integrándome de esta manera al Nodo Costa., fue aquí donde obtuve esos conocimientos que tanto buscaba, por lo que es en el presente ciclo escolar (2015-2016) donde he decidido firmemente llevar a la práctica esta forma de trabajo.

Es importante mencionar que desde que llegue a este plantel educativo me he dedicado a atender a niños del tercer ciclo (quinto y sexto grado), ya que toda mi experiencia adquirida hasta el momento en el aula multigrado ha sido con los niños más grandecitos de educación primaria y he podido darme cuenta, en los últimos años, que con ellos se me ha facilitado elaborar los proyectos de trabajo., actualmente mi grupo está conformado por 8 alumnos de Quinto grado, integrado por cinco mujeres y tres hombres que oscilan entre los 10 y los 12 años. El sexto grado está conformado por 4 mujeres y 6 hombres, con una edad promedio entre los 11 y los 13 años edad.

PUESTA EN MARCHA LA PEDAGOGIA POR PROYECTOS

Recuerdo que el día 24 de Agosto del 2015, día en que dio inicio oficialmente el presente ciclo escolar, después de saludarnos y presentarnos, les propuse a mis nuevos alumnos (nuevos los de quinto grado, ya que llegan por primera vez a trabajar de manera formal conmigo, mientras que los de sexto conocían la forma de trabajo) que juntos realizáramos la primera asamblea escolar, en la que les manifesté lo importante que era para mí., ya que de esta asamblea dependería el trabajo de todo el ciclo escolar. Ellos muy entusiasmados me dijeron:

- ¡Si maestro, queremos trabajar de otra forma diferente a la que hemos trabajado!

Por lo que procedimos a realizar nuestra primera asamblea en la que les presente un pequeño orden del día, esto con la finalidad de hacerles ver la importancia de contar con ello antes de llevar a cabo una asamblea, después de haber realizado nuestro pase de lista, se procedió a instalar legalmente nuestra asamblea, seguido por el nombramiento de la mesa de los debates (un secretario o secretaria y un escrutador o escrutadora), los alumnos propusieron que la forma de elección fuera de manera directa, quedando como secretario



Rolando Cortes Carmona, un alumno de sexto grado, muy serio y responsable, a quienes sus compañeros decidieron brindar la confianza para desempeñar este cargo que el grupo considera tan importante, y como escrutadora Julissa Ramírez Cruz, una alumna de quinto grado, quien se ha caracterizado por ser muy imparcial en el grupo, además que es de las pocas alumnas que se atreve a hacer llamados de atención a todos sus compañeros, cuando lo requiere.

Posteriormente inicié hablándoles de una nueva forma de trabajo, la cual consideré más dinámica y esta consistía en la creación de proyectos propuestos y elaborados por ellos mismo, esto les causó mucha curiosidad e interés. Y dijeron:

- ¿Cómo es eso, maestro?, queremos que nos explique mejor.

Creí muy importante aclararles que aunque ya habíamos trabajado por proyectos, esta era una nueva forma de elaborarlos, ya que ellos tendrían que proponer los temas que más les interesara conocer para trabajarlos a lo largo del ciclo escolar, pero sobre todo deberían tener muy en claro el tema a proponer, ya que tenían que argumentar rotundamente ante sus compañeros la importancia que ellos consideraban que tendría el tema propuesto, esto con la finalidad de convencer a sus compañeros que era necesario trabajar dicho tema.

Quiero aclarar que aunque en años anteriores ya habíamos trabajado por proyectos, pero estos, eran propuestos por este servidor como docente, de acuerdo con la **PEM 2005**¹, en la que se propone que los proyectos deben elaborarse a partir de una fecha histórica en nuestro país (16 de Septiembre, 20 de Noviembre, 12 de Octubre, etc.), algún suceso de importancia en la comunidad (fiesta de la comunidad, Día de Muertos, alguna celebración familiar, etc.) o algún tema de interés que el maestro considere (Elaboración de alguna receta de cocina, Plantas medicinales, La lluvia, etc.), pero nunca me había permitido darles la **palabra a mis niños**² y que ellos también participaran en la selección de los temas para elaborar los proyectos, sin embargo, conforme fui explicando esta nueva forma de trabajo que juntos iniciaríamos, ellos se entusiasmaban más y más.

Además de que como colectivo docente teníamos ya elaborado el proyecto escolar, en el que contemplábamos llevar a cabo el trabajo por proyectos de aula, debido a que a nivel estatal nos encontrábamos trabajando con el **PTEO**³, así que combinar todo esto en el presente ciclo escolar me abrió la oportunidad de escoger una serie de estrategias que podría emplear en esta nueva forma de trabajo y vivir juntos con mis alumnos **una nueva experiencia de trabajo en el aula multigrado**.

¹ Propuesta Educativa Multigrado 2005.

² Base fundamental de la Pedagogía Crítica, ya que el alumno participa en la selección de lo que quiere saber.

³ Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), es una propuesta educativa construida por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y la Sección XXII del SNTE, y está estructurada por tres programas y dos sistemas.



Una vez terminada nuestra asamblea, llegó el momento en que les repartí un cuarto de una hoja tamaño carta de diferentes colores y les dije:

-En esos papelitos que les he entregado, escribirán el tema que ustedes consideren más importante y que les gustaría trabajar durante el ciclo escolar.

Cada uno de ellos se esmeró en escribir su tema, al finalizar les pedí a cada uno de mis alumnos que los pegaran en el pizarrón. Una vez que todos los niños habían terminado, les solicité:

-Ahora cada uno de ustedes pasará al frente a argumentar por qué consideran importante que juntos trabajemos sobre ese tema.

Uno a uno fue pasando al frente y argumentando la importancia que para ellos tenía ese tema, en verdad me quedé tan sorprendido de como mis alumnos expresaban sus argumentos ante sus compañeros con tanta naturalidad. Lógicamente esto tenía una finalidad, convencer a sus compañeros para que de manera respetuosa y responsable eligiéramos el tema del proyecto con el iniciáramos el trabajo del ciclo escolar.

Finalmente y mediante una votación elegimos juntos los cinco primeros temas y volví a solicitar a los niños que habían propuesto los mismos que nuevamente argumentaran ante sus compañeros para elegir del primero al quinto, esto sin descartar los demás temas propuestos, solo aclaré que por el momento se iniciarían con los primeros y así a lo largo del ciclo escolar juntos iríamos eligiendo los temas propuestos para irlos trabajando, los cinco primeros fueron pegados en un espacio visible para que junto con mis alumnos recordáramos que temas se estarían trabajando., el resto de los temas fueron guardados en un sobre para sacarlos más adelante e ir escogiendo poco a poco cada uno de ellos hasta agotarlos todos, esto lo decimos así por falta de espacio en las paredes de nuestra aula.

Recuerdo perfectamente bien que el primer Proyecto que llevábamos a cabo, fue “El Sistema Solar”, seguido por el de “Las tortugas” (de este les detallaré más adelante), posteriormente trabajamos el proyecto de “La cultura Olmeca”, seguido del Proyecto de “La Selva”, y actualmente nos encontramos trabajando sobre el proyecto de “El ciclo del agua”, este proyecto nos cayó como anillo al dedo, ya que en la actualidad nuestra comunidad está padeciendo este grave problema y que nos afecta y nos compete atender a todos.

Proyecto: “Las Tortugas”

Compartiré con ustedes la experiencia de la que considero que hasta este momento ha sido el proyecto más exitoso, ya que pude llevarlo a cabo desde el inicio hasta el final, es decir, en los anteriores proyectos tuve algunas dificultades para realizar la socialización de los mismo., sin embargo, con el proyecto de “Las Tortugas”, pudimos terminarlo con una



conferencia infantil magistral, que nos dejó un buen sabor de boca, pero sobre todo nos motivó a continuar el trabajo por proyectos.

Una vez culminado el primer Proyecto, nos preparamos juntos con los niños para elaborar el Proyecto de “Las Tortugas”, es muy importante mencionara que hasta ese momento los niños y yo nos encontrábamos muy entusiasmados, ya que en verdad estábamos experimentando una nueva forma de trabajo en el aula multigrado, en el presente ciclo escolar.

Comenzamos a elaborar nuestro proyecto, para ello fue necesario solicitar a los alumnos que integráramos mesas de trabajo, para que cada mesa nos apoyara a redactar en hojas blancas (primero como borradores), los aspectos fundamentales que deberían plasmarse en el proyecto y posteriormente pegarlos en la manteleta⁴ que se pegaría en una de las paredes del salón que juntos destinamos y que pudieran ir viendo a lo largo del proyecto que aspectos y que actividades ya se iban realizando y cuales faltaban por ejecutar.

Los aspectos considerados fueron: **Lo que se del tema, Lo que quiero saber, Que vamos a hacer, Para que nos va a servir, Que actividades vamos a realizar y Qué aprendimos** (Este aspecto se trabaja al final del proyecto como una especie de autoevaluación). Una vez integradas las cinco mesas de trabajo se rifaron los aspectos tocándole a cada mesa de trabajo un aspecto, posteriormente se solicitó a cada mesa que nombraran a un secretario o secretaria, quien se encargaría de ir registrado lo que cada uno de sus compañeros fuera aportando a cada uno de esos aspectos, toda esta información fue recabada mediante una lluvia de ideas en forma grupal, al terminar de hacer los aportes a cada apartado del proyecto, decidimos que cada mesa fueran entregado su escrito a los compañeros de las mesas restantes para que fueran revisando la ortografía y la legibilidad de sus escritos.

Una vez que cada equipo había recibido el visto bueno del resto, se acercaban a mi escritorio para que juntos el equipo y yo hiciéramos la última revisión y corrección (en caso necesario) para que finalmente los escribieran en una hoja tamaño carta del color que el grupo había elegido anteriormente (en este caso fue azul, según ellos porque representa el lugar donde habitan las tortugas), y así entregarlo a un quinto equipo que habían nombrado anteriormente para que se encargara de pegar el escrito final según el aspecto al que correspondiera, en un la manteleta y que finalmente pegarían en una de las paredes del salón destinado para este propósito.

Una parte fundamental para el desarrollo del trabajo fue la asignación de las responsabilidades a cada uno de los alumnos del grupo. Quiero resaltar la importancia que tuvo el contexto social que mis alumnos consideraron para el nombramiento de

⁴ Pliego de papel Bond, en el que se resaltan aspectos como: Lo que se, lo que quiero saber, que vamos a hacer, para que nos va a servir, que actividades vamos a hacer y que aprendimos, todo relacionado con el tema electo por los alumnos.



responsables de las diversas actividades y comisiones que se tenían que poner en práctica, algo muy importante que acordaron fue que dicha asamblea escolar se tenía que realizar cada mes, para valorar la responsabilidad con la que cada uno de ellos había cumplido con su comisión ante el grupo y después de ello valorar si continuaba en la misma comisión o había que cambiarlo.

Cabe destacar que San Isidro Llano Grande, es una comunidad que se rigen por el Sistema de Usos y Costumbres y que mis alumnos han considerado la organización social que tiene su comunidad como un ejemplo a seguir, ya que se toman muy en serio el nombramiento que el grupo le otorga, de todo esto pude darme cuenta desde que inició el ciclo escolar, porque esta actividad la realizamos desde la primera asamblea y esto para mi es fundamental, ya que en cuanto cumplen su mayoría de edad estos prestan un servicio social, iniciando como topiles (policías), posteriormente son nombrados presidentes de alguno de los diferentes comités que funcionan en la comunidad (comité de Iglesia, del agua potable, de fiesta patronal, de la tienda conasupo, entre otros), otro de los nombramientos que llegan a tener es el de secretario, tesorero o suplente del Agente de Policía Municipal, hasta llegar a tener el máximo nombramiento que la comunidad les otorga que es el de Agente de Policía Municipal, estos nombramientos se van dando de menor a mayor rango, es decir, según el servicio prestado en cada uno de los nombramientos, la misma asamblea, valora mucho el grado de responsabilidad con la que dieron cumplimiento en el servicio otorgado al inicio del año civil, y de esto depende que los vayan subiendo de grado en los diversos nombramientos que les van a otorgando, todo esto lo hacen en una asamblea general de pueblo.

El día que se llevó a cabo la asamblea escolar para la designación de estas, comenzaron por nombrar al Presidente del grupo, al secretario, quien sería el responsable de realizar el pase de lista, de la misma manera nombraron a otro compañero que ellos consideraron responsable de llevar a cabo la tarea de estar pendientes de los cumpleaños de los compañeros del grupo, nombraron también a dos responsables para cada uno de los rincones del salón (biblioteca, museo, rincón de la naturaleza, de las matemáticas y de la tiendita), además de los equipos de aseo para mantener el salón de clases limpio(en estos participan todos integrándose cada uno de ellos a un equipo de limpieza), otro nombramiento otorgado fue el del responsable de recoger la cooperación y realizar la compra de los garrafones de agua para el consumo dentro del salón de clases, también se nombraron dos compañeros responsable del botiquín, para cuando pudiera surgir una emergencia tanto en el grupo como la escuela (esto por ser los alumnos más grandes y consideraron que podrían prestar auxilio a los más pequeños) y finalmente una comisión de **topiles**, su función sería ir a casa de algún padre de familia cuando la ocasión lo ameritara, para llevar un citatorio que el maestro enviara o ir casa de algún alumno a llamar al padre de familia o tutor, llevar la tarea a casa de algún compañero cuando este faltara, o inclusive establecer el orden cuando hubiera algún problema entre dos o más compañeros.



Cada una de estas responsabilidades asumidas a lo largo del quinto y sexto grado de primaria da una formación integral a mis alumnos ya que se van con los elementos básicos para seguirse formando como buenos ciudadanos y brindar un buen servicio a su comunidad cuando se requiera.

Una vez concluido con el trabajo mencionado anteriormente, en un horario extraescolar me correspondió a mí como docente, ir seleccionando los contenidos que se tendrían que abordar a lo largo del proyecto, es decir revisar los planes y programas de estudio, libros de textos y algunos materiales extras, como videos, audios, guías escolares comerciales, entre otros, que me sirvieran para ir seleccionando los temas, contenidos, propósitos y actividades, y así tener con mayor precisión el desarrollo del proyecto.

Los temas fueron seleccionados por que tenían esa relación con el interés que los niños manifestaron a la hora de elaborar el proyecto, y estos fueron obtenidos del apartado **Lo que quiero saber**, del proyecto que ellos elaboraron a nivel grupal, la selección de cada uno de los contenidos de la diversas asignaturas que se trabajaron en quinto y sexto grado en el proyecto de “Las Tortugas”, no fue una tarea tan fácil, ya que tuve que revisar contenidos, temas y propósitos de ambos grados, pero sobre todo que tuvieran una correlación entre sí, sin importar a que bloque pertenecieran en el Plan y programas de estudios oficial, lo que más me interesaba fue que esa correlación se diera no solo entre los contenidos si no también con el proyecto que estábamos trabajando, sin embargo, considero que tampoco fue una tarea imposible de realizar.

Es importante mencionar que en el aula multigrado el eje transversal de las asignaturas es el Español, ya que en todas las demás asignaturas se lee y se escribe, por lo que en este caso, al trabajar pedagogía por proyecto fue indispensable considerar en todo momento la interrogación de textos, por lo que consideré, a partir de mi experiencia de trabajo en el aula multigrado, que no se debe sobrecargar de contenidos de esta asignatura (esto lo aprendí al poner en práctica el primer proyecto) para poder realizar las fases de la interrogación de textos y finalizar sin prisas con la producción del mismo, pensando que la interrogación de textos está compuesto por 7 fases que se tienen que ir trabajando con mucha precisión, ya que con ello la comprensión del texto se da de manera automática al trabajarlo detalladamente.

Puntualizaré uno de los textos interrogados en el presente proyecto de trabajo, este fue la carta formal. Una de las actividades finales propuesta por los alumnos fue la liberación de tortugas en la comunidad de “El venado”, una comunidad relativamente cerca a la nuestra, como es bien sabido por ellos, en esta comunidad existe un Campamento Tortuguero. Por lo que consideré que dentro de mis contenidos a trabajar con ellos, iba a ser indispensable la carta formal, su interrogación y posteriormente su producción, ante ello inicié llevándoles una carta formal e iniciamos su interrogación esto me llevo una semana,



aclarando que durante esta semana se tenían que trabajar los contenidos de otras asignaturas, después de la interrogación del texto (Joliber, Josette, 1996).

Venía ahora su producción donde los alumnos manifestaban:

-¡Maestro, entonces tendremos que mandarle una carta como esta al señor que cuida la tortugas en el venado!. Manifestó Julissa, ante sus compañeros.

- Yo pienso lo mismo -dijo Jorge.

Entonces empecé a cuestionar al grupo: - ¿Por qué consideran que es importante hacer una carta como esta?, ¿Debemos investigar algunos datos específicos que puedan servirnos para escribirla?,

Levantando la mano, Osvaldo dijo:

-Porque al mandar una solicitud como la que hemos interrogado, tendremos más segura la entrada al campamento y además el señor sabrá qué día podrá atendernos y así iríamos a la segura.

- Muy bien- Respondí a mis alumnos. -¿Quién nos ayuda a redactar la solicitud para llevársela al señor que cuida las tortugas?

Se inició un alboroto en el que todos querían hacer la carta formal, entonces juntos decidimos que integraran equipos por afinidad para que cada equipo elaborara una carta formal, como en ese momento no tenía con precisión el nombre del encargado del Campamento Tortuguero, les pedí a mis alumnos que inventaran un nombre a reserva de que me dieran la tarde de ese día para investigarlo y llevárselos al siguiente día, de esa manera iniciaron la producción del texto interrogado.

Al terminar de elaborar cada equipo su carta formal la presentó ante el grupo quienes tenía la tarea y la responsabilidad de evaluarla y escoger la carta formal que reuniera los elementos que debía tener esta, además consideraron que las ideas plasmadas en el texto fueran lo más claras posible. Finalmente, como grupo eligieron la carta que se enviaría, esta vez ya con los datos reales del responsable del Campamento Tortuguero. Uno de los alumnos manifestó:

- ¡Maestro! y si la escribimos en la computadora.

- ¡Me encanta la idea!, -Respondí, ¿Qué opinan los demás?

El grupo aceptó la idea y le pidieron al secretario Rolando Cortés Carmona y al presidente el grupo que realizaran dicha tarea. Una vez terminada la carta formal, firmaron el presidente del grupo, el secretario y el tesorero, además el maestro de grupo, la Directora de la escuela y el Presidente del Comité de Padres de familia, en ella se solicitaban las



facilidades para la liberación de tortugas, ya que como explicaban en su Carta Formal, se encontraban trabajando este proyecto, para que posteriormente me asignaran a mí como maestro de grupo su entrega al responsable del centro, tarea que realice con mucho gusto, dicha carta formal fue firmada y recibida por el responsable del Centro Tortuguero y les mostré al grupo que la misma había sido entregada en tiempo y forma y que solo quedaría esperar a que se llegara la fecha para realizar la liberación de tortugas.

Cabe mencionar que de esta actividad el comité, los padres de familia y la Directora de la Escuela, tenían conocimiento, por lo que ellos también esperaban el día para trasladarnos por la tarde del día Viernes 13 de Noviembre del año 2015. Al llegar a nuestro destino, en un primer momento el encargado inició con una plática a cerca de las tortugas que llegan a anidar a este lugar, las especies que aún conservan, como las cuidan, cuantos días tardan en la incubación, etc., posteriormente se realizó la liberación de tortugas, y con ello terminar una de las actividades que los alumnos habían plasmado en dicho proyecto, pero sobre todo llevarlas a cabo con gran éxito.

LA SOCIALIZACION DE NUESTRO PROYECTO

Considero que esta es una de las partes fundamentales de la Pedagogía por Proyectos, la socialización, ya que, esta es aquí donde los alumnos comparten sus conocimientos obtenidos a cerca de un tema de su interés, y que fue elegido por ellos mismos, sin que el maestro se los impusiera.

En el caso del proyecto de las Tortugas los alumnos decidieron finalizar con una Conferencia Infantil, en la que ellos querían hablar de las tortugas y del peligro de extinción que sufren día a día, esto lo decidieron al elaborar el proyecto en el apartado **¿Qué Vamos a hacer?**, por lo que como ya tenían claro cuál iba a ser la actividad de socialización, desde que iniciamos con el proyecto solicite a cada uno de ellos que investigaran, ya sea en sus ratos de libres o en las tardes toda la información que pudieran sobre las tortugas, conforme pasaron los días íbamos revisando junto con los alumnos dicha información y le íbamos dando la forma y el nombre del subtema a desarrollar, todo referente a las tortugas, por lo que algunos de los que se eligieron fueron los siguientes: especies de tortugas, su habitat, de que se alimentan, cuales son las especies que encontramos en nuestra región, estado y país, qué acciones realizar para conservarlas.

Para llevar a cabo esta conferencia infantil, debo mencionar que nos llevamos dos semanas preparando todos los detalles, esto lo realizábamos después del horario escolar, ya que iba a ser la primera que se presentaba ante los padres de familia, en verdad este proyecto me llenó de grandes satisfacciones como docente, y ahora que escribo esta experiencia vuelvo a sentir los nervios que viví antes que se desarrollara ante los padres de familia.



Antes de llegar al desarrollo de la conferencia, primeramente platicamos con el grupo a cerca de como estarían participando cada uno en la misma, por lo que primero hablamos de quienes querían participar como ponentes del tema, pedí que fuera preferentemente de manera voluntaria, pero no me esperaba que la mayoría levantaran la mano, esta fue una tarea muy difícil, para mí, ya que no sabía cómo escogerlos, por lo que solicite al grupo su ayuda y fueron ellos mismo quienes propusieron que los que quisieran participar como ponentes pasaran al frente y nos hablaran de los que había investigado y a partir de ello poder escogerlos. Y así lo hicimos, uno a uno fueron pasando ante el resto de sus compañeros y fue el grupo quien finalmente escogió a los siete compañeros que conformarían el equipo de especialistas que nos darían la conferencia.

Sin embargo el resto del grupo teníamos que organizarnos para apoyar en las otras comisiones que se habían platicado con anterioridad., por lo que el resto del grupo fue decidiendo en que comisión de las restantes querían participar, los conferencistas fueron Duilio Armando, Edwin Isaac, Betzy Jocelin, Julissa, Yaneli, Osvaldo, Reynaldo. Con este equipo de niños nos dimos la tarea de investigar en los libros de la biblioteca del aula y escolar, entre otros materiales que ellos llevaron y que su servidor investigó en internet, los aspectos de los que cada uno aportaría en la conferencia infantil, lo más interesante de esto fue que mis alumnos no lo memorizaron, más bien considero que fue un complemento de la información que habían recibido de parte del encargado del centro tortuguero, además de la información que rescataron de algunos videos educativos que les fueron proyectados durante el desarrollo del proyecto.

Rolando decidió participar como coordinador de la conferencia, Nelli Rubí, Thania y Evelin fueron las responsables de colocar y preparar las mesas para la conferencia, Monserrat y Zitlalli fueron las edecanes durante la conferencia, el sonido quedó bajo la responsabilidad de Jorge, Alex Uzziel y Sebastián, además de que estos últimos se encargaron de pasar a los salones a invitar a los alumnos y también solicitaron que invitaran a sus papas a la conferencia infantil sobre las tortugas.

El día esperado por todos llegó, 13 de Noviembre del Dos Mil Quince, 11 horas con cinco minutos, los padres de familia iban buscando el mejor lugar para apreciar un trabajo que nunca se había realizado en nuestra escuela, dicha conferencia se dio al aire libre debajo una sombra maravillosa que para esa hora nos regalaban los árboles que tenemos en nuestra escuela, Monserrat y Zitlali habían regresado de sus casas después del recreo, bien vestidas y cambiadas, pero sobre todo muy elegantes tomándose muy en serio su papel de edecanes, acompañaban a los padres de familia a su lugar, invitándolos a pasar con una gran sonrisa.

Las responsables de la mesa de honor habían hecho ya su trabajo, colocando un bote de agua para cada uno de los conferencistas, estos se encontraban esperando en un salón que actualmente ocupamos como biblioteca, con un misterio y los nervios de punta, ya que se habían vestido como el personaje que habían elegido con anterioridad y que representarían



durante la conferencia (Médico veterinario, Ingeniero Zootecnista, Director del Museo de la Tortuga en Mazunte, Oax., Director del Cocodrilario de Las Lagunas de Chacahua, Oaxaca, Ecologista, etc.).

El momento de presentar el inicio del trabajo final del proyecto corrió bajo mi Dirección y presentar de manera general dicha conferencia, cediéndole el paso a Rolando Cortes Carmona, quien se encargó específicamente de la presentación de cada uno de los invitados especialistas en la materia, dando comienzo así con este gran trabajo presentado por mis alumnos. Cada uno de ellos expuso el aspecto que le toco y del cual habían investigado., lo que verdaderamente me dejó muy sorprendido del trabajo de Pedagogía por Proyecto, fue que cada uno de los ponentes desarrollo su tema con tanta naturalidad y sin necesidad de un trabajo memorizado esperando el momento en que se olvide dónde va y se quede truncado esperando que el maestro le pueda brindar una ayuda, por el contrario cada uno se desenvolvió de la mejor manera de acuerdo a su edad.

Una vez terminada la conferencia, hubo un espacio de preguntas y respuestas, toco el turno de dar la palabra a los asistentes a dicha conferencia, tanto los alumnos como los padres de familia hicieron uso de la palabra cuestionando a los especialistas para aclarar sus dudas.

Los padres de familia atónitos, no podían creer que sus hijos estaban entregando ese trabajo tan detallado, tan bonito, tan entendido, como lo expresaron algunos padres de familia que presenciaron dicha conferencia.

Finalmente, y después de que el Coordinador de la Conferencia Infantil, dio por terminada la misma agradeciendo al público su presencia y pidiendo aplausos para los ponentes, di un espacio a los padres de familia para que nos expresaran sus opiniones y sugerencia respecto al trabajo presentado. Don Crispín Miguel un padre de familia de uno de mis alumnos que participó como ponente dijo:

-Maestro en verdad quiero felicitar a los niños y usted por este gran trabajo que hoy nos han regalado, mi hijo ya me había platicado algo de esto, pero no lo imagine de esta manera como lo acabo de ver.

Doña Basilisa Miguel manifestó:

- Quiero felicitar a los niños por su gran esfuerzo y a usted por que hoy veo el resultado del trabajo por proyecto del que nos habló al inicio del ciclo escolar, quiero decirle que como integrante del comité estoy para apoyarlos en lo que se ofrezca y que este tipo de trabajos se sigan realizando.

El comentario que nos regaló el señor Eulalio Flores fue:

- Creo que es un trabajo muy bonito y muy interesante y les sugiero que lo presenten a nivel comunidad, porque el tema del que los niños nos hablaron hoy en verdad en lo personal me



llego maestro, eso de cuidar las tortugas porque están en peligro de extinción es verdad pero las palabras de los niños veo que tienen mucho poder para empezar a concientizarnos.

Entre otros muchos comentarios de felicitación y agradecimiento al grupo por un trabajo tan interesante.

COMO EVALUO LOS CONTENIDOS

Al desarrollar cada uno de los contenidos que conforman nuestro proyecto es muy importante mencionar el proceso de evaluación, ya que todas y cada una de las actividades que se realizan son consideradas dentro del mismo., primeramente las actividades de las fotocopias de algunas guías comerciales que utilizamos al finalizar determinada actividad, y que se emplean con los alumnos, son integradas en su carpeta de evaluación, una vez que son revisadas de manera grupal, ya que con ello, los alumnos retroalimentan sus conocimientos, además de que los reafirman al compartir con el grupo sus respuestas o procedimientos y de esta manera apoyan a sus compañeros guiándolos a comprender pero sobre todo a socializar dichos contenidos.

Otro de los aspectos a considerar dentro del proceso de evaluación son las listas de cotejo, estas se emplean al finalizar un proyecto, y ya sea, al realizar una exposición o alguna conferencia infantil se destacan aspectos como: integración a los equipos de trabajo de manera activa, desarrollo y dominio del tema, fluidez y claridad al expresar sus ideas o respuestas ante una pregunta por parte del grupo, respeto a la participación de sus compañeros de equipo, entre otros aspectos y según el tema desarrollado. Estos son dos aspectos fundamentales, sin dejar de lado la puntualidad, la asistencia, el cumplimiento con los materiales solicitados, el respeto a sus compañeros, y obviamente las actividades que presentan sus libros de texto, además de sus participaciones en las actividades finales de cada proyecto.

Finalmente, la plática directa con el tutor o padre de familia y el alumno, para explicar el resultado final de la evaluación, esto lo realizo de manera personalizada, ya que me permite tener una comunicación de manera más cercana a estos actores, con la única finalidad de crear compromisos de trabajo en el siguiente proyecto.

Hoy, me siento agradecido con Dios por la gran oportunidad que me ha brindado de ser parte de este mundo y haber puesto en mi camino a estos seres maravillosos que llamo “mis alumnos”, a los padres de familia que verdaderamente me han apoyado en los proyectos, a mis compañeras del plantel y a mis maestros del Diplomado por su gran bendición y por permitirme conocerles, con todos ustedes, espero seguir viviendo nuevas aventuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:



Josette, Jolibert y Jacob Jeannette (2012). Interrogar y Producir Textos Auténticos: Vivencias en el aula. Editorial Manantial. Buenos Aires.

MacLaren, P. (2005). La vida en las Escuelas. Editorial Siglo XXI. México.

SEP, 2005 (2005). Propuesta Educativa Multigrado 2005. Editorial Constantine Editores. México.



PENSÉ QUE SÓLO HABLARÍAMOS DE DINOSAURIOS, PERO NO, APARECIERON LAS MATEMÁTICAS

Autor: Laura Pérez Santiago¹

Correo: lamaca5022@gmail.com

Eje temático 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red: Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.

Nodo: Red LEO Oaxaca

Institución donde labora: Escuela Primaria Urbana federal Vespertina “Cristóbal Colón”

Nivel educativo: Primaria General

Resumen

En este proyecto se enfatiza el conocimiento que el docente debe tener de los estudiantes y aprender a respetar sus propuestas de trabajo. Entre las líneas de los textos más sencillos o aquellos que son propuestos por los chicos, los contenidos se esconden a la mirada de las y los maestros. ¡Sólo hay que darse la gran oportunidad de encontrarlos! En esta ocasión las matemáticas fueron las protagonistas de la historia. Observé cómo los niños y niñas construían sus aprendizajes a partir de la búsqueda de sus propios referentes.

Palabras claves: pedagogía por proyectos, contenidos, matemáticas, referentes infantiles, construcción de aprendizajes.

¹ Maestra de Educación Primaria, Integrante de la Red de Lenguaje. Red LEO Oaxaca.



Acudí a clases con la firme intención de explicar a mis alumnos lo que era un proyecto de aula², mi intención era convencerlos de realizar uno en nuestro salón de clases. El punto de partida sería formularles la pregunta ¿qué quieren que hagamos?³ Y así, con sus respuestas poder acceder al mundo de la fantasía infantil, territorio en el que los niños y las niñas se mueven con libertad, facilitando la labor académica (Claro, siempre y cuando se tomen en cuenta sus intereses, sus necesidades, su contexto y sus condiciones particulares).

Caminaba por el pasillo rumbo al salón de clases, cuando de repente algunos de mis nuevos alumnos me abordaron, apresurando los acontecimientos.

-Maestra, ¿ya vamos a hacer proyectos?- preguntaron.

-¿Quieren hacer proyectos?- Respondí.

-¡Siiiiii! ¡Con nuestro maestro anterior hicimos proyectos y sabemos que usted también hace proyectos!- expresaron a coro los pequeños.

-¡Bueno, pues hagamos proyectos!- Concluí

La algarabía y los aplausos acompañaron mis pasos hasta el salón del tercero “B”, donde ya se encontraban otros de los alumnos que habían llegado temprano. Los que venían detrás de mí ya coreaban “proyectos, proyectos...”

“Caray, esta demanda que me hacen tiene más carácter de orden que de solicitud” pensé.

Al sonar del timbre para iniciar clases- un sonido totalmente institucional que los conminaba a desprenderse de la espontaneidad infantil- muchas voces callaron y empecé formalmente el trabajo, en ese turno vespertino. Se hizo el silencio, caminé hacia el centro del salón, ellos sabían que ocurriría algo nuevo y su emoción se desbordó cuando les hice la tan esperada pregunta: “¿Qué quieren hacer?”

² Dinámica general de un proyecto colectivo (Josette Jolibert, 2009):

Fase 1. Definición y planificación del proyecto de acción, reparto de las tareas y de los roles.

Fase 2. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y cada uno.

Fase 3. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.

Fase 4. Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

Fase 5. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos.

Fase 6.-Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

³ Pregunta que permite el inicio de la dinámica general de un proyecto de aula y clave en la metodología de la Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert y Christine Sraïki. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Argentina 2009.



Varias manos se levantaron de inmediato para opinar, cuando escuchamos la voz de Jesús solicitando permiso para ingresar al salón.

-¿Me puedes decir por qué llegas a esta hora?

-Es que todavía no había terminado de entregar las tortillas, maestra. Eso me toca a mí; mis hermanos se vinieron antes y yo... pues... hasta que acabara- Me respondió muy resignado, moviendo sus manos y alzando los hombros, permitiéndome interpretar que no había otra cosa que hacer y que así sería en lo posterior. Situación que durante el ciclo escolar, fue similar a la de otros compañeritos que también colaboraban en el ingreso familiar.

-Está bien, les acabo de preguntar a tus compañeros qué quieren hacer. Así que piensa un poco para que opines.

Este niño repetidor de primer grado y con problemas de lenguaje, inmediatamente tomó la palabra para contestar muy seguro -Yo digo que un proyecto de dinosaurios- mientras yo le ayudaba a quitarse la mochila de los hombros, pues extrañamente no abría los puños de sus manos, mientras seguía hablando, - quiero hacer un proyecto de dinosaurios porque me gustan, porque son interesantes, porque hay que saber de dinosaurios, porque se han descubierto restos, porque quiero hacer una maqueta...y porque... ¡mire, maestra, apenas los compré!- me dijo al tiempo que abría sus manos para poner sobre la mesa algunas figuras de plástico de dinosaurios. Había dinosaurios morados, azules, verdes, negros y amarillos. Sus compañeros se levantaron de su lugar acercándose a verlos y de inmediato se apuntaron para ser los siguientes en jugarlos. Por la forma en que los miraban parecía que estaban frente a animales reales; entonces emocionados y algunos hasta con respiración entrecortada, comenzaron a decir lo que sabían y lo que imaginaban del tema. Definitivamente ¡el proyecto sería sobre dinosaurios!

Pero ¿Para qué haríamos el proyecto? Esto resultó relativamente fácil de contestar, pues lo retomamos de sus participaciones anteriores. El ¿Cómo? puso de manifiesto sus gustos, plantearon actividades como hacer libritos, maquetas, dibujos, investigar y ver videos de dinosaurios. Con esto armamos un proyecto de acción⁴ que nos permitía repartir tareas y definir roles.

⁴ Parte de los tres tipos de proyectos, dentro de la pedagogía por proyectos. En él se contemplan las actividades sugeridas por los alumnos para lograr un objetivo preciso, generan situaciones de aprendizajes y aprendizajes en varias áreas identificadas por los programas oficiales.



Yo, con la atención puesta ya en los probables contenidos⁵ a trabajar, di la siguiente instrucción:

-A ver chicos, van revisar sus libros de texto; se trata de localizar información que sea útil para el tema.

-Maestra, en el de matemáticas no viene nada que nos sirva ¿Lo guardamos?- dijo de inmediato Alfredo, quien fue respaldado por sus compañeros.

-Sí. Por el momento, lo guardaremos- respondí.

-Tampoco en el de Español, ni en el de Mi Localidad, ni en el de Artística, ni en el de Formación Cívica. Ninguno nos sirve, maestra- expresaron varias voces, a la vez que los apilaban para guardarlos en el armario del grupo.

-¡A que sí!- dijo Sara, quien mostraba una página de su libro de Ciencias Naturales con un texto y una imagen sobre dinosaurios que llamó poderosamente su atención.

Satisfecha de haber sido ella quien encontró la información, que en esos momentos se convirtió en un tesoro muypreciado por niños y niñas del grupo, todos empezaron a leerla varias veces, intentando comprender su contenido.

Observaron cuidadosamente la imagen que aparecía en el libro e hicieron comentarios sobre los detalles que fueron descubriendo, esto les permitió rescatar sus saberes previos del tema.

Las matemáticas hicieron su aparición triunfal desde el principio y debo decir que protagonizaron el proyecto de los dinosaurios.

Yo me dediqué a observar y a escuchar. ¡Cuántas historias! ¡Cuántos saberes! ¡Cuánta fantasía! ¡Cuántas dudas! ¡Cuántos contenidos!

-Maestra, ¿aquí en el salón cabría un tiranosaurio parado?- preguntó Jesús, mientras miraba el techo del salón. Algunos le contestaron que sí y otros dijeron que no, pero él esperaba ávidamente mi respuesta.

-A ver, yo mido menos de dos metros, mira a donde llega mi cabeza- y señalé en el pizarrón.

-Mido un metro con sesenta centímetros; observa la distancia que hay de mi cabeza al techo, ¿tú que piensas?-

Aunque quedaba una distancia como de metro y medio, Jesús movía sus ojitos de arriba abajo como pensando que sí cabría ahí; se trataba de un animal de más de diez metros, así que insistí:

- Si el dinosaurio no está, ¿cómo lo podríamos saber?

⁵ Inmediatamente que ellos empiezan a proponer, el docente retoma sus aportaciones y empieza a hacer el ejercicio de ir considerando los contenidos a trabajar y las habilidades a desarrollar durante su proyecto.



-Pues aquí en el libro están sus medidas: de 10 a 14 metros, solo hay que ver ¿cuánto es? - me dijo, como si yo no entendiera la lógica del planteamiento.

-¡Mmmmmh! ¿Qué te parece si lo investigamos?- contesté, tratando de generar en él, con el tono de mi voz, más interés.

-¡Siii!- contestaron nuevamente en coro; todos estaban muy atentos, siguiendo nuestra conversación con mucha atención.

-¡Ya sé, maestra!, mañana hay que traer reglas- sugirió Alfredo.

-Con eso se miden esas cosas, ¿no?- agregó.

-¿Qué cosas se miden con eso, Alfredo?

-Las cosas largas- me respondió.

- Oye, ¿y las cortas no?-

-Pues... yo creo que... que sí, ¿no maestra?- me dijo, vacilando.

-El maestro de Educación Física también nos mide con eso, con el metro- se escuchó una voz.

-¡También el metro que tiene la maestra nos puede servir!- dijo otra voz.

-¿Y cómo cuántos kilos son los que dice el libro que pesa el dinosaurio ese?- preguntó Sara, llevándonos a reflexionar sobre otro dato incluido en el texto de su libro de Ciencias Naturales, que no era tan fácil responder.

-A ver, ¿alguien sabe cómo se lee esa cantidad?- dije, mientras señalaba el número 7,000. Todos callaron.

-Entonces, debemos aprender a leer cantidades de cuatro cifras para poder leer ese dato, ¿no creen?- todos asintieron.

-Maestra, aquí dice que unos eran carnívoros, y también dice que otros eran herbívoros- intervino Uriel, muy seguro de lo que decía.

-Aunque, no sé cuáles son unos y cuáles los otros- terminó titubeante.

-¿Cómo cuánto tiempo es millones de años, maestra? ¿Son muchos... muchos... pero muchos, muchos años? ¿Más que los de nosotros, más que los de usted, más que de los de los papás y de los abuelos? ¿Más que todos juntos?- preguntó Bety.

Esa pregunta me inquietó mucho. ¿Cómo explicar millones si ellos aún no sabían leer 7,000? En ese dilema estaba, cuando Andrés me lanzó otra pregunta más o menos parecida:

-¿Qué es una teoría, maestra? Aquí dice que hay dos.



-Creo que ese texto requiere de muchos conocimientos de parte nuestra para poder entenderlo; tenemos que investigar varias cosas, ¿de acuerdo?- comenté.

-¡Siiii!- me respondieron muy contentos. En ese momento, ese coro me pareció algo sencillamente celestial.

A los chicos y chicas les gustaba hablar y que los escucharan. Les gustaba que se tomaran en cuenta sus propuestas. Me di cuenta que el secreto para crear un puente sólido entre alumnos y docentes era la confianza.

Las actividades que ellos y ellas propusieron eran las correspondientes al proyecto de acción; aunque había que negociarlas con otras que tuvieran que rescatar formalmente el trabajo académico.

Les comenté los contenidos que veríamos y que intercalaríamos las actividades que yo proponía con las que ellos decían. Les pareció correcto y aceptaron. Tenía que respetar sus propuestas. Esta estrategia metodológica realmente permite al niño ser corresponsable de la planeación, diseño, desarrollo y evaluación de sus propios aprendizajes; al tiempo, se va generando un vínculo de confianza entre alumno y docente, lo que permite romper esquemas de poder dentro del aula.

Es importante subrayar que en esta estrategia de trabajo ni la figura del docente ni sus responsabilidades se pierden, solo se generan momentos en los que el docente construye aprendizajes junto con sus alumnos. Los alumnos entienden la importancia que tiene el razonamiento para comprender ciertos temas, asumen la necesidad de trabajarlos; aprecian la oportunidad de participar activamente para entender la información obtenida y poder crear nuevos aprendizajes. La colaboración surge así de manera espontánea. Por lo tanto, esta estrategia no permite que el docente se quede en el simulacro, tiene que agendar el trabajo con las propuestas y mirar con nuevos ojos a los educandos.

Para este proyecto, fue necesario programar diariamente el horario de las actividades académicas de rescate curricular impartiendo de las 14:00 a las 17:30 horas y de 17:30 a 18:30 las actividades manuales que ellos propusieron.

En cuanto al trabajo con la curricula, el texto nos proporcionó los contenidos de manera natural, no hubo que forzar la inclusión de alguno⁶. Después de conocer sus propuestas de trabajo y el documento que el libro de texto nos presentaba, recurrí a libros y programas oficiales y

⁶ Fase 2 del proyecto colectivo, donde el docente explicita los contenidos de aprendizaje.



seleccioné contenidos y temas de algunos de ellos; recurrí, también, a fuentes que respondían a las necesidades del proyecto.

Al día siguiente, en el pasillo, me volvieron a abordar los alumnos para decirme que habían conseguido un libro sobre el universo, que querían leerlo conmigo⁷. Efectivamente, fueron a pedir un libro a la biblioteca de la escuela y ya lo habían revisado varios de ellos. El libro abordaba temas que iban desde la teoría de la gran explosión hasta la formación de la luna, el enfriamiento del planeta y la aparición de los primeros rastros de vida.

-Léelo maestra, nosotros ya lo trajimos- me dijo Andrés, quien en ese momento lideraba correctamente a todos sus compañeros. Andrés había sido expulsado de una escuela de turno matutino a los pocos días de iniciado el ciclo escolar por su proclividad al liderazgo; el argumento utilizado para justificar dicha expulsión fue que esa actitud lo llevaba a cometer malas acciones.

Y así, sin más preámbulo, se sentaron en la cancha dispuestos a escuchar mi lectura. Siempre prefiero leer primero el libro, para tener mejor dominio del tema y rescatar las mejores opciones de trabajo con él, pero ahora no sería posible. Así que hice mi mejor esfuerzo, y a pesar de ser un texto informativo, logré mantener su atención; era obvio que el tema realmente los cautivaba. Al final, me enseñaron las fotografías del libro que más les habían llamado la atención y me las fueron explicando una a una. Se hicieron algunos comentarios respecto a lo leído y, luego, entramos al salón.

-Hay que escribir lo que aprendimos, maestra- dijo Beatriz

-Y luego hacemos los dibujos- terminó Rosa, con una gran sonrisa.

-El que quiera escribir solo, que lo haga, maestra. Tú ven y escribe con nosotros- solicitó Esther. Niños y niñas aun con problemas de escritura, se acercaron y trabajé con ellos.

Las condiciones de vida tan difíciles en que se encuentran muchos de nuestros alumnos detienen notablemente su avance académico, y esta escuela no era la excepción. Detecté que algunos alumnos tenían serios problemas con la lengua escrita; problemas relacionados tanto con las convencionalidades ortográficas y gramaticales como con la redacción y también problemas con relación a la segmentación.

⁷ Fase 3 del proyecto colectivo en donde se realizan las tareas que permitirán la construcción progresiva de los aprendizajes.



Ya durante el desarrollo del proyecto, se generaron muchos momentos de aprendizaje los cuales se fueron construyendo significativamente en base a referentes de los propios niños.

En el caso de las matemáticas, retomé contenidos que permitieran la interpretación de la información que se tenía. Dada su importancia, precisé el diseño y aplicación de actividades educativas sistematizadas y propositivas para asegurar su logro, consideré un orden lógico, psicológico y pedagógico para ayudar al alumno a construir e interpretar su entorno, sus problemas y sus posibles soluciones, en este caso, primeramente, con el texto tan complejo que tenían que interpretar.

Uno de los primeros conceptos que surgieron fue el tiempo; en este punto quiero enfatizar la importancia de los saberes previos, partiendo de la lógica infantil, que en muchas ocasiones no son retomados por los docentes pero que son los referentes para que los nuevos aprendizajes sean significativos para los alumnos.

Tal es el caso que cuando pregunté ¿qué es el tiempo? surgieron las siguientes respuestas:

- “El tiempo son segundos, minutos y horas”.
- “Con el tiempo las cosas cambian”.
- “Una hora son sesenta minutos, un minuto es sesenta segundos”.
- “Nadie puede parar el tiempo”.
- “Sabes que son las tres y luego ya son las cuatro”.
- “Veinticuatro horas son un día”.
- “Cuando es de noche, luego amanece”.
- “Cuando uno no se duerme, el tiempo pasa lento y si miras afuera todo está oscuro y da miedo porque no sabes que hay ahí afuera, si alguien te acompaña no se siente mucho, pero si te duermes pasa muy rápido”.
- “Una semana tiene siete días”.
- “Un mes tiene treinta, o treinta y uno, o veintiocho, o veintinueve días”.
- “Un año tiene doce meses”.

Fueron los aportes que ellos dieron y me parecieron tan sabios y tan filosóficos, que partí de sus saberes para organizar la estrategia de trabajo ¡ellos estaban razonando matemáticamente! Las matemáticas se estaban reflejando no solo con números. Había que trabajar el tiempo en la agrupación, en la conversión, como elemento para el cambio de las cosas, como fenómeno natural fuera del control del humano, el conteo del tiempo en el reloj, en el calendario, como



fenómeno del día y la noche, el tiempo como oscuridad, como generador de temores. Recordé claramente que para ellos los conceptos no están aislados, son un todo.

Otro contenido que se trabajó fue el metro; respecto a esta unidad de medida, los alumnos hicieron las siguientes afirmaciones:

- “El metro tiene muchos números”.
- “Es para las tablas, para hacer casas”.
- “Si se rompe un vidrio, se mide para saber cuánto mide la ventana y así comprar el vidrio”.
- “Sirve para cuando se hace la ropa y el uniforme”.
- “Los maestros de educación física miden la estatura de los niños y niñas con un metro”.

Fueron opinando poco a poco, mientras Alfredo escribía en el pizarrón. Cuando Rosa propuso dibujar el metro me sorprendieron con sus dibujos; hubo incluso alguien que, según yo, dibujó una culebrita enrollada.

-¿Y esto que tiene que ver con el metro?- pregunté.

-Es una cinta de las que ocupan las costureras, mi abuelita la usa; creo que tiene que ver con el metro porque también tiene rayitas y números, pero más que el metro, esta se ocupa para medir líneas curvas como la cintura- me respondió muy seguro José Carlos.

Con el paso de los días, y a través de las actividades académicas realizadas en clase, su concepto creció y agregaron que “el metro es un instrumento de medida y también una unidad de medida” (sólo el hacer está diferencia fue difícil para varios alumnos).

La palabra longitud fue un regalo que les di cuando entendieron, que es la distancia que hay de un punto a otro punto, después de muchos ejercicios de medición con su regla, con el metro y con el flexómetro.

Los siguientes enunciados fueron producto de su observación y de su reflexión grupal.

- “El metro tiene números, si no los tuviera no podríamos medir igual todos”.
- “El metro es largo, en línea recta o curva”.
- “Si hay un metro, hay cien centímetros y diez decímetros; si hay dos metros, tenemos doscientos centímetros y veinte decímetros; si hay tres metros, pues así va aumentando”

De esta manera, entraron a la variación proporcional, a las conversiones y a la agrupación de base diez en la medición lineal.



-Maestra, ahora que ya sabemos medir, vamos a medir la estatura del tiranosaurio Rex. Hay que juntar los metros para hacer la medida de catorce metros- recordó Jesús.

-Pero vamos a la cancha para que lo hagamos en el piso- propuso Wilfrido, un hermoso pequeño que, a pesar de su discapacidad motriz por atrofia en ambas piernas, caminaba y corría con gran placer, sin importarle las caídas que sufriera.

-Sí, aquí tengo unas tiras de papel bond, ¿cómo nos pueden servir?- dije entregando un material que les llevé.

-Hay que hacer metros y unimos catorce y ya... eso medía el tiranosaurio- y diciendo y haciendo. El trabajo en la cancha permitió poner en el piso, a lo ancho, la gran línea de catorce metros.

-¡Pa' su... estaba bien grande!- exclamo sorprendido Jesús, cuando vio el tamaño de la tira.

-Maestra, ¿nos podemos acostar uno después de otro?- me pregunto Andrés.

-Pues si- le contesté con incredulidad porque no entendía para qué quería que se acostaran uno tras otro.

-¡Chamacos, pónganse acostados, siguiendo la línea. Que solo toquen sus pies o su cabeza, rápido- ordenó Andrés, con ese carisma de líder que tenía.

Yo solo observaba. Representaban con sus cuerpos la medida que trabajaban.

-¡Maestra, ¿ya vio? Un tiranosaurio medía lo mismo que once niños juntos, uno tras otro!

De esta manera, construían nuevos aprendizajes partiendo de sus referentes más cercanos.

Al final de las sesiones de matemáticas, hacíamos el recuento de lo aprendido y el concepto seguía creciendo:

- “El metro, como instrumento de medida, se puede hacer de diferentes materiales: plástico, madera o papel, pero debe medir un metro”.
- “Sirve para medir líneas rectas o curvas”.
- “El metro tiene dm, cm, mm”.
- “Lo usan los que venden telas, los carpinteros, las costureras, los maestros, etc”.
- “Los niños y niñas usan más la regla que mide treinta centímetros, o tres decímetros que es lo mismo”.
- “Las mesas de los niños miden menos del metro, solo llegan a medir noventa centímetros”.

Sus conceptos se escribían con sus palabras, con sus experiencias y poco a poco iban formalizándolos. En el marco de su interés hacia el tema de los dinosaurios fue posible trabajar



el concepto de la medición en el tiempo, en la longitud y en el peso. La estimación de longitudes y su verificación propiciaron el uso de la regla, el metro y el decámetro, en cuanto al peso fue posible usar la báscula y en cuanto al tiempo el calendario y el reloj. Aprendieron a percibir las magnitudes de los instrumentos a utilizar, a estimar el número de veces que la unidad de medida cabría en la distancia a medir y a verificar su estimación a través de la comparación y el conteo de veces que la distancia contenía a la unidad de medida. Trabajamos nuevamente el uso de unidades arbitrarias de medida, a través de diapositivas también se reconoció al metro como unidad de medida lineal, se permitieron los dibujos y textos libres del tema, se midieron con regla, metro, flexómetro muchos objetos dentro de la escuela, se reflexionó sobre su uso y la necesidad de tener unidades de medida muy pequeñas y muy grandes. Fue sorprendente como llegaron a relacionarse con los submúltiplos del metro y cómo tan fácilmente reportaban las medidas en milímetros, centímetros, decímetros o metros. Les gustó jugar por binas a ordenarse trazar líneas de cierta medida y corroborarlas con sus reglas, fueron muy estrictos para ello. Los estudiantes sugerían qué medir y seleccionaban sus unidades de medida.

Un proceso parecido se vivió con el kilo. Los niños y niñas del grupo estuvieron en contacto con una báscula real y pesaron diversos productos para poder hacer el comparativo y manejar la tonelada.

Otro contenido más fueron los números. Dentro del eje temático “Los Números, sus relaciones y sus operaciones”. Hubo que trabajar a partir de las agrupaciones y desagrupaciones con decenas, centenas y unidades de millar. Agrupamos popotes, corcholatas, fichas de colores, palitos de paletas, semillas varias, aros, etc.; tuvimos que hacer mucho conteo, trabajar valor absoluto y relativo de los números, valor posicional, base diez; comimos frutos con semillas y las juntamos para contarlas, a partir de diferentes planteamientos. Las actividades también fueron muy diversas en las diferentes asignaturas y ¡por supuesto que hicimos dibujos!

-Maestra, yo pensé que solo hablaríamos de dinosaurios y de dinosaurios... pero no, hemos trabajado muchas matemáticas. ¡Me gusta mucho el proyecto! Vamos aprendiendo muchas cosas me comentó Erick Andrés, muy contento y de manera espontánea me abrazó.

Erick Andrés me hizo pensar por un momento que tal vez este proyecto y la forma en que lo habíamos trabajado pasarían a ser, en algún momento, parte importante de sus recuerdos de infancia.



Bueno, pero esto apenas empezaba, pues aún faltaban las etapas de socialización y metacognición, en donde tendrían que dar a conocer a sus compañeros los aprendizajes que habían construido a lo largo del desarrollo del proyecto y hacer las valoraciones del proyecto mismo y de sus propios aprendizajes. ¡Aún había muchas aventuras por vivir con este grupo!



EDUCAR EN LO SOCIAL. LA IDEA DE LA EDUCACIÓN HUMANIZANTE

JESÚS JUÁREZ REYES

BACHILLERATO CENTRO DE DESARROLLO EDUCATIVO ZACATELCO

Red Contracorriente

correo: jesusjrey38@gmail.com

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

RESUMEN. La educación popular (y formal) humanizante del CDEZ ha trabajado durante 14 años la posibilidad de construir una pedagogía emancipatoria, que, basada en distintos programas educativos se ha ido construyendo y manifestando en labores de incidencia y trabajos escolares concretos, vinculando a la juventud con las problemáticas sociales que nos aquejan. Las materias y actividades escolares son el pretexto para transformarnos hacia un horizonte más humano y más humanizante. Las personas que conocen el trabajo lo califican como alternativo y emancipatorio y la historia y la cotidianidad son testigos de esta posibilidad que se muestra una experiencia más, para compartirla con todas aquellas personas que buscan los horizontes de una mejor humanidad. La educación formal y popular en el CDEZ es un ejemplo de la posibilidad de resignificar la labor educativa y de señalar un camino concreto de una educación emancipatoria.

PALABRAS CLAVE: Educación popular, humanizante, inteligencias múltiples, asamblea, incidencia, creatividad.

INTRODUCCIÓN

En el Centro de Desarrollo Educativo Zacatelco (CDEZ) se ha apostado por trabajar bajo un enfoque centrado en lo social desde la idea de la educación popular humanizante. La presente ponencia busca presentar la experiencia que durante 14 años se ha ido construyendo partiendo de este bachillerato alternativo que ha trascendido su trabajo del aula a la comunidad y de la comunidad a la incidencia pública.

En este trabajo se presenta un preámbulo donde a distintas personas se les cuestiona si el modelo del CDEZ es o no alternativo, obteniendo una respuesta afirmativa. El contexto en el que surge la escuela ofrece una visión de cómo se ha ido construyendo pedagógica y políticamente este proyecto y las reflexiones que de fondo han orientado sus prácticas concretas.

Distintos programas educativos transformadores han orientado esta práctica emancipatoria: Inteligencias múltiples, Filosofía para Niños, Educación Popular, transmedia storytelling learning, sistema de tutorías... lo que ha posibilitado la continua reflexión y acción creativa del centro.

La historia de algunas actividades de incidencia es el testimonio de la motivación del enfoque y de las preguntas que generaron cada una de estas prácticas. Mencionar algunas de las más significativas es menester para demostrar la apuesta atenta, inteligente, crítica y libre de esta experiencia.



En la cotidianidad del trabajo en el CDEZ se ve reflejado el método humanizante como apuesta centrada en lo social y como búsqueda de una pedagogía emancipatoria.

1. Preámbulo- encuesta.

Se entrevistaron personas que no forman parte del CDEZ y que además se caracterizan por ser muy críticas: ¿Es el modelo del CDEZ una pedagogía alternativa y emancipatoria?

- *...La propuesta va más allá de un modelo tradicional de educación, ya que no hace énfasis en procesos cognitivos únicamente, sino proporciona elementos para la vida misma que en otras escuelas no enseñan y que generalmente pero tampoco las enseñan en casa: como el ser crítico, inclusivo, multi inteligente, siempre cuestionante y propositivo de su entorno social, además de la búsqueda de la sensibilidad humana tan anhelada y cada vez más perdida. (PROFESORA)*
- *Es la mejor opción para integrar al alumnado y una educación diferente que nos permite amar lo que hacemos. (EX ALUMNA).*
- *Sí, porque tiene otra perspectiva y metodología. (ACTIVISTA DE NUEVO LEÓN)*
- *Ofrece una educación alternativa y humanista... para educar a la juventud (ACTIVISTA)*
- *Es una educación alternativa con mucho énfasis en el ámbito social, en lo académico hay que meter más fuerza y ser más estrictos. (EX ALUMNO)*
- *Manejan una educación horizontal, con crítica de la realidad, liberadora y no bancaria. (DIRECTOR DE UNA OSC).*
- *Conlleva el método humanizante, las inteligencias múltiples, el despertar de la conciencia, la participación activa en problemáticas sociales y temas de actualidad (EX DIRECTOR DE OSC¹).*

2. Breve contexto: los inicios de una apuesta por lo diferente.

El bachillerato CDEZ se localiza en el sur del estado de Tlaxcala, México en el municipio de Zacatelco, localidad con aproximadamente 39 mil habitantes en su mayoría mujeres (INEGI²), que se dedican principalmente al comercio, al campesinado y a los servicios. Es un municipio de más de 4 siglos de fundación. Las actuales problemáticas en el municipio son: trata de personas (abundancia de tratantes), violencia de género, inseguridad, embarazo adolescente, problemas de juventudes, desintegración familiar, migración y tendencia a la urbanización en detrimento del medio ambiente. Se fundó en el año 2002 en un contexto de inconformidad ante las maneras en las que las empresas – escuela de la región reproducían situaciones educativas hacia la desigualdad, la exclusión, el elitismo y la deshumanización en general y en el que las escuelas públicas se alejaban del alumnado y de las problemáticas concretas. Lo que se ha realizado parte de las preguntas que implican los distintos enfoques educativos:

- Centrado en la Enseñanza: Conocida como educación tradicional.

¹ Organización de la Sociedad Civil.

² Instituto Nacional de Estadística y Geografía.



- Centrada en el Aprendizaje: La educación constructivista y otras alternativas centradas en medios más activos: no tradicionales.
- Centrada en lo Social: Otra forma de ser y hacer educación, donde las preguntas impliquen atender, desde lo educativo, a las respuestas concretas de solución a las problemáticas sociales.

Partiendo del enfoque centrado en lo social, nos hemos preguntado ¿Cuáles serían las experiencias que las personas que viven los procesos educativos deberían vivir? ¿En qué aspectos sociales habría que sensibilizarse? ¿Cómo desde el dolor de las personas, hacemos procesos educativos? ¿Qué variables habríamos de entender en las relaciones sexo – género? ¿Cuáles son las preguntas que no se están haciendo de tal manera que las relaciones de poder siguen siendo destructivas e inequitativas? ¿Cómo enfrentamos creativamente a la violencia? ¿Qué nuevos o alternativos conceptos analizamos que nos apoyen en la construcción de formas de expresión más humanas? ¿Cómo logramos prácticas basadas en buenos juicios, en la razonabilidad, en los afectos sanos? ¿De qué manera las políticas de acción de la Organización contribuyen sustancialmente al logro de la transformación social? ¿Qué le toca hacer a cada persona, para vivir una vida libre de violencia, qué al estado, qué a la cultura? ¿Qué subyace más allá de lo visible a las problemáticas sociales? (Juárez, 2013)

Sin embargo, son tantas las preguntas que nos acompañan, que al igual que la atención generosa, la comprensión inteligente, la reflexión razonable y las decisiones responsables buscan comprometernos profundamente a asumir mejores formas de vida, más igualitarias y más justas.

Las influencias para que esta idea del CDEZ se fuera gestando partieron de la pedagogía ignaciana, el programa de Filosofía para Niños, el diálogo de Paulo Freire, el programa de las Inteligencias Múltiples y la filosofía de Bernad Lonergan.

En la formación del modelo educativo que actualmente se nombra como **educación popular humanizante** las claves heurísticas y políticas de acción partieron de la idea del jesuita Bernard Lonergan (1994): *la búsqueda estética de la belleza, la búsqueda científica del entendimiento, la búsqueda filosófica de la verdad y la búsqueda moral de la bondad*.

3. La idea de la educación humanizante.

“Toda búsqueda que proceda de seres humanos, por su origen, bien merece el nombre de “búsqueda humana” [...] El calificativo “humanizante” pretende designar precisamente la cualidad positiva o atinada de las búsquedas de los seres humanos”. (Avilez, 2006)

La idea del método humanizante es trabajar desde la educación formal a través del CDEZ y desde la Educación Popular especialmente con el trabajo enfocado en madres jóvenes y con hombres jóvenes. En el método humanizante se hace una apuesta por la *Apertura Intelectual* (Lonergan, 1994) que implica abrirse a la posibilidad de cualquier conocimiento. En un sentido heurístico y como guía de procesos se busca generar la sensibilidad atenta, los procesos multi inteligentes, facilitar el *sentipensamiento* (Torre, 2000), ponderar la inteligencia sentiente (Zubiri, 1986), ejercitarse en la emociones inteligentes (Goleman, 2012) (López Calva, 2006). Es decir, hacer énfasis en los procesos educativos formales y populares en la comprensión y en el buen juicio. En el método



humanizante se realiza la posibilidad pedagógico – política de la búsqueda de la transformación, de la realización del bien y el diálogo como estrategia, filosofía y política de este hecho.

Además, se hace la apuesta de motivar la apertura moral: se abre a cualquier posibilidad del bien. En el trabajo afectivo, emocional, valoral el énfasis está en la praxis (reflexión – acción - participación) para generar horizontes más humanos y que generen una mejor organización y participación democrática de cada persona que interviene en el hecho educativo. La estrategia consiste en vincular el trabajo a problemáticas sociales concretas a través del diálogo moral y las acciones corresponsables.

En el modelo se trabaja por énfasis. Diseñar, aplicar y evaluar ejercicios para desarrollar la atención sensible, para desarrollar la creatividad inteligente, para generar desarrollo de la razonabilidad y la certeza de los juicios que se vuelven políticas de acción y para generar acciones comprometidas de la juventud ante la problemática social.

4. Programas educativos con los que se apoya la apuesta.

La búsqueda de realizar el llamado método humanizante desde el CDEZ vincula algunos programas, estrategias y metodologías de realización, entre las que más han impactado son *las Inteligencias Múltiples* (Gardner, 1998) dado que favorece una educación plural, re dimensiona el concepto de inteligencia y lo orienta a la solución de problemas con una visión más amplia, además de que sitúa la diversidad y estilos de aprendizaje del alumnado de forma más incluyente.

Los procesos heurísticos y el pensamiento lateral (De Bono, 1988), que impulsan en el alumnado la creatividad y el descubrimiento de nuevas estrategias para resolver problemas, la ruptura de paradigmas, y a la vez se abre al ejercicio de la inteligencia permanentemente.

Filosofía para niños (Lipman, 1987) por fomentar a partir del diálogo procesos democráticos, el desarrollo de habilidades del pensamiento y el pensamiento de alto nivel. El perfil del profesorado desde este programa se traduce como personas cuestionadoras, críticas y amorosas (Rugarcía, 2002).

Procesos organizativos desde la educación popular con énfasis pedagógico- político: partir de la realidad, teorizar a partir de la práctica para planear, organizar, evaluar y sistematizar las acciones transformadoras. Facilita la participación democrática, activa y comprometida dentro y fuera de las aulas, trasciende la educación formal y hace partícipe a la comunidad en general.

Sistema de tutorías (Cervera, 2004) ejercitando un trueque de saberes (Morin, 1999) en el CDEZ vamos realizando la idea de Freire de que las personas se educan en Comunidad realizando asambleas y espacios en las clases donde se comparte el conocimiento.



Transmedia Storytelling learning (Ohler, 2013) Las narrativas transmedia se han utilizado de manera creativa y crítica para buscar generar compromisos en las personas que participan en las distintas actividades educativas.

5. El método operando en la historia del Centro de Desarrollo Educativo Zacatelco.

Las misiones campesinas: Se realizaron desde el 2003 y hasta el 2009. Jóvenes de la Escuela participaban en las vacaciones de semana santa de distintas poblaciones vulnerables del Estado de Puebla y Tlaxcala para apoyar llevando víveres y ropa, repartiendo medicinas y haciendo actividades de integración con la niñez, la juventud y con personas adultas. Se hacía el llamado visiteo tratando de dialogar con las personas sobre las problemáticas de la comunidad. Para acceder a estos espacios teníamos que ayudar a las parroquias en lo litúrgico.

La iniciativa popular contra la trata de personas en el estado de Tlaxcala: Desde el año 2006 el CDEZ ha participado desde la primera etapa que consistió en recolectar firmas para tipificar el delito (objetivo que fue alcanzado) hasta la fecha. La siguiente etapa consistió en trabajar por una política pública que garantizara el ejercicio de la ley y así se formó el Consejo Estatal contra la Trata en el que las organizaciones impulsoras participaban con voz y voto. La siguiente etapa en la que participamos fue en la sistematización de la iniciativa en sus primeros 7 años coordinando y facilitando la misma. Actualmente participamos activamente en la etapa de la campaña por la Digna Libertad impulsando la participación especialmente de la juventud y de los grupos de base de las comunidades.

Proyectos por la ecología: Desde el año 2005 el alumnado ha realizado proyectos de investigación y de incidencia para cuidar el medio ambiente, especialmente, la región de los manantiales del municipio de Zacatelco y el apoyo voluntario en la campaña Por un Atoyac con Vida. La creatividad, el arte y la expresión juvenil siempre han estado presentes en dichos procesos.

La experiencia de trabajo con jóvenes varones para fomentar la expresión contra la discriminación por homofobia: En el año 2013 formamos un grupo de jóvenes varones para que fueran talleristas entre pares en secundarias de 3 municipios de Tlaxcala con alto nivel de homofobia y trata de personas. El objetivo era reflexionar sobre la masculinidad alternativa y fomentar expresiones artísticas contra la discriminación hacia la diversidad sexual, se publicaban estas expresiones en las redes sociales y en espacios públicos, al final se sistematizó la experiencia y se publicó un manual sobre la misma.

La formación de la red de madres jóvenes de Tlaxcala. Inicialmente con un grupo de madres jóvenes de la escuela y otras que se fueron integrando, se impartían talleres de



prevención del embarazo no planeado y el fomento a la realización de proyectos de vida en estudiantes de secundaria, se trabajó en 9 municipios del sur del estado. En un segundo año, la apuesta fue integrar una red estatal de madres jóvenes. La experiencia de trabajar en el estado creó la necesidad de fortalecer la red en el sentido económico por lo que se crearon microempresas y se formó como promotoras a madres jóvenes; se buscó el fortalecimiento social al trabajar con las parejas de las madres jóvenes y con jóvenes varones en masculinidades alternas y se realizaron encuentros con sus familias. Se encontraron nuevas políticas de acción como el fomento de la sororidad. Actualmente, la red se fortalece como una organización con incidencia propia y con mayor impacto en la participación pública, además forma parte del GEPEA (grupo estatal de prevención del embarazo adolescente).

Fomento al voluntariado desde el CDEZ: El mecanismo para fortalecer la conciencia social en el alumnado del CDEZ ha sido a través del vínculo con otras organizaciones de la sociedad civil donde jóvenes de la escuela apoyan en labores de difusión, apoyo administrativo y creación de materiales. Se ha logrado apoyar a organizaciones que trabajan juventudes, migración, migración indígena, género, contra todo tipo de violencia, discriminación, trata de personas, medio ambiente y derechos sexuales y reproductivos. Al egresar el alumnado se orienta por el trabajo social consciente desde la investigación hasta la participación activa (docentes de universidad fomentando las temáticas y haciendo investigación, voluntarios activos de la cruz roja...).

6. La cotidianidad en el Centro de Desarrollo Educativo Zacatelco: puntos de vista en movimiento.

Principales dificultades: Para operar este proyecto los principales problemas han sido: generar sobrevivencia y manutención en un proyecto alternativo es sumamente difícil; profesorado lleno de paradigmas (de educación bancaria) o poco capacitado; sociedad que exige el deber ser educativo; alumnado con presión social del prestigio o de baja economía; deserción escolar; delincuencia organizada; autoridades que obstaculizan los proyectos alternativos.

En el CDEZ se participa activamente en labores de incidencia de manera vinculada con muchas organizaciones de la sociedad civil y otras instituciones públicas y privadas. Las temáticas que más preocupación nos han generado son: la trata de personas, migración, violencia de género, derechos sexuales y reproductivos, embarazo adolescente, juventudes y medio ambiente.

Estas mismas temáticas están presentes en las clases cotidianas y las actividades que se organizan a lo largo del semestre: los desfiles, los festivales, los proyectos escolares, las exposiciones, la convivencia y los diálogos inter generacionales. El alumnado además, comparte sus saberes de esta interrelación entre el contenido académico y las problemáticas sociales impartiendo talleres en las escuelas secundarias de la región.



La estructura de las actividades se realiza de manera participativa en asambleas democráticas con el alumnado, la administración, el profesorado y padres y madres de familia. Se hace énfasis en el arte, el deporte y la cultura. Se mantiene como política transversal el lenguaje incluyente, la perspectiva de género, el sentido ecológico y el trabajo comunitario.

Las clases mantienen la idea aprendida de la educación popular (Berlangua, 2007) diciéndole no al *buenismo*, que la clase sea inteligentemente rebelde, de resistencia, subversiva, transgresora... La tarea del plan clase es ¿cómo vincular el contenido temático o la competencia solicitada con las problemáticas sociales?

Al iniciar el semestre se hace el triple autodiagnóstico participativo para a partir de ahí construir un plan de trabajo democrático de las actividades comunes y un plan de trabajo de crecimiento individual. Partiendo de la práctica, el contexto y las concepciones de las personas de la comunidad educativa se formula la planeación general y su organización, cada semana se realizan asambleas en las que entre otras cosas, se evalúan las acciones a mantener y a mejorar, al finalizar el semestre se hacen ejercicios de sistematización de la experiencia para volver a la práctica. El orden de cada una de las acciones lo integra el método humano que somos: atención sensible a la realidad, comprensión inteligente, reflexión crítica y razonable y decisiones responsables.

CONCLUSIONES

Integrar la apuesta pedagógica – política propia de la educación popular y la epistemología del método humano que somos es una tarea en construcción. En el CDEZ se ha vivido una especie de eclecticismo pedagógico con la clara intención de estar alerta a las búsquedas que logren la emancipación social. El calificativo de educación popular humanizante integra la experiencia de 14 años de estas búsquedas y el testimonio de las distintas prácticas.

La apertura intelectual que favorece el método, ha permitido estar atentos a las diferentes expresiones juveniles y a entrar en diálogo con las innovaciones pedagógicas. La apertura moral, ha generado un compromiso asiduo y responsable para participar activamente en las luchas sociales y en el trabajo humanizante transformador de las prácticas cotidianas.

Educar en lo social desde la idea de una educación humanizante nos muestra pendientes para seguir reflexionando y actuando, como la realidad del profesorado que participa y su necesidad de obtener satisfacción económica y la cercana vinculación con redes, colectivos y escuelas que en todo Latinoamérica siguen en resistencia para transformar la realidad hacia una humanidad más igualitaria, más libre y más justa.

REFERENCIAS

Ancona, A. (1995) Experiencias a su imán. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. Lupus Magister.



- ____ (2003) *La Estética es la Ciencia Nueva de los Sentimientos*. México: Curso de la Maestría en Educación Humanista. Universidad Iberoamericana Puebla.
- ____ (1990) La palabra que procede de la universidad. En *Magistralis*, número 1. México: Universidad Iberoamericana.
- Avilez, R. (2006) *La búsqueda humanizante*. México: Colección Lupus Magister.
- Berlanga, B. (2007). El grito como proyecto educativo. *Presentación realizada en el centro de estudios ecuménicos, CEE. México, DF*.
- Bernal Guerrero, A. (2012). Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI. *Revista de Estudios Sociales*, (42), 27-39.
- Bravo, A. (2000) Una introducción a Lonergan. Universidad Iberoamericana.
- Cervera, G.C. (2004). *Comunidad de Aprendizaje: Cómo hacer la educación básica un bien valioso y compartido*. Siglo XXI.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Ediciones Granica SA.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Juárez, J. (2013) *Manual de Trabajo con Jóvenes Varones...* México: Indesol, CDEZ.
- Lipman, M., SHARP, A., & OSCANYAN, T. (1987). *Filosofía para niños*. Editorial de la Torre. España.
- Lonergan, B. (1994). *Método en Teología*. Ediciones Sígueme – Salamanca.
- López, M. (2006) *Una Filosofía Humanista de la Educación*. Trillas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Neira, G. (2012) El bien humano como construcción sociocultural. Una categoría antropológica – teológica. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Rugarcía, A. (2002) El conocimiento moral. *Magistralis* Número 22, Universidad Iberoamericana.
- Torre, S. de la (2000) Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista española de pedagogía*. N° 217, pp.543-572.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza Editorial.



SALA DE LECTURA “EL GATO AZUL”

SEDE: NARANJO NÚMERO 26 COLONIA LOMAS DE CHAPULTEPEC. PUEBLA,
MÉXICO

RED CONTRACORRIENTE

CONTACTO: carrasco.00@hotmail.com

MÉXICO



Resumen

En el siguiente relato damos cuenta de la importancia que tiene una sala de lectura en la formación de los niños, adolescentes y adultos, puesto que se intercambian diferentes visiones que mediante la lectura se van desarrollando. Este conjunto de lectores cultivan la imaginación, la comprensión y la reflexión como parte de su vida y, de igual manera, alimentan su cultura y su pensamiento al entrar en contacto con los libros.

Podemos ver a través de estas líneas el significado que tiene para los profesores al momento de lograr que los niños, adolescentes y adultos se interesen por el tema de la lectura. De igual manera, tanto los lectores como los profesores se nutren logrando los actos y el hábito de la lectura. Con este proyecto lo imposible es posible. Abrir en la propia casa un espacio que permita a las personas la oportunidad de convivir y ser parte de las historias contadas en los libros, es un acto de amor y de empatía.

Palabras claves: niños, capacitación, docente, lectura, sensibilidad, mediadores, profesionalización, cultura, gestión.



SALA DE LECTURA “EL GATO AZUL”

El círculo de lectura “el gato azul”, surge de la evocación de despertar la imaginación y la fantasía, así como en los cuentos tradicionales, o como los creados en la historia de la humanidad, aluden a entrar al mundo de la creación narrativa atrapándose en un mundo mágico de letras con un sentido creativo.

Su nombre invita a recrear imágenes que transportan a pensar en un gato que es diferente a los **que ya conocemos**, quizá aparece y desaparece, ronronea por un castillo, es el mejor amigo de un niño en China, pasea por la selva Lacandona, habita en el Perú, es la mascota de una adolescente en Puebla, convive muy de cerca con niños que les encantan los cuentos y se reúnen en torno a la lectura sintiendo al gato azul parte de ellos, inclusive comentando que ellos son una familia de gatos azules, tantas historias se pueden tejer entorno al gato azul, y es así como en esta historia que estás leyendo surge la de un gato azul el cual cada sábado se reúne con unos niños que vienen felices a su encuentro, para realizar actividades en torno al fomento de la lectura pero vamos por partes.

Primero en un inicio Carmen Carrasco Pedraza quien se dedica a la docencia en nivel medio superior, tiene la inquietud de realizar en su labor docente el fomento a la lectura, dentro del Programa de Comunicación, tanto en la asignatura de Taller de Lectura y Redacción como Literatura.

Al inicio realizaba actividades lúdicas en torno a la lectura como: Cafés literarios, pastorelas, narración oral de cuentos, campañas de lectura, vinculación de actividades de Lectura con un Jardín de niños animando a los adolescentes a fungir como modelos lectores para los pequeños de pre-escolar.

Las actividades que realizaban, eran las siguientes: lecturas en voz alta, escenificación de cuentos, el joven adolescente que cursa el bachillerato en una ceremonia denominada padrino del libro le obsequiaba al alumno de Pre-escolar un libro de un cuento previamente seleccionado. Todas estas actividades descritas anteriormente ya estaban apuntalando a la promoción de la lectura.



Más adelante la maestra Carmen interesada siempre en el fomento a la lectura, conoce un programa que se denominaba “Salas de lectura” y es ahí donde recibe capacitación para ser mediadora voluntaria de lectura, explora acerbos para niños adolescentes y adultos, convive con personas afines a la inquietud de la maestra Carmen, animar a la lectura de manera amena y lúdica, las capacitaciones que ofrecía el Programa de Salas de Lectura son de mucha calidad incluso son completamente diferentes a las actividades que hasta en ese momento la maestra Carmen había recibido en relación a la lectura,

En el Programa de Salas de Lectura realizaba actividades cargadas de creatividad, novedosas y atractivas fue esto precisamente lo que animó más a la maestra a continuar con el fomento a la lectura, el recibir capacitación y convivir con personas interesadas en el fomento a la lectura y que fungían como mediadores se tornaba cada vez más interesante, ser voluntario y dar tiempo en un programa muy amable y prometedor resultaba de mucha motivación para seguir adelante llevar actividades novedosas a los alumnos.

Narrar un cuento a partir de que una persona diga una palabra y crear un ambiente como una selva el bosque o la playa o inventar personajes imaginarios a partir de objetos como una engrapadora, unas tijeras, un clip o un gancho de tejer, leer en voz alta un libro y mostrar las imágenes, realizar un radio cuento, este tipo de actividades entre otros son las que le resultaron motivadoras a Carmen a seguir fomentando la lectura y puedo asegurar es la semillita que germinó en un inicio para enamorarse más del fomento a la lectura.

La actividad que tenía que realizar un mediador de lectura era formar una sala de lectura elegir un público ya sea niños, adolescentes y adultos gestionar un espacio para tener su sala de lectura, así como la organización de las sesiones de lectura que podían ser dos veces por semana, semanal, quincenal o mensual, cada mediador de acuerdo a su tiempo, contexto y público debía de organizarse para dicha actividad, en el caso de la profesora Carmen organizaba sus actividades vinculándolas con el programa de Bachilleratos Estatales y el fomento a la lectura estaba presente siempre en su quehacer docente en las aulas, cuando tuvo la oportunidad de conocer el Programa de Salas de Lectura, la docente...

Desafortunadamente las capacitaciones eran muy escasas en la ciudad de Puebla que es donde se realizaban pero hubo un tiempo que el programa se apagó casi 8 años, sin



embargo ya había mediadores que estaban muy familiarizados con el programa y trabajaban por su cuenta como en el caso de la maestra Carmen, de manera independiente buscaba actividades, cursos y acerbos para seguir con el fomento a la lectura con adolescentes en el nivel medio superior, esporádicamente la llamaban del programa e interactuaba con mediadores para compartir experiencias, siempre con la idea de formar una sala de lectura independiente de su labor docente imaginaba contar con acervo y un público con quien trabajar además de su trabajo en las aulas, nunca se le borraba esa idea de la mente, formalizar su sala de lectura, realmente el programa de Salas de Lectura en Puebla surge en 2001, se detuvo y algunas veces avanzaba pero toma su cauce en el 2011, ya con capacitaciones constantes en el 2014, estas actividades en torno al fomento a la lectura ya se convierten en un Diplomado de Profesionalización para mediadores de lectura, de acuerdo a este panorama esto ya te hace un verdadero profesional en lo que se refiere al fomento a la lectura y es el punto culminante para pensar seriamente en formar una sala de lectura.

De acuerdo con la experiencia profesional de la maestra Carmen al trabajar con adolescentes, **ella** imagina su **propia** sala con jóvenes **interesados en los libros, creando mundos en su mente, llenos de energía, entusiasmados por querer aprender cosas nuevas, dentro de sus contantes capacitaciones la maestra Carmen se encuentra en la casa del escritor Puebla** un curso de un programa que se llama la “invasión de los niños come libros” y es ahí donde tiene la oportunidad de conocer **una (manera o estrategia)** de como fomentar la lectura **en los niños o como enlazar (relacionar)** la lectura con el juego, la sensibilidad de trabajar con niños en el aspecto físico emocional y revisar sus contextos, conocer acerbos diseñados especialmente para niños, la forma de organizarse para fomentar la lectura de manera lúdica e involucrar a los niños, este curso permitió a la maestra definir **en qué público se enfocaría, niños era la respuesta, con alegría** y decisión inicia la gran aventura formalizar la sala de lectura “el gato azul” en el patio **de su casa**.

En una reunión con su familia formada por Felipe hijo mayor inquieto e innovador, Mary Fer de 13 años quien conocía el programa de Mediadores de lectura ya que siempre había acompañado a su mamá a varias actividades y quien es lectora por convicción y Miguel el papa de la familia apoyando siempre emocionado y cooperador para realizar actividades en



torno a la Lectura y cultura, inician esta proyecto de manera colaborativa designando funciones específicas, Carmen encargada de relaciones públicas y planeación de cada sesión, Felipe vinculación del juego con la planeación de actividades, Mary Fer, encargada de acerbos y control de libros de préstamo a domicilio de acerbos, Miguel encargado de difusión y preparación de materiales para cada sesión, que emoción la sala de lectura va tomando formalidad. Algo muy importante que se tiene que tomar en cuenta es contar con ciertos elementos indispensables para consolidar una sala de lectura.

Como el lema en el caso del gato azul es “la aventura de leer”, la Misión: Contagiar a lectores con actividades diversas, contar con acervos variados apuntalando a la cultura y la Visión: Consolidar a lectores que sirvan como modelos lectores apoyando a su entorno.

Considerando de manera metafórica podría dividir a la sala de lectura “el gato azul” en tres etapas

LA SALA DE LECTURA NIÑA QUE ES DONDE SE ENCUENTRA AHORA

Es un espacio donde los niños asisten a leer animados por las actividades, y por el acervo con el que cuenta, los invitados especiales a la sala y el juego.

LA SALA DE LECTURA JOVEN

Es consolidar a lectores que sirvan como modelos lectores apoyando a su entorno, Implementar más actividades de temáticas de interés de acuerdo a la edad de los niños, así como contar con más acervos, vincular la lectura con las artes y trabajar más sobre la diversidad cultural, gestionar un espacio abierto como un parque para trabajar al aire libre.

LA SALA DE LECTURA ADULTA

Es un espacio donde se consolide como una comunidad lectora con sentido de pertinencia, con diferentes acervos para que consulten niños, jóvenes y adultos estos reciban apoyo de los colaboradores de la sala, así como contar con lectores que sirvan de modelo a otros y ellos mismos ser gestores de la cultura tener autonomía y su propio acervo para iniciarse como mediadores ya sea con su propia sala o participando en la sala el gato azul que los vio formarse.

INDICADORES DE LOGRO OBSERVABLES



- 1.- Niños lectores interesados por la lectura y realizando actividades con entusiasmo.
- 2.- Jóvenes lectores por convicción, vinculando las artes y la diversidad cultural en un espacio abierto.
- 3.- Lectores como gestores culturales futuros mediadores

Es así como la sala de lectura “el gato azul”, se va formando recibiendo cada sábado con horario de 10:00 am a 13 hrs. a niños que saben que encontraran a un gato que los recibe cariñosamente para leer historias cargadas de imaginación, con actividades diversas como: escribir un cuento, realizar dibujos después de la lectura de un cuento, inventar una historia diferente al cuento tomando como referencia a los personajes, hacer carteles relacionados a la fecha conmemorativa del mes, realización de libros artesanales, contar cuentos de manera oral, hacer una narración apoyándose de un objeto y tratar de darle vida, realizar figuras de papel, acudir al festival de narración oral con narradores profesionales nacionales e internacionales, rescate del juguete artesanal mexicano como el trompo, balero canicas entre otras participaciones en la comunidad como realizar una actividad de cuenta cuentos en el atrio de la iglesia, salir a pedir calavera disfrazado con ropa con el tema de día de muertos y cantar canciones relacionadas a la festividad de día de muertos muy arraigada en nuestro México querido, visita al radio para promocional la sala de Lectura “el gato azul”, cada sesión de lectura está vinculada con juego.

En “el gato azul” se tiene la oportunidad de contar con invitados especiales que amablemente solicitan visitar al gato azul, como mediadores de lectura, cuenta cuentos profesionales, amigos de casa del escritor Puebla, poetas, siempre en cada sesión del lectura el Patio de la casa de la familia se viste de colores, recibiendo con gran cariño a niños inquietos, traviesos, sonrientes, encontrarse con la gran aventura de leer y con ganas de convivir con “el gato azul”.





ANEXOS



FECHA:

Planeación didáctica de sesión del CÍRCULO DE LECTURA EL GATO AZUL “LA AVENTURA DE LEER”

ACTIVIDAD	TIEMPO	RECURSOS
Bienvenida e introducción Explica brevemente el Programa de Salas de lectura y la importancia de la promoción de la lectura.	10:00-10:05 (5’)	Etiquetas para anotar nombre y pegarlas.
Formar equipos de 5 personas Pide que cada uno le ponga el nombre de un escritor o el título de un libro, a su equipo. Lo anotan en una hoja blanca.	10:05-10:15 (10’)	Hojas blancas y marcadores.
Invitar a Los niños a que, por equipos (se dan números a los niños del 1 al 4 y se forman 4 equipos) hagan un recorrido por la exposición del acervo con los que cuenta el círculo de lectura el gato azul, se pide que cada equipo se vaya a un área diferente del patio y luego regresen, de forma que los vean todos.	10:15-10:40 (25’)	
Mencionar que al recorrer la exposición de libros, elijan de entre las obras un personaje que les interese o guste. Indica que tienen 15 minutos para el recorrido y que al final se vayan al fondo del patio		
Reünirse en grupo y pide a cada equipo comenten quién fue el personaje seleccionado (mencionen quién es el personaje y que dice el libro, para que todos lo ubiquen),	10:40-11:00 (20’)	

MÉXICO

CARMEN CARRASCO PEDRAZA
MEDIADORA DE LECTURA
CIRCULO DE LECTURA EL GATO AZUL



EL LIBRO CLUB COMO ESPACIO SIMBÓLICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD

Presenta: María del Rosario Morales López, Juan Manuel Gutiérrez Jiménez y Magaly Concepción Ledo Martínez

RED Contracorriente

Contacto: rosariodemarias@gmail.com

Resumen

La invasión de niños comelibros es un programa de fomento de la lectura dirigido a niñas y niños que viven en los barrios antiguos de la ciudad de Puebla. Es un proyecto ciudadano sin fines de lucro que desarrolla actividades culturales, procura hacer valer los derechos culturales de la población a través de propuestas creativas, innovadoras y de diálogo.

Las sesiones de lectura que se realizan en diversas vecindades del centro de la ciudad, se basa en la metodología “Libroclub”, abordaremos tres puntos importantes: 1) ¿Qué es el libroclub? 2) Red de voluntarios, niños y vecinos. 3) Dimensión simbólica ¿cómo se elige el nombre del libroclub?

Palabras clave: lectura, niños, libros, vecindades, comunidad



Voces, ecos y susurros

La narración está viva en la memoria, somos seres de palabras, a través de ellas ordenamos el mundo, son tan vitales en el ser humano, es difícil imaginar un mundo sin lenguaje, sin posibilidades. Leemos porque estamos hambrientos, existe algo en la realidad que nos deja insatisfechos, como una especie de hueco que habita muy hondo entre los parajes de nuestro ser. Hay quienes han tenido la posibilidad, quizá no de llenarlo, pero al menos concilian con él; otros que aprenden a evitar asomarse en sus profundidades; y hay muchos en quienes los huecos han ido creciendo a lo largo de su vida a tal punto que su voz más, que en armonía, se convierte en eco, lejano, extraviado entre páramos y piedras.

Esto lo conocemos muy bien, quizá porque en algún momento nos hemos sentido así y sobre todo, porque hemos mirado las repercusiones que deja en los niños y adultos ser más el eco que una voz. Hay tantos ecos perdidos, andando el mundo sin sentirlo, sin vivirlo, sin incendiarse ante él, pero también hay voces, bajitas y tímidas, con la posibilidad de invitar a los ecos a festines de encuentro, esperanza y libertad. Desde hace cinco años, en la ciudad de Puebla, nos hemos encontrado voces, ecos, susurros de diferentes intensidades y tonalidades, los cuales hemos dado vida al programa ciudadano de lectura que llamamos Invasión de niños comelibros.

Antecedentes

El programa de fomento a la lectura Invasión de niños comelibros surge a mediados del año 2010 en la ciudad de Puebla con el objetivo de propiciar la formación de comunidades lectoras entre los niños de tres de los barrios antiguos de esta ciudad a través de sesiones de lectura en voz alta, talleres artísticos y científicos además de una programación cultural alterna como ciclos de cine, teatro y festivales comunitarios. Dichas actividades tienen lugar en los barrios de Analco, el Alto y la Luz en algunas de las vecindades de estas zonas



que cuentan con un acervo de literatura infantil llamado libroclub a resguardo de un vecino. El número de vecindades atendidas ha variado a lo largo de estos años debido a diversos factores como la venta de los inmuebles y la migración.

Geográficamente estos barrios se encuentran separados del centro de la ciudad por lo que antiguamente fue el río San Francisco, hoy boulevard 5 de mayo. Esta delimitación ha representado desde la fundación de la ciudad una frontera cultural ya que los primeros habitantes eran de origen indígena; económico; social, se trataba de trabajadores para las familias españolas que vivían del otro lado del río; y simbólica, estos barrios son considerados peligrosos y con bajo nivel cultural y educativo.

Las vecindades al tener un diseño arquitectónico horizontal y contar con espacios comunes, resguardan todavía una vida comunitaria, en la mayoría de los casos los vecinos se conocen, saben sus historias y se organizan para actividades en común, principalmente fiestas religiosas o particulares. Sin embargo, las nuevas dinámicas de reacomodo de la ciudad han impactado sobre las formas de relación entre la gente.

¿Qué es la lectura para la invasión?

Es en este contexto donde aparecen las naves invasoras. Uno de los primeros puntos antes de emprender la marcha fue la reflexión sobre la lectura y sus impactos sociales. Para los comelibros la lectura es entendida como un proceso dinámico que involucra un diálogo en múltiples niveles. La lectura, como postula George Steiner es una acción: “Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela a nuestra honda intimidad...Los hombres que queman libros saben lo que hacen.” (Steiner, 1982: 27). Plasmamos el producto de estas charlas en el Dodecálogo:



Dodecálogo Comelibros

1. Un niño es un comelibros desde antes de aprender a nacer. Los libros se disfrutan desde las imágenes, la sonoridad de la palabra, por eso, desde los más pequeños hasta los más grandes pueden formar parte de los libroclubes.
2. Leer en comunidad es más que leer en voz alta. La comunidad se hace en el diálogo, compartiendo las impresiones, emociones, sentimientos y los recuerdos que desata la lectura de los libros.
3. Un libro abre caminos. A partir de la lectura pueden surgir temas o inquietudes significativas en los comelibros, por ello, en los libroclubes hay estilos y temas que sugieren una reflexión. Obras distintas de la misma colección, editorial o autor son buenos caminos a seguir después de una lectura.
4. Todos tenemos un libro en nuestra mente. Compartir historias que escuchamos, leímos, vivimos o imaginamos es otra forma de leer.
5. Los libros no entran sólo por los ojos. Los juegos, las películas, las fotos, las canciones y cualquier otro elemento que nos emocione y ayude a expresarnos mejor con los demás son complementos de la lectura.
6. Tomar un libro es un ejercicio de libertad. Por lo tanto, es necesario respetar el derecho de los comelibros a buscar sus espacios y momentos para la lectura, así como abandonar los textos que nos les agraden o sean por obligación.
7. Un libroclub tiene un aquí y un ahora. Con la presencia de los promotores, responsables comunitarios y libroclubes en cada vecindad se busca relacionar la vida cotidiana con la lectura. Como dijimos: un libro abre caminos.
8. Hay un sabor para cada boca. Por eso, no todos los comelibros requieren un mismo libro; cada quien encuentra el texto que sacie el apetito específico del comensal.
9. El libroclub es más que un espacio físico. La participación del responsable comunitario así como la de los promotores es un esfuerzo por retomar la convivencia entre



los barrios y la vida vecinal, pretende ser un espacio libre en el que cada quien participa de forma creativa, con la voluntad de construir. Buscamos abrir el vínculo entre niños y adultos y que la lectura sea un acto recíproco: que los adultos también cuenten historias (sea a través de un libro o de forma oral) y que puede establecerse la comunicación como una forma de vida.

10. Expresar no se hace sólo con palabras. El libro es, en esencia, una forma de expresión, pero también nuestros gestos y acciones dicen muchas cosas. Escucharnos y vernos también son ejercicios de lectura.

11. Los libros sugieren no imponen. En la lectura podemos encontrar puntos de vista, así como en la vida cotidiana podemos tener opciones diferentes sobre cualquier tema. En los libros no hay respuestas, son más bien, el vehículo para generar preguntas y abrir el hambre de inquietudes.

12. Los comelibros no son sólo niños. Leer, escuchar y ver son formas de lectura que nos involucran a todos y que si los ejercitamos constantemente pueden convertirse en instrumentos útiles para la vida, no importa la edad que se tenga.

¿Qué es libroclub?

La metodología desarrollada a lo largo de seis años se resume en el término “Libroclub”

¿Qué es un libroclub?

a) Un libroclub tiene al menos tres dimensiones, la primera es más bien física, se refiere a un contenedor de madera intervenido por los niños o por algún artista plástico que albergar entre 30 y 50 libros de literatura infantil. Este contenedor funciona como una red de bibliotecas comunitarias que están a cargo de algún vecino de la vecindad. |

b) Red de voluntarios, niños y vecinos.

La red de voluntarios nace a partir de las convocatorias que lanza la comunidad comelibros, los interesados tienen que ser lectores comprometidos, creativos y receptivos al público infantil. Se inicia con un taller de inducción, donde se expone la relevancia del fomento a la



lectura, las problemáticas y necesidades de los barrios, los objetivos de la comunidad comelibros y algunas experiencias de los promotores de lectura que trabajan en las vecindades. Los participantes deciden si se unen al proyecto o no. De modo que los voluntarios conforman un grupo interdisciplinario de maestros, estudiantes y egresados de licenciaturas como literatura, historia, psicología, entre otras.

La presencia de los voluntarios (erizos) en las sesiones de lectura es fundamental para generar y reforzar los lazos entre familia, niños y vecinos. Los erizos, nombrados así por una leyenda que cuenta que estos seres cubiertos de púas para estar a salvo durante la edad de hielo, tuvieron que juntarse y aceptar las espinas de sus compañeros, se abrigaron y protegieron, y no desaparecieron de la tierra; los erizos compartimos diversas experiencias de lectura a las niñas y los niños de las vecindades, de modo que leer en voz alta, contar y crear historias, jugar de manera colaborativa y hacer actividades artísticas y/o científicas, impulsa alternativas sobre el libro infantil y las diferentes formas de leer el mundo y de leerse a sí mismo.

En suma, si entendemos el acto de leer como un diálogo, este no sucede únicamente entre el niño y el universo del libro, ocurre también entre los otros niños miembros del libroclub, con los promotores, con los vecinos, con el entorno de la vecindad y el barrio, retomando una vez más a George Steiner: “Leer bien significa arriesgarse mucho. es dejar vulnerable nuestra identidad...otra presencia está introduciéndose en nuestra persona y no hay camino de vuelta” (Steiner, 1982: 27). La lectura entonces es un acercarse al otro, es ser con el otro, estar en comunidad.

c) Dimensión simbólica ¿cómo se elige el nombre del libro club?

Para apropiarse del espacio, ese patio o pasillo de la vecindad, es necesario sentirlo y percibirlo de otro modo, no sólo como un lugar de paso sino como algo simbólico, un lugar de encuentro. Los niños, la familia y los vecinos saben que un día a la semana llegará el promotor de lectura, que cuando se escuchan las risas y los gritos incansables, y se observe ese reducido o mayor número de niños jugando y conviviendo con adultos es señal de que ha iniciado la sesión de lectura. Y es que esos patios grandes o pasillos estrechos donde hay



fuentes, lavaderos, altares y escaleras, es el lugar que durante unas horas pertenece sólo a los niños.

Graciela Montes en *Cuerpo a cuerpo* se pregunta: “¿Es posible separar el cuento de los cuerpos y los escenarios? ¿De las personas que nos ayudan a atravesar la ficción y de los libros donde la ficción puede estar encerrada? ¿Es posible separar la literatura de sus circuitos: de los cuerpos, de los objetos, de los contextos materiales, rituales y simbólicos, de los escenarios donde se actualiza?” (Montes, 1999: 67).

Una vecindad con libroclub no se distingue a primera vista de una sin libroclub, es decir, la vecindad, en su estructura no se transforma, sin embargo, en su interior se va configurando una comunidad de niñas y niños cuyo lazo gira en torno al libroclub. Cada uno de ellos establece de manera autónoma un código de convivencia y elige el nombre del grupo, algunos ejemplos son: lectosaurios, el portal de los sueños, lxs luchadorxs, la barranca de los niños, entre otros. La nombre de este club de lectura es producto de diversos factores, puede ser resultado de un gusto común descubierto en la charla (lectosaurios); el rescate de la memoria del barrio (la barranca de los niños)[1].

Algunas cifras desde 2010

Más de 1600 sesiones de lectura en 3 barrios, 25 eventos culturales comunitarios con más de 350 niños atendidos. Hemos facilitado el acceso a más de 1500 libros de literatura infantil y juvenil. Fuimos organizadores del primer encuentro nacional de promoción de lectura e infancia “de las hojas a los ojos” (2013) con presencia de 8 estados de la república más de 50 cápsulas radiofónicas de promoción de lectura y sobre la vida en barrios incidencia en la formación de 115 promotores culturales y de lectura en la ciudad de Puebla.

Conclusiones

La noción de libroclub engloba una red de bibliotecas comunitarias que no requieren de una infraestructura mayor, su funcionamiento en red es una forma de comunicación interbarrial,



donde los promotores no son mediadores entre el libro y el niño sino que es el libro el puente para el encuentro con el otro.

Los promotores de lectura, los erizos, sabemos que la comunidad se crea a partir del encuentro, del acercamiento, con los niños, familias y vecinos. Se genera un espacio de diálogo, de reconocimiento y descubrimiento de sí mismo y del otro. Por ello en las sesiones de lectura, en cada libroclub, el libro es el pretexto para salir de casa, para vernos, escucharnos, expresar sentimientos, emociones y recuerdos que desata la lectura. Además, los lazos que se establecen entre promotores y niños comelibros originan juegos, sueños, lecturas compartidas, amistades y la imaginación de mundos posibles.

[1] Antiguamente la vecindad donde se ubicaba este libroclub se llamaba la barranca, actualmente es la calle 3 oriente.

Referencias

Steiner, George (1982). Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano. España: Gedisa Editorial.

Montes, Graciela (1999). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica



TELESECUNDARIA TEPAXANA ESCUELA EN CONSTRUCCIÓN

Por Iván Osorio Pérez

diafanop@gmail.com

Eje temático 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red Contracorriente

Telesecundaria José María Morelos y Pavón 30DT1265E

Educación Básica: Secundaria.

MÉXICO

Resumen

En este relato pedagógico se describe el devenir de la escuela telesecundaria “José María Morelos y Pavón” con clave 30DTV1265E de la localidad de Tepaxapa, municipio de Soledad Atzompa, Veracruz, México, misma que se encuentra en una zona indígena nahua de alta marginación dentro de la sierra de Zongolica. A partir del verano del 2013 hubo un cambio en la dirección escolar y a partir de allí se han generado transformaciones pedagógicas contextualizadas, una gestión colaborativa y una mayor conexión con el entorno. Aquí se presenta una radiografía de los mismos así como se posibilitan los nuevos caminos que pueden recorrerse.

Palabras clave

Educación intercultural, Telesecundaria, Contexto, Curriculum, Planeaciones.



Hace falta, dejar las ciudades

hace falta, volver a la sierra

(Zion - Barrio Candela)

El presente trabajo recoge las experiencias educativas que han surgido en la escuela telesecundaria de la localidad de Tepaxapa a partir del ciclo escolar 2013-2014 hasta la fecha. En dicha comunidad indígena nahua ha habido una transformación educativa que ha surgido a partir del diálogo entre la escuela y su comunidad. El personal docente ha venido escuchando las necesidades de los estudiantes e indagando acerca del contexto para poder innovar e incidir en el devenir de los alumnos, pero desde la vinculación entre las culturas. Fortaleciendo el trabajo docente para que éste a su vez pueda permear en su praxis educativa. Generando lazos de trabajo con el resto de escuelas de la localidad, con las autoridades y con las comunidades vecinas.

Lo que a continuación se expone es un recorrido breve acerca de los cambios, las vicisitudes y la re-orientación del trabajo de un colectivo que busca ser parte de una comunidad, rescatando su cultura y enriqueciéndola con nuevas perspectivas y un sentido de crítica activa.

Tepaxapa et al

La localidad de Tepaxapa pertenece al municipio de Soledad Atzompa, Veracruz, México. Es una localidad indígena nahua con 730 habitantes según el último censo realizado en el año 2010 por parte del INEGI. Dicha localidad se encuentra enclavada en la sierra de Zongolica y su ecosistema es el de bosque templado de coníferas, su altitud es de 2750msnm, por lo que la temperatura regularmente se encuentra dentro de los 18-20 °C, sin embargo, en temporada de invierno llega a descender hasta los 0 °C, cuando caen las heladas durante la madrugada. La mayoría de las viviendas están construidas en madera con techos de lámina de zinc y/o tejas de barro, aunque ya existen algunas casas hechas de block con techos de concreto. Hay una carretera pavimentada que llega hasta la comunidad desde la carretera federal Veracruz-Puebla a la altura de la localidad de Tecamalucan, mpio., de Acultzingo, Veracruz; también se puede acceder por otras vías que son caminos de terracería y pasos de herradura; el terreno de la zona es irregular. La principal actividad económica es la extracción de madera, su manufactura y venta de muebles (mesas y sillas principalmente) a otros lugares por parte de los hombres de la comunidad; la actividad de la mayoría de las mujeres se circunscribe a las labores del hogar, la siembra (donde participa toda la familia), la cuida de animales de granja (borregos, gallinas, guajolotes y cerdos) y las artesanías a base de la lana de los borregos. El tipo de agricultura que se realiza es por temporal (una vez al año) y es exclusivamente de autoconsumo, se siembra el maíz, zanahoria, distintos tipos de frijol, papa y calabaza, cebada (para los animales de granja); así como también obtienen alimentos silvestres que ocupan dentro de su dieta regular



(moras, fresas, distintos tipos de hongos y tubérculos, flores comestibles, cacaya –fruto del maguey).

La localidad de Tepaxapa está considerada como de Alta Marginación, lo que repercute de manera considerable en la alimentación de las familias, provocando desnutrición, anemias, diabetes y problemas gastrointestinales (gastritis, colitis, úlceras). Otro problema de orden de salud y social es que hay severos casos de alcoholismo entre los hombres de la comunidad, que derivan en desempleo, accidentes laborales y/o automovilísticos, violencia familiar y enfermedades crónico degenerativas relacionadas a este problema como lo es la cirrosis. La mayoría de las familias son nucleares, lo que se traduce en hogares donde viven abuelos, padres, tíos, hijos y primos. La planificación familiar aun no causa impacto en cuanto al ejercicio sexual con algún método preventivo. Una de las principales causas de deserción escolar en el nivel secundaria y bachillerato es precisamente que los estudiantes se unen con sus parejas y comienzan una vida en familia. Un patrón que se reproduce ya que la edad de muchos de los padres de familia de los niveles educativos de la localidad ronda entre los 20 y 30 años, además de que es muy habitual que cada familia sea muy numerosa (3 o más hijos). La lengua materna es el náhuatl y el 90% de la localidad lo habla y utiliza como lengua franca al interior de la comunidad y con las comunidades circunvecinas. El español, al ser segunda lengua, es hablada por los estudiantes, hombres (al ser ellos los interlocutores de la familia) y algunas mujeres, frente a toda las personas no nahua-hablantes; muchas mujeres adultas no hablan español.

El sistema de gobierno de la localidad se da por usos y costumbres. La elección de las autoridades locales y de las escuelas (Asociaciones de Padres de Familia y Consejos Escolares de Participación Social) funciona por medio de Asambleas en las cuales toda persona activa del pueblo puede ser electa aunque no se halle presente. Una vez siendo electas, el compromiso por asumir el cargo es irrenunciable y debe cumplirse, so pena de perder sus derechos en la comunidad.

Además de la localidad de Tepaxapa, en la escuela telesecundaria también convergen estudiantes de comunidades vecinas, ya sea del mismo municipio o de municipios contiguos. De Soledad Atzompa se da cobertura a las siguientes comunidades: Villanueva (10 min a pie de la escuela), El Porvenir (25 min a pie de la escuela), Barrio Nuevo (40 min a pie de la escuela) y, Ahuacuitlapan (40 min a pie de la escuela). Del municipio de Atlahuilco, El Rincón (50 min a pie de la escuela) y, San Miguel Acultzinapa (55 min a pie de la escuela). Del municipio de Xoxocotla, Tecalatzompa (55 min a pie de la escuela). Estos tiempos varían cuando las condiciones climatológicas son adversas (lluvia, frío, neblina, viento) y hace que se eleven los tiempos para recorrer la distancia de su hogar a la escuela y viceversa. Todas las localidades con excepción de una (Tecalatzompa, mpio. Xoxocotla) son nahua-hablantes. Las actividades económicas y socio-familiares se replican en todas. Las escuelas primarias de estas localidades (con excepción de Tepaxapa) son multigrado (2 o 3 profesores atienden a los 6 grados de primaria).

Telesecundaria



La escuela telesecundaria “José María Morelos y Pavón” con clave 30DTV1265E de la localidad de Tepaxapa, mpio. de Soledad Atzompa, Ver., pertenece a la zona escolar 051, sector 03 del subsistema federal de telesecundarias, dentro del nivel secundaria en la Educación Básica. En sus registros data que su fundación fue el 4 de enero de 1999. En el presente ciclo escolar 2016-2017 cuenta con el edificio A, que su vez contiene las aulas que ocupan los dos grupos de tercer grado. Posteriormente está el edificio B que tiene un aula adaptada como Sala de Cómputo y que actualmente cuenta con 13 computadoras funcionales; a un costado tiene una construcción de madera con techo de lámina que hace la función de bodega de artículos de limpieza, banda de guerra, mesas, sillas, equipo electrónico que no sirve, equipo deportivo y utilería de danza. Después se tiene una cancha multiusos, donde se practica el fútbol, volibol, basquetbol, se hacen los actos cívicos, se toman las clases de Educación Física y Danza. De inmediato se tiene el módulo de baños con un sanitario asignado para hombres, otro para mujeres, uno para el personal de la escuela y otro que está fuera de servicio. A continuación se encuentra el edificio C, donde se ubica el aula de primer grado. A un costado se tiene el edificio D donde se hallan dos aulas adaptadas (de materiales pre-construidos), una hace la función de Dirección y sala de maestros y, la otra es la Biblioteca. Junto se halla el edificio E, que es de dos plantas y en él se ubican las dos aulas que corresponden a los grupos de segundo grado. Por último, está el edificio F, que contiene tres cuartos que sirven de bodegas y dormitorios de docentes cuando son requeridos.

La escuela cuenta con un cercado parcial en malla ciclónica alrededor de su perímetro, tiene el servicio de electricidad, de agua entubada (una vez a la semana) y, cuenta con fosa séptica para los sanitarios. Todas las aulas educativas cuentan con sillas de plástico ergonómicas, mesas de trabajo, pintarrón, escritorio. En el aula de 2° B y Biblioteca se cuenta con pantallas LCD de 32”. De igual manera se cuenta con 4 proyectores de video y un equipo de sonido. Dentro de la biblioteca se cuenta con colecciones de consulta para los docentes, literatura, divulgación científica, diccionarios, enciclopedias, una hemeroteca y una cineteca. Dentro del material deportivo se puede encontrar balones (fútbol, básquetbol y volibol), así como redes para volibol, conos para ejercicios y aros.

El recuento de los (d)años

A partir del inicio del ciclo escolar 2013-2014 a la escuela telesecundaria “José María Morelos y Pavón” se le asignó un director con clave, por lo que el docente que tenía la dirección comisionada pasó a ocuparse solo de su grupo, quedando la escuela conformada por dos grupos de 3°, uno de 2° y dos de 1°. Para acceder a la escuela desde la zona urbana más próxima (Cd. Mendoza) debe tomarse un autobús de pasaje, que hace un recorrido de casi dos horas y arriba a la localidad, alrededor de las 8:30-8:50am. La hora de entrada en el subsistema de Telesecundarias es a las 8:00am y la salida a las 14:00hrs. Un par de profesores se quedaban durante la semana en la escuela. El resto subía en el camión del pasaje.

Junto al incremento del directivo también hubo cambio de profesores, llegando dos docentes por cambio de centro de adscripción. El inicio y adaptación fue complicado puesto que a la gente de la comunidad le gustaba que los docentes se quedaran pero les incomodaba que no se trabajara en los tiempos estipulados; aunado a ello, el magisterio



veracruzano se estaba yendo al paro nacional como manera de ejercer presión para que la reforma “educativa” fuera abrogada. La telesecundaria de Tepaxapa no fue la excepción, el personal de la escuela tuvo una sesión donde se decidió irse al paro. El paso siguiente fue informar a los padres de familia y pedir su apoyo y autorización para que la escuela entrara al paro. Se hizo una reunión con ellos y se apeló a su sentido de lucha social (esta comunidad pertenece a la Coordinadora Nacional de Artesanos y Comerciantes Zempania Ti Tlatozke AC -CONARCZT-, una Asociación Civil que se organiza para defender el trabajo y promueve el ejercicio y defensa de los derechos las comunidades indígenas de la sierra), por lo que se encontró la empatía en los padres de familia y también su apoyo. Así que desde agosto de 2013 a mediados de octubre la escuela estuvo en paro permanente y los docentes se movilizaron por la región de Orizaba, en Veracruz, Xalapa y Ciudad de México. También se realizó una brigada en Tepaxapa para mostrar las evidencias de la lucha y presentar un balance de la participación de los docentes para así, refrendar nuevamente su solidaridad con la lucha.

Una vez que hubo terminada la movilización por parte del personal se procedió a retomar las clases en la escuela, y ahí fue donde las viejas prácticas laborales empezaron a relucir entre el personal que ya estaba en la escuela y los tres elementos recién ingresados al inicio del ciclo escolar. La hora de entrada variaba entre la hora en que llegara el personal y/o la hora en que se terminaran los saludos matutinos. La hora del receso (11:20-11:40am) siempre se excedía de los 20 minutos puesto que se acostumbraba que todo el personal desayunara junto y entre el desayuno y la sobremesa se podía extender hasta una hora, tiempo en el que nadie supervisaba las actividades de los estudiantes. Además, se tenía la costumbre de salir temprano (11:00am o 12:00pm) cada dos viernes por aquello de lo días de quincena. Toda esta dinámica se sostuvo hasta el mes de diciembre de ese año.

En enero del 2014 se tuvo una reunión entre el personal de la escuela, en la cual se realizó un análisis de los resultados educativos de la escuela y, al ver que había mucho retraso se empezaron a tomar medidas para evitar dicho rezago. En ese mismo mes el docente con mayor antigüedad en la escuela se fue por cambio de adscripción y otra docente obtenía un Acuerdo presidencial para atender su salud, quedando 4 docentes y el director, éste se encargó del grupo de la profesora que se ausentaba por la licencia médica. Dentro de esta nueva dinámica comenzaron a erradicarse las viejas prácticas laborales que contravenían con las formas de trabajo que se establecen desde la Secretaría de Educación Pública. Ello significó muchas incomodidades dentro del status quo del personal docente puesto que significaba empezar a realizar actividades a las que no estaban acostumbrados, así como perder privilegios que se habían auto-otorgado y, como resultado de estas nuevas formas de trabajo, los docentes que ya estaban en la escuela antes de los movimientos de personal al inicio del ciclo escolar del 2013-2014 fueron los primeros en solicitar su cambio de centro de adscripción e irse de la escuela.

Trabajo entre profes, con la comunidad... trabajo intercultural

La telesecundaria de Tepaxapa estaba considerada como una escuela con problemas debido a que, por su lejanía, provocaba ausentismo y faltas con el cumplimiento del horario laboral. Incluso, la comunidad también tuvo problemas con una directora que, abusando de su cargo, siempre daba órdenes y les decía a los padres de familia que ella estaba allí para



mandar y ellos para obedecerle. Ambas situaciones generaron una relación difícil con las autoridades educativas, y ello llegó a provocar que la gente de la comunidad bajara de la sierra hasta Orizaba, donde están las oficinas de la supervisión escolar, y las tomaran como protesta por los abusos cometidos por el personal docente. Sin embargo, a partir del ciclo escolar 2013-2014 se empezó a generar una nueva dinámica y germinar un nuevo vínculo de confianza entre la comunidad y el personal de la escuela.

Empero al momento de conocer al director de la escuela (al inicio del ciclo escolar 2013-2014) hubo descontento por su apariencia física, y por dos años consecutivos en las reuniones de inicio de ciclo escolar le pidieron que se quitara sus “dreadlocks”, a lo que en ambas ocasiones se apeló a que le dieran tiempo para ser juzgado por su trabajo y no por su aspecto físico. Como ya se mencionó, los cambios en las formas de trabajo de la escuela llevaron meses e incluso más de un ciclo escolar, sin embargo, cada pequeño vicio laboral que era erradicado fue recibido con beneplácito por parte de los padres de familia. Incluso su participación al interior de la escuela era más notoria, la Asociación de Padres de Familia se convirtió en un garante que coadyudaba a que el personal docente fuera cumpliendo con lo establecido. Y esto también contribuyó a que no hubieran más prejuicios en contra de las apariencias y la aceptación se diera de manera más natural.

La comunicación franca y sobre todo saber escuchar fue lo que hizo que la confianza se generara de nuevo. Teniendo como referencia la obra de Carlos Lenkersdorf “Aprender a escuchar” (Plaza y Valdés, 2008) que se basó en un trabajo de campo con indígenas maya-tojolabales; se aplicó el mismo principio de escuchar antes de decir, pedir y exigir. Había una deuda que la escuela tenía con la comunidad y ésta tenía que ser saldada a partir de las necesidades educativas y socio-culturales del contexto. Y eso, debía cumplirse antes que cualquier otra cosa.

La escuela cumplió con sus horarios, se recuperó un aula que se tenía acondicionada como bodega/comedor de maestros y se habilitó como centro de cómputo. La Asociación de Padres de Familia se movilizó con frecuencia a la cabecera municipal para solicitar apoyos para la escuela. La costumbre dicta que son ellos los que deben solicitar las cosas en el municipio y no el director. Para ellos el director debe organizar a la escuela y estar allí para atender cualquier eventualidad; así como el trabajo administrativo y las gestiones en otras instancias. Así se hizo.

Una vez implementadas las acciones escolares, de igual manera se empezó a trabajar con los docentes acerca de la realidad y el quehacer de la profesión. Para ello, se aprovecharon los espacios que ofrecían las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en donde esto se combinaron los esbozos de la Ruta de Mejora con la elaboración de planeaciones contextualizadas y con un enfoque dirigido a la atención de las necesidades específicas de la escuela. Es así que, se comenzó haciendo un análisis del Plan y Programas de Estudio 2011, puesto que, no era posible planear sin antes conocer lo que el sistema pretende inculcar dentro de la Educación Básica; así se reflexionó de manera crítica acerca de dichos presupuestos (rasgos del perfil de egreso, competencias para la vida, aprendizajes esperados). Entre cada reunión (que se dan de manera mensual) se intentaba dejar ciertas pistas pedagógicas para que los docentes fueran desvelando el cariz de la educación básica y pública en el país. Y con la manipulación de dicha información se hizo evidente lo alejado que está el presupuesto de la educación nacional con la realidad, así como con las



pruebas estandarizadas que miden de manera homogénea los conocimientos para todos los estudiantes del país.

Una vez revisado el curriculum educativo se procedió a re-significar las planeaciones escolares, mismas que sólo se realizaban (o eran descargadas del internet y hasta compradas) para ser entregadas como un mero requisito administrativo. La nueva tarea fue entonces hacerlas suyas, sin especulaciones, sin falsear, sin pretender. Diagnosticar contenidos, inteligencias, estilos y ambientes de aprendizaje, contexto socio-económico-cultural, salud, todos los factores que pueden incidir en el devenir de cada uno de los estudiantes. Erradicar del pensamiento que el ser indígena no significa un problema para una escuela que no tiene profesores bilingües, sino una oportunidad para desarrollarse de manera intercultural.

Planear se volvió riguroso, sistemático, un *tour de force* que empezó a forjar el carácter de los docentes y un conocimiento más realista y aprovechado de su entorno. Sin embargo, estos cambios, estas implementaciones, no siempre fueron recibidas con beneplácito por parte de los docentes, puesto que salir de la zona de confort que se tenía ocasionó ríspidas discusiones entre el personal de la escuela. Empero, nunca hubo argumentos ni discusiones escaladas que salieran más allá del entorno escolar, puesto que no había argumentos válidos en contra de trabajar como la normatividad lo establecía. Cabe aclarar que el proceso de la revisión curricular y del diseño y realización de las planeaciones argumentadas se llevó todo el ciclo escolar 2014-2015.

Ya en el ciclo escolar 2015-2016, con pleno conocimiento del contexto exterior e interior, la Ruta de Mejora de la escuela se enfocó en trabajar con los problemas finos del contexto, la lecto-escritura puesto que hay una desproporción entre el uso de las lenguas (náhuatl – español), esto es, al ser el español la segunda lengua, sus fonemas y estructuras gramaticales varían de la lengua náhuatl y, al no cuidar esos detalles desde que se enseña la lengua, ha generado problemas que arrastran hasta la secundaria y que les impide poder leer y/o escribir de manera formal y correcta el español, por lo que se volvió necesario trabajar con esa problemática de las lenguas; también se propuso trabajar con las habilidades del pensamiento matemático y, se trabajó con tres valores a lo largo del año escolar (respeto, empatía y tolerancia). En este ciclo escolar se fue el último de los profesores que estuvieron desde el 2013. En dos ciclos escolares la plantilla completa de la escuela se había renovado (con excepción del director de la escuela). Posteriormente, el trabajo con los profesores se enfocó ahora en “el ser como docente”. Y es que la carga de trabajo y la carga emocional con la que los profesores deben lidiar se vuelve insoportable al punto en que se desmoralizan al no poder cubrir las expectativas que la sociedad les imputa. Por ello, en cada reunión de CTE se realizaron diagnósticos personales, modos de ser, de estar, virtudes, áreas de oportunidad, metas. Cada docente desveló su ser en aras de conocerse a sí mismo como un humano que se dedica a la docencia y cómo cada arista de su personalidad influye en su devenir pedagógico y, entonces, y sólo entonces, poder potenciar las cualidades del ser docente y buscar las maneras para contrarrestar las áreas de oportunidad, pero no desde un cambio radical (que sólo significaría una fachada temporal) sino desde una realidad (estudiantes-docentes-padres de familia-director) que los coadyuve a trabajarla. El ser como docente no puede significar ser un ejemplo vivo de pureza, un asceta, un humano perfecto. El ser como docente es coherente, congruente, es perfectible y, sobre todo, se divierte haciendo lo que ama.



Padres de familia y docentes han evolucionado en su estar dentro de la comunidad escolar. Hay exigencia por parte de todos, los estudiantes empoderados exigen sus derechos, que se cumplan las reglas, los horarios, los acuerdos, proponen, discuten. No hay competencias, hay acuerdos. Otro de los aspectos que se han fortalecido en la escuela ha sido el trabajo por proyectos y el desarrollar programas curriculares adaptados a las necesidades de los estudiantes de la escuela. Un ejemplo de ello se da en la clase de Educación Física que adquiere el rigor de cualquier otra asignatura (anteriormente sólo significaba salir a jugar y eso si no estaban castigados los jóvenes porque representaba un premio más que otra asignatura). Activación física y la práctica de un deporte ha sido la constante a partir de que se re-configuró la materia y, los estudiantes son los primeros en exigir que ello se cumpla. Por otro lado, se tiene la asignatura de Artes, en donde primero se dio Danza para toda la escuela (ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015), posteriormente los docentes, de acuerdo a sus afinidades abrieron distintos talleres (danza, guitarra, flauta y teatro) para el ciclo escolar 2015-2016. Esta asignatura ha generado gran vinculación entre la escuela y las comunidades que convergen en ella, ya que van dos ciclos escolares 14-15 y 15-16 que durante la semana del día de las madres, la telesecundaria sale de gira con sus estudiantes a las comunidades de El Porvenir, El Rincón, Tecalatzompa y Tepexapa para presentarse en los festivales que cada primaria realiza. Ello ha contribuido a generar más y mejores vínculos entre escuelas y comunidades, los estudiantes se esfuerzan en cada presentación y desbordan alegría cada vez que son vitoreados y les piden un *encore*. Todo esto ha generado mayores expectativas y la generación de proyectos más ambiciosos. Durante el presente ciclo escolar 2016-2017 y bajo la dirección de un profesor de la escuela, especialista en folclor, se ha desarrollado un programa para presentar un espectáculo musical-dancístico, en donde serán representadas las 7 regiones de Veracruz, bailadas e interpretadas por los estudiantes de la escuela. En este momento se imparten talleres de danza, flauta, melódica, guitarra, jarana, canto, percusiones y utilería para conseguir dicha meta.

El desarrollo de curricula adaptadas surgió desde que se habilitó la Sala de cómputo y ha sido parte del trabajo permanente que se tiene en los CTE. Se ha diseñado un programa de Tecnología en Informática donde en el primer nivel se trabaja con los componentes físicos y de sistema de las computadoras así como con la paquetería de Word y de PowerPoint; en este momento se está desarrollando el segundo nivel que consiste en trabajar con la paquetería de Excel. A la par de este programa, este ciclo escolar también se desarrolló otro programa de Tecnología pero con énfasis en la sustentabilidad y a las asignaturas de Ciencias, desarrollado por un profesor cuya tendencia educativa versa en ese sentido. Dicho programa está diseñado para los tres grados escolares de la educación secundaria y toda la escuela lo está implementando.

Corolario

La escuela telesecundaria de Tepaxapa ha venido posesionándose desde el 2013 dentro de la comunidad como otro cimiento más dentro de su devenir educativo. Ha podido establecer lazos estrechos con el resto de las escuelas de la localidad (preescolar, primaria y telebachillerato), se efectúan reuniones periódicas entre los directores de las escuelas y en el presente ciclo escolar y ya se han llevado a cabo reuniones entre todos los docentes de la



localidad para tener acercamientos y una convergencia en cuanto al trabajo colaborativo en sus aspectos educativos, culturales y deportivos. Se ha planeando una ruta de eventos (desfile 16 de septiembre, muestra de altares, posada navideña, día del niño/estudiante, festival del día de las madres, día del padre y clausura del ciclo escolar) en donde todas las escuelas participen y se genere un nuevo ambiente de convivencia entre los niños, jóvenes y comunidad en general. De igual manera, se está trabajando en una ruta de mejora interdisciplinar que trabaje de manera conjunta los problemas educativos de los estudiantes. Todo esto siempre ha sido con la venia de las autoridades de Padres de Familia de cada nivel y, las autoridades de la localidad. Nada se hace si no es con su consentimiento. Ellos son parte fundamental de todo el trabajo puesto que sin su apoyo ninguna escuela podría funcionar. Hay un trabajo colaborativo, pero al final del día, las escuelas al ser entes orgánicos dentro de la localidad, también reconocen y aceptan la autoridad de la misma. Y, muestra de ello se dio el 17 de octubre de 2016 cuando el pueblo preocupado porque los pinos (materia prima que representa la principal fuente económica de la región) se están secando; por lo tanto, la comunidad organizó un Xochitlalli (ceremonia de agradecimiento a la madre Tierra por todo lo que provee) en un cerro cercano e invitaron a todas las escuelas a asistir y ser partícipes de un acto de gran simbolismo y valía desde la cosmovisión que se vive y siente allí, desde un acto sagrado que las escuelas aprovecharon para empezar a desarrollar actividades vinculatorias con los usos y costumbres de la localidad. A partir de allí los estudiantes de la telesecundaria han empezado a crear ensayos acerca del evento y los estudiantes del Telebachillerato han comenzado a hacer una monografía de la localidad para rescatar su historia y tradiciones. Aunado a ello se realizó un evento conmemorativo del día de muertos. Cada escuela presentó un altar que representaba distintas regiones de Veracruz así como también uno del estado de Guerrero, el evento y su dinámica provocó también que los señores de la comunidad representaran frente cada altar una de sus tradiciones los “Koltis” que se hacen en las noches del 31 de octubre y 1 de noviembre y que comienzan desde el cementerio del pueblo. Es una tradición donde se hace una ceremonia por los difuntos a los que no se les pone altar, ellos rezan y hacen mofa del simbolismo en su andar, un sincretismo que se pudo llevar al evento en aras de las representaciones que hicieron todas las escuelas.

Por otra parte, la movilidad de profesores de la escuela telesecundaria es una realidad constante, cada ciclo escolar hay movimientos dentro de la escuela, pero la previsión al desarrollar proyectos y programas ha sido fundamental para no retrasar los avances cada vez que llega un nuevo profesor a la telesecundaria. Para ello el trabajo con la aplicación de “Dropbox” ha sido fundamental puesto que tiene la función de ser un observatorio acerca de los trabajos que cada profesor realiza y así, todos puedan generar y/o emular estrategias educativas en sus propias aulas. La organización es fundamental. El apego a los acuerdos. Las comisiones al interior de la escuela (vigilancia, baños, biblioteca) son parte fundamental de su estructura. En la escuela existen normas de convivencia a nivel general y cada grupo crea las suyas al comienzo de cada ciclo escolar, pero la línea que nunca se cruza es la de la violencia. Se tiene una política de cero tolerancia a la violencia, misma que los padres de familia apoyan y respetan. Sin embargo, ningún acuerdo se torna relevante hasta que no se hace de suyo, por lo que en este ciclo escolar sólo se planea trabajar un solo valor, el de la responsabilidad.



La construcción no está cerca de terminar, pero ya ha comenzado. Esta escuela no es pionera pero sí solidaria, abraza y aprende, un ejemplo se tiene en el estado de Puebla, Tetsijtsilin tiene una escuela en construcción desde hace más de 20 años. Cada escuela debe aprender a escuchar a su pueblo y reconfigurarse con ellos. Esta escuela telesecundaria de Tepaxapa está empezando a escuchar, a aprender, a divertirse y a crecer con su comunidad.



LEE, IMAGINA Y PROYECTA. UN PROGRAMA DE FOMENTO A LA LECTURA

Autoras: Alicia Canela Méndez y Leticia Alba Tlapanco Trujillo

Eje temático 1: Pedagogías emancipadas desde los saberes pedagógicos Correo electrónico: a_canela_mendez@hotmail.com

Red: Contracorriente Puebla

Institución: Telesecundaria Estatal

Nivel educativo: Secundaria

Resumen

El Programa Nacional de Lectura (PNL) es una propuesta del Gobierno Federal que trabaja conjuntamente con todos los Estados en el establecimiento y consolidación de planes, programas o acciones dedicados a incentivar la lectura en las escuelas, pero también fuera de ellas.

Existen diversas organizaciones no gubernamentales que se han sumado en una ardua labor para concientizar a la población acerca de la importancia de la lectura, también lo hacen desarrollando actividades que la resaltan como un elemento importante en el proceso de desarrollo personal. Desde niños, esta actividad crea hábitos de reflexión, análisis y concentración, lo que hace el aprendizaje más sencillo y otorga elementos para la argumentación a lo largo de la vida.

La iniciativa privada también se ha hecho partícipe; su interés radica en fomentar el hábito por la lectura para alcanzar una educación de calidad, pues es considerada una actividad fundamental que apoya el desarrollo personal y profesional ya que lo más importante que tienen las empresas es el capital humano. Esta es alguna de las razones para poner en práctica acciones para motivar y acercar a los trabajadores al placer por la lectura.

Sin embargo, a pesar de los muchos esfuerzos dentro y fuera de la escuela poco se ha logrado sobre el desarrollo de la competencia lectora y es verdaderamente lamentable saber que, de acuerdo a informes de la OCDE, México tiene un rezago de 65 años en lo que a la lectura corresponde, lo que le mantiene entre los últimos países de la propia Organización y algunos otros seleccionados para la aplicación de la prueba PISA.



El proyecto está encaminado hacia la promoción y disfrute de la lectura cuya finalidad consiste en contribuir a la formación de hábitos de lectura adecuados para la mejora de resultados y el disfrute de la misma. Se pretende que éste se sume como una iniciativa más de trabajo con la población.

PALABRAS CLAVE: disfrute, lectura, escritura, comunidad, casa, escuela

Planteamiento del problema

La lectura es una práctica social imprescindible para moverse con autonomía dentro de la sociedad, esta constituye la base primordial del desarrollo científico y cultural de la sociedad. Sin embargo es también una razón de preocupación a nivel nacional debido a los bajos resultados obtenidos en las pruebas externas.

El repensar en una verdadera formación integral y el desarrollo de la competencia lectora lleva a realizar una investigación sobre los hábitos de lectura del fraccionamiento los Álamos ubicado en la ciudad de Tehuacán motivados por la observación de niños que de manera poco fortalecedora pasaban las tardes jugando en la calle, embelesados en los video juegos o bien con juegos de pelota que en ocasiones terminaban en un disgusto.

Se procedió a realizar encuestas a algunos de estos niños y a sus padres para conocer qué tiempo dedicaban a realizar actividades productivas.

Los resultados de la encuesta a niños sobre hábitos de lectura se muestran en las graficas.

Muestra de ITEMS utilizados en el grafico 1

NUMERO ITEMS

- 1 La lectura es una actividad que realizo en casa
- 2 Leo todos los días por lo menos 20 minutos
- 3 Cuando leo, comprendo lo que leo
- 4 Prefiero realizar otras actividades en lugar de leer
- 5 Mi maestro promueve mi lectura fuera de la escuela
- 6 Mis papás compran libros y otros materiales para realizar lectura en casa
- 7 En casa observo a mis padres leer en su tiempo libre
- 8 Tengo al alcance diversos materiales para leer
- 9 La lectura me beneficia en mi aprendizaje y mi desarrollo personal



10 Me veo limitado para realizar lectura que me agrada

11 La práctica de la lectura me parece una actividad aburrida y tediosa

12 Mis papás me llevan a diversos lugares en los que se fomenta la lectura

El gráfico permite identificar que la lectura es una actividad que se realiza en casa, sin embargo no todos los niños la realizan pues ocho respondieron no leer por lo menos 20 minutos diarios y está claro que no lo hacen debido a que la mayoría prefiere realizar otras actividades distintas a la lectura, sólo tres niños respondieron que sus papás no compran libros o materiales de lectura y eso hace evidente que la mayoría de ellos sí cuentan con material para trabajar en esta actividad, sin embargo manifiestan que no todos son de su agrado y por lo tanto se ven limitados para realizar lectura de su agrado. Por otra parte, a pesar de tener material de lectura no observan a sus padres realizar esta práctica, por último diez de los niños encuestados dijeron no asistir a eventos en los que se fomenta la lectura.

GRÁFICA 2

Resultados de la encuesta a padres de familia sobre hábitos de lectura

TABLA 2

Muestra de ITEMS utilizados en el grafico 2

NUMERO ITEMS

1 La lectura es una actividad que fomento en casa.

2 En casa se realiza lectura diariamente por lo menos 20 minutos.

3 Considero que la escuela es la que despierta el interés por la lectura.

4 En casa se da mayor importancia a otras cosas en comparación con la lectura.

5 La falta de tiempo es la razón por la cual no se practica la lectura en casa.

6 Mis papás compran libros y otros materiales para realizar lectura en casa.

7 Dentro de mi presupuesto destino un porcentaje para comprar libros u otros materiales de lectura.

8 Contribuyo con materiales diversos para fomentar la lectura en mis hijos.

9 Considero a la lectura como una herramienta fundamental para el desarrollo de las personas.



10 En casa organizo mi tiempo y actividades para la práctica de la lectura.

11 En casa existe un lugar propicio para la práctica de la lectura.

12 Asisto y llevo a mi hijo a lugares donde se fomenta la lectura.

El instrumento de investigación utilizado refleja que tanto padres como niños reconocen que la lectura es una herramienta fundamental para su aprendizaje y desarrollo personal. Doce padres consideran que la escuela es la que despierta el interés por la lectura; nueve padres respondieron dar mayor importancia a otras actividades, ocho menciona que la falta de tiempo es lo que propicia que no se practique la lectura en casa y nueve dicen organizar su tiempo para supervisar la lectura de sus hijos, efectivamente la respuesta a la donación de materiales coincide con lo expresado por la mayoría de los niños, sólo cuatro padres reconocen que no dan el ejemplo a sus hijos ya que no leen, sólo 5 padres de familia asisten y llevan a sus hijos a lugares en los que se organizan actividades de fomento a la lectura dando como razón -la mayoría- que no lo hacen porque no hay a donde llevarlos, otros más simplemente reconocen que no lo hacen, aun sabiendo de actividades o lugares en los que se llevan a cabo actividades de esta índole.

Esta investigación permite presentar el siguiente árbol de problemas, esquema que nos facilita la organización para conocer causas y efectos.

IMAGEN 1

Árbol de causas y efectos del problema

Como objeto de investigación se llega al siguiente planteamiento del problema.

¿Cómo fomentar la lectura en los niños y jóvenes del fraccionamiento Los Álamos para lograr que la desarrollen como competencia, pero sobre todo como una actividad de disfrute que les permita favorecer su aprendizaje y formación integral?

La necesidad de contar con un espacio en el que los niños y adolescentes puedan compartir sus experiencias lectoras lleva plantear los siguientes objetivos.

Objetivo general

Crear un espacio interactivo para fomentar el hábito e interés por la lectura y la escritura a través de grupos de trabajo efectivo.

Objetivos específicos

* Incentivar la lectura de distintos textos a partir de leer y escribir por placer, para compartir



- * Acercar los niños a los libros para disfrutar de experiencias positivas en torno a éstos y a la lectura
- * Estimular la participación de los padres y de distintos miembros de la comunidad en las actividades que se generan
- * Disfrutar de la lectura como una actividad enriquecedora, lúdica y divertida, que vaya más allá de su condición de instrumento educativo asociado al saber escolar.
- * Facilitar el acceso a diversos materiales que permitan realizar lectura por placer

Justificación

Actualmente México tiene un sin fin de problemáticas verdaderamente preocupantes en el ámbito educativo entre las que destacan el rezago, deserción, deficiencia en la calidad de los aprendizajes, prácticas pedagógicas poco novedosas o creativas y se suma que, de acuerdo a informes de la OCDE presenta un pésimo desempeño en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias, ubicándose en último lugar entre todos los países que pertenecen a esta organización.

Enfrentar estos grandes retos es una responsabilidad compartida entre diferentes actores; en este caso se considera necesario trabajar con el fomento de la lectura porque ésta es la herramienta de trabajo que pone en acción la mente y agiliza la inteligencia y la creatividad, es el arma de cultura que brinda innumerables ventajas para el desarrollo integral del ser humano, en fin:

- * Ayuda al desarrollo y fluidez del lenguaje, mejora la expresión oral y escrita, la ortografía y aumenta el vocabulario.
- * Da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar.
- * Desarrolla la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico.
- * Aumenta el bagaje cultural; proporciona información, conocimientos. Cuando se lee se aprende. Se lee para saber quiénes somos, de dónde venimos y adónde vamos; se lee para iluminar nuestro presente teniendo memoria del pasado.
- * Mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales. Nutre los contenidos de nuestras conversaciones y nos ayuda a comunicar nuestros deseos y sentimientos. Nos da la posibilidad de conocer a personajes que de otro modo no podríamos haber conocido y asomarnos al interior de muchas personas entablando con ellas una sabrosa conversación que enriquece.
- * Amplía los horizontes del individuo permitiéndole ponerse en contacto con lugares, gentes y costumbres lejanas a él en el tiempo o en el espacio.



- * Despierta aficiones e intereses. Es una puerta abierta por la que se llega a mundos inéditos, a parcelas de la vida cultural, social, artística, etc., que no se habría conocido nunca si no fuera por los libros.
- * Facilita la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad.
- * Favorece el desarrollo de las virtudes morales siempre que los libros se seleccionen adecuadamente. Las lecturas proponen modelos para admirar e imitar: mientras los modelos vivientes (padres, profesores, etc.) pasan, los protagonistas de los libros permanecen.
- * Potencia la formación estética y educa la sensibilidad estimulando las buenas emociones artísticas y los buenos sentimientos. Las lecturas nos ayudan a conocernos a nosotros mismos y a los demás, de este modo favorecen la educación del carácter y de la efectividad, despertando buenos sentimientos.
- * Es un medio de entretenimiento y distracción que relaja y divierte. La lectura es fuente de disfrute, de goce, de felicidad, leer es una pasión, algo que envuelve a la persona entera y le comunica un deleite porque es una actividad auténticamente humana.
- * Puede contribuir al derribo de las tan denigradas barreras discriminatorias en la educación, dando mayor igualdad de oportunidades educativas, ante todo por medio del fomento del desarrollo lingüístico y de la ejercitación intelectual.

El interés por realizar y llevar a cabo un proyecto de actuación en el que se propicie la realización de diversas actividades que fomenten la lectura en el fraccionamiento Los Álamos surge también porque, a pesar de ser considerada como un elemento que favorece el aprendizaje y desarrollo personal, no se tiene un acercamiento cotidiano a materiales que verdaderamente interesen a los niños de dicho lugar., se observa cómo ellos manifiestan que se ven limitados para realizar lectura de su agrado por lo tanto prefieren realizar otras actividades.

Por otra parte formar lectores no requiere únicamente dotarlos de materiales, es importante incluirlos en actividades que les permitan participar, interactuar, compartir, discutir sobre sus experiencias con los libros, pero ¿Cómo hacerlo cuando no se cuenta con un lugar en el que las organicen? En el fraccionamiento se cuenta con un pequeño y descuidado parque de juegos y una muy rústica cancha de fútbol, pero no se tiene una biblioteca que sería el lugar ideal para realizar encuentros con la lectura.

La insistencia en que leer es una milenaria práctica comunicativa que conlleva a descubrir y despertar nuevos horizontes, lo cual permite acrecentar nuestro acervo cultural, es la razón para difundir y propiciar espacios que promuevan la lectura crítica-reflexiva

El proyecto “Lee, imagina y proyecta” busca construir con niños y niñas una experiencia de lectura que se convierta en una experiencia de vida. Se trata de generar un espacio de actividad conjunta en el que se fortalezca el vínculo y apego entre ellos y diversos materiales de lectura



Del éxito alcanzado en este ejercicio en apariencia simple, depende cada día con mayor vigor el bienestar personal, el éxito intelectual y el desarrollo social. Ya que el hombre convive en sociedad y está en constante comunicación e interacción con sus semejantes.

Alcances y limitaciones

Los niños aprenden a partir del lenguaje que escuchan, de ahí que cuanto más escuchen más aprenden, cuanto más rico sea el entorno lingüístico más rico será su desarrollo. Es importante reconocer que el proceso de apropiación del lenguaje continúa a lo largo de los años y es mediante la literatura que en buena medida se contribuye a ello. El trabajo del proyecto de lectura permitirá en los niños participantes:

- * Desarrollar la función imaginativa, enriquecer su acervo cultural, mejorar las relaciones sociales para su enriquecimiento personal.
- * Contagiar el gusto por la lectura a través del desarrollo de diversas estrategias de lectura.
- * Aprender a leer leyendo y haciendo de la lectura un buen hábito.
- * Fortalecer la memoria mediante diversos textos y utiliza la escritura como un medio para transmitir sentimientos
- * Realizar actividades como cursos de verano o talleres en receso de clases, sin dejar los fines de semana el club de lectura.
- * Organizar y participar en encuentros de intercambio de experiencias exitosas con programas que fomentan la lectura.

Limitaciones

Multiplicada por la imprenta y los medios electrónicos la escritura supone y requiere siempre la lectura correspondiente, sin embargo existen lectores elementales o personas alfabetizadas que han desconocido que la lectura cumple funciones relevantes por lo cual debe ser comprendida como un hábito placentero.

- * La lectura representa un reto para maestros, alumnos y padres de familia ante la apatía por reconocer en la lectura el medio para explorar el corazón y pensamiento de los autores.
- * Poca participación de los vecinos del fraccionamiento Los Álamos.
- * Inasistencia a las sesiones de trabajo por condiciones climatológicas.
- * No poder realizar actividades por falta de recursos y materiales.



* La participación debe ser de niños de 6 años que sepan leer hasta los de 15 que comprenden lo que leen y que adquieren valores, hábitos y aprendizajes a partir de lo que leen.

Contribuciones originales esperadas

La iniciativa de fomentar la lectura puede no dejar grandes beneficios económicos a corto plazo pero la ventaja es la convicción y la gran satisfacción de saber que a través del proyecto se puede:

* Lograr la práctica de la lectura de manera libre, autónoma y compartida en un ambiente favorable para su disfrute.

* Desarrollar creaciones a partir de lo que se lee.

* Ofrecer espacios incluyentes para la lectura, el análisis el dialogo y la reflexión.

* Facilitar el acceso a libros de interés personal.

Generar acciones de fomento a la lectura es responsabilidad de diversos actores, entre los que destacan las autoridades, docentes, padres de familia y otras personas que pueden ser mediadoras de este proceso.

En este sentido las llevar a cabo el proyecto implico una serie de acciones que permitieron lograr de forma parcial los objetivos, señaló de forma parcial porque este debe ser un trabajo permanente y continuo.

Primero se procedió a la colecta de material y apoyados por instituciones y personas interesadas en los libros se logró el material necesario para iniciar.

En la escuela primaria John F. Kennedy se hizo el km del libro que permitió reunir cerca de 200 ejemplares

UPAEP dono con apoyo de catedráticos y alumnos otra gran parte de libros

Algunas librerías de la ciudad y particulares también apoyaron.

Como consiguiente se procedió a habilitar el lugar donde se realizarían las actividades del proyecto limpiando, pintando y adecuando mobiliario.

Se pegaron carteles, se distribuyeron volantes y se invitó de forma oral a los niños para visitar nuestro espacio.

Fue así como se iniciaron las actividades después de una amena inauguración de Lee, imagina y proyecta.



Lugar del evento: LOS ALAMOS, TEHUACÁN, PUEBLA

FOMENTO A LA LECTURA

Objetivos: Desarrollar la creatividad y expresión escrita a partir de la creación de acrósticos

Actividades a trabajar:

Actividades para iniciar. Comentar sobre el libro que llevaron a casa Comentar sobre un género literario distinto al que se ha leído

Sugerencias específicas:

Hacer uso de su creatividad para elaborar un acróstico En una cartulina se escribe el nombre del asesor y letra por letra se va indicando como se escribe el acróstico, retomando gustos, intereses u otros aspectos que motiven a la escritura.

Actividades intermedias: Realizar la lectura de un poema Comentar sobre lo que inspira a los escritores para la elaboración de poemas. Explicar que el acróstico también es una forma de escribir estéticamente Explicar cómo se realiza un acróstico

Actividades cierre: Escribir individualmente su acróstico a partir de su nombre

Materiales: Marcadores Cartulina Hojas Colores

Evaluación: Al señalar las características del personaje, éste debe coincidir con el texto escrito

Neruda y los niños

Fecha del evento: 20/Agosto/14 22/Agosto/14 Duración del evento: 17:00 a 18:00

Responsable: ALICIA CANELA MÉNDEZ

Lugar del evento: LOS ÁLAMOS, TEHUACÁN, PUEBLA Área: FOMENTO A LA LECTURA

Objetivos: Desarrollar la imaginación y la actitud crítica a través de la lectura de odas y preguntas que Neruda plantea.

Actividades a trabajar:

Actividades para iniciar. Comentar sobre el libro que llevaron a casa Leer “Oda a la cebolla” aplicando la técnica lectura de visión periférica Presentar una breve semblanza de la obra de Pablo Neruda



Sugerencias específicas:

Se entregará una copia de Oda a la cebolla y se realizará la lectura grupal. Cada niño realizará la lectura de una de las preguntas, mientras los demás ponen atención pues tendrán que elegir la que más les llame la atención para otra actividad. En la mesa se expondrán copias con diferentes Odas resaltando títulos de las cuales cada niño también elegirá la que más le agrada.

Actividades intermedias: Hacer la presentación del libro “Mi libro de preguntas” Realizar la lectura de las preguntas que se encuentran en el libro y comentar sobre las mismas
Seleccionar una Oda para leerla en casa

Actividades cierre: Seleccionar una pregunta y responder a Pablo Neruda Realizar un dibujo sobre lo que se interpreta con la pregunta y respuesta de la misma Realizar un caligrama con la oda seleccionada

Materiales: > HOJAS > COPIAS > LÁPIZ > COLORES > LIBRO **Evaluación:** Cada niño leerá sus respuestas y dará a conocer los motivos del dibujo que realizó. Se revisará que su caligrama esté realizado correctamente

Invitemos a leer a mamá o a papá

Tabla 15 Estrategia 13

Lectura con mamá y papá

Fecha del evento: 25 de agosto del 2014 **Duración del evento:** 17:00 a 18:00

Responsable: LETICIA ALBA TLAPANCO TRUJILLO

Lugar del evento: LOS ALAMOS, TEHUACÁN, PUEBLA **Área:** FOMENTO A LA LECTURA

Objetivos: Favorecer los hábitos lectores de los niños a través de compartir la lectura con mamá.

Actividades a trabajar:

Actividades para iniciar. Bienvenida Comentar con padres de familia sobre la importancia de fomentar el hábito por la lectura Intercambiar experiencia de cómo se fomenta la lectura en casa

Sugerencias específicas: Con anticipación se seleccionaran libros que se consideran adecuados para que los padres los lean a sus hijos. Exponer los libros en un espacio del cual los puedan tomar sin perder tiempo



Actividades intermedias: Seleccionar uno de los libros que se leerá a los hijos

Actividades cierre: Comentar sobre los sentimientos que despierta el escuchar leer (niños)
Comentar sobre la experiencia de leer a los pequeños (padres de familia)

Materiales: Libros Evaluación: Se valorará la participación de cada niño al comentar sobre la actividad

El señor periódico

Actividades para iniciar. Comentar sobre el uso del periódico como un recurso más de lectura

Sugerencias específicas:

El señor periódico será caracterizado por alguno de los integrantes del equipo, y explicará aspectos como ¿qué es un periódico?, ¿Cómo se organiza?, ¿Cuál es su función?, ¿Cómo se siente al ver que pocos lo leen? Entre otros. Se deben entregar periódicos a los equipo que se formen para que trabajen con ellos

Fecha del evento: 3/Septiembre/2014 Duración del evento: 17:00 A 18:30

Responsable: ALICIA CANELA MÉNDEZ

Lugar del evento: LOS ALAMOS, TEHUACÁN, PUEBLA Área: FOMENTO A LA LECTURA

Objetivos: Animar la motivación lectora, el interés por la biblioteca y el cuidado por los libros mostrando las ventajas que tiene el uso habitual de las bibliotecas

Actividad inicio: Dar a conocer la importancia de seguir las reglas en espacios públicos y sobre todo el respeto que se debe tener al asistir a la Biblioteca.

Sugerencias específicas: Con anticipación se solicita la visita guiada a la biblioteca.

Actividad intermedia: Realizar la visita a la biblioteca, acercarse a los encargados, cuestionar sobre diferentes dudas, realizar lectura de libros de su interés.

Actividad cierre: Comentar sobre la experiencia de asistir a la biblioteca, elaborar una narración con sus respectivos dibujos sobre la visita a la biblioteca.

Estas y otras actividades como ¿Y tú de que me hablas?; Armando el relato; Cuento e imaginación; Trabajando con rompecabezas, creando historias, entre otras se desarrollaron durante el programa.



CONCLUSIÓN

Actualmente se vive una realidad en la que la exigencia de la lectura y la escritura están presentes en la vida diaria de ahí la importancia de no desatenderlas o minimizarlas debido a que como bien se sabe estas son herramientas de comunicación entre persona y culturas, proporcionan recursos necesarios para lograr el aprendizaje continuo y así lograr el crecimiento personal.

El programa “LEE, IMAGINA Y PROYECTA” tuvo como objetivo general: Crear un espacio interactivo para fomentar el hábito e interés por la lectura y la escritura a través de grupos de trabajo efectivo.

La creación de un espacio facilitó a los niños el acceso a la lectura y la escritura a través de diversos libros y materiales, lo cual favoreció la formación como individuos activos en el proceso lector. El proyecto dedicó actividades que complementan la labor que se realiza en la escuela con respecto al desarrollo de lectores al desarrollar actividades que permitieron leer y analizar distintos tipos de texto

Independientemente de que las actividades se planearon principalmente para los niños, se logró estimular la participación de los padres de familia ya que de una o de otra manera sus hijos exigen que se conviertan en sus principales mediadores de la lectura, con la actividad “Invitemos a leer a mamá o a papá” se logró vivir la experiencia de compartir la lectura y el disfrute de la misma, reconociendo la importancia de que al leer a sus hijos es una práctica que fortalece el hábito lector.

El interés por la lectura se despertó también con la visita a la biblioteca, los pequeños disfrutaron de conocer la organización de la misma pero sobre todo el darse cuenta que en ese lugar se cuenta con una gran cantidad de materiales que responden a los intereses de cada uno y que tienen la libertad de visitarla en cuanto ellos lo deseen.

Con el trabajo se logró coadyuvar para que todos lean y escriban más y mejor haciéndolo con y por gusto con esto se espera contribuir para que el porcentaje de las personas que leen en nuestro país aumente del 12% a una cifra mayor. Por otra parte lo que se puede rescatar es que, de continuar con el programa, los pequeños superaran el promedio de libros leídos por año ya que la mayoría de ellos ya logró leer mínimo dos y hay quienes han leído hasta cinco pero, la tarea no culmina aquí para obtener más y mejores resultados no se puede abandonar el trabajo por lo cual se considera necesario continuar con actividades que fomenten día a día el hábito por la lectura.

La realización del trabajo permitió contribuir al desarrollo de habilidades, compartir momentos y comprobar en el instante en que los lectores hacen suyo el texto y lo integran a una experiencia educativa que la formación de lectores es cuestión de trabajo continuo, un proyecto que debe renovarse de acuerdo a las normas que adquiere la vida cotidiana, resaltando que a leer se aprende leyendo y la práctica de la lectura es un hábito que se fortalece día a día.



Trabajar con el programa “Lee, imagina y proyecta” como un proyecto con fines de titulación de posgrado en definitiva fue un buen pretexto para iniciar con esta ardua e importante tarea para contribuir a la promoción de la lectura fuera del espacio escolar.

BIBLIOGRAFIA

Baberger. (2000). Evolución Psicológica y maduración lectora. España: CEPLI DE LA UCML

Biallet G. (2004). El berretín de la lectura. Argentina: Fundación Mempo Guiardelli

Bradford M. (2013). El fomento del libro y la lectura. Argentina: Fundación Mempo Guiardinelli.

Chambers A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica USA.

Núñez. (1990). La promoción de la lectura y el bibliotecario de La comunidad. La Habana: IDICT.

Pettit M. (2001). Nuevos acercamientos a Los jóvenes y a la lectura. México: Fondo de Cultura Económica

Solé I. (2009). Motivación y lectura. Revista aula de Innovación educativa, 179, 56-59

Biallet G. (2004). El berretín de la lectura. Argentina: Fundación Mempo Guiardelli



LA PROPUESTA EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO DE ASESORÍA Y DESARROLLO ENTRE MUJERES CADEM A.C.

Psic. Ofelia Pastrana Moreno

Coordinadora del área de BIEN VIVIR

Presentación de CADEM

El Centro de Asesoría y Desarrollo entre Mujeres, CADEM, se funda en el 1998 por tres asesoras que habían impulsado y acompañado por casi 10 años a la organización de mujeres artesanas Maseual Siuamej Mosenyolchikauanij, desde sus orígenes hasta su consolidación y autonomía. Con ellas promovieron proyectos de desarrollo comunitario, acopio y comercialización de artesanías, salud, nutrición y medio ambiente, derechos humanos de las mujeres y proyectos productivos. Desde entonces siguen acompañando y asesorando a mujeres y hombres indígenas y mestizos en el ámbito rural, en sus proyectos de vida buena, con los enfoques de género, derechos humanos, sustentabilidad e interculturalidad.

CADEM ha impulsado diferentes instancias y procesos en defensa de los derechos de las mujeres y contra la violencia; participó en la Red de Organismos de DDHH de Puebla y en la creación de la Red Regional de Organismos contra la Violencia hacia las Mujeres (RedRECOVI) en el 2000 y dando un nuevo impulso en el 2006; impulsó la creación de la Casa de la Mujer Indígena (CAMI), Maseualsiuat kali, en el 2003, y en 2006 funda el Refugio Temporal para mujeres Lic. Griselda T. Tirado Evangelio del cual es responsable hasta hoy. Por tal razón es parte de la Red Nacional de Refugios (RNR) y también de la Red de Defensoras de Derechos Humanos.

En los procesos de defensa del territorio que se están dando en la Sierra Norte de Puebla, CADEM ha tenido un rol protagónico, primero en la creación de la Red de Turismo Alternativo, RETA, luego en la de la Coordinación de Desarrollo Sustentable con Identidad, CORDESI, y más tarde en el trabajo de Ordenamiento



Territorial y su órgano directivo Consejo del Ordenamiento Territorial Indígena (COTI), donde contribuye con su insistencia en que haya más participación de las mujeres y se retomen sus aportes específicos; actualmente están acompañan el trabajo de la Red de Mujeres Siuamej Tayolchikaunij. Desde esta área CADEM participa a nivel nacional en la Red De Género y Medio Ambiente, RedGEMA.

Objetivos de CADEM son:

Objetivo del área de buen trato

Fortalecer el reconocimiento, defensa y ejercicio de nuestros derechos como mujeres, a través de procesos de promoción, educación, articulación e incidencia, así como de prevención y atención a mujeres y jóvenes, indígenas y no indígenas, en situación de violencia de género, para la construcción de una cultura del buen trato y el fortalecimiento de la autonomía de las mujeres desde un enfoque feminista rural, derechos humanos e interculturalidad, en la Sierra Norte de Puebla.

Objetivo de poder interno : Impulsar estrategias integrales que nos fortalezcan como personas y colectivo en las prácticas y procesos de buen trato y bien vivir para hacer transformaciones internas, locales y regionales, hacia la justicia, el goce y la sustentabilidad.

Objetivo del área bien vivir : Fortalecer nuestros procesos organizativos y liderazgo como mujeres indígenas y rurales a través de la difusión y ejecución de la agenda económica, ambiental y cultural, desde el enfoque de equidad y sustentabilidad, para la defensa de nuestros territorios en la Sierra Nororiental de Puebla.

- Perfil de las personas que conforman la organización : CADEM está integrada por 11 socias, entre los 20 y los cincuenta años, una de sesenta y otra de setenta. Tres de ellas de origen náhuatl y una totonaca, todas reconocen su mestizaje y raíces indígenas. Sólo 8 de ellas trabajan permanentemente en la región, las otras aportan eventualmente desde sus especialidades. Entre las socias hay dos doctoras en ciencias sociales, una maestra en desarrollo rural, otra en comunicación, una licenciada en psicología, dos en desarrollo rural, una en administración, otra en lengua y literatura hispánicas, y una especialista en medicina tradicional. Todas las mujeres de CADEM tienen experiencia directa en la defensa de los derechos humanos de las mujeres, desarrollo rural y medio ambiente.



CADEM se encuentra en un proceso de transición muy significativo porque se está fortaleciendo a las mujeres jóvenes como relevos en el liderazgo que han mantenido las fundadoras, para ello se han organizado en tres esferas de trabajo:

1. Derechos humanos y cultura del buen trato,
2. Derechos humanos y bien vivir, y
3. Poder Interno.

Además cuenta con la asamblea de socias anual, las reuniones bimensuales de las socias que trabajan en la región.

En el área de DDHH y cultura del buen trato se coordina el trabajo de defensoría a cargo de dos abogadas, una trabajadora social y una psicóloga, y el trabajo del Refugio Temporal para mujeres indígenas en situación de violencia. En el área de DDHH y bien vivir un equipo de apoya la organización comunitaria y grupos de mujeres con proyectos de producción alimentaria, liderazgo y defensa del territorio. El equipo de Poder Interno está constituido por tres socias, dos de las más jóvenes, y una de las socias externas quien funciona como asesora y acompañante en su proceso de fortalecimiento para el relevo en la dirección del CADEM.

Segunda parte

NUESTRA PROPUESTA DE FORMACION PARA EL DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE

La estrategia de las mujeres

En diciembre de 2011, después de compartir los resultados del Diagnóstico que se realizó, las mujeres participantes en el Foro Municipal, deciden constituirse en una RED a la que nombran SIUAMEJ TAYOLCHIKAUANIJ, eligen a dos representantes por cada comunidad para que sean el vínculo de comunicación y proponen una primer fecha en la que se reunirán en el espacio de CADEM para juntas hacer un Plan de trabajo, de esa primera reunión a la fecha ya han pasado cinco años. Las reuniones continuaron cada mes o cada dos meses, además ellas realizan cada mes una asamblea comunitaria en donde revisan las actividades que realizan durante ese mes, los proyectos que están ejecutando, los problemas que enfrentan y las acciones con las cuales resolvieron esos conflictos. La vida de esta Red, está guiada por la Agenda derivada del Diagnostico comunitario. Cada año realizamos la evaluación de los planes, la revisión de la agenda y de la planeación del año siguiente, de acuerdo a esta planeación y las oportunidades de financiamiento es como se hacen realidad las estrategias definidas, tenemos una alianza de tres actores CADEM – RED ST – INSTITUCIONES FINANCIERAS.



Las estrategias que hemos desarrollado para fortalecer la AGENDA de las mujeres.

1.- El Programa de Formación del área, que comprende los siguientes módulos: I FORTALECIMIENTO ORGANIZATIVO (identidad de género, etnia y organización; organización interna, estructura y reglamento, ciudadanía y ordenamiento territorial); II GENERO Y SUSTENTABILIDAD (medio ambiente y economía regional, Desarrollo humano sustentable, Genero y cambio climático); III FORTALECIENDO NUESTRAS ORGANIZACIONES DE MUJERES INDIGENAS (autodiagnóstico, mercado local, soberanía alimentaria, asertividad y solución de conflictos, nuestro bienestar); IV FORMACION EMPRESARIAL (las empresas sociales de mujeres, procesos productivos y costos, el mercado, administración y contabilidad); V NUESTRO PODER INTERNO (empatía y confianza, inteligencia emocional, autoestima, resiliencia). Este programa de formación se realiza en la comunidad, a través de talleres de capacitación y acompaña las acciones de la Agenda.

2.- Asambleas comunitarias, cada mes se reúne el grupo de mujeres para compartir información, hacer las devoluciones de los talleres que reciben, planear las acciones de los proyectos en los que están involucradas: la producción de proteína animal (abejas meliponas, gallinas y cerdos), construcción de ecotecnias (tanque captador de agua de lluvia, estufa ahorradora) y la hortaliza familiar. Comparten las dificultades familiares que tienen para realizar sus actividades y las soluciones que ponen en práctica; así como las dificultades que quizá enfrentan en su comunidad con las autoridades comunitarias, las instituciones educativas, la inseguridad, etc., y que tienen que ver con la realización de sus actividades grupales.

3.- El acompañamiento de una promotora indígena, quien es la responsable de dar seguimiento a las asambleas comunitarias, a los proyectos comunitarios, así como a reuniones de la Red Regional de mujeres., es una estrategia clave dentro del proceso organizativo comunitario de las mujeres. A través de la promotora ellas se sienten acompañadas por CADEM, se sienten unidas con los demás grupos comunitarios y cuentan con alguien en quien confiar sus problemáticas y de quien pueden recibir algunas sugerencias para solucionar los problemas; la promotora cuenta con información fresca de los procesos organizativos comunitarios, de los avances y tropiezos de cada grupo, su papel es fundamental. Esta promotora es el canal de contacto, comunicación y unión entre las participantes dentro de la Red.

CUALIDADES DE LA ESTRATEGIA



- a) Es una propuesta político – ideológica: propone la transformación de la sociedad actual, la transformación de las relaciones de género por otras más justas y equitativas, además de la transformación de las relaciones de las personas con la naturaleza por otras que sean de respeto, armonía y equilibrio.
- b) Contiene y está integrada por una fuerza social que la sustenta, es decir, existen grupos, organizaciones, redes, de promotoras, asesoras, mujeres campesinas e indígenas, investigadoras que tiene toda una historia.
- c) Se articulan con otros actores sociales, con otros movimientos sociales desde la comunidad, que demanda mejores relaciones entre los géneros, mas igualdad, mas justicia social, se vinculan para incidir en la agenda pública para cambiar esta realidad.
- d) Usamos la metodología de la Educación Popular con perspectiva de género, que parte del reconocimiento de las desigualdades que vivimos las mujeres, por el simple hecho de ser mujeres, y que nos impide el acceso a la participación y en la toma de decisiones en la familia, la comunidad y las políticas públicas. Respeta y valora las experiencias y conocimientos de mujeres indígenas, mestizas y campesinas de la región del proyecto, valorando su aporte en el trabajo reproductivo, productivo y comunitario. Nos apoyamos en el intercambio de enseñanza-aprendizaje que toma en cuenta las costumbres, creencias, condiciones de vida y la posición que las mujeres tienen en su familia y comunidad.

NUESTRA METODOLOGIA

El proyecto usa la metodología de la Educación Popular con perspectiva de género, que parte del reconocimiento de las desigualdades que vivimos las mujeres, por el simple hecho de ser mujeres, y que nos impide el acceso a la participación y en la toma de decisiones en la familia, la comunidad y las políticas públicas. Este método respeta y valora las experiencias y conocimientos de mujeres indígenas, mestizas y campesinas de la región del proyecto, valorando su aporte en el trabajo reproductivo, productivo y comunitario. Nos apoyamos en el intercambio de enseñanza-aprendizaje que toma en cuenta las costumbres, creencias, condiciones de vida y la posición que las mujeres tienen en su familia y comunidad.

La base conceptual que sustenta a este proyecto se desarrolla con las siguientes premisas:



- ≠ Fortalecer organizaciones de mujeres: Enfoque que plantea procesos de construcción y formación de sujetos sociales del desarrollo local para generar una conciencia participativa en las participantes.
- ≠ Apropiación del proceso: La apropiación parte de la confianza de los participantes en los propósitos del proyecto y su compromiso en lograr sus compromisos, ello requiere del aprendizaje activo y participativo en definir las tareas y para transformar la situación actual.
- ≠ Enseñanza-aprendizaje: Busca generar conocimientos, habilidades y destrezas que resultan que las mujeres mejoran su participación en sus propias organizaciones y ámbitos para beneficio del desarrollo local.
- ≠ Articulación: Por medio de las actividades del proyecto se promueve la vinculación con actores sociales regionales, otras mujeres y organismos gubernamentales, para la articulación y sinergia en acciones del OTIC.
- ≠ Replicabilidad y seguimiento: Plantea que las participantes pongan en práctica los conocimientos aprendidos; para mejorar sus organizaciones OSC, comenzar a participar, expresar y organizarse para incidir en el desarrollo local de su región y en el OTIC.
- ≠ Hace énfasis en el reconocimiento de la condición y posición de las mujeres y de las dificultades para la toma de decisiones y la participación plena de las mujeres.
- ≠ Promover la reflexión, de la importancia de la participación de las personas, en este caso las mujeres indígenas, en la solución de las problemáticas que las aquejan y en la promoción de sus necesidades específicas, para fortalecer la construcción de su ciudadanía.

El otro eje de nuestro quehacer, se apoya del enfoque GÉNERO EN EL DESARROLLO y el enfoque del INDICE DE DESARROLLO HUMANO. El enfoque Género en el Desarrollo, plantea como problema central las relaciones entre hombres y mujeres, su objetivo es el desarrollo sostenible igualitario en la toma de decisiones compartidas entre hombres y mujeres, propone como solución *el empoderamiento de las mujeres* y personas desfavorecidas, la transformación de las relaciones de desigualdad; como estrategia identifica y señala las necesidades prácticas de mujeres y hombres para mejorar sus condiciones de vida, y señala los intereses estratégicos de las mujeres. Este proceso de empoderamiento incluye:

- ≠ Adquisición del conocimiento y comprensión de las relaciones de género y los modos en que estas relaciones pueden modificarse.



- ≠ El desarrollo de la autoestima y confianza, en su capacidad para asegurar que los cambios deseados ocurran y en el derecho a controlar su propia vida.
- ≠ El desarrollo de la capacidad de organizar e influir en la dirección que tome el cambio social para crear un orden económico y social más justo.
- ≠ El logro de la capacidad de generar opciones y ejercer poder de negociación.

PROGRAMA DE FORMACION

Este Programa está dirigido a mujeres emprendedoras, con deseo de iniciar un proceso organizativo con miras a impulsar iniciativas económicas para mejorar sus condiciones de vida y la posición de las mujeres en su familia, organización, comunidad y región.

Esta integrado por cinco módulos que comprenden desde el proceso organizativo hasta el trabajo del poder interno que tienen las personas, con el objetivo de desarrollar un amplio y profundo Programa que fortalezca las iniciativas de las mujeres y apunten el logro de sus objetivos.

Los ejes de análisis que atraviesan el programa son: equidad, sustentabilidad e interculturalidad. La metodología de trabajo que se desarrolla, esta basada en el enfoque feminista de educación popular, que mejore las condiciones de vida de las mujeres y la posición que tienen como género en los diferentes ámbitos en los que vive.

El Programa de formación, esta compuesto por siete Modulos, a saber Modulo I Fortalecimiento organizativo consta de tres talleres, el Modulo II Medio ambiente y economia regional, consta de tres talleres. El Modulo III Fortalecimiento nuestras organizaciones de mujeres indígenas consta de cinco Talleres, el Modulo IV Formacion empresarial consta de cuatro Talleres y el Modulo V Trabajando con nuestro poder interno consta de cinco Talleres de capacitación, de aproximadamente cinco horas de duración cada Taller.



Tercera parte

METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN, PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DEL ÁREA DE DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DEL BUEN TRATO

Para nosotras el proceso educativo que desarrollamos le hemos llamado Educación Popular Feminista Intercultural , la que entendemos como, esos procesos de reflexión y transformación colectiva, participativa, desde abajo, en los que las mujeres nahuas cuestionan el poder patriarcal y racista que las ha colocado en la subordinación como mujeres, como campesinas y como indígenas; y sobre en los que de manera colectiva buscan estrategias para transformar esta situación, cuestionando esos poderes y fortaleciéndose como mujeres para avanzar en su autonomía y en la transformación de su realidad.

Ha sido algo muy importante y de muchos años ir analizando la situación y posición de las mujeres en las comunidades indígenas de Cuetzalan ; ir encontrando aquellos elementos que dentro de la cultura subordinan a las mujeres y aquellos elementos que en un momento pueden ser fuente de poder y empoderamiento.

Ha sido cuestión de diversos diálogos interculturales para poder entender de manera conjunta qué significa la subordinación para las mujeres nahuas de Cuetzalan y las estrategias propias para empoderarse; como entienden ellas el poder y su empoderamiento, también.

Nos hemos acercado a diversos marcos teórico s sobre las comunidades indígenas y sobre las relaciones de género en estas comunidades; muchos de los cuales las idealizan otros cuantos las satanizan y entonces en todo esto ir encontrando los puntos de encuentro entre la realidad y la teoría.

Para nosotras ha sido claro, tal y como lo empezaron a plantear algunas feministas del tercer mundo, que las identidades de género se construyen en base a los contextos específicos en donde la cultura juega un papel fundamental.

Se nos ha criticado mucho también por “imponer” visiones feministas que se consideran alejadas de las comunidades indígenas . Cabe señalar que un marco al que nos hemos adherido y que consideramos adecuado, pertinente y que ha surgido desde mujeres en contextos similares, es el que tiene que ver con los feminismos descoloniales



Es así que como desde estos enfoques y estos marcos de análisis actualmente y bueno ya desde hace más de 10 años estamos impulsando también la prevención y atención de mujeres indígenas y no indígenas en situación de violencia, lo cual también lo hemos hecho en alianza con las mujeres nahuas de la región, impulsando primero de manera conjunta La Casa de la Mujer indígenas, que es un espacio desarrollado por y para las mujeres nahuas de la región en la que se promueven y defienden los derechos de las mujeres de la región, así como la prevención y atención de la violencia de género.

Posteriormente desarrollamos el Centro de defensa de los derechos de las Mujeres y El refugio para mujeres indígenas en situación de violencia. Ambos centros trabajan también desde un enfoque de género e intercultural a partir del cual se atiende de una manera integral a mujeres indígenas y no indígenas en situación de violencia.

Para llegar a ello también tuvimos primero que analizar y reflexionar con las mujeres sus vivencias de violencia, las formas como se vive y enfrenta la violencia. Debiendo primero que desnaturalizarla y posteriormente también desculturalizarla es decir desmenuzar muy bien qué es la violencia y de dónde viene, pues muchas veces también se quiere presentar como parte de las culturas indígenas. De esta manera nosotras ubicamos la violencia de género como prácticas patriarcales que involucran a toda la sociedad, instituciones, comunidades, y que el Estado reproduce.

Desde este punto de vista consideramos que la violencia contra las mujeres es una violación a los derechos humanos de alcance universal, que esta mediada en cada caso por aspectos de la identidad que tienen que ver con el género, pero también con la clase, la etnia, la religión, edad, orientación sexual, etc. También hemos ido comprendiendo como la violencia contra las mujeres indígenas tiene que ver sí con sus derechos individuales, pero también con los derechos colectivos de sus pueblos en donde se incluirían las violencias contra el territorio, la militarización, narcotráfico, etc.

Es así que nuestras estrategias de atención integran de manera muy profunda conocimientos, habilidades y destrezas resultados de la sabiduría indígena como son la salud tradicional y el derecho indígena. La salud se trabaja de una manera intercultural y de esta manera se atiende a las mujeres, con curanderas de la región que trabajan aplicando sus saberes a través de limpiezas, curaciones de susto, masajes, así como la utilización de plantas medicinales



En las estrategias de defensa de las mujeres se incorpora el derecho indígena y también de manera conjunta con las organizaciones de mujeres indígenas de la región se ha trabajado por la revitalización de este derecho, contando actualmente con una mujer “Jueza” dentro del juzgado indígena municipal.

De esta manera las acciones de defensa de las mujeres dependiendo de cada caso así como de la decisión de las propias mujeres, se pueden tratar de acuerdo al derecho indígena donde se retoma el dialogo y la reparación del daño o bien por el derecho del Estado en donde de cualquier forma la mujer siempre va a estar acompañada por una compañera de los centros que además de fortalecerla puede actuar como traductora ante el Estado.

Con todo esto a lo que nosotras aspiramos es a la construcción de esa **cultura del buen trato** en la que las mujeres, las niñas , los niños y todos en las comunidades puedan vivir de manera armoniosa y respetuosa, la que pasa por el aprendizaje de formas creativas y novedosas de resolución de conflictos, por el respeto a los derechos humanos de todas y todos, por formas creativas de convivencia en armonía, así como por el fortalecimiento de las comunidades donde existan relaciones no jerárquicas y de respeto entre los seres humanos y hacia la naturaleza. De esta manera las mujeres que acuden a los centros además de impulsar diversas estrategias propias para salir de la violencia y que se respeten sus derechos, ellas incorporan nuevas capacidades a sus propias vidas en las que por ejemplo empiezan a educar de manera diferente a sus hijas e hijos, enseñándoles la equidad en la práctica; aprenden a cuidar su cuerpo y valorarlo, adquieren diferentes herramientas de autocuidado.

Adquieren habilidades para la toma de decisiones al interior de la familia y la comunidad. Aumentan sus capacidades para el trabajo y se integran a trabajos asalariados en mejores condiciones. Algunas de ellas se unen a formar pequeñas microempresas colectivas

Y por sobre todo se alejan de formas de violencia y maltrato y de su reproducción en sus familias y comunidades.

Sierra Nororiental de Puebla, Noviembre de 2016.



VER UN PROBLEMA ES CREAR UN PROYECTO

Victoria Gil Fuentes

<mailto:bachalfonso@hotmail.com>; 21ebh0252C.sep@gmail.com

*Nivel medio superior Bachillerato General Oficial Alfonso Nava Martínez.
Clave.21EBH0252C. Chinantla, Puebla., México*

Eje 1. Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos

Modalidad: Relato

RED Contracorriente

RESUMEN: La relación de la política y la educación no implica una relación de igualdad, en el fondo la educación queda absorbida por la política, porque la política no sólo busca en la educación un factor de cambio de la vida pública sino también es un elemento de permanencia y poder, esto queda de manifiesto en el origen de muchas escuelas, que tras algún compromiso político se otorga una clave sin ningún respaldo presupuestal. Tal fue el nacimiento del bachillerato General oficial “Alfonso Nava Martínez”. Los factores económicos del municipio de Chinantla considerado con muy alta marginación, influyen también de manera indirecta en los aspectos cualitativos de la educación: una escasa posibilidad económica determina insuficiencia de habitación, inseguridad familiar, inadecuadas relaciones familiares y factores como la migración influyen negativamente en el proceso educativo. Sin la población más marginada donde la escuela debe cumplir un papel de igualador de oportunidades, tiene como aliados a directivo y docentes con misión y no simplemente con profesión, es decir con un amplio compromiso y vocación. El futuro del país debe estar según mi opinión en el desarrollo comunitario, en un empoderamiento social que impulse el desarrollo y la productividad con un paradigma educativo contextualizado que armonice a nuestra comunidad. La experiencia compartida destaca el esfuerzo realizado para construir las instalaciones y el sostenimiento de las mismas así como dos de los programas con los que trabajamos. Desarrollo de habilidades artísticas en los alumnos y limpieza, mantenimiento, construcción de áreas verdes.

Para nuestra escuela la deserción por los efectos de la migración a E.U.A y la transculturación es el reto a vencer, por lo que el programa de educación artística con talleres de música, danza folclórica y pintura es fundamental para la educación integral de los alumnos, ya que les permite expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, y ampliar sus posibilidades expresivas comunicativas y arraigar la identidad.

PALABRAS CLAVE: Imaginación creadora, misión, vocación, migración, habilidades artísticas, preservación del entorno.

Ver un problema, es crear un proyecto. Einstein decía: «Galileo formuló el problema de la medición de la velocidad de la luz, pero no lo resolvió». La formulación de un problema es frecuentemente más esencial que su solución. Plantearse nuevas cuestiones, mirar nuevos y viejos problemas desde un nuevo ángulo, requiere una imaginación creadora, constancia, responsabilidad y compromiso, todo ello marca un avance real en la solución del mismo.



20 de octubre de 1998, fué mi primer día en el Bachillerato de Chinantla, Puebla. Con mi orden de adscripción me presento ante la autoridad municipal; con sorpresa me percato que no hay júbilo por una clave de Bachillerato General asignada a este municipio. En la entrevista con el presidente municipal me informa que no tienen la capacidad económica para resolver lo concerniente a dotación de terreno, construcción del edificio escolar y por si fuera poco ya existe un bachillerato de desarrollo comunitario que tiene poca demanda entre los jóvenes de Chinantla, los cuales prefieren el Bachillerato General que se encuentra en el municipio vecino separado únicamente por una calle, este cuenta con toda la infraestructura y personal completo. El ciclo escolar tenía un mes y medio de haber iniciado por lo que tampoco habían jóvenes que quisieran inscribirse y asumir el reto de iniciar y consolidar una escuela literalmente desde cero o tal vez desde menos uno porque teníamos todo en contra.

Enero de 1999, funcionamos en el pasillo de la presidencia municipal, en el parque del centro de la población hemos avanzado, formamos un comité de ciudadanos Chinantecos pro- construcción del bachillerato; Tenemos 15 alumnos, somos dos docentes mujeres. Después de un barrido por todo el municipio y asumiendo compromisos con los papás, hemos logrado 15 alumnos de los cuales 8 son hombres y siete mujeres, solo 3 mujeres tienen interés en estudiar y un varón; los demás están inmersos en las pandillas de “Cholos”, tres de ellos estaban en New York, por lo mismo los trajeron a Chinantla. Todos tienen planes de regresar a New York, Chinantla vive el auge de pandillas estilo New York. La vida económica, social y política de la comunidad gira en torno a la migración a E.U.A. “Los chicos quieren perseguir el sueño americano o regresar a su vida de gueto en New York”.

Los problemas por los que transitamos en ese momento los dividimos en dos categorías y tareas: generar el recurso monetario para comprar el terreno, construir instalaciones, equipamiento y formular una estrategia pedagógica centrada en el alumno teniendo como meta el desarrollo integral del mismo.

Los primeros tres años nos enfocamos a la estimulación del desarrollo intelectual del educando, debido a que la mayoría de alumnos presentaban insuficientes conocimientos teóricos generales palpables en el pobre desempeño en las actividades de aprendizaje; para ello brindamos atención personalizada, aprovechamos que por su edad la esfera de relaciones sociales es mucho más amplia, las condiciones de su actividad social y los valores establecidos llevan al alumno a reunirse con grupos de amigos, desarrollando nuevas relaciones centradas en la escuela o en la comunidad que implican una mayor autonomía e independencia. En el marco de estas nuevas exigencias y posibilidades grupales se estimuló el esfuerzo y el uso de la capacidad lógica de la pedagogía del razonamiento; la curiosidad y el interés por la cultura. A través de actividades grupales se logró la influencia educativa que propuso la escuela. Los afectos entre los miembros del grupo, propiciaron que las autoexigencias se convirtieran en algo importante para ellos. En consecuencia, la autovaloración del cumplimiento de sus tareas grupales se convirtió en la fuerza movilizadora de su educación.

Febrero de 2002 estrenamos nuestras instalaciones: 3 aulas y un módulo de baños construidos en una hectárea, sin agua ni energía eléctrica. Una planta docente de 4 maestros, un comité pro construcción, la comunidad Chinanteca y su autoridad municipal todos unidos por el mismo fin: “Comprar el terreno valuado en cuarenta y cinco mil dólares... y construir nuestra escuela”. Pasó la etapa crítica para el bachillerato general “Alfonso Nava Martínez”.



A partir de 2005 nuestra prioridad ha sido formular e implementar una estrategia pedagógica centrada en el alumno esto es, poniendo el acento en el educando, que debe ser el protagonista de su propia formación integral, para desarrollar plenamente todas sus potencialidades teniendo como meta el desarrollo integral del mismo, refiriéndose a el crecimiento intelectual y cultural; el crecimiento humano/relacional y social; el crecimiento moral.

Se han instalado de manera permanente dos programas que se trabajan como extracurriculares: Desarrollo de habilidades artísticas con talleres de música, danza folclórica, pintura y limpieza, mantenimiento, construcción de áreas verdes como parte de las pedagogías emancipadoras incluyéndolas al Modelo educativo del Bachillerato General Estatal implementado por la secretaría de Educación Pública, este se presenta como un modelo Crítico-Humanista-Social, que forma en el educando las competencias que le permiten reflexionar la realidad que les corresponde vivir y al mismo tiempo, de transformarla en beneficio personal y de quienes les rodean, manteniendo ante todo una actitud ética y con una visión humanizante del mundo. (SEMS, 2012). Se sintetiza en dos ejes fundamentales para su desarrollo: • El enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias. • El enfoque educativo centrado en el aprendizaje. Estos convergen, se interrelacionan y complementan de manera tal que en el desarrollo de las actividades académicas, se puede apreciar con claridad, el carácter formativo e integral del BGE. (SEMS, 2012). En lo que respecta al modelo Educativo del BGE, proponemos como ejes rectores de la pedagogía centrada en el alumno: Conocer a los alumnos (Diagnostico); descubrir y precisar las expectativas y necesidades educativas de los alumnos, prevenir y solucionar el fracaso escolar, la atención a todas las etapas del crecimiento, acción tutorial, la experiencia de acompañamiento, favorecer la motivación y autoestima de los alumnos, la participación de los alumnos en las tareas de la escuela.

Tomando como base el contexto social y escolar del alumno, se han implementado los siguientes programas de mejora y desarrollo: Desarrollo de habilidades artísticas a través de la participación de alumnos en los talleres de Música, Danza y Baile folclórico Regional y Pintura. Y el programa de Áreas verdes, limpieza y mantenimiento de los espacios educativos.

Caracterización del entorno social y escolar del alumno. El Bachillerato General Oficial “Alfonso Nava Martínez” se localiza en el municipio de Chinantla, Puebla. Ubicado en el sureste del estado de Puebla en la región de la mixteca baja poblana. El contexto externo de la escuela es rural de acuerdo a INEGI. Las características que clasifican a la región de influencia son: alta marginación y alta migración a E.U.A por condiciones físicas, geográficas y climáticas adversas. Tiene una población de 2468 habitantes de los cuales 1151 son hombres y 1317 son mujeres (INEGI 2010). Dentro de los núcleos familiares migrantes e inmigrantes se encuentran jóvenes que nacieron en E.U.A o que migraron muy pequeños y que tuvieron antecedentes educativos en esa nación y regresan a su comunidad de origen en la etapa de educación media superior, quienes tienen que lidiar con los cambios de escuelas, programas, idioma y cultura. Pero también están los que se quedan; La migración tiene repercusiones importantes en las experiencias educativas que viven los jóvenes en la familia, en la calle y en las escuelas. Las condiciones en las que se quedan cuando su familia emigra, la exclusión social (educación, salud, derechos humanos). El 9.6% tiene antecedentes escolares y nacieron en E.U.A. El 100% de los alumnos tienen familiares en el país vecino del norte (encuesta fresca, Archivo escolar).



Actualmente el Bachillerato “Alfonso Nava Martínez” cuenta con una matrícula escolar de 150 alumnos de los cuales 86 son hombres y 64 mujeres, distribuidos en 5 grupos en el turno matutino (estadística 911). Cuenta con 7 docentes y directora comisionada con grupo, cuyos perfiles profesionales son: informática, derecho, contaduría, ciencias sociales (y conocimientos musicales). De los cuales 2 docentes tienen tiempo completo, 2 con tres cuartos de tiempo, dos con quince horas y 2 con seis horas. No se tienen perfil de inglés, taller de lectura y redacción, ciencias experimentales y educación física. No contamos con personal de tiempo completo o con horas de descarga académica dedicada a actividades de tutorías, asesorías académicas, deporte, actividades artísticas y otras de fortalecimiento. Todos los docentes atienden las tutorías. Tampoco se cuenta con intendente, prefecto ni administrativo.

La propuesta de los programas de mejora y desarrollo se respalda en la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales (Howard Gardner, 1990) dentro del paradigma Socio histórico-cultural; que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencialidades del ser humano.

En el contexto de la migración Chinanteca, reflejado en la desestructuración y exclusión social, el Arte y la Música como tal, tienen una importancia fundamental para el desarrollo de los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social, y en el ejercicio que lleva su práctica y aprendizaje, muestra un camino para lograr mayores niveles de conocimiento, habilidades y sensibilidad, mediante una tarea gratificante que además permite expresarse y comunicarse promoviendo las ventajas de la educación artística cultural, como forma de crecimiento personal y formación de la conciencia e inclusión social.

Nombre del programa: Desarrollo de habilidades artísticas en los alumnos

Prioridad que atiende: Mejorar niveles de comunicación y participación en los alumnos para incrementar su nivel académico y habilidades socioemocionales.

Propósitos del programa:

- Estimular la sensibilidad y la percepción del joven, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del joven mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de los distintos géneros musicales
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado
- ofrecer cauces a la participación organizada de los estudiantes en la promoción y la difusión de la cultura como una forma de inclusión social.
- Contribuir al desarrollo cultural del municipio por medio de programas y acciones que fortalezcan las identidades comunitarias
- Fomentar las actividades culturales y artísticas comunitarias, estimulando la convivencia y el fortalecimiento del tejido social.
- Participación de alumnos en talleres artísticos.
- Demostración de habilidades artísticas ante un auditorio y/o público para su dominio al momento de tomar la palabra ante sus compañeros y docentes



- Encontrar, conocer y explotar positivamente otro tipo de recursos que los estudiantes poseen y en ocasiones desconocen
- Reconocer la diversidad cultural, al mismo tiempo que conservan los rasgos de su identidad

Meta

Desarrollo de habilidades comunicativas que permitan a los estudiantes expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos, por medio de su participación en talleres así como el sentido crítico, el trabajo colaborativo y el compromiso social. Mejorar las habilidades cognitivas de los estudiantes.

Líneas de acción

- Generar el recurso económico de manera permanente, mediante diversas actividades para sostenimiento de los talleres
- Buscar el perfil docente para los talleres e invitarlos a colaborar con la escuela
- Participación de alumnos en talleres artísticos: Música, Danza y Baile, Pintura. Para desarrollar en ellos habilidades artísticas y para mejorar sus niveles de comunicación frente al público y como consecuencia en el aula de clases.

Responsable:

Profesor de Educación Artística y Directora

Cronograma de actividades

Fechas	Actividades	Responsables
09/sep. 2016	Reunión de docentes encabezada por el director para la distribución de docentes responsables y coordinadores de cada taller artístico	Directora del plantel
14/sep./16	Publicación de convocatorias dirigidas a los estudiantes para el ingreso a los diferentes talleres artísticos	docente y directora
22/sep./16 al 30/sep./14	Inscripción de alumnos	docentes de talleres artísticos
3/oct/14	Inicio de talleres	docentes de talleres artísticos
Permanente durante los días hábiles después del horario de clases: 13:30 a 15:00 Horas	Trabajo en talleres artísticos	docentes de talleres artísticos
22/01/2017 21/03/17 10/05/17 15/07/17	Demostración de actividades artísticas ante la comunidad	Responsables de talleres artísticos
07/08/17	Evaluación y análisis de resultados	Directora y consejo Técnico escolar



Fecha de cumplimiento: Permanente durante el transcurso del ciclo escolar 2016-2017.

Nombre del programa:

Construcción de áreas verdes, limpieza y mantenimiento de los espacios educativos.

Prioridad que atiende: crear sentido de pertenencia, motivación interior, deseo de participación activa en la vida de la escuela. El alumno tiene que querer la escuela, sentirla suya, comprometerse en su marcha y sentirse responsable; además de las diversas formas de educación en la sociabilidad, para la buena marcha de la vida escolar.

Propósitos del programa:

- crear el sentido de responsabilidad, ejercitar la autoeducación, la maduración personal, la preservación de su entorno y el cuidado del medio ambiente.
- Incentivar el trabajo colaborativo.

Metas: implicar a toda la comunidad escolar para mejorar y mantener los espacios educativos. Que el alumno experimente lo que es asumir una responsabilidad en el grupo, y prestar un servicio a la totalidad de la escuela

Líneas de acción:

- Cada Tutor de grupo se encarga de establecer un rol de mantenimiento y aseo con los jóvenes de cada uno de los salones.
- Áreas verdes o Jardines: al inicio de cada ciclo escolar se hace la distribución de las áreas verdes por grupo y los tutores de los mismos los asignan por equipos de trabajo.
- Cada equipo entregará su área verde al tutor al cierre del ciclo escolar
- El nuevo ingreso debe construir un jardín como legado a su escuela.
- A cada tutor se le hace entrega del salón del grupo tutorado y a su vez el tutor realiza la entrega por alumno.
- Aseo de espacios en común y sanitarios: estas actividades se realizan con el grupo que este de guardia, semana-grupo.
- Jornada de limpieza general: esta actividad se realiza por lo menos una vez al mes durante todo el ciclo escolar.
- Al finalizar el ciclo escolar se programa limpieza general, pintado de salones, butacas y escritorio del maestro, con los alumnos y docentes de cada grupo.
- proyecto de reciclado, de esta manera mantenemos nuestras instalaciones limpias.

Responsable: Directora y tutor general de la escuela, este coordina a los tutores de grado y su respectivo auxiliar.

Cronograma de actividades: Todos los días en un horario de 13:00 a 13:30 se realizan la limpieza de salones, espacios comunes, baños y áreas verdes. Se establece un rol para regar los jardines 2 veces a la semana por grupo. **Evaluación y análisis de los Resultados:** Mensual en la sesión de consejo técnico escolar.

Conclusiones



Ahora tengo la oportunidad de analizar 18 años de trabajo, literal, mucho trabajo, de 15 alumnos en 1998 a 150 alumnos en 2016. Con instalaciones que es el reflejo de la relación escuela comunidad; hombres y mujeres con los que hemos trabajado hombro con hombro, para hacer realidad el sueño... construirnos nuestra escuela.

Contra todo pronóstico, con una gran carga administrativa como si tuviera unas 3 secretarías y una serie de programas que obedecen a otras realidades; me sumergen horas y horas entre formatos que obstaculizan el trabajo en lo que es palpable y urgente, esa es mi percepción. A favor tenemos: alumnos con metas, aspiraciones y talento, una comunidad escolar donde no hay acoso ni violencia; compañeros docentes comprometidos (unos más que otros) y otros realmente excepcionales que no han escatimado su tiempo ni esfuerzo en su cátedra, para: tocar, cantar, bailar, pintar, jugar, limpiar, tutorar y asesorar a nuestros alumnos. Con algunos de ellos como sociedad estamos en deuda ya que siguen con sus mismas claves y pocas horas pese a su vocación probada y a su pasión en el desempeño docente, entiendo que dedican su tiempo a trabajar y no son visibles... Pudiera abordar el tema de los indicadores académicos donde todo lo cuantificable refleja lo real, me basta con señalar que si se trata de números no hemos ni estamos focalizados y la deserción se ha mantenido en un rango del 4 al 6%. Dentro de nuestros logros: han egresado 465 alumnos en 16 generaciones. De las primeras 10 generaciones (224) 42 ex alumnos concluyeron la educación superior y en promedio el 36% de cada generación egresada está estudiando el nivel superior (fuente: seguimiento de egresados. Archivo escolar). De los ex alumnos transnacionales solo el 3% se queda; algunos estudian y otros trabajan. De los que se regresan a E.U.A., regresan a su comunidad durante las fiestas patronales y son parte activa de los grupos migrantes que impulsan el desarrollo social de la misma, sus costumbres y tradiciones. También se encuentran los que se están preparando en las universidades en Estados Unidos y los que ya están persiguiendo el sueño americano. La evaluación de los logros la tiene nuestra comunidad... Chinantla.

Chinantla puebla, noviembre de 2016



SALA DE LECTURA

MANANTIAL DE PALABRAS

Rosa Elena López Salas

rosaelena_ls@hotmail.com

Lucina Domínguez Mendoza

libertadlucy@yahoo.com.mx

Red ContracorrienteMexico

Eje temático: **1 Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos**

Resumen:

El proyecto de la Sala de Lectura Manantial de Palabras surge de la necesidad de brindar posibilidades de acceso a la cultura escrita a niños, jóvenes y adultos del Barrio de Xanenetla y sus alrededores. Dado que el contexto social, cultural y económico de los habitantes del barrio es muy restringido, pretendemos que la cercanía con una pluralidad de manifestaciones culturales ligadas a los diversos tipos de lectura, les permitan ampliar sus horizontes.

En los últimos años, Xanenetla vive dos hechos relevantes: por una parte, la llegada del proyecto “Puebla, Ciudad Mural”, iniciativa del Colectivo Tomate¹, con el propósito de transformar la imagen del barrio al promover el arte y la cultura como medios de expresión para revitalizar la cohesión social. Por la otra, la instalación del Instituto de Desarrollo, Evaluación Educativa e Investigación Contracorriente A.C.², que tiene entre sus objetivos la exigencia del derecho a la educación de calidad como bien social fundamental y la construcción de una opinión pública crítica e informada y, a través de la fundación de la Sala de Lectura *Manantial de palabras* pretende contribuir al desarrollo comunitario para transformar el entorno, social y económicamente desfavorecido, a partir de la vinculación entre el arte y la lectura para la formación de seres humanos pensantes y sensibles. Es decir, la educación como umbral para obtener otros derechos fundamentales.

¹ www.colectivotomate.com/index.php/ciudad-mural/puebla/xanenetla

² www.educacioncontracorriente.org



La propuesta consiste no solo en brindar un espacio donde el uso de la palabra no sea un privilegio sino una realidad cotidiana, sino también en llevar a cabo actividades permanentes y estratégicas que les permitan acercarse de manera grata, creativa y diversa, a patrones culturales propios y ajenos con una visión crítica, reflexiva y propositiva.

Palabras clave: lectura, acervos, comunidad, vulnerable, vinculación

Propósitos:

- Promover la lectura y la escritura como actos lúdicos y placenteros
- Ser un espacio que fomente el disfrute de la lectura, la escritura y la creación y recreación artística en la comunidad.
- Valorar las pautas culturales propias y ajenas a partir de un punto de vista informado y crítico

Justificación:

Con frecuencia se habla de los bajos índices de lectura en México³. Quizás los números oficiales no sean tan alarmantes como se promulga al ritmo de los discursos políticos, lo cierto es que los materiales, tiempos, espacios y formas de lectura, ya sea como un derecho o una obligación, se integran a nuestra vida diaria y a nuestra actuación social en forma poco equitativa. A decir de Emilia Ferreiro, en la escuela “...la democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica”⁴. Esto tiene, al menos, dos consecuencias, por una parte, la lectura y la escritura no se conciben como prácticas sociales, sino como rutinas escolarizadas y carentes de sentido para la vida y, por otra, no hay en ellas nada atractivo para ser adoptadas como cotidianas, de tal modo que al salir de la escuela no son posibilidades para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

³ Secretaría de Educación Pública. (2006). *Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica*. México. La Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura, realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, en 2005 y publicada en 2006, nos declara como un país de lectores precarios al señalar un promedio general de lectura 2.9 libros por habitante por año, aunque con algunas consideraciones de edad, sexo, escolaridad, condición socioeconómica, entre otras variables.

⁴ Ferreiro, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Colección Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP-FCE, México, DF, 2001, p. 10



Leerse a sí mismo y al entorno de una manera crítica parece ser el medio de alcanzar un fin superior⁵. La falacia oficial de la comprensión a partir de la obligación y la memoria ocultan al ser humano las inmensas posibilidades de una real interacción con la cultura escrita en donde encuentre un espejo desde el cual percibir y dialogar con su propia realidad, pero también una ventana que le permita vislumbrar entornos ajenos y entrever la creación y recreación del propio a través de su actuar.

Acercar a niños, jóvenes y adultos a la lectura y el arte a través de diversas estrategias, como un pretexto para dialogar es, en *Manantial de palabras*, la acción cotidiana que les permite transitar hacia la equidad, el respeto y la tolerancia de un modo agradable y sencillo. Se trata, coincidiendo con Felipe Garrido, de “formar lectores de a de veras”⁶.

Desarrollo de la experiencia.

Contexto de ubicación de la sala de lectura

El barrio de Xanenetla está ubicado al norte de la ciudad de Puebla y forma parte de su centro histórico. En sus inicios esta zona fue habitada principalmente por indígenas que trabajaban en la Ciudad como criados y peones en las construcciones. Era, y en su mayoría sigue siendo, una población marginada. Estaba aislada del resto de la Ciudad por el Río San Francisco⁷.

Según el Censo realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Geografía e Informática, el Área Geoestadística Básica Urbana correspondiente al barrio, engloba a una población de 3104 personas (1420 hombres y 1684 mujeres), cuyo grado promedio de escolaridad es de 10.39, es decir, no rebasa los once grados que marca la educación básica obligatoria (INEGI, 2013)⁸.

Aunque en el barrio hay marcados contrastes entre la población de clase media y media alta la mayoría de la población vive en condiciones sociales, culturales y económicas sumamente empobrecidas y empobrecedoras; por tanto, en concordancia con lo establecido por Gregorio

⁵ Secretaría de Educación Pública. (2011). *Memoria de Gestión 2005-2011*. Puebla. En este documento se considera a la lectura como una “...posibilidad de incidir en los procesos de aprendizaje permanente y autónomo del individuo, (y su conformación) como una actividad cotidiana del ser humano (que) permite el desarrollo de habilidades intelectuales superiores...”

⁶ Garrido, Felipe. *Cómo leer mejor en voz alta*. Colección BAM. SEP-FCE., 2º reimp. México 2001

⁷ www.quepuebla.com/que-turismo/que.../1390-barrio-de-xanenetla.html y

www.es.wikipedia.org/wiki/Barrio_de_Xanenetla

⁸ INEGI. (26 de Junio de 2013). *Censo de Población y vivienda 2010. Consulta interactiva de datos*.

Recuperado el 2 de julio de 2013, de www.censo2010.org.mx



Hernández, habrá que contribuir, a partir de la lectura, a que “...individuos cuyas vidas comienzan en espacios sociales, comunicativos e ideológicos muy estrechos, salgan del confinamiento doméstico y laboral y amplíen sus horizontes de acción y pensamiento y se apropien de nuevos lenguajes y discursos y transformen su sentido de identidad”⁹ se trata, también, de luchar contra la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Descripción:

Manantial de palabras pretende ser un espacio privilegiado de encuentro de la palabra hablada y escrita. Con este propósito se instaló una sala de lectura que reúne las condiciones necesarias para que los niños, jóvenes y adultos del barrio y sus alrededores puedan, en un ambiente seguro y confortable, disponer de diversos materiales que le permitan, de manera individual o grupal, acceder libremente a códigos culturales propios y ajenos. La existencia de diversos materiales de lectura¹⁰, que han sido y serán adquiridos a partir de la gestión con diversas instancias, es un detonante para las acciones de mediación en un ambiente de libertad, respeto y tolerancia.

La democratización de la cultura a partir de la palabra

Una de las apuestas fundamentales de la sala de lectura consiste en ser un espacio privilegiado de circulación de la palabra, que permita a los usuarios crear y recrear en un ambiente de libertad. Para ello, no sólo es necesario que exista un lugar de reunión, ni la existencia de libros, en cambio, resulta indispensable hacer énfasis en las condiciones de disponibilidad y accesibilidad de los acervos. De acuerdo con Judith Kalman, las primeras aluden a “...la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera), mientras que acceso se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona *vis a vis* con otros lectores y escritores así como las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir”¹¹, por tanto, en primera instancia se gestionó la adjudicación en comodato de un local

⁹ Hernández, G. (2005). *Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México*. México, 2005, CONACULTA, pp. 42 y 43

¹⁰ Gatti, Juan Sebastián, Figueroa Fernández, Ireri. *La artimaña y el prodigio*. Apuntes sobre la lectura lúdica en la escuela. Colección Somos Maestros, México 2010. Ediciones SM. Es de suma importancia aludir, en este sentido al papel que juega la bibliodiversidad en un contexto lector. Al referirse a ella, Sebastián Gatti expresa que “...la primera condición (es) tener un buen número de textos para que los niños elijan: no sólo por el ejercicio de libertad que esto implica, sino también porque, antes de facilitar nada, precisamos saber con la mayor aproximación posible qué es lo que cada estudiante puede encontrar llamativo o interesante o cuál es su contexto lector, sus límites y aspiraciones, aquello que la estética de la recepción ha llamado “horizonte de expectativas”. p. 30

¹¹ Kalman, Judith. *Saber lo que es la letra*. Historias de vida y de lectura. Colección Biblioteca para la Actualización del Magisterio. SEP-FCE, México, 2004, p. 20



ubicado estratégicamente para que pudiera ser visto por toda la población. Dicho local pertenece al señor Julián Arturo Ramírez Romero, pero al recibirlo estaba en condiciones lamentables, con piso de tierra, las paredes húmedas y descascaradas, sin pintar, y carecía de puerta, electricidad, agua y servicio sanitario. Iniciamos entonces el contacto con el Grupo de damas rotarias “La Noria”, actualmente Campestre Real, quienes apoyaron económicamente las primeras obras de remodelación y acondicionamiento. Casi un año tardó el local en contar con las condiciones mínimas para su funcionamiento.

De forma simultánea se llevaron a cabo gestiones para adquirir materiales de lectura en número y variedad suficientes para cubrir las necesidades lectoras diversas. Así, acudimos a la anterior Coordinadora Estatal del Programa Nacional de Lectura, quien otorgó en resguardo por tiempo indefinido un acervo de aproximadamente 250 volúmenes, seleccionados cuidadosamente para asegurar un equilibrio entre géneros, categorías y niveles lectores, garantizando una bibliodiversidad basta, pero insuficiente para las expectativas de los usuarios. De tal modo, logramos donaciones personales de profesores, actores, escritores independientes, y las propias que podíamos hacer las coordinadoras del proyecto, con lo que el acervo es, a la fecha, bastante considerable. Las gestiones continúan. También recibimos del Programa Salas de Lectura de CONACULTA, un pequeño acervo.

Medianamente resuelto el asunto de los acervos la tarea era amueblar el espacio para contar con algunas comodidades para los lectores. Nuevamente la gestión personal fue la que, poco a poco, fue llenando el espacio hasta convertirlo en una muy confortable salita, en la que es posible la convivencia en un clima sumamente agradable.

Hasta aquí las condiciones de disponibilidad estaban dadas. El reto, ahora, sería establecer condiciones de accesibilidad, sumamente complejas, dada la pluralidad de la población a la que atenderíamos. La voluntad de las coordinadoras, así como de las instituciones que nos apoyaron en un inicio (Club Rotario, PNL, Juglaria, y escritores, actores, artistas, editores y cuentacuentos independientes) comenzaron a hacer el resto.

La primera actividad debía ser una muestra de lo que serían las tareas posteriores, así, para la inauguración se procuró diversificar las actividades: lectura, escritura, narrativa, música y actuación. Dicho evento se llevó a cabo en febrero de 2013 con la participación del grupo artístico Juglaria, circo y narración, que brindó un espectáculo de cuentacuentos, lectura, baile canto y equilibrios; lectura oral por parte de niños vecinos del barrio de Xanenetla y un desayuno ofertado para todos los asistentes, mientras se escuchaba música variada. Participaron más de doscientas



personas de la comunidad, un grupo de integrantes del Club Rotario La Noria actualmente Campestre Real, integrantes del Colectivo Tomate, escritores y actores independientes.

A partir de entonces, el juego, el diálogo y la reflexión son constantes promovidas por mediadores de lectura voluntarios que provienen de diversos espacios e instituciones (docentes, estudiantes, prestadores de servicio social) que organizan círculos de lectura, talleres de escritura, cine, conversaciones, presentaciones de libros, donde los asistentes encuentran diversas y significativas oportunidades de enriquecer su entorno. Semanalmente la sala ofrece un servicio permanente de apoyo a niños y jóvenes del barrio de Xanenetla y alrededores a través de sesiones en las cuales se promueve la lectura y otras manifestaciones culturales (Música, pintura, escultura, doblado de papel, cine y fotografía) a manera de taller. El número de niños y jóvenes que se atienden semanalmente es de quince en promedio.

La celebración de fechas relevantes a través de la lectura adquiere un significado. Tal fue el caso de la celebración de las tradiciones de día de muertos, a la cual denominamos “Caminata con los muertos”, que se efectuó a finales del mes de octubre de 2013, y se vivió en tres etapas: 1) La emisión de la convocatoria a los niños y niñas para participar en un concurso de creación de calaveras literarias. Participaron un total de 68 niños de entre 6 y 13 años de edad. Se dividió en tres categorías y se premió a los tres primeros lugares de cada una. 2) La convocatoria hecha a personas adultas para la creación de leyendas de sucesos ocurridos en el barrio. Previo a la presentación de estos productos se llevó a cabo un taller que permitiera desde la búsqueda del tema hasta su narración por escrito. A dicho taller asistieron tres personas del propio barrio, siendo sus leyendas premiadas. 3) La celebración denominada “Caminata con los muertos”, a la que se convocó a todos los vecinos del barrio y lugares alrededores, dio inicio con la participación de una Tuna y la narración de una leyenda por parte de una actriz del grupo de teatro Espacio 1900 de la ciudad de Puebla; posteriormente se inició el recorrido hacia un antiguo panteón del cual sólo quedan algunos vestigios, y cuya entrada fue cancelada hace muchos años. Ahí se contó una segunda leyenda, a cargo de una actriz del grupo Juglaria, circo y narración, y la presentación de la leyenda ganadora del segundo lugar en el certamen. Para finalizar el recorrido en el parque de la fuente la ganadora del primer lugar en el certamen, dio lectura a su leyenda y se otorgaron los premios a todos los concursantes que se hicieron acreedores. Concluye con una verbena donde se obsequia aguinaldos, atole y hojaldras a todos los asistentes.

Otras acciones llevadas a cabo son las visitas de promotores de lectura y promotores culturales, así como las visitas de estudiantes de intercambio de otros países.



Principales logros y hallazgos:

Es bien sabido que la lectura y la escritura en la escuela han sido promovidas, más que como una actividad lúdica, como un contenido carente de sentido. Es en este supuesto, justamente, en el que hemos hallado evidencias suficientes que, analizadas por profesionales informados, serían motivo para la reconsideración de las tradiciones metodológicas imperantes.

En principio, el ambiente desescolarizado, carente de represiones y pleno de autonomía que se promueve desde la sala de lectura, ha sido suficiente para tener cada semana un número no menor a doce niños de diversas edades que deciden, por cuenta propia, los materiales con los cuales desean interactuar. También son ellos quienes sugieren las actividades que acompañan a sus sesiones de lectura. Es decir, ahora la lectura y otras manifestaciones culturales son lo suficientemente atractivas como para dedicarles de dos a tres horas semanales y, lo que es más importante, en días de asueto, alejados de aquellas actividades que representarían una carga escolar.

Hemos observado que mientras en las primeras sesiones había un alto grado de agresión entre los niños y jóvenes, así como un exceso de movimiento ajeno a los propósitos de las sesiones (corrían y se perseguían, simulaban -o efectuaban- peleas en la alfombra, ocultaban entre sus ropas el material empleado en las actividades para llevarlo a sus casas y regresar por más), ahora participan de manera responsable y, a partir de la creación de sus propias normas, cuidan las instalaciones y protegen el material de trabajo.

También había una enorme discriminación hacia los otros. La obesidad, la pertenencia a familias con antiguos conflictos, y hasta la asistencia a escuelas distintas eran causa de agresiones que sobrepasaban lo verbal y pasaba a lo físico. La selección de lecturas y actividades que, sin falsas moralinas, aluden a una cultura del respeto a la diversidad han permitido establecer un clima de mayor armonía entre los asistentes. Hablamos de la práctica de los valores universales.

Aunque a la fecha no hemos logrado seguir de manera cercana el desempeño escolar de los niños y jóvenes que asisten a la sala, en general hay una percepción de que en las escuelas a las que asisten, y con las cuales hemos logrado -aunque de manera incipiente- establecer un vínculo, se han convertido en pasadores de libros o, cuando menos, recomiendan lecturas a sus compañeros.

Un logro más ha sido la incipiente vinculación con las tres escuelas primarias que reciben a los estudiantes del barrio y los alrededores, que han permitido, en principio, la difusión de las actividades de la sala y, después, su participación.



También hemos hecho alianzas con instituciones de prestigio en la entidad, que han contribuido al logro de los propósitos del proyecto, como El Colegio Americano, Grupo de teatro Espacio 1900, Juglaría, CONACULTA, editores, escritores, actores independientes.

Perspectivas de desarrollo.

Para 2017 se pretende fortalecer la vinculación interinstitucional con la Fundación SM y Conaculta, para enriquecer la formación de los y las mediadoras de lectura; variar el mosaico de actividades; incrementar los acervos; establecer vínculos significativos con otros mediadores y salas de lectura; difundir las acciones que se realizan así como diversificar las tareas de promoción y mediación de la lectura en todas sus modalidades y, con ello, enriquecer la vida social y cultural de para los habitantes del barrio de Xanenetla y los ubicados a su alrededor.

La sala de lectura será sede de un grupo de maestros participantes del proyecto “Narrativas docentes, poetizando la educación”, y del taller “Tejiendo historias”, con mujeres de la comunidad. Ambos grupos sesionarán periódicamente y se buscará difundir los productos por diversos medios, uno de ellos, el periódico digital de Contracorriente A.C: www.educacioncontracorriente.org

Se continuará con las sesiones semanales para niños y jóvenes, y la organización de eventos como Feria del libro, Kermeses de lectura, Cuenta cuentos, Maratones de lectura, Teatro, Cine, Exposiciones temporales de fotografía y pintura y Presentaciones de libros

Finalmente, este espacio será visitado por las “Expediciones Pedagógicas” con miras al VIII Encuentro Iberoamericano de Redes de Maestras y Maestros, Educadoras y Educadores que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad, al estar inscrito en una de las Rutas Pedagógicas que se recorrerán previamente a la actividad.

Conclusión

Aun cuando en nuestro país existió, a inicios del siglo XXI, una política de fomento a la lectura emitida por la Secretaría de Educación Pública, así como algunos intentos masivos de promover la lectura como una actividad cotidiana, no existe evidencia de un incremento significativo de la cultura lectora en las escuelas.

Es probable que esta deficiencia se deba a que en las escuelas la lectura no es concebida como “...una práctica versátil (que) varía en cada contexto, disciplina y comunidad. Es simplista y reduccionista concebirla como una tarea universal o general, o creer que para dominarla basta adquirir las destrezas mínimas de descodificación e inferir implícitos. Es más real y útil entenderla



como una tarea enraizada en su contexto, que varía en cada situación y que exige conocimientos y habilidades específicos”¹²

Sin embargo, a partir de una propuesta que desescolariza la lectura y la escritura y las convierte en actividades lúdicas y placenteras que permiten, a quienes las ejercen como un derecho, plantearse un mundo diferente al propio, dialogar con otros poseedores de la palabra, y desestimar formas culturales legítimas, pero nocivas para su desarrollo humano (lamentablemente tan penetrantes en nuestro medio), poco a poco se va haciendo posible una sociedad más justa y equitativa que posibilite una mejor calidad de vida para los ciudadanos plenos.

Esa es, de principio a fin, la apuesta de las coordinadoras del proyecto y, quienes comparten nuestra visión al plantear, como un esfuerzo altruista, la instalación de la Sala de lectura en uno de los barrios bravos más representativos de la ciudad.

De este modo la lectura, libre de paradigmas tradicionales, ya forma parte esencial de la vida de los pobladores de este bello e histórico barrio.

Bibliografía:

- Abreu, Marcia. ¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy? Colección Lecturas sobre Lecturas No. 4, México, 2002, CONACULTA
- Cassany, Daniel. Prácticas letradas contemporáneas. Colección Para comprender la lectura, Ríos de Tinta, México 2008
- Cirianni, Gerardo y Tormo, Eva. Punto de partida para leer, conversar y escribir. Primera edición. Edit. La voz del espejo. Buenos Aires 2005
- Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. SEP/FCE, México (2004)
- Ferreiro, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Colección Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP-FCE, México, DF, 2001
- Garrido, Felipe. Cómo leer mejor en voz alta. Colección BAM. SEP-FCE., 2° reimp. México 2001
- Gatti, Juan Sebastián y Figueroa Fernández, Ireri. La artimaña y el prodigio. Apuntes sobre la lectura lúdica en la escuela. Colección Somos Maestros, México 2010. Ediciones SM

¹² Cassany, Daniel. Prácticas letradas contemporáneas. Colección Para comprender la lectura, Ríos de Tinta, México 2008, p. 43



- Gómez Palacio, Margarita. *La lectura en la escuela*. SEP-CONALITEG, México, 1995
- Hernández, Gregorio. *Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México*. Colección Lecturas sobre Lecturas No. 14, México, 2005, CONACULTA
- INEGI. (26 de Junio de 2013). *Censo de Población y vivienda 2010. Consulta interactiva de datos*. Recuperado el 2 de julio de 2013, de www.censo2010.org.mx
- Kalman, Judith. Saber lo que es la letra. Historias de vida y de lectura. Colección Biblioteca para la Actualización del Magisterio. SEP-FCE, México, 2004
- Kalman, Judith. El origen social de la palabra propia. Colección Lecturas sobre Lecturas No. 14, México, 2005, CONACULTA
- Secretaría de Educación Pública. *Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica*. México 2006
- Secretaría de Educación Pública. *Memoria de Gestión 2005-2011*. Puebla, México, 2011
- Secretaría de Educación Pública. Memoria del Primer Congreso de Lectura y Escritura. La escuela y la Literatura Infantil y juvenil. Durango 2004, México, 2007
- www.colectivotomate.com/index.php/ciudad-mural/puebla/xanenetla
- www.educacioncontracorriente.org
- www.es.wikipedia.org/wiki/Barrio_de_Xanenetla
- www.quepuebla.com/que-turismo/que.../1390-barrio-de-xanenetla.html



PROYECTOS DE ARTES DE LA TELESECUNDARIA TEPAXAPA

Presenta: Alejandro Moisés Landa Rodríguez

RED Contracorriente

Contacto: newzero_trh14@hotmail.com

Telesecundaria de Tepaxapa

RESUMEN

Es una experiencia en una comunidad marginada, alejada e indígena en el que el colectivo docente decidió transformar el espacio escolar porque antes estaba con poca vinculación con la comunidad y, eso sí, con demasiadas necesidades y rezagos en todos los sentidos: hambre, pobreza, frío y pocas alternativas de educación y trabajo.

Las artes es uno de los caminos que vimos como el más viable para que los estudiantes tuvieran otras opciones para sentirse contentos de ir a la escuela y aprender a través del arte. Teatro, música, artes visuales y danza, fueron los cuatro talleres que decidimos llevar a cabo y en los cuales alumnos pudieran elegir el de su preferencia. Sin importar el grado y, aunque nos guiamos por el programa, nos adecuamos a las necesidades y al contexto y tomamos las decisiones más pertinentes.

Entre otras la unificación del trabajo que nos llevó al colectivo docente a centrarse en el proyecto de danza y que los alumnos de los diversos talleres y sus producciones giraran en torno al proyecto, por ejemplo: las canciones de los talleres de música, serían los que los alumnos de danza bailarían, los de teatro aportarían con la fabricación de utilería escenografía, entre otras. Nos queda claro que no formaremos profesionales en la materia pero sí en presentar un trabajo de calidad para la comunidad escolar y lo más importante, hacerlo significativo y vivencial para los alumnos, además de proyectarnos como una escuela unida, trabajadora para motivar a que los estudiantes de primaria que egresan la elijan para estudiar y no se vayan a trabajar (más que por necesidad lo hacen por gusto) o a casar.

Palabras clave: artes, educación, marginalidad, transformación, colectivo docente



Introducción

Si algo he aprendido durante mis cuatro años de formación normalista así como en mis cinco de servicio frente a grupo es que la labor docente es sin duda una de las más complejas, nobles y laboriosas pues es difícil trabajar con jóvenes seres humanos que se encuentran en un proceso biológico de muchos cambios (hablando del nivel de secundaria), con unas ansias tremendas por aprender, conocer y jugar.

Egresé en julio de 2011, en septiembre del mismo año dieron los resultados del examen de oposición y fue cuando comencé a laborar. He de decir que obtuve un lugar lo suficientemente bueno como para elegir escuela en la zona centro del estado, en Zongolica para ser más específicos pero que por desconocimiento e ignorancia de la zona serrana y del idioma náhuatl decidí irme a lo más cerca del centro de la zona sur. Llegué al municipio de Juan Rodríguez Clara mismo que se dedica al ganado bovino y a la producción agrícola de la piña; como era de esperarse llegué a la escuela más alejada y de nueva creación de dicha zona, “San Sebastián” fue mi primer comunidad y en ella viví alrededor de año y medio.

Aquí fue donde viví y sufrí en carne propia todas las necesidades y dificultades que día a día vivían mis alumnos y sus familias; hay muchas carencias que afectan directamente el desempeño académico de los alumnos, se sufre de desabasto de comida, con el mínimo viento o lluvia el servicio de energía eléctrica es suspendido por días, que si no hay forma de salir en taxi (es costoso) o particular el intenso sol o lluvia nos podrán acompañar en el viaje y ni que pensar sobre tener comunicación con el mundo exterior pues no hay señal de celular, sólo por mencionar algunos.

Posteriormente, llegó mi cambio para la zona 51 de Orizaba que es en la que me encuentro actualmente. Llegué a vivir en la cabecera de Zongolica año y medio, estuve trabajando en las comunidades de Barrio cuarto y Tlaxcantla del municipio de Mixtla de Altamirano, viajaba una hora o poco más de ida y lo mismo de regreso a diario, quiero señalar que este municipio según información de instituciones u organismos oficiales como el INEGI señalan que es el más pobre de Veracruz y el cuarto a nivel nacional comparándose incluso con lugares o países marginados de África. En estos lugares el frío es aterrador, cala los huesos, los alumnos y las personas de la comunidad tenían sus rostros, brazos y piernas quemados por el frío, situación que me pasó inclusive sin siquiera salir del aula que es de material en comparación de las casitas que en su mayoría son de madera y con fogón. Es triste pensar en el frío que debían soportar los más pequeños o ancianos de la comunidad, en la grave situación económica y/o familiar que muchos



alumnos atravesaban y sobre todo el hambre pues por la misma carencia están acostumbrados a raciones muy pequeñas o a hacer sólo dos comidas al día.

En estas dos comunidades aprendí a tenerle cariño al náhuatl, a ser paciente con mis alumnos para explicarles mejor las palabras y su significado e incluso a desprenderme de unos cuantos pesos para comprarles fruta y que comieran algo en el receso, afortunadamente los plátanos por ejemplo estaban a un peso cada uno y los muchachos valoraban ese pequeño gesto siendo más atentos y responsables en sus asignaturas.

Durante el transcurso del receso escolar que precedió al ciclo 2014-2015 se hicieron cambios internos en la zona, resulté beneficiado y me movieron al centro de trabajo en el que me encuentro desde entonces. Quiero recalcar que sino me quedo en la comunidad a vivir es por la comodidad de viajar a diario con mis compañeros docentes hasta la ciudad de Orizaba. Pero al igual que en las otras comunidades, en Tepaxapa se padecen muchas situaciones difíciles, de igual manera es zona serrana, alejada, e indígena. Todos los maestros que laboramos ahí hemos trabajado en escuelas aún más alejadas y con condiciones aún peores, es por ello que comprendemos y sobre todo apoyamos con la asistencia a los estudiantes con desastres naturales que los afectan, por ejemplo en junio de 2016 debido a la tormenta tropical “Danielle”, varios techos de lámina fueron arrancados por el viento, y todo lo que había en el interior de mojó o echó a perder, varios alumnos faltaron 2 o 3 días pues debían ayudar en casa y si bien no pudimos ir a ayudar al menos no se preocuparon por las inasistencia.

Algo en común en todas estas comunidades es que a menudo los muchachos deben ir al campo a ayudar a sembrar o a cosechar a sus padres o familias, es su única o mayor fuente de ingreso por lo que mis compañeros de las escuelas en las que he laborado y yo apoyamos, vemos la manera de que no sean afectados en la beca de prospera, de antemano sabemos que si alguien no va es falta, pero debemos solidarizarnos y sacar el lado humano de la docencia pues en este tipo de situaciones difíciles es a nuestra forma de pensar lo adecuado. Que más quisiéramos como docentes poder solucionar dichos problemas pero no está a nuestra alcance, por lo que nos centramos en donde si podemos realizar algo significativo: en nuestra enseñanza, utilizando a la asignatura de artes como medio para lograr una transformación en la formación de nuestros alumnos como personas con valores.

No todo es malo de trabajar en comunidades rurales y marginadas, uno se encuentra en contacto directo con la naturaleza y puede hacer uso de ella para trabajar con los estudiantes; reza un dicho popular: “profesor que no haya trabajado en zona rural no debe considerársele como tal” y



creo que para los docentes que tuvieron la fortuna o influencias de permanecer en escuelas urbanas jamás podrán sensibilizarse o conocer tanto a sus estudiantes como si vivieran en la misma comunidad con ellos, compartiendo la comida, los juegos y hasta los problemas.

Todo docente debería de pasar por ello alguna vez en su vida pues permite crecer como persona y profesionalmente. Más si viene de ciudad pues vives situaciones por las que no pensaste pasar, madurando y valorando más las cosas o medios que se tienen en la ciudad pero sobre todo a los alumnos y en lo que ellos necesitan y se merecen de nosotros.

Descripción del proyecto

La escuela toma como base la asignatura de artes que marca el plan y programa de estudios del 2011: Teatro, música, artes visuales y danza, de las cuatro, en teoría sólo se puede elegir una por grado, nosotros como colectivo docente decidimos hacer talleres en donde los alumnos eligieran el de su preferencia no importando el grado pues al final habría grupos conformados por todos los grados de la escuela y los profesores impartirían el taller donde tuvieran más afinidad o fortalezas; el programa educativo que nos rige marca dos sesiones de cincuenta minutos para dicha asignatura a la semana en días separados, adecuándonos a nuestro contexto y proyecto definimos que los martes fueran para artes, dando dos sesiones seguidas para trabajar lo planeado en los talleres.

Durante mi estancia de tres ciclos escolares en la escuela telesecundaria actual, apenas en el que concluye se consolidó con más claridad el proyecto del taller de danza con alumnos de los tres grados que tuvieran interés o gusto por el baile folclórico. En mi primer ciclo escolar 2014-2015, como parte de mi trabajo y de la asignatura de artes preparé 3 bailables, dos para el festival del 10 de mayo y uno restante para la clausura. Cabe señalar que para el día de las madres vamos a varias comunidades cercanas a bailar: Tecalatzompa, mpio. de Xoxocotla, Rincón, mpio. de Atlahuilco, Porvenir y Tepaxapa ambos de Soledad Atzompa y en la clausura de curso sólo es presentación en la comunidad de mi escuela, lo anterior es para llevar la apreciación y formación artística entre los alumnos a otro nivel, así como para que los padres de familia en las diversas comunidades tengan acceso a éste tipo de manifestaciones y shows artísticos que por las condiciones económicas y de contexto no hay.

El problema fue que cada profesor preparaba lo suyo de manera aislada de acuerdo al tipo de arte que impartía, por ejemplo: canciones, obras de teatro, bailes regionales. Pero no había esa



conjunción o unificación del trabajo, es a partir de ahí que surge la idea de centrarse en el proyecto de danza y que los alumnos de los diversos talleres sus producciones giraran en torno al proyecto, por ejemplo las canciones de los talleres de música, serían los que los alumnos de danza bailarían, los de teatro aportarían con la fabricación de utilería escenografía, entre otras. Nos queda claro que no formaremos profesionales en la materia pero sí en presentar un trabajo de calidad para la comunidad escolar y lo más importante, hacerlo significativo y vivencial para los alumnos, además de proyectarnos como una escuela unida, trabajadora para motivar a que los estudiantes de primaria que egresan la elijan para estudiar y no se vayan a trabajar (más que por necesidad lo hacen por gusto) o a casar.

Continuando con lo anterior, los dos primeros bailables en mi primer ciclo fueron el jarabe Mixe de Oaxaca (danza indígena de rescate) y la Viejada o Xantolo de Tempoal, Veracruz. Me enfoqué con estas danzas para economizar en vestuario ya que el traje típico regional es similar al utilizado en la danza de Oaxaca y por la facilidad de los pasos ya que los alumnos eran de primero y presentaban dificultades para coordinar pasos y bailar así como para reafirmar la belleza e importancia de las culturas y grupos indígenas ya que ellos lo son incluso hablan el náhuatl. El último que se presentó para la clausura fue un son de la huasteca veracruzana.

Estas tres experiencias llamaron la atención de los estudiantes de otros grados, quiero decir que fue interesante ver interactuar a los alumnos en este contexto de arte y danza pues sutilmente las relaciones de amistad empezaron a mejorar así como el comportamiento de algunos alumnos como Demetrio que de mostrarse desinteresado y altanero ahora se comportaba más amable y acomedido o alumnos de los diferentes grados y comunidades se relacionaban más.

Fue para el ciclo 2015-2016 donde además del taller de danza surgieron los talleres de música (guitarra), música (flauta) y teatro. Por mi parte quise hacer algo más de lo que siempre se hace cuando se presentan los grupos de danza: entran al escenario y bailan (quería contar una historia a través de la danza). Sin conocimiento de vestuario, utilería y de pasos propios del estado o región; sé que los docentes hacemos lo que podemos con lo que tenemos y que muchos no tienen formación o gusto por el folclor mexicano sin embargo en casa me inculcaron a que si se va a hacer algo se debe de hacer y bien. Fue cuando decidí poner en práctica los años de experiencia bailando que aproximadamente son 15 así como la capacitación de trabajo que concluí como Instructor en artes con énfasis en danza por el Instituto Regional de Danza Azueta y con los alumnos ya del taller monté desde septiembre a mayo la “boda costumbrista del estado de Nayarit”.



Conté con el apoyo de 15 alumnos y 7 alumnos, los cuales algunos presentaban problemas de comportamiento e incluso uno llegó como castigo por haber faltado el día de elección de talleres. Aún así en contra de su voluntad se integraron al trabajo. Fue algo complicado el proceso de enseñarles los pasos de los sones puesto que el folclor de Nayarit es de los más difíciles y cansados sin embargo con constancia y trabajo pudimos realizar un trabajo digno y está por demás decir bonito o agradable. A continuación me permito agregar el link del video de una de las presentaciones de la boda costumbrista de Nayarit.

<https://www.youtube.com/watch?v=YVUMmFLRqTs>

Los muchachos convivieron mucho durante el proceso, se ayudaron e incluso elaboraron su utilería, trenzas y tocado. Asimismo organicé junta con los padres de familia los cuales me dieron su apoyo y compramos lo necesario: machetes, pantalones, camisas, paliacates y telas para elaborar las faldas de gran vuelo para el faldeo característico, muchas de las cuales mi madre al darse cuenta de que no contábamos con alguien que supiera hacerlas a un precio accesible amablemente decidió ayudar con su elaboración.

También se les enseñó a maquillarse, al menos para bailar folclor tanto como para hombres y mujeres con sus respectivas diferencias. Siempre traté que los alumnos se sintieran a gusto en su clase de danza y me parece que lo logré además de otros beneficios más, pues los alumnos que presentaban problemas de comportamiento y sanciones los fueron reduciendo, Demetrio, que llegó en contra de su voluntad terminó siendo de los más acomedidos y amable, Pablo, Fernando y Abel peleaban constantemente en sus grupos y en el taller, se mostraban distraídos y desorganizados pero poco a poco fueron creando y afianzando hábitos como la puntualidad y responsabilidad de cumplir y llevar sus materiales (faldas, botines, machetes, vasos, etc.), ayudar a sacar y guardar bocinas y cables así como tarimas y demás utilería. Las alumnas por su parte fueron preocupándose por sus zapatos, faldas, abanicos etc., pues sabían que los necesitarían y que son parte de sus herramientas como bailarinas. Si bien no eran amigos, puedo afirmar que tenían un buen trato y que era el taller más unido de la escuela. En algunas ocasiones se les proyectaban videos de bailarines o grupos de danza folklóricos profesionales y ellos solos empezaban a notar y comentar elementos como alineaciones, homogeneidad en vestuarios, expresión de los bailarines entre otros que de acuerdo a sus posibilidades fueron incorporando a los bailables. Durante las funciones en las comunidades



fueron los más aplaudidos e incluso en la comunidad de Tecalatzompa del municipio de Xoxocotla ellos bailaron dos veces por petición de la primaria sede para la alcaldesa.

Para la clausura seguí con el mismo ritmo de trabajo y monté un son de la región de tierra caliente del Estado de Michoacán además de que tuve la oportunidad de bailar sones Jarochos con algunos alumnos del taller de danza así como con una bailarina invitada.

Quiero compartir también la gran cantidad de felicitaciones y buenos comentarios sobre el trabajo por parte de los padres de familia, profesores de las primarias sedes de las otras comunidades e incluso colegas de mi zona, es algo que me deja motivado y que les hago saber a los estudiantes para seguir motivándolos. También, para las clausuras de ciclo escolar recibimos invitación por parte de otras escuelas telesecundarias para asistir y bailar pero por motivos económicos principalmente no pudimos llevarlas a cabo.

Me es interesante observar la evolución del trabajo realizado en los tres ciclos escolares, pues de comenzar con algunos bailables sin relación entre ellos en el primer ciclo, pasamos a un cuadro costumbrista en el segundo y en el último se movilizó a todos los talleres y alumnos de la escuela (guitarra, flauta, armónica, utilería, percusiones) para que su trabajo girara en torno a lo que los alumnos de danza bailaron, es decir todo un show y ensamble folklórico: “un paseo por el Estado de Veracruz”, donde se ejecutaron danzas y sones característicos de las regiones del Estado comenzando de norte a sur como se muestra en la siguiente tabla:

Canción de inicio: Soy Veracruzano	
Huasteca Alta	
Canción	“Ojalá que llueva café en el campo”
Danza	-Xules o Chules - Xochipitzáhuatl



Huasteca Baja	
Canción	“La malagueña”
Son Huasteco veracruzano	-La presumida
	-La huasanga
Totonacapan	
Canción	Nimbe
Danza	-Huahuas (mujeres)
	-Danza de negritos
Altas Montañas / Capital	
Canción	Noche de lluvia en Xalapa
Danza	-Xochipitzáhuatl (danza de rescate de Soledad Atzompa)
	-Tocotines (danza de rescate de Soledad Atzompa)
Sotavento (jarocho antiguo o tradicional)	
Canción	Sembrando flores
Son jarocho	-Aguacero
	-Quemallama
	-Repique
	-Danzón
Sotavento (jarocho de academia o blanco)	
Canción	Veracruz
Son jarocho	-La bruja
	-El palomo
	-La bamba
	Comparsa de Carnaval

Es un proyecto ambicioso pero conté con el apoyo del director, docentes de los diversos talleres y de padres de familia, a tal grado que tan solo a dos meses y medio de haber iniciado el curso, pudimos presentar en la inauguración de la biblioteca danzón, y la danza del xochipitzáhuatl (interpretada por los alumnos de guitarra, armónica y flauta), donde el presidente municipal estuvo presente y tuvo la generosidad de aportarnos económicamente para la escuela y el taller. También los estudiantes se presentaron a bailar para el evento de día de muertos. La idea del colectivo docente es que con gestiones y promoción del taller podamos no salir solo a las comunidades vecinas sino, a alguna otra ciudad o formar parte del elenco artístico de algún evento para que con



ello adquiera en los alumnos y sus padres mayor relevancia y otro punto de vista sobre todo este gran trabajo que tenemos para ellos, que no sólo es de rescate para preservar y difundir nuestras tradiciones y costumbres sino también en la comunicación de los alumnos, expresión corporal, seguridad, autoestima, responsabilidad, coordinación, desarrollo humano, expresión y apreciación artística, entre tantas que favorecen a los alumnos y ayudarán a lo largo de su vida y que la danza y las artes les brinda a manos llenas.



Anexos



Ciclo escolar 2014-2015: Jarabe Mixe en el Rincón, mpio. de Atlahuilco, Ver.



Ciclo escolar 2014-2015: Viejado o Xantolo de Tempoal, Ver. en el Rincón, mpio. de Atlahuilco, Ver.



Ciclo escolar 2016-2017: Alumnos danzando el Xochipitzáhuatl de la región norte. Inauguración de la biblioteca.





Ciclo escolar 2014-2015: Son huasteco serrano veracruzano. Clausura de ciclo





Ciclo escolar 2015-2016: Boda costumbrista del Estado de Nayarit. En la comunidad de Tecalatzompa, mpio. de Xoxocotla y Tepaxapa, mpio. de Soledad Atzompa respectivamente.





Ciclo 2015-2016

Imagen superior izquierda, yo con los “novios” del cuadro costumbrista.

Imagen inferior: ensayo del son de la región de tierra caliente de Michoacán





Imagen superior: Ciclo 2015-2016 muestra del buen ambiente y compañerismo presente entre los alumnos del taller de danza en un descanso.

Imagen inferior: clausura ciclo 2015-2016 donde bailé con tres alumnos del taller y una bailarina invitada el son “El Colás” del Estado de Veracruz.



UNA EXPERIENCIA CON LA GEOMETRÍA

canditapolo@gmail.com

Red de Investigador@s Educativ@s En México
[REDIEEM]

Eje temático 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Resumen

En un Proyecto de investigación acción con niños de Segundo grado de educación básica primaria en México, se desarrolló una sesión de geometría con el propósito de que los niños y profesores identificaran la propiedad de la desigualdad triangular al advertir que en todo triángulo, la suma de sus longitudes de dos lados cualesquiera es siempre mayor a la longitud del lado restante: $a+b>c$, $a+c>b$ y $b+c>a$. Esta sesión es un ejemplo de cómo los niños aprenden nociones matemáticas por sí mismos, se divierten y construyen de forma colectiva el conocimiento matemático.

Introducción

En la intención de abordar otra forma de aprender matemáticas con un enfoque de resolución de problemas donde se propicie un desarrollo matemático en los estudiantes por ellos mismos, además de que disfruten de sus propios procesos y encuentren ciertas regularidades que permitan entender la idea matemáticamente más que el dominio de los métodos, hemos desarrollado un proyecto de investigación acción con niños de segundo grado de educación básica primaria en México.

Elliot (2005) define la investigación acción como *reflexión relacionada con el diagnóstico*“ (p. 4). Consideramos que representa una buena metodología para entender los procesos educativos y sociales que se desarrollan en el aula o en la vida diaria, y atenderlos. Algunas características según Elliot, que permiten ese entendimiento son: se analizan las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores; se relacionan problemas prácticos cotidianos para profundizar en la comprensión (diagnóstico) de un problema y pueden ser desarrollados por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen; se adopta una postura exploratoria al explicar lo que sucede de forma narrativa; se interpreta lo que ocurre en guiones a veces denominados estudios de caso; se utiliza como herramientas para hacer tangibles los significados subjetivos a la observación participante y la entrevista, y en nuestra experiencia, también son útiles los guiones de observación, las producciones de los niños, el pizarrón y las fotografías; y la situación es descrita y explicada con el mismo lenguaje utilizado por los implicados en el proceso.

Bajo esta metodología se abordó el problema de la desigualdad triangular en el que se expresa que no siempre se puede construir un triángulo dados tres lados. La diversidad de ejemplos contruidos por los estudiantes que son ricas ideas matemáticas favorecieron trabajar con múltiples representaciones en el contexto de la construcción social del conocimiento matemático. Los estudiantes por sí mismos explicaron la forma de sus proposiciones con base a lo que han aprendido con anterioridad. Disfrutaron compartiendo uno a uno lo que pensaron, es decir, se desarrolló el pensamiento matemático a través de la interacción con los niños, basado en el deseo y con métodos diferentes dependiendo de cada estudiante.

Las ideas representativas presentadas en la clase se plasman en el pizarrón para construir el contenido matemático y después de presentadas las ideas, los estudiantes siguen pensando porque quieren explicar lo sucedido.

Con este tipo de procesos, los niños desarrollan su autonomía, se promueve el deseo de seguir aprendiendo y se le encuentra sentido y significado a los objetos matemáticos.



Desarrollo

La experiencia que describimos en este documento nos refleja las bondades de aprender matemáticas a partir de desafíos que pueden tener múltiples representaciones y que llevan a los estudiantes a aprender por sí mismos, que se diviertan y que se construya el contenido matemático colectivamente a partir de los saberes individuales previamente aprendidos.

Se abordó el plan “triángulos desiguales” con niños de segundo grado de educación básica, primaria. El plan de clase se construyó colectivamente. El propósito consistió en identificar que en todo triángulo, la suma de sus longitudes de dos lados cualesquiera es siempre mayor a la longitud del lado restante: $a+b>c$, $a+c>b$ y $b+c>a$. La visión prospectiva despliega la idea de que los estudiantes desarrollen maneras de pensar que les permitan formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas, así como elaborar explicaciones para ciertos hechos numéricos o geométricos.

UN TRIANGULO DESIGUAL

Propósito: identificar que en todo triángulo, la suma de sus longitudes de dos lados cualesquiera es siempre mayor a la longitud del lado restante:

$$a+b>c, a+c>b \text{ y } b+c>a$$

EJE: Forma, espacio y medida.

Bloque II. Identificación y descripción de las características de figuras por el número y la forma de sus lados.

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Resolver problemas de manera autónoma, comunicar información matemática, validar procedimientos y resultados, manejar técnicas eficientemente.

Aprendizajes esperados: Identifica las características de figuras planas, simples y compuestas.

DESARROLLO DE LA CLASE (CON DURACIÓN MÁXIMA 60 MINUTOS)

Actividades de inicio Arma un triángulo Corta el popote en tres partes de cualquier medida y arma un triángulo. ¿Qué tipo de triángulo formaste?	-Recomendaciones y observaciones De manera individual los niños cortan un popote en tres partes de cualquier medida. 5,3,8 2,2,12 5,5,6 4,4,8 Forma un triángulo con las tres longitudes. Recuperar en el pizarrón las opciones que muestran los niños. En cada caso, el profesor pregunta ¿Es un triángulo y que tipo de triángulo es? En los casos que no forman un triángulo, el profesor cuestiona por qué no es así.	Materiales Cuaderno Pizarrón Marcadores Popotes															
Actividades de desarrollo Se solicita al grupo midan dos lados de los segmentos del triángulo formado y de los que no formaron un triángulo, los sumen y el resultado lo comparen con la medida del tercero.	Recomendaciones y observaciones Trabajo individual y socialización de resultados en 15 minutos. <table border="1" data-bbox="505 1398 1222 1612"> <tr> <td>En orden colocar algunos ejemplos en el pizarrón y pedir a los niños que identifiquen que encontraron.</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Lado 1+ lado 2 (los más pequeños)</td><td>Lado 3</td><td>¿Se forma un triángulo?</td></tr> <tr> <td>$2+2=4$</td><td>12</td><td>No</td></tr> <tr> <td>$5+3=8$</td><td>8</td><td>No</td></tr> <tr> <td>$5+5=10$</td><td>6</td><td>Si</td></tr> </table> Solicitar a los alumnos que comenten la relación entre los resultados en rojo de la columna 1 y 2 con la conclusión de la columna 3 y visualicen la información.	En orden colocar algunos ejemplos en el pizarrón y pedir a los niños que identifiquen que encontraron.			Lado 1+ lado 2 (los más pequeños)	Lado 3	¿Se forma un triángulo?	$2+2=4$	12	No	$5+3=8$	8	No	$5+5=10$	6	Si	Tarjetas Marcadores Popotes
En orden colocar algunos ejemplos en el pizarrón y pedir a los niños que identifiquen que encontraron.																	
Lado 1+ lado 2 (los más pequeños)	Lado 3	¿Se forma un triángulo?															
$2+2=4$	12	No															
$5+3=8$	8	No															
$5+5=10$	6	Si															
Actividad de cierre El profesor muestra ejemplos de 3 longitudes distintas y cuestiona si es posible formar un triángulo con ellas.	Recomendaciones y observaciones 5 a 10 minutos Repasar los cuestionamientos cuando algún niño no haya entendido, analizado las dificultades mediante la reflexión grupal de los aprendizajes.	Tarjetas con números.															

Visión prospectiva: Desarrollen maneras de pensar que les permitan formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas, así como elaborar explicaciones para ciertos hechos numéricos o geométricos.





Fig. 1 Estudiante sorprendido.

En la etapa de inicio de la clase se solicitó a los estudiantes cortar un popote en tres trozos de cualquier medida y formar un triángulo. En esta etapa fue evidente que los niños tienen la noción de triángulo como la figura formada por tres lados y realizaron sus cortes. Algunos partieron el popote completo en tres trozos, otros cortaron tres trozos del popote y dejaron un sobrante. Después de los cortes, los estudiantes procedieron a formar los triángulos y dos de ellos evidenciaron que no fue posible formar un triángulo con las tres longitudes que ellos cortaron. Uno de los estudiantes trató de ocultar su

desatino y fue momento oportuno para comentarle que su propuesta era muy interesante y necesaria para hallar „el truco“ que buscábamos. Un docente observador describió al respecto: “*algunos niños se sorprendieron que las medidas no se podían formar los triángulos*” y efectivamente, los niños que con sus tres dimensiones no pudieron formar un triángulo se mostraron sorprendidos.

Para recuperar la confianza y provocar la reflexión en los involucrados, se hizo una tabla en el pizarrón y se solicitó a los estudiantes midieran los dos lados más pequeños de su popote para sumarlos y también midieran el tercer lado (Fig. 2). Cada respuesta de los estudiantes se consideró y se anotó en la tabla. Si los lados coincidían con algún ejemplo ya plasmado, se notificaba al estudiante que su propuesta ya era incluida en el caso antes expuesto.

La tabla era de tres columnas. En la primera columna se anotó la medida de los dos lados más pequeños y la suma de los mismos. En la segunda columna se registró la medida del lado sobrante. Se cuestionó a cada estudiante que aportó la información si fue posible con sus medidas formar un triángulo y su respuesta se anotó en una tercera columna. Para este proceso, los estudiantes usaron la escuadra y mostraron habilidad en la medida de las diferentes longitudes. La forma amigable con que se compartía la escuadra o los instrumentos de medición es un indicador de que los estudiantes disfrutaron aprender con sus amigos.

Lado 1 + Lado 2	Lado 3	¿Se forma un triángulo?
3+3=6	15	NO
4+3=7	14	NO
7+7=14	8	SI
7+7=14	10	SI
10+10=20	9	SI
9+8=17	8	SI
5+5=10	5	SI
3+3=6	20	NO
6+6=12	12	SI
5+5=10	10	SI
9+9=18	9	SI
3+3=6	19	NO
7+9=16	11	SI

Fig. 2 Registro de los datos en el pizarrón.





Fig. 3 Habilidad en el manejo de instrumentos de medición.



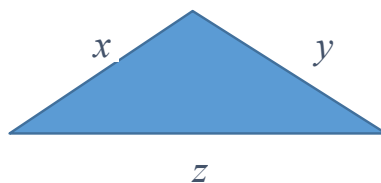
Fig. 4 Aprender con los amigos.

La información de la tabla facilitó el descubrimiento de la relación que hay entre la suma de dos lados de un triángulo con el tercer lado. Una conclusión a la que los estudiantes llegaron según un docente observador fue que “*no siempre se forman triángulos con diferentes medidas de los lados*” y en la tabla se pudo apreciar dicha afirmación.

Si analizamos los datos de la tabla, vemos que se aprecia una regularidad. Para los ejemplos donde no se pudo formar un triángulo hay estrecha relación con los datos de la columna 1 y la columna 2. Es decir, cuando la suma de las longitudes de los lados de la columna uno es menor que la longitud del tercer lado expresado en la columna dos, no es posible formar un triángulo. Por el contrario, si la suma de las longitudes del lado uno y el lado dos es mayor a la longitud del lado tres, si es posible formar un triángulo. Esto nos da un primer acercamiento al teorema de la desigualdad triangular.

El análisis hecho hasta el párrafo anterior, no es suficiente para expresar el teorema de la desigualdad triangular. Existe otro dato que se desprende del ejemplo de la tabla donde el lado uno y el lado dos miden 5 unidades cada uno y el lado tres 10 unidades. En este ejemplo, el estudiante reportó que con esas dimensiones era posible formar un triángulo. Se expuso la situación al grupo en general y los niños trataron de unir las tres longitudes para formar el triángulo. Si se unían las longitudes en sus extremos no era posible formar un triángulo ante lo cual se concluyó que si la suma de dos de las longitudes de un triángulo es igual a la medida de la tercera no era posible formar un triángulo. “*El equilibrio entre permitir la explicitación y circulación de formulaciones incompletas o a veces erróneas y las intervenciones para que esas formulaciones se corrijan o mejoren aseguraría el éxito del acto didáctico*” (Porras, 2013, p. 13).

Teóricamente, la desigualdad triangular o desigualdad de Minkowski es un teorema de geometría euclidiana que establece: en todo triángulo la suma de dos longitudes cualquiera es siempre mayor a la longitud del lado restante.



Así que para que se forme un triángulo se cumple que:

$$z < x + y$$

$$y < x + z$$

$$x < y + z$$

$$y < x + z$$

$$y$$

Para confirmar la noción intuitiva del teorema de la desigualdad triangular, los estudiantes hicieron ejemplos donde cortaron dos longitudes muy pequeñas en relación a la tercera y de manera empírica mostraron que efectivamente si uno de los lados o longitudes de un triángulo era mayor que la suma de los otros dos o que si la suma de los lados era el doble de la del tercero, entonces no era posible formar un triángulo. En otro estudio se ha reportado que *“la elaboración de la conjetura (errónea) de un grupo de alumnos teniendo en cuenta la relación entre los lados fue crucial para la formulación de la propiedad”* (Porras, 2013, p. 12).

En el cierre de la sesión, el profesor mostró ejemplos de 3 longitudes distintas. Cuestionó si es posible formar un triángulo con longitudes de 2,2 y 20 unidades. Los estudiantes expresaron que no porque *“un popote está más grande”*. Preguntó si con longitudes de 5,5 y 5 se puede formar un triángulo y los estudiantes contestaron que sí. Un ejemplo más fue solicitar si con las longitudes 1, 10 y 3 se podía formar un triángulo y los estudiantes indicaron que no porque *“un popote es más chico que otro grande”*, *“los otros dos son más chiquitos y uno más grande”*, y se finalizó con un ejemplo de longitudes 80, 100 y 100, ante el cual los estudiantes indicaron que si es posible formar un triángulo.

La sesión se desarrolló con la mayor naturalidad posible y los contenidos fueron surgiendo de los saberes expresados por los niños. En este ambiente, en el plan de clase también se esperaba que los niños identificaran el tipo de triángulo que formaría cada uno. Aspecto que no se cumplió porque no fue una necesidad expresada por los involucrados.

Algunas Conclusiones

Con estos procesos los estudiantes aprenden por sí mismos cuando producen sus propias explicaciones, aprenden nociones matemáticas con la ayuda de los otros en un juego de compartir con los amigos, disfrutan de sus hallazgos y procesos, y le encuentran sentido y significado a los objetos matemáticos. Estamos además convencidos que los saberes matemáticos expresados por los estudiantes son relevantes para la construcción social del conocimiento matemático.

Referencias

- Block, D., Dávila, M. & Martínez, P. (1995). Resolución de problemas: una experiencia de formación de maestros. *Educación Matemática*, DIE-CINVESTAV-IPN, Editorial Iberoamérica, 7(3), 5-26.
- Elliott, J. (2005). *La investigación acción en educación*. Quinta edición. Edición Morata, S. L. Madrid.
- Porras, M. (2013). La geometría del plano en la escolaridad obligatoria. Análisis de una clase. En *Cuadernos de Educación*, Año XI, (11), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.



JUGUEMOS A PENSAR EN EDAD PREESCOLAR

PROYECTO NORIA *FILOSOFÍA PARA NIÑ@S*

Edith Concepción Cisneros Vaca¹

edith.cisneros@gmail.com

Red de Investigador@s Educativ@s En México
(REDIEEM)

Eje Temático 1: Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos

El hombre y la mujer al nacer necesitan el cuidado de sus padres por lo menos hasta una edad en la que se pueda valer por sí solo, a diferencia de las crías de otras especies; que en cuestión de minutos u horas se puede valer por sí mismo para la mayoría de sus acciones de supervivencia. Por lo tanto, los bebés son más vulnerables a los cambios de clima, necesita ayuda para alimentarse, depende totalmente de sus padres para caminar, hablar y poder tener un pensamiento creativo y crítico.

El motivar y desarrollar a tener un pensamiento creativo y crítico es posible desde casa con ayuda de los padres y en continuidad y acompañamiento con la escuela, para poder darles a los niños y niñas en edad preescolar las herramientas necesarias para poder lograrlo y se siga desarrollando a lo largo de su vida. El simple hecho de nacer humano, no implica que el infante en sus etapas de crecimiento posteriores será un buen ser humano, para eso necesitará herramientas que le permitan pensar creativa y críticamente.

Proyecto Noria es aplicable desde edad preescolar hasta primaria. Se puede desarrollar con el mismo éxito en estudiantes de una escuela privada, como con estudiantes que no pertenezcan a la misma escuela, ni se conozcan entre ellos. Esto se logra porque todos los estudiantes tendrán en las sesiones un *lugar seguro* en el que pueden estar confiados que serán escuchados y escucharán lo que sus pares opinen sobre diferentes temas.

Palabras clave: **Jugar a pensar, preescolar, pensamiento creativo, pensamiento crítico**

Juguemos a pensar en edad preescolar
Proyecto Noria

¹ Maestrante en Pedagogía, por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Morelia Michoacán. Integrante de la Red de Investigador@s Educativ@s en México REDIEEM.

Licenciada en Teatro, por la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Maestra de Filosofía para Niños, avalada por la Federación Mexicana de Filosofía para Niños.

Maestra de teatro, inglés y matemáticas multinivel.

Maestra de preparatoria, secundaria, primaria y preescolar.

Fundadora del Espacio Multidisciplinario de Aprendizaje “EMA”

Socia fundadora del preescolar Instituto Tesla



Filosofía para niñ@s



El Proyecto Noria de Angélica Sátiro², encuentra como su principal objetivo que los niños y niñas no dejen de ser creativos, que no se deje de imaginar desde edad muy temprana y sobre todo que los adultos que los rodeemos también nos permitamos ser seres creativos e imaginativos, para poder ser una ciudadanía creativa. El ser una ciudadanía creativa desde los más pequeños nos permite que la búsqueda de soluciones sea cada vez más variada y real a las necesidades de cada uno de los niños y niñas.

Hace una incesante invitación a que los niños y niñas no dejen de cuestionar y sobre todo en la edad preescolar que inicien el conocimiento y reconocimiento del mundo que los rodea, como el conocimiento y reconocimiento de ellos mismos como seres humanos que puede tener o no similitudes con sus pares o gente que le rodea, así como poder disfrutar de los sentidos corporales para lograr nuevas y variadas sensaciones.

Nos permite que los niños y las niñas aprendan a pensar y actuar considerando distintas perspectivas; desde *ponerse en el lugar de otro*, ver desde diferentes ángulos posibles soluciones, más sobre todo invita a que los niños y niñas les *provoque placer*³ el simple hecho de pensar. Que no sea el momento más aburrido del día sino el momento esperado gratamente y que se encuentren con la entera disposición de pensar creativamente.

Proyecto Noria invita a los niños y niñas en edad preescolar a pensar por ellos mismos, pero en compañía con los demás en situaciones de diálogo llamadas: *comunidad de investigación*. Es de suma importancia que los



² Directora del Proyecto Noria y colaboradora constante de diversos centros de formación de profesorado de España desde el año 2000, además del trabajo realizado en diferentes países de América, Europa y África. Tiene más de 400 publicaciones en varios idiomas: castellano, catalán, italiano y portugués.

³ Sátiro, Angélica. *Personas creativas, ciudadanos creativos*. México: Progreso, 2010 pp. 10



niños y niñas piensen por ellos mismos, más cuando piensan en comunidad se construyen ideas variadas e inicia la construcción de ideas a partir de los demás, que es una de las tantas habilidades de pensamiento a las que se pretende llegar.

Para poder iniciar una sesión es importante tener en cuenta varios aspectos, entre ellos: estar sentados en círculo, esto permite que todos nos veamos a los ojos cuando hablan y cuando escuchan. Tener un tiempo específico para las sesiones. Las sesiones deberán ser por lo menos 1 vez a la semana.



En preescolar lo que ofrece Proyecto Noria es: Vamos a pensar (2-3 años) inicia con la oralidad y adquisición de nuevo lenguaje, Jugar a pensar con Juanita, este programa lo que trata son valores para aprender a convivir y autoconocimiento (3-4 años), Juguemos a pensar, trata de lenguaje, mundo e identidad (4-5 años) y Pébili que trata de la percepción. Todos los títulos antes mencionados cuentan con manual para el maestro y novela para leer a los menores.

Aplicación de Proyecto Noria

A continuación relataré como se realiza una sesión de Proyecto Noria. Las sesiones que he impartido en preescolar es en tiempo destinado especialmente para pensar y filosofar aproximadamente 50 minutos por sesión. Este relato se llevó a cabo en una escuela privada de Morelia, Michoacán con niños de 3° de preescolar, en el ciclo escolar 2015-2016.

En dicha escuela las maestras que aplican Proyecto Noria, no son las maestras de grupo, esto a los preescolares les causa sensación de alegría ya que en mi caso era maestra de secundaria y lejos de sentirse intimidados les gustaba saber que era maestra de –los grandes–.

Los niños y niñas al ver a la maestra la reciben con mucho agrado. Las sesiones, de hecho las esperan con ansia, en primera porque se realiza en un espacio diferente al salón de clase y el hacer el círculo para iniciar y así mantenerse hasta el término de la misma les proporciona una expectativa diferente de cómo se desarrolla un día común de clase. Ya que no es la típica clase con la maestra hablando por 50 minutos, ya que se comparten pensamientos, ideas, sugerencias y convivencia.

Como se ha mencionado con anterioridad, es prioridad sentarse en círculos para poder vernos todos, contar con el manual y con la novela u otro cuento que se adapte para las sesiones, hacer hincapié a que se pida el turno para poder hablar, esto es para poder escucharnos todos. En mi caso, el turno era dado con un peluche de mariquita, simulado a



Juanita⁴. Cuando se inicia con el ciclo escolar a dar Proyecto Noria es un tanto complicado que se escuchen entre ellos ya que todos quieren hablar al mismo tiempo en cuanto tienen una idea o repiten lo que ya dijo algún compañerito. Avanzado ya el ciclo los alumnos ya piden turno y aprenden a escuchar para poder ser escuchados, de hecho hasta entre ellos mismos se piden silencio.

Cuando los preescolares tienen Proyecto Noria se ve un cambio en ellos, preguntan más sobre los temas que se estén desarrollando, evitan quedarse con dudas de los temas que se están desarrollando o si tienen una duda la llevan a la sesión y se trata de desarrollar, aprenden a escuchar y esperar turnos, inician a respetar las opiniones de los demás y hacen valer sus opiniones con argumentos bastante objetivos y ya pueden construir sus ideas a partir de los demás.



Cuestionan las novelas que se les lee y proponen ellos diferentes situaciones para finales de cuentos de dominio popular que ellos conocen o de los que propone Proyecto Noria.

Me he encontrado que a su corta edad en la mayoría de los cuentos de dominio popular, no están completamente de acuerdo con los finales o con el procedimiento del cuento y buscan entre todos la mejor opción para una desenlace diferente o más creíble para ellos. Ha sido tema de debate entre

ellos el saber que varios personajes de los cuentos no se conocen entre sí y la primera vez que se ven, se van juntos y vivieron felices. Cuestionan en el sentido de que sus familiares les han dicho que no le hablen a extraños o no hagan caso de las personas que no conocen y en los cuentos sucede lo contrario. Más que confundirlos ellos adecuan los cuentos a su realidad, conforme a lo dicho por sus familiares, proponen que los personajes se conozcan por más tiempo, que conozcan a sus papás, entre otras más sugerencias.

Es importante hacer énfasis que se provoca entre los preescolares ambiente de confianza. Esto es porque si los niños y niñas no se sienten en confianza con sus pares o con la maestra que está impartiendo Proyecto Noria es muy complicado que se pueda expresar con entera libertad. He encontrado que si hay conflictos con algunos de los niños y niñas lo solucionan en la mayoría de las ocasiones hablando y con algunos de los temas que ya se vieron en las sesiones.

⁴ Juanita es una mariquita a la que le ocurren la mayoría de las aventuras narradas en las novelas.



Además de ganas de imaginar, que es algo que no les cuenta mucho y sobre todo cuando la pregunta es ¿Qué pasaría si ...? Esta pregunta tan simple y llana, detona en los preescolares un sinnúmero de oportunidades de imaginar y buscar diferentes soluciones a lo que se les pregunte. Después de unas sesiones los mismos alumnos son los que hacen esa misma pregunta a sus pares. Con esta pregunta he encontrado que los mismos alumnos responden varios de sus cuestionamientos por ejemplo ¿Qué pasaría si... no existieran las escuelas? Las respuestas han sido: no habría doctores, no sabría leer, no sabría escribir, mi papá no sería abogado, entre otras.

Cuando se realizan diferentes preguntas como esta, los preescolares utilizan su creatividad al máximo y van construyendo a partir de la creatividad de alguno de sus compañeritos o puede utilizar alguna habilidad de pensamiento como lo son: anticipar consecuencias, definir, seriar, imaginar, interpreta, entre otros más que se logran en las sesiones.

El ambiente de confianza se logra paulatinamente, cuando los preescolares se escuchan entre ellos y pueden decir sin problemas que *están o no en acuerdo* con el comentario que ha expresado algún compañerito y esto no genera conflicto entre ellos ya que seguido de esa frase dan sus razones de porque sí o no están de acuerdo.

Al inicio de las sesiones por lo regular se puede leer un fragmento del cuento que se esté llevando o alguna otra actividad que le permita a los preescolares oler, escuchar, saborear, ver y tocar; para que el momento de la creatividad se potencie al máximo y la imaginación haga de las suyas.

Los preescolares reciben con mucho agrado la sesión, les gusta platicar y sobre todo les gusta opinar y les agrada poder construir ideas con ayuda de sus compañeritos y reciben con sorpresa y agrado que no imaginaban que algunos compañeritos pensarán como ellos y no tenían ni idea. Sobre todo lo que les queda muy claro a los niños y niñas es que no hay pregunta ni respuesta tonta, sino por el contrario, hay momentos en los que se puede compartir los pensamientos con los compañeros.

Propuestas



- Considero de suma importancia que Proyecto Noria se lleve a cabo en los preescolares para poder desarrollar el pensamiento creativo y crítico en los niños y niñas.
- El preescolar Instituto Tesla que abrirá sus puertas el ciclo escolar 2017-2018, se llevará Proyecto Noria desde 1° de preescolar.
- Para poder desarrollar optimamente estas sesiones es importante que se capacite a las maestras.

Hallazgos

- Los cuentos y los manuales para el maestro no es el único material con el que se puede trabajar Proyecto Noria. Es necesario que el maestro también imagine y sea creativo para llevar material potencialmente significativo.
- Es importante que en las sesiones o en la mayoría de ellas se encuentre *Juanita y/o algunos de sus amigos*. Se encontrarán en peluche o en objetos que hagan referencia a ellos.
- No implica que tiene que trabajarse en un sistema escolarizado.
- A los niños y niñas en edad preescolar les agrada sentirse escuchados y les agrada escuchar. Además de proponer soluciones.

Conclusiones

- Los preescolares logran más habilidades de pensamiento al llevar Proyecto Noria, que los que no lo llevan en su currícular escolar.
- Tanto niños y niñas se muestran más seguros de sí mismos y pueden lograr un lenguaje más fluido.
- La unidad del grupo se refleja ya se cuidan unos a otros.
- Logran adquisición de nuevo lenguaje.
- Es importante que los docentes promuevan y alienten en sus alumnos el pensamiento creativo y crítico.

Bibliografía

De Puig, Irene, Angélica, Sátiro. *Jugar a Pensar*. Barcelona: Octaedro, 2013.

Echeverría, Eugenio. *Filosofía para Niños*. México: Aula Nueva SM, 2006.

Kathy, G. Short. *El aprendizaje a través de la indagación*. Barcelona: Gedisa, 1999.

Sátiro, Angélica. *Personas creativas, ciudadanos creativos*. México: Progreso, 2010.

Savater, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 2003.



EL TIEMPO COMPLETO EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA UNA MIRADA DESDE EL INTERIOR

Esperanza Peña Salazar¹

emmabelen2001@yahoo.com.mx

**Red de Investigador@s Educativ@s En México
(REDIEEM)**

Eje Temático 1: Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos

Introducción

El trabajo en una escuela de tiempo completo, nos permite desarrollar nuestras prácticas pedagógicas en un ámbito de mayor igualdad de oportunidades para los alumnos que en ella se preparan, permitiéndonos un desarrollo armónico en cada una de las actividades que se diseñan para llevar a buen término los aprendizajes esperados de nuestros alumnos, es una forma de trabajo que orienta al fortalecimiento de la educación básica, con miras a disminuir los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria, que se presenta en el contexto de la comunidad donde se localiza la escuela, primaria “Gral. Emiliano Zapata”, ubicada en la Loma Cuexcontitlan, Municipio de Toluca Estado de México.

Metas establecidas

- Implementar líneas de trabajo educativas
- Abatir el rezago Educativo
- Garantizar un espacio digno para los alumnos que asisten a la Institución
- Fomentar ambientes escolares propicios para el aprendizaje

¹ Escuela Primaria Gral. Emiliano Zapata. La Loma Cuexcontitlan, Toluca México.
Subdirección Regional: 06/Toluca. Zona: P145. Cct. 15epr1964g



LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO

Es un servicio educativo que tiene la misión de garantizar el derecho a una educación de calidad a través de una jornada escolar más amplia y eficaz, donde se desarrollen mecanismos para asegurar la retención y el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, además de priorizar acciones necesarias que les permita desarrollar sus capacidades intelectuales, creativas y artísticas para enfrentar los retos que les presenta las sociedades Globalizadoras.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

Mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos en un marco de diversidad y equidad, propiciando el desarrollo de competencias para la vida y el avance gradual en el logro del desempeño de las competencias que les permitirá adherirse a su contexto con mejores herramientas que les permita una mejor calidad de vida.

8 Horas
6 : 3 0 h o r a s de trabajo educativo.
Horario de 8:00 a las 16:00 hrs.

Con base en la ampliación y uso eficiente del tiempo escolar, el fortalecimiento de los procesos de Gestión Escolar y la mejora de las prácticas de enseñanza y la incorporación de nuevos materiales educativos

Organización y uso del tiempo



Recreo de 30 (refrigerio)

El servicio de alimentación es de media hora de 2:30 a 3:00 hrs. pm



<i>Primero y segundo grados</i>			
<i>Asignaturas</i>		<i>Horas semanales</i>	<i>Horas anuales</i>
Aprender con TIC	Español/ <i>Leer y escribir</i>	11.0	440
	Segunda Lengua (INGLES O LENGUA INDIGENA)	3.0	120
	Matemáticas/ <i>Jugar con números y algo más</i>	8.0	320
	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	3.0	120
	Formación Cívica y Ética/ <i>Aprender a convivir</i>	1.0	40
	Educación Física/ <i>Vivir Saludablemente</i>	2.0	80
	Educación Artística/ <i>Expresar y crear con arte</i>	2.0	80
TOTAL		30.0	1200



<i>Tercer grado</i>			
<i>Asignaturas</i>		<i>Horas semanales</i>	<i>Horas anuales</i>
Aprender con TIC	Español/ Leer y escribir	8.0	320
	Segunda Lengua	3.0	120
	Matemáticas/ Jugar con números y algo más	7.0	280
	Ciencias Naturales	4.0	160
	La Entidad donde Vivo	3.0	120
	Formación Cívica y Ética / Aprender a convivir	1.0	40
	Educación Física / Vivir saludablemente	2.0	80
	Educación Artística/ Expresar y crear con arte	2.0	80
TOTAL		30.0	1200



<i>Cuarto, Quinto y Sexto grados</i>			
Aprender con TIC	<i>Asignaturas</i>	<i>Horas semanales</i>	<i>Horas anuales</i>
	Español/ <i>Leer y escribir</i>	8.0	320
	Segunda Lengua	3.0	120
	Matemáticas/ <i>Jugar con números y algo más</i>	7.0	280
	Ciencias Naturales	4.0	160
	Geografía	1.5	60
	Historia	1.5	60
	Formación Cívica y Ética / <i>Aprender a convivir</i>	1.0	40
	Educación Física / <i>Vivir saludablemente</i>	2.0	80
	Educación Artística/ <i>Expresar y crear con arte</i>	2.0	80
TOTAL		30.0	1200



Jornada Escolar para ETC de ocho horas.

Horario		Actividad		
8:00	a	14:30	Actividades Académicas de Trabajo Educativas	y Líneas
14:30	a	16:00	Servicio de alimentación Actividades Académicas de Trabajo Educativo	y Líneas



Durante la semana se tratan todas las líneas,

Diariamente se atienden **2 líneas distintas en sesiones de 30 minutos** cada una.

4 sesiones	Jugar con números y algo más
4 sesiones	Leer y escribir
2 sesiones	Expresar y crear con arte
1 sesión	Aprender a convivir
1 sesión	Vivir saludablemente

La Línea **Aprender con TIC** se abordará durante el

Desarrollo de los contenidos de los programas y de las demás Líneas, por lo que **no se define una carga horaria específica.**



Definición Pedagógica

Las ETC se apegan **al plan y programas** de estudio

Vigentes pero además desarrollan la **propuesta pedagógica con base en una planeación y organización de actividades cuya finalidad es la mejora de los aprendizajes, la profundización de contenidos de las asignaturas y el desarrollo de líneas de trabajo educativas que nos permiten ofrecer un valor agregado al servicio educativo que presta la escuela.**

LINEAS DE ACCION

- Números y algo más
- Leer y Escribir
- Leer y escribir en lengua indígena
- Expresar y crear con arte
- Aprender a convivir
- Aprender con TIC
- Vivir saludablemente

Los logros a alcanzar son: **aprender a aprender y aprender a convivir**



Planeación de las Líneas de Trabajo Educativas

- Hacer una sola planeación didáctica: asignaturas y

Líneas de trabajo educativas.

- Cada docente establece la forma de trabajo y el tipo de actividades.
- Temas que interesen a alumnos.
- Actividades que representen retos para promover el gusto por investigar y crear.
- Realizar actividades que promuevan el trabajo colaborativo.
- Establecer el diálogo como recurso para aprender.
- Actividades para relacionar temas de asignaturas con las Líneas de Trabajo Educativas.
- Optimizar el tiempo de aprendizaje.



Ámbitos **dónde** la escuela toma decisiones



Organización y funcionamiento escolar



Contextualización curricular e iniciativas pedagógicas



Desarrollo de Capacidades Técnicas



Gestión de Materiales e Insumos Educativos



Evaluación interna



Ejercicio de los recursos

ESCUELA PRIMARIA GRAL. EMILIANO ZAPATA

MÉXICO









LA GUÍA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ELEMENTALES Y SUPERIORES DE LA REPÚBLICA MEXICANA DE ENRIQUE C. RÉBSAMEN DE 1890: UN APORTE PARA LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

Jenaro Reynoso Jaime

Eje temático 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red De Investigador@S Educativ@S En México (REDIEEM)

Instituto de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México

Nivel superior

Resumen

En este avance de investigación se busca reconocer el aporte del educador y pedagogo decimonónico Enrique Conrado Rébsamen en relación con la función del conocimiento histórico en la formación ciudadana así como la caracterización de la docencia necesaria para lograrlo, en el contexto del modelo de educación del porfiriato. El análisis e interpretación de la guía se exponen en los apartados siguientes, en los cuales se contextualiza la educación mexicana de fines del siglo XIX, luego se reconoce la función que Rébsamen le asigna a la educación histórica en el proceso de formación ciudadana; más adelante se explican los siete métodos para enseñar la historia que el autor identifica en su época y, finalmente, se describe de manera más detallada la didáctica del método narrativo de la historia.

Palabras clave: Historia, educación, pedagogía, ciudadano, narración

El contexto de los congresos y las necesidades educativas a fines del siglo XIX



El último cuarto del siglo XIX fue el periodo en que se intentó llevar a cabo la consolidación del Estado mexicano bajo los ideales del liberalismo político triunfante; una de las preocupaciones del partido o tendencia que había impulsado la independencia y la construcción de la nación era el de la formación de los ciudadanos a través de la educación; esta era considerada desde finales del siglo anterior como la vía más importante para superar la cultura católica en la que se movía la mayoría de los habitantes de la colonia española, para sustituirla por una fundada en el conocimiento científico y en la identidad nacional, como simultáneamente se hacía en otros países también en construcción.

En esta perspectiva Zermeño (1994) señala que, si bien se hizo un esfuerzo legal, reglamentario y teórico pedagógico acerca de la educación primaria, no se logró la obligatoriedad, la gratuidad fue mínima por las carencias y el laicismo fue sólo neutralidad. Los esfuerzos por educar al pueblo fueron serios y sinceros; pero, más los factores en contra:

La carencia de recursos, los maestros mal remunerados pese a los esfuerzos realizados y sin una preparación adecuada; edificios escolares improvisados, epidemias, la inexistencia de una comunidad educativa, así como los insuficientes estímulos para motivar e impulsar tanto a pequeños como a grandes, en una educación primaria a todas luces urgente y necesaria; la escasez de recursos familiares, por lo que los padres preferían usar a sus hijos como fuerza de trabajo, antes que enviarlos a la escuela (Zermeño, 1994; 26).

Sin embargo, a pesar de la prevalencia de estas condiciones, vale la pena rescatar los esfuerzos realizados para definir los aspectos intrínsecos a la educación, por lo que es necesario destacar los congresos pedagógicos de 1889 y 1890-1891, por las ideas que se discutieron y los acuerdos tomados para dirigir el rumbo de la formación básica de los ciudadanos del naciente país. El primero se convocó por el ministro Joaquín Baranda para que el primero de junio de 1889 se reunieran representantes de los estados a fin de pensar cómo desarrollar y unificar la instrucción pública; se discutieron problemas relacionados con todos los niveles educativos, particularmente los congresistas decidieron que “la enseñanza primaria debería estar dividida en elemental y superior... que debería ser integral que lograra el desarrollo físico, intelectual y moral armónico, de tal manera que fuera posible y



conveniente un sistema de educación nacional popular que tuviera por principio la uniformidad de la instrucción primaria, obligatoria, gratuita y laica” (Zermeño, 1994; 19).

El entusiasmo que despertó el primer congreso hizo que se realizara otro del primero de diciembre de 1890 al de febrero de 1891, cuyo tema central fue la necesidad de tener maestros formados y titulados, por lo que se acordó que cada entidad de la nación debiera fundar una escuela normal.

En ese contexto de preocupaciones por formular una pedagogía apropiada para la situación mexicana de fines del siglo XIX se planteó la necesidad de redactar guías metodológicas para enseñar las distintas asignaturas y así asegurar la implementación de la reforma escolar. Una de las primeras fue la *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, escrita por el pedagogo suizo, radicado en México desde 1884, Enrique Conrado Rébsamen.¹

La función de la historia en la educación moral y cívica

La *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia*, en su quinta edición de 1904, se compone de un prólogo escrito por Rébsamen en 1890; siete capítulos en los que desarrolla la importancia, métodos y procedimientos para enseñanza de la historia; un apéndice donde señala los cambios que sufriría la enseñanza en segundo grado, modelos de lecciones orales y resúmenes escritos; finalmente se encuentra el índice, la guía se compone de 117 páginas.

En las primeras; esto es, en el prólogo elaborado para la segunda edición, Rébsamen asegura que su propuesta buscaba cumplir con los acuerdos emanados del congreso pedagógico, particularmente de una reunión donde habían participado los representantes de los estados de Coahuila, Nuevo León, Oaxaca, Tabasco, Tlaxcala, Yucatán, Veracruz y de los distritos

¹ Enrique Conrado Rébsamen (1857-1904) “nació en Kreuzlingen, Egelshofen, aldea suiza. Estudio la carrera de maestro y se posgraduó en la Universidad de Zurich. Se dedicó en varios países a la pedagogía. Invitado por don Ignacio Manuel Altamirano vino a México. En 1883 radicó en Guanajuato, actuando como preceptor de los hijos de un alemán, el señor Fisch. En 1885 se le dio la oportunidad de estructurar un plan educativo. Junto con Enrique Laubscher, se le considera precursor de los modernos cursos de capacitación para maestros. Fundó en Jalapa la Escuela Normal, de la que más tarde sería director. Combatido muchas veces por sus ideas reformadoras, trató de aplicar las ideas de los grandes pedagogos europeos a las necesidades y circunstancias del ambiente mexicano. Sus ideas se difundieron a través del México intelectual, revista pedagógica de la Escuela Normal que él dirigía. En 1901 se le nombró director general de Enseñanza Normal.” (Ortega, 2001; 332)



Federal y de Baja California Norte, al seno de la cual se declaró que la elaboración de guías metodológicas para la enseñanza de las asignaturas servirían para “dar á [sic] conocer los modernos métodos y procedimientos, é imprimir a la evolución de la enseñanza nacional el sello de unidad de que hasta ahora carece” (Rébsamen, 1904; 5).

De acuerdo al testimonio del autor, quien había permanecido en el congreso los cuatro meses que duró, la historia había sido la asignatura más debatida, por lo que se consideró que para construir una educación de carácter realmente nacional había que enseñarla de modo diferente, junto con la instrucción cívica, pues estas dos asignaturas o enseñanzas formaban al ciudadano. Igual que en Francia, comparaba el autor en 1890, en las escuelas de México no se enseña historia y donde se enseña, se hace de manera rutinaria al obligar a los niños a “aprenderse de memoria un texto de forma catequística, sin darles las explicaciones más elementales” (Rébsamen, 1904; 6).

Rébsamen aseguraba que su guía era una contribución modesta a la importancia que la enseñanza de la historia patria y universal estaba adquiriendo en la última década, para erradicar la enseñanza catequística y con ello consolidar a la nación mexicana, que consideraba “tierra de promisión de la libertad”, puesto que “semejante enseñanza, como es natural, no habla ni al corazón ni al cerebro, no puede desertar en los niños ni ideas claras, ni sentimientos nobles, y mucho menos influye en su modo de obrar y en la formación de su carácter” (Rébsamen, 1904; 6). Como puede interpretarse, a Rébsamen le guiaba el ideal de construir una nación libre a través de la formación de ciudadanos con memoria histórica y con un conjunto de valores como premisa de identidad colectiva, y para lograrlo escribió su guía.

Para el autor, antes de definir el método de enseñanza de cualquier asignatura era fundamental conocer los fines y el ejercicio de las facultades que su estudio implica, con base en ello diferencia el valor instructivo del valor educativo de la historia, al señalar que el primero “suministra conocimientos de utilidad práctica para la vida” y, en ese sentido, era inferior a la geometría o geografía, mientras que su carácter formativo como educación intelectual casi las igualaba y como educación moral definitivamente era superior; esa era la razón por la que la historia había sido incorporada como ramo de enseñanza de la escuela primaria en el siglo XIX.



La historia, entonces, tenía un fin formal y un fin ideal; al lograr el primero se desarrollaban facultades intelectuales, estéticas y éticas en el niño, por ejemplo, la memoria para retener los hechos, la imaginación de los personajes y los lugares donde sucedieron los hechos, el juicio y el raciocinio para establecer la causalidad entre estos últimos, despertar sentimientos para inculcar el amor a la patria, fortalecer la voluntad y formar el carácter. El fin ideal de la historia era la educación moral y cívica del niño al imitar en sus actos los buenos ejemplos, pues

“en ella se presentan infinidad de ejemplos de generosidad y abnegación, de todas las grandes virtudes morales y cívicas; pero a la vez no faltan tampoco ejemplos de egoísmo, de tiranía y abyección. Por medio de estos ejemplos se despertará desde luego en los niños el amor por lo bueno, lo noble y lo bello, y el odio o la aversión a lo malo” (Rébsamen, 1904; 12-13).

Los métodos para educar históricamente

La actividad intencional de educar al niño a través de la asignatura de historia requería un método; sin embargo, Rébsamen enumera siete de los que se utilizaban en esa época, a saber: biográfico, pragmático o filosófico, cronológico, sincrónico, regresivo, de agrupación y comparativo. El método biográfico es limitado porque se ocupa de los personajes o héroes, cuyos hechos de lucha y triunfo, como representantes de una época, tuvieron consecuencias en su patria o la humanidad; en este método la historia son las personas, dice Rébsamen (1904; 16). El método pragmático o filosófico inquiriere sobre las causas de los hechos históricos, de tal manera que los personajes de los que parte la enseñanza son consecuencia o resultado de un ente, independiente de la voluntad humana, llamado historia que funciona de manera autónoma y desemboca en acciones de hombres que en realidad son instrumentos de la historia expresada en el espíritu de la época (Rébsamen, 1904; 17).

En la enseñanza de la historia también se utiliza el método **cronológico**, en el cual los hechos se presentan a los estudiantes en el orden temporal en el que se fueron dando del pasado al presente, mientras que en el **sincrónico** se muestran los hechos simultáneos de una época en distintos lugares. Se habla también de un método **regresivo** como forma de presentación de los hechos históricos, que procede a la inversa del método cronológico, toda vez que parte de



lo que el niño es para luego ir a la historia de sus padres y de su municipio para luego remontarse a la historia del distrito, la entidad y de la nación.

Rébsamen se opone a este método didáctico, pues no entiende cómo podría hacerse la biografía de cincuenta niños, cien padres, doscientos abuelos y cuatrocientos bisabuelos; “además, estas ‘historias’ carecerían probablemente de sucesos interesantes y no nos suministrarían los *modelos* tan indispensables para la educación estética y ética” (Rébsamen, 1904; 18). En la cita puede observarse que argumenta un problema técnico para descartar la historia personal, familiar y comunitaria que se cultiva actualmente en la educación preescolar y en los tres primeros años de la educación primaria como base para la comprensión de los hechos más lejanos en el espacio y el tiempo como los de la historia nacional y mundial. Sin embargo, agrega un argumento gnoseológico en el que estima imposible ir del efecto a la causa ya que confundirá al niño y éste no entenderá el enlace lógico de la historia, pues “¿cómo hablaremos a nuestros alumnos de Hidalgo y las luchas por la independencia nacional, si no han sabido nada de la dominación española?” (Rébsamen, 1904; 18).

El autor describe muy escuetamente las características de los métodos de **agrupación** y **comparativo**; del primero señala que reúne lo parecido en capítulos, por ejemplo leyendas o héroes; mientras que el segundo compara hechos y personajes paralelos, por ejemplo Napoleón I con Julio César. También determina que no es posible utilizar exclusivamente un método, sino hacer una mezcla conveniente, luego enseñar historia consiste en narrar a los niños; pero, con orden lógico y cronológico; asegura que “debemos presentarle al niño ‘historias’, **biografías**; esta es, sin duda, la forma que tiene más atractivo para él. Pero tales ‘historias’ deben guardar un orden **cronológico** y atender a la vez al principio del método **pragmático**, fijando la relación entre causa y efecto” (Rébsamen, 1904; 19).

En la propuesta de Rébsamen, la mezcla de los métodos biográfico, cronológico y pragmático, como lo enuncia en la cita anterior, constituyen el primer momento del proceso de enseñanza, pues le habrán dotado al alumno de un caudal ordenado de conocimiento histórico; después vendría el momento de las “repeticiones” con la puesta en práctica de los métodos sincrónico, regresivo, comparativo y de agrupación, pues sólo entonces se podría invertir el orden cronológico, partir del efecto a la causa o agrupar lo semejante y establecer



paralelos y, finalmente, la comparación sería el procedimiento más adecuado para la realización de “trabajos escritos” que prefieren los alumnos de primaria superior.

La narración y la estrategia didáctica para la educación histórica

Según Rébsamen el método didáctico se compone de la elección de la materia a enseñar, el orden que se sigue en la exposición con base en los métodos arriba descritos y la forma de la enseñanza. El primer componente es el conjunto de contenidos disciplinares señalados en el curriculum, el segundo se refiere a la forma en el profesor debe presentar el tema a los niños, según el grado, y la tercera se refiere al protagonista del proceso educativo. En ese sentido, el autor señala que hay dos formas: “*la enseñanza por medio de la memorización del texto y la clase oral*, que bien podría llamarse *enseñanza por medio del maestro*” (Rébsamen, 1904; 42).

La forma de enseñanza cuyo centro era el texto era tradicional y anticuada, pues privilegiaba la memorización y reducía a autómatas a alumnos y maestros, aquéllos al ejercitar sólo la memoria y estos al ceñirse al pie de la letra al texto. La enseñanza a través del maestro, en cambio, era moderna, puesto que devolvía la dignidad y personalidad a los maestros, además de salvar a los alumnos de la rutina criminal. Al comunicar oralmente el conocimiento, el docente podía adoptar la forma expositiva o la forma interrogativa; pero, para el histórico era más apropiada la exposición, por lo que lo mejor y moderno era presentar el conocimiento en forma de cuentos o narraciones. El verdadero método para enseñar historia a los niños de primaria se sustentaba en argumentos interrogativos como: “¿Habéis escuchado alguna vez en las largas noches de invierno los cuentos de vuestra abuelita? ¿Habéis observado el brillo en los ojos, el interés con que se fijan en el menor detalle? ¿Habéis notado como no se cansan de oír por vigésima vez la misma historia...?” (Rébsamen, 1904; 44).

Sin embargo, la narración de la historia a los niños para educarlos moral y cívicamente era un arte difícil de lograr por los maestros, por tanto el pedagogo Rébsamen sugería que los maestros principiantes deberían obedecer las siguientes reglas: 1) preparar cuidadosamente cada clase; esto es, leer lo que va a decir a sus alumnos, en obras consagradas antiguas y modernas, ordenar por escrito su discurso, pronunciarlo y si es necesario aprendérselo de memoria. 2) no ponerse al servicio de partido político alguno para no falsear la historia, pues



“lo que sí sería malo, en mi concepto, es que el maestro quisiera hacer predominar en la enseñanza sus ideas subjetivas a costa de la verdad objetiva” (Rébsamen, 1904; 47). 3) La narración debe ser viva y animada de modo que los alumnos perciban los hechos como si estuvieran presentes. El orden de la lección debería ser el siguiente: a) una corta repetición de lo tratado en la clase anterior, b) enunciación del tema, c) exponer o narrar con lenguaje correcto y sencillo, d) conversar sobre lo narrado para profundizar y fijar los sucesos y, finalmente, e) resumir por escrito en el pizarrón.

Conclusiones

Rébsamen y otros extranjeros encontraron en el gobierno del liberalismo triunfador de fines del siglo XIX la posibilidad de contribuir desde sus ideales y conocimientos en la construcción de la nación libre, por ejemplo, mediante la edificación de la educación con carácter y sentido nacionalista. En ese sentido para Rébsamen era fundamental la enseñanza de la historia, ya que a través del conocimiento de la biografía de los héroes podría estimularse la formación moral y cívica del ciudadano mexicano. Por tanto, en su carácter de docente, intentó formular una propuesta moderna de pedagogía para la historia patria, en la que contemplaba la importancia del maestro en la definición de los fines, en la claridad y amenidad fundamentada de la narración y en la construcción y desarrollo del plan de clase de acuerdo a las características de aprendizaje de los niños.

Bibliografía

Ortega, J. A. (2001). *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*. México: UNAM.

Rébsamen, E. (1904). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República mexicana*. México: Librería de la vda. de Ch. Bouret.

Zermeño, H. (1994). *Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato*. México: UNAM.



DESPRENDER PARADIGMAS DEL MÉTODO CIENTÍFICO QUE APLICA DOCENTE Y ALUMNO EN SU PRÁCTICA CLÍNICA Y COMUNITARIA, EN EL PROCESO ENFERMERO, PERSPECTIVA METODOLÓGICA (2002-2012)

María Benita Baeza Capetillo

Resumen

El presente trabajo desarrolla el tema proceso salud enfermedad en la zona noreste de Guanajuato, como experiencia curricular en programas de enfermería simultáneo al bachillerato en área biológica, el problema inicia por aspectos normativos para campos clínicos hospitalarios y comunidades, aunado a lo científico.

La propuesta propone aprovechar los saberes pedagógicos en dos niveles desde la perspectiva del método enfermero:

- 1) Nivel docente: que a través del perfil disciplinario se valoren las habilidades en reestructurar planes curriculares de la unidad aprendizaje esto internamente enfocado directamente a la salud.
- 2) Nivel alumno: reflexionaran sus saberes académicos del método enfermero hacia el desarrollo profesional ético y científico del área enfermería.

Es un trabajo de aprendizaje mismo al que se integrarán más zonas geográficas, que oferten carrera educativa en enfermería con bachillerato, básicamente en gestiones transformadoras emancipadoras del modelo tradicional de enfermería para desprender paradigmas por el rezago científico del mismo método.



En esta profesión académica se revalora el saber emancipador concientizado del alumno ante las corrientes ideológicas hegemónicas en salud, prevalecientes en las instituciones gubernamentales de “ser” profesionales recopiladores en datos estadísticos, la esencia ética para los alumnos es básica para generar mayor calidad y calidez al enfermo respecto a salud enfermedad como un derecho de los mexicanos.

Palabras clave:

(Método, Científico, Curricular, Enfermero, Salud)

Eje temático 1 Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos
Red de Investigador@s Educativ@s En México (REDIEEM México)
Centro laboral: Colegio Centro Patria, campus Victoria Guanajuato.
Nivel Medio Superior Bachillerato



Introducción

El presente trabajo está relacionado con las experiencias del proceso curricular para planes de estudio en la carrera técnica profesional de enfermería (bachillerato biológico), apoyado en teorías y prácticas en el área, con interacción del trabajo hospitalario y comunitario respecto a salud enfermedad, para la sierra gorda Guanajuatense.

La finalidad para esta ponencia es conocer cuál es el proceso como método científico que aplica el enfermero con un enfoque pedagógico.

La mirada científica propone cambiar paradigmas tradicionales, replanteados en un contexto institucional ejemplo; Escuela de Enfermería Teresa Dueñas y el Instituto Interamericano antes americano, de San Luis de la Paz, Guanajuato. Esta investigación parte primeramente en el problema que enfrentan los profesionistas de esta área para aplicar el método científico con difíciles resultados.

En seguimiento a esta metodológica de la práctica profesional, experimentamos la relación “realidad cotidiana” y “población vulnerable enferma”. No pretendemos analizar las diversas causas en enfermedad, más bien definimos cómo aplicar una nueva mirada del profesional enfermero para el control y cuidados al paciente para descartar paradigmas, que los autocuidados no queden solo en datos cuantitativos como prioridad institucional gubernamental.

La propuesta retoma la experiencia pedagógica del docente, para generar propuestas alternativa educativas, además de tener su rol social como “ser” comprometido para la actualización en área metodológica, “ser” promotor emancipador ideológico-reflexivo internamente como fuera del aula escolar y “ser” transformador social. Por ello hay que desprender modelos tradicionales, a través de una educación para la salud digna, priorizando el derecho del individuo.

Lamentablemente se tienen datos erróneos sobre los indicadores oficiales en las acciones que los enfermeros realizan, para las instituciones gubernamentales en salud, pues



solo trabajan datos cuantitativos o cifras, no prestan atención a las habilidades y destrezas del alumno en interacción con el enfermo, frecuentemente se trabaja bajo presión estatal a consecuencia del sistema hegemónico en salud; dejando la acción profesional específicamente para datos estadísticos.

Contexto de la experiencia

Las únicas dos instituciones educativas particulares de bachillerato con enfermería en el 2001 y al 2012, se localizan en el municipio San Luis de la Paz, en el instituto americano y escuela enfermería Teresa Dueñas, la oferta educativa se adscribió para los alumnos procedentes de localidades de Atarjea, Victoria, Xichú, Santa Catarina, San José Iturbide, Tierra Blanca.

La experiencia inicia en actualización del plan de estudios, específicamente como requerimiento para escuela Teresa Dueñas, por parte de la secretaria de salud de Guanajuato. El cual fue elaborado en dedicación tiempo, optimismo de los trabajadores docentes, compromiso para un proyecto pedagógico, responsable, integrado por dirección, coordinadores y padres de familia con talleres de tutorías.

El resultado genero cambios positivos para el avance metodológico por área. La experiencia laboral fue reflexiva, para los académicos, directivos y estudiantes en su conocimiento teórica - práctico, esto motivo a los alumnos a ser destacados por los campos clínicos y comunitarios, así como el reconocimiento para los egresados específicamente del campo laboral por las instituciones de salud.

La emancipación ideológica del alumno rompió esquemas tradicionales, no solo es dar su fuerza de trabajo para la institución de salud gubernamental, o checar un tiempo y terminar sus acciones laborales con datos estadísticos. Este proyecto educativo sirvió para desprender paradigmas en el rol social del enfermero a nivel atención primaria a la salud. Resultaron capacidades en el desarrollo de las habilidades de los alumno, así como analizar, cuestionar, reflexionar y comprometerse al que hacer en su trabajo ético en el CAISES



(Anteriormente centros de Salud) y en el hospital regional de San Luis de la Paz, actualmente integración del Hospital materno infantil.

Propósito

Impulsar las metodologías pedagógicas para docente y alumnos en área de salud, priorizando el proceso enfermero para una mejor calidad en atención a la población.

Planteamiento del problema

Como una visión general la experiencia pedagógica reflexiva en la zona noreste de Guanajuato, nos motivo a transformar la realidad social, mediante una nueva visión emprendedora en cambiar nuestro pensamiento de las formas y concepciones políticas neoliberales educativas, fuimos presionados como un territorio igual a los demás municipios del estado, en procesos industriales siendo que no se respetaron políticas educativas, costumbres socioculturales como formas de identidad y dinámicas participativas como una cultura indígena correspondiente a la sierra gorda. Las reformas educativas dejaron el desprestigio institucional como entidad educativa. Mismo proceso lo evaluamos denigrante ante las limitaciones en el personal docente que trabajan solo por horas con pocos salarios.

El problema surge 2006, la normatividad era específica no apertura de campos clínicos en servicio social profesional, por Secretaría de Salud del estado, hasta presentar la actualización del plan de estudios académico de la escuela Teresa Dueñas, sin investigar los derechos jurídicos educativo, la institución trabajo la actualización del plan de estudios, conjuntamente con Universidad de Guanajuato, y un asesor externo de GEPHROS (Grupo Estatal para la Programación de Recursos del Estado de Guanajuato), integrando a la Secretaría de Salud como organismo regulador de campos clínicos.

Las propuestas no fueron autorizadas por el organismo GEPHROS, la universidad en ningún momento nos apoyó como escuela incorporada. En el 2010 prohibieron realizar



inscripciones por falta normativa jurídica, en 2013 aparece una propuesta política de licenciatura de enfermería en zona indígena.

La restructuración del plan de estudios se realizó, en tres versiones para su actualización con lineamientos específicos más para nivel licenciatura que nivel medio superior de bachillerato.

El trabajo inicio con los siguientes cuestionamientos: ¿Qué función presentan las herramientas teóricas de enfermería en la aplicación del método del enfermero? y ¿cómo holísticamente interactúan las siguientes áreas de matemáticas, química, física, biología, sociología, enfermería y más?. Por lo que se construye una nueva visión pedagógica de solidaridad como equipo disciplinario en una educación moderna, actual mediante con un eje del método enfermero. Cuando iniciamos con nuestro nuevo plan de estudios internamente, esto se reflejó directamente al exterior en las instituciones gubernamentales como, antagonismos y asperezas al presentar evaluaciones pedagógicas en el aprendizaje para nuestros alumnos internamente dentro del sector salud, se interpretó como diagnóstico para las funciones públicas.

El despido laboral de trabajadores maestros quedo como una experiencia reflexiva basado en la presión de las autoridades gubernamentales a los representantes legales de los dos colegios, además de los problemas normativos de salubridad del estado. Es por ello que ahora se retoma el conocimiento curricular en esta ponencia.

Desde esta perspectiva planteamos el siguiente problema:

La problemática que afecta a las escuelas de enfermería es: una exigencias normativas metodológica del proceso enfermero a nivel nacional e internacional, lo cual se interpreta que es la actualización del plan de estudios, o en su caso la universidad de Guanajuato va más radical hacia la certificación educativa, escudándose en acuerdos institucionales de secretaria de salubridad.



La interrogante es:- ¿Qué hacer para integrar las acciones de los docentes en una mirada innovadora de salud enfermedad a nivel teórico y práctico, como cohesionar conocimiento de la materia o unidad pedagógico en las acciones de método enfermero de los alumnos?.

Un denominador común para la mayoría de escuelas particulares presente es, como los profesores son contratados sin considerar su experiencia en el área de salud, porque no hay preparación pedagógica en enfermería y contratamos doctores que imparten educación para la salud y enfermería comunitaria, pediatría, geriatría. Entonces bien ¿dónde están los docentes en enfermería?, obvio los salarios son raquíticos, hay que priorizar el problema, iniciando con el personal que ya tienen las instituciones educativas.

El alumno es un catalizador directo que interactúa entre la institución educativa y de salud, entonces:- ¿Cómo emancipar pedagógicamente al alumno en las acciones que le competen integrando su método, diferenciándolo del método médico?.

El análisis de esta investigación conlleva a cuestionar la siguiente problemática:

¿Cómo el docente fundamentará su saber del aprendizaje en la metodología científica? y así el alumno en su práctica del enfermero ¿cómo actúa en un enfoque ético?.

¿Qué metodología se debe aplicar con los alumnos para desarrollar su aplicación del método científico en la práctica de este proceso?.

¿Porque retomar parámetros que califican el rezago científico a la enfermería como ciencia?

¿En la práctica clínica en esencia hay resultados cualitativos del proceso enfermero?

¿Existen reflexiones curriculares que obtiene el enfermero del paciente y en la práctica del método, quien valora este conocimiento?

¿La demanda laboral comunitaria y hospitalaria sobrepasa las actividades académicas prácticas del profesional en enfermería?.

El conocimiento teórico y práctico es de utilidad para fortalecer la práctica profesional del alumno, el mismo valora sus conocimientos de aprendizaje adquiridos en el



aula de clase, y reflexiona los obstáculos que no le permiten avanzar en sus actividades prácticas profesionales.

Concluimos la perspectiva del planteamiento del problema:

¿Qué hacer para inducir la formación docente y colegiado en la metodología del proceso enfermero (PAE), desprendiendo paradigmas tradicionales en la práctica clínica y comunitaria del alumno?

Sustento teórico

La investigación se argumenta en un enfoque ético en cuatro etapas aplicando la teoría de Kolb:

La teoría del aprendizaje es la que retomamos como inicio en los modelos de David Kolb (1984) quien menciona que mediante experiencias del proceso se pueden estructurar en las cuatro etapas en el desarrollo del aprendizaje:

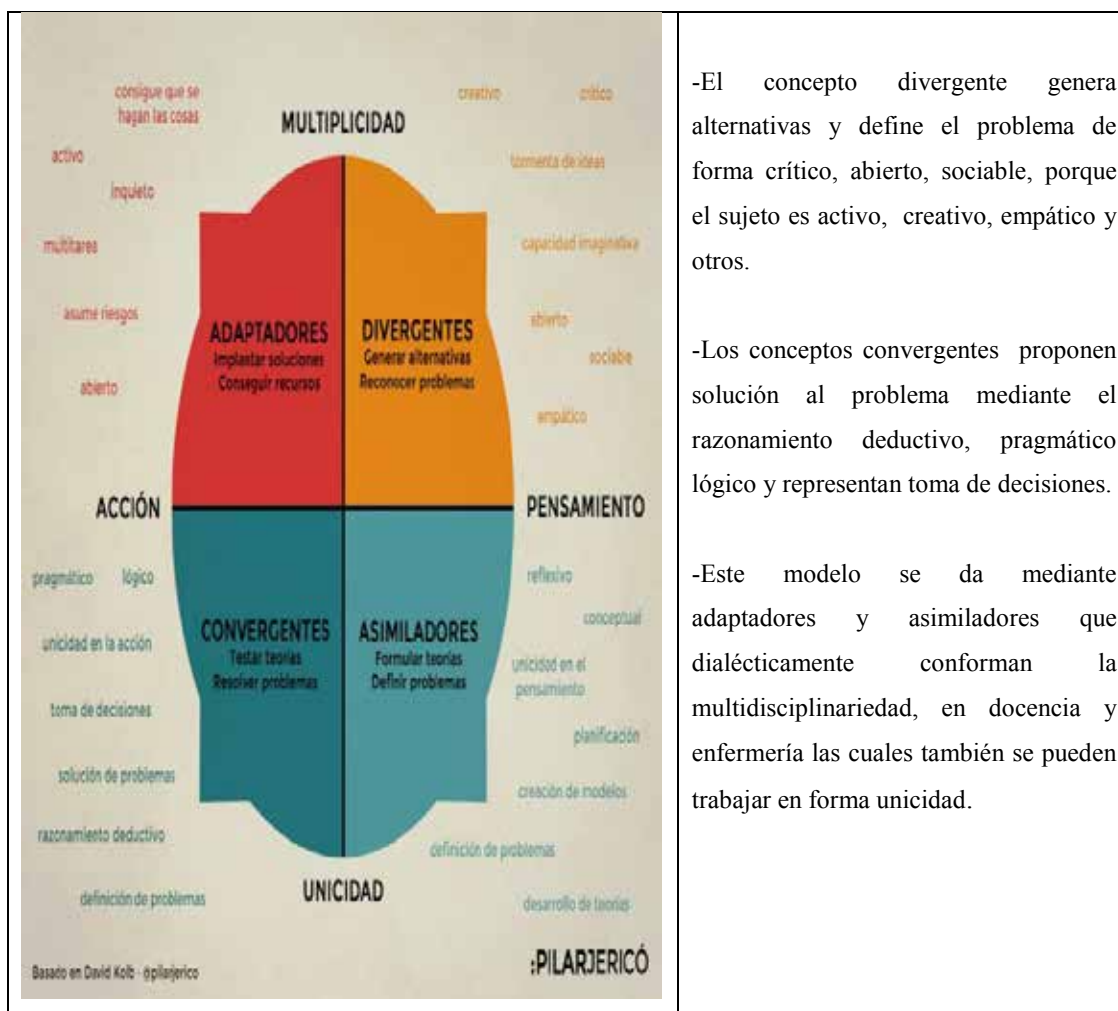
- a) Experiencias concretas
- b) Observación reflexiva
- c) Conceptualizaciones abstractas
- d) Experiencia activa.

Esta teoría se retoma como base para el proceso de aprendizaje, en ellas se aplicaron instrumentos metodológicos que estructuran nuestra práctica en el conocimiento por cuatro ejes, los cuales están integrados a la vez en los principios básicos pedagógicos, mismos que ofrece alternativas mediatos o diacrónicos en la solución de las problemáticas. El esquema especifica las siguientes categorías:

El modelo propone acciones de investigación para la acción transformadora en términos divergentes y convergentes:



Ver cuadro 1



-El concepto divergente genera alternativas y define el problema de forma crítica, abierto, sociable, porque el sujeto es activo, creativo, empático y otros.

-Los conceptos convergentes proponen solución al problema mediante el razonamiento deductivo, pragmático lógico y representan toma de decisiones.

-Este modelo se da mediante adaptadores y asimiladores que dialécticamente conforman la multidisciplinariedad, en docencia y enfermería las cuales también se pueden trabajar en forma unicidad.

http://elpais.com/elpais/2016/10/10/laboratorio_de_felicidad/1476119828_530014.html?id_externo_rsoc=FB_CC

De igual forma adaptamos este modelo para sistematizar experiencias curriculares de la salud enfermedad para un campo de estudio multidisciplinario empero el rol social del enfermero es una acción esencial en los procedimientos de enfermedad con su paciente, por ello es de suma importancia revalorar estas capacidades de la enseñanza aprendizaje de mismos profesionales. (Adame Cerón, M. 2013).



Proceso enfermero

Especifica la metodología que aplica la enfermería en la práctica clínica o comunitaria los pasos son: 1) valoración, 2) Definición de la NANDA, 3) Intervención NIC 4) Criterios resultados del NOC 5)Evaluación.

El desarrollo del método enfermero se evalúa específicamente con las teorías del NIC y NOC para romper paradigmas de parámetros correspondientes al médico.

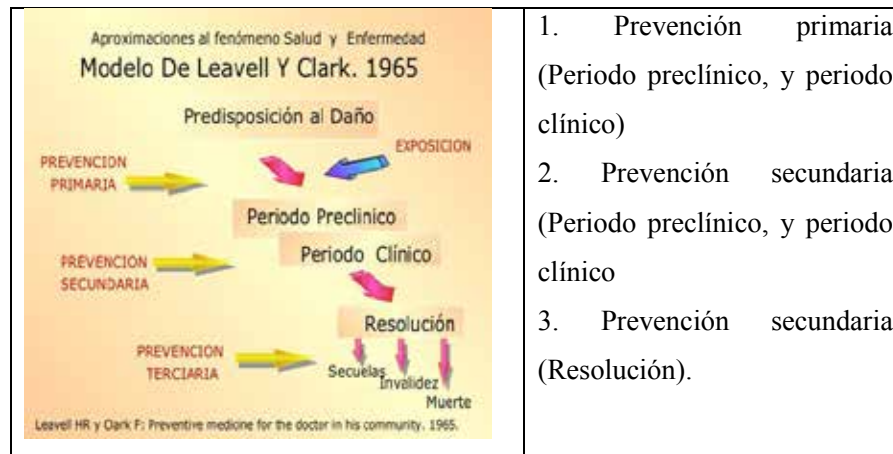
Intervenciones del NIC

Las Intervenciones (actividades o acciones enfermeras), son encaminadas a conseguir un objetivo, de tal manera que en el Proceso en Atención enfermero, debemos definir las intervenciones necesarias para alcanzar los criterios de resultados establecidos previamente lo cual, llevará paralelas varias acciones.

Modelo de Leavell y Clark

Este modelo es la base en etapas piramidales del fenómeno salud enfermedad quien propone tres etapas:

Ver sistematización del cuadro 2



<http://pt.slideshare.net/Geiselsilva35/proceso-salud-enfermedad-14694302>



La propuesta parte en determinar teóricamente el concepto de enfermedad desde una visión holística adaptada al concepto que se describe:

Concepto de enfermedad

El desequilibrio o desadecuación a las circunstancias internas externas [...]. Generalmente se experimenta con síntomas de disfuncionamiento con uno o varios planos (fisiológico, emocional, mental, espiritual), como pueden ser dolores, inflamaciones, tumores, déficit, o exceso de energía, desfase y tensiones mentales, depresiones, desamor. (Adame, 2013: 16).

Propuestas metodológicas

La propuesta no es limitada solo para la zona noreste de Guanajuato, está abierta a más entidades federativas, que aun preservan académicamente sus escuelas técnicas en enfermería. La metodología para el aprendizaje-práctico del proceso educativo, es aplicada para el sujeto inmediato a transformar la realidad en:

- Teoría del método enfermero, el alumno valora, denota, se apropia, comunica y debe valorar la importancia en el conocimiento científico y
- El rol social: El alumno asume su compromiso de ser consiente y comprometido éticamente en los hospitales y comunidades como una responsabilidad de cuidar enfermos.

Las pedagogías teóricas metodológicas de la enseñanza y los procedimientos en cuidados del paciente presentan mayor soporte ético para la práctica profesional, brindando mejor calidad en atención al paciente.

Algunos teóricos nos datan sus experiencias educativas básicamente en dos conceptos divergentes y convergentes del proceso aprendizaje. Esto nos motiva reflexionar como el enfermero puede reflejar sus vivencias profesionales por estudios de caso, con apoyos metodológicos mismos que integraran su propio proceso.



Propuesta de investigación

Esta propuesta es dirigida a los docentes del área curricular y a los alumnos en aprovechar los saberes prácticos que permitan realizar ideologías emancipadoras como propuestas pedagógicas liberadoras, sujetas a los espacios territoriales respetando la autonomía, así como condiciones socioculturales de la población vulnerable en el proceso salud enfermedad, las reflexiones se encausan para desprender paradigmas sobre la importancia en el método científico en área de enfermería y eliminar teorías obsoletas respectivas al campo médico, mediante una conciencia ética profesional priorizada en un mejor vivir con atención en salud y calidad. La propuesta es la siguiente:

- Concientizar a la plantilla docente y alumnos en la importancia ética del método enfermero.

- .Capacitación a docentes sobre la actualización curricular para inclusión del método enfermero.

- Capacitación para coordinadores de campos en planeación hospitalaria y comunitaria.

- Difusión promocional para las instituciones de salud relacionadas a acciones del alumno y coordinadora en el aspecto metodológico para campos clínicos.

- Capacitación a alumnos en la importancia de la aplicación metodológica del proceso enfermero como alternativa en atención con calidez y calidad a los enfermos como un derecho ciudadano.

En el desarrollo metodológico planteamos

- Impartir talleres a instituciones en enfermería, docentes y directores, secretarios académicos sobre la importancia de las metodologías pedagógicas del proceso enfermero.

- Talleres a alumnos en la importancia del rol social en la enfermería en la asistencia a la salud.



- Curso en actualización metodológica del proceso enfermero en la práctica hospitalaria y comunitaria.
- Taller de inducción a las coordinadoras para campos clínicos y comunitarios en planeación para ejecución y evaluación del proceso enfermero.
- Cursos a las institucionales de salud y secretarías académicas de las escuelas para realizar evaluaciones de la institución educativa.
- Invitar a las instituciones educativas al espacio de la red (REDIEEM), México, para enriquecer los saberes pedagógicos y conocer cómo transformar nuestra propia realidad en más áreas de las ciencias sociales.

Análisis e interpretación de resultados

Como resultado en las evaluaciones con los alumnos a nivel institucional referente a la aplicación método científico en prácticas clínicas, el resultado fue de satisfacción con la calidad que ellos brindaron. Sus coordinadoras de los mismos se destacaron por sus trabajos sistemáticos y ordenados en sus planeaciones. El resultado fue ofertarles plazas de enfermería, ocupando puestos directamente de jefas de enfermeras.

En la evaluaron los alumnos de prácticas clínicas, manifestaciones irresponsabilidades de los hospitales, por la falta en medicamentos de materiales y la inasistencia de médicos.

Los profesores aceptaron contratos por otras escuelas particulares con más prestaciones de las que se tenían, quedaron saturados de materias por su responsabilidad y compromiso en planeaciones y estrategias pedagógicas.

El alumno se concientizó en las reglas internas del colegio y del hospital, horarios, reglamento de uniformes, formas de conducta, destrezas, habilidades, y valoraciones de ellos a la institución de salud.

Los alumnos fueron contratados en los hospitales, algunos con plazas de sueldos más elevados que los otros profesionales técnicos.



Otros alumnos fueron aceptados en las universidades de Querétaro y Guanajuato para proseguir en medicina o en enfermería con becas colegiales.

Más generaciones fueron integradas para el servicio profesional en los programas de salud con la universidad de Guanajuato fueron remunerados como casos exclusivos.

A manera de reflexión

El trabajo descrito nos motiva a cuestionar:

¿Será pertinente esta metodología en el aula de clases para continuar en un trabajo de base desde la perspectiva ético emancipadora para elevar la buena calidad en atención a pacientes con apoyo del alumno en enfermería?

¿En los talleres para inducción curricular será de impacto conocer los saberes pedagógicos en la praxis del área en salud para generar compromisos más sólidos en su institución educativa?

¿Si la metodología en proceso del aprendizaje para alumnos de enfermería, ayudará a motivar un cambio en una nueva visión de atención para la salud, en construcción un mejor modelo con calidad de vida digna?.

Referencias

Adame Cerón. M. Ecosalud y Antropología de las Medicinas alternativas y tradicionales. Las Medicinas alternativas y tradicionales (Vol. VIII1), D.F, México: Ediciones Navarra, 2013.

Ander Egg, E. Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. México D.F, México: ATENEO, 1990.

Arredondo Hidalgo, M., & Meléndez Sánchez, J. (S/F). Enciclopedia de Municipios y Delegaciones de México. (M. d. Guanajuato, Editor, C. J. Franco, Productor, & Gobierno del Estado) de Estado de Guanajuato Tierra

Bauman, Z. La cultura como praxis. España, España, España: Paidós. 2002.



Covarrubias Valdarramo, G. Desarrollo Cultural Comunitario: Opciones para la cohesión social una aproximación (1^o ed.). Ciudad de México, D.f, México: CONACULTA, 2011.

Giménez, G. Cultura, Identidad y Procesos de Individualización (Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo ed.). México, D.F, México: Universidad Nacional Autónoma, 2010.

Kold David, los modelos del aprendizaje.

http://elpais.com/elpais/2016/10/10/laboratorio_de_felicidad/1476119828_530014.html?id_externo_rsoc=FB_CC, 1984.

Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/topics/es/>. Obtenido de <http://www.who.int/topics/es/>: Biblioteca y Redes de Información para el Conocimiento. 15 de 1 de 2016.

Proceso de atención enfermería PAE, consta de cinco puntos esenciales. <http://enfermeriaactual.com/metodologia-pae/>. 1070372017.

Rojas Soriano Raúl. Capitalismo y Enfermedad. México, Distrito Federal, México: Plaza Valdez, S.A de C,V, 1995.

Visa Barbosa, M., & (coordinadora). Aprendizaje y métodos de la docencia. Madrid, España: Asociación Cultural Científica Intercultural, 2014.



LA SUBJETIVIDAD DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN EN MI VIDA

ANECDOTARIO DE UN DOCENTE

Miguel Pérez Zúñiga

investredieem@gmail.com

Educación Básica Nivel Secundarias Técnicas

Florencia Terreros Monsalvo

florterreros@hotmail.com

Educación Básica Nivel Primaria

Red de Investigador@s Educativ@s en México

(REDIEEM)

Eje 1

PALABRAS CLAVE: Anécdota, Normal, Normalista, Docente Experiencias.

Resumen

La narrativa de experiencias pedagógicas, se presenta como un dispositivo de formación docente y de investigación – acción que considera al docente como actor central del proceso educativo, en tanto que es productor y portador de un saber específico acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Se orienta por los planteamientos de Carmen Merino, quien sugiere:

Asistimos y participamos en el renacimiento de la narrativa sobre vidas humanas, como espacio y como estrategia de investigación cualitativa para el estudio de la subjetividad; entendida ésta no como fenómeno individual que puede existir y estudiarse aisladamente de su contexto, sino formando parte de una totalidad compleja histórica y dinámica, como lo es la existencia humana en el universo (2009: 19 y 20).

El VIII Encuentro Iberoamericano de redes de maestras y maestros que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad a realizarse en Morelia Michoacán, se convierte en el marco perfecto para el intercambio de experiencias, narrativas, sugerencias o comentarios que permitan hacer frente a la embestida del Estado Mexicano quien, pretendiendo realizar una reforma educativa sin considerar la opinión de la sociedad en general y particularmente del maestro mexicano que es el actor principal en esta obra.

Así, el resultado del movimiento pedagógico alternativo a sus 25 años de vida colaborativa, encuentra puntos de coincidencia con el magisterio nacional, toda vez que, hacen suyo el compromiso de participar en el desarrollo de propuestas que permitan hacer un nuevo modelo pedagógico o educativo, un modelo que permita fortalecer a la educación pública de calidad, colocando al centro de ella a la escuela, y entendiendo a esta no solo como una estructura física que requiere mantenimiento, sino como el ente viviente formado principalmente por el binomio maestro – alumno que tiene dentro de su propósito general, la creación de hombres y mujeres libres de pensamiento con principios morales y éticos que permitan hacer frente a una sociedad corrompida por el poder y el juego de la economía neoliberal.

Presentación del problema

Cuando yo era estudiante de secundaria pensaba que todos mis maestros eran personas muy inteligentes y que ellos lo sabían todo, pero cuando les preguntaba por ellos, narraban historias tan interesantes que encontré en esas narraciones la inspiración para dedicarme a la docencia.



Mi madre, la primera maestra de mi vida, siempre me decía que cuando un maestro enseñaba, al mismo tiempo aprendía para él y que la mejor manera de aprender era enseñando. Así que tome la decisión de dedicarme a la educación, particularmente a la educación tecnológica, toda vez que en esa etapa de difícil tránsito conocí a mi maestro de tecnología anteriormente denominada talleres, quién con su peculiar forma de tratarnos, confirmaba mi afición por aprender enseñando.

Más de treinta y cuatro años de servicio, antes de formar parte de la fila de jubilados, sembraron en mí diferentes inquietudes que, hasta el momento, me han mantenido en una constante búsqueda de respuestas y, es así que, decidí empezar por intentar reconocirme como ente social dedicado a la educación.

¿Cuál fue la causa que me llevó a buscar en la investigación educativa mi línea de investigación como proyecto de vida?

La necesidad de brindar a mis alumnos/as siempre lo mejor, los momentos de desaliento por las fuertes críticas de un sistema en donde si haces lo que todo mundo te ordena, no tienes problema, pero si te atreves a hacer cosas diferentes, entonces ya tienes un problema. Tratar de comprender el ¿por qué? mis compañeros maestros no reaccionaban como yo quisiera cuando se estaba generando una injusticia, ya sea con un alumno o ¿por qué no? con un compañero maestro a quien dañaban sin tener compasión de nada.

En el trayecto de mi vida me he encontrado al igual que todos ustedes con esas injusticias que hacen del sistema la maquinaria perfecta, tanto para quienes les gusta dominar como para quienes se sienten felices por ser dominados y, así me encontré con la fascinante mente humana que me permitió buscar en la psicología la mejor manera de enseñar pero también de aprender, en la necesidad de viajar por el mundo de la ley para defender lo defendible y no caer en la deshonestidad de defender lo que, en mi opinión, debe ser indefendible, siendo la representación sindical la que me permitió conocer un poco del estado de derecho que vive el trabajador y lo mejor, me permitió comprender que de la experiencia de los demás también se puede aprender.

Hace muchos años escuchaba el refrán que reza: “*Nadie aprende en cabeza ajena*”. Situación que me acercó a la necesidad de realizar un anecdotario del estudiante normalista que posteriormente se convirtió en el “ANECDOTARIO DE UN DOCENTE” El propósito inicial de estas narrativas era simplemente recordar los bellos momentos que vivimos en la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial, antes conocida como E.Na.Ma.C.T.I toda vez que a la fecha hemos logrado reunir a un grupo de aproximadamente 150 compañeros de todas las especialidades y de todas las generaciones, pero al darme cuenta que al maestro le es fácil encontrar la experiencia de los demás y compartirla para generar el conocimiento, el aprendizaje.

También me di cuenta que al maestro ya sea egresado de una escuela formadora de docentes o de otras áreas, le cuesta mucho trabajo realizar ejercicios de retrospección que le permitan darse cuenta de la importancia de sus valiosas experiencias, situación que me llevo a modificar el contenido de mi investigación narrativa. Permitiéndome generar una serie de preguntas y darme cuenta que en cada una de esas preguntas encontraría experiencias dignas de compartir relacionadas todas ellas con la vida del docente, cambiando así el propósito de mi investigación. Pasar a ser un libro de simple narrativa con fines de recordar bellos momentos a Narrativas con fines de orientación en diversos aspectos. Experiencias vividas por estudiantes, docentes, directivos o actores sociales que tienen la



posibilidad de orientar a nuevos docentes quienes, pudieran o no, presentar situaciones similares y con la orientación de cada narrativa se estaría en condiciones de generar un nuevo conocimiento, por ejemplo, al narrar el momento de mi nacimiento, me brinda la oportunidad de comentar con las maestras, el estado de derecho que vive la mujer con relación al momento de fecundar un nuevo ser.

Derecho universal plasmado constitucionalmente hablando, con su ley federal del trabajo, entre otras. O bien con la experiencia de una maestra normalista de la generación de 1953 quien en su corta experiencia como docente en los primeros años de su vida laboral ya estaba impulsando, pedagógicamente hablando, acciones necesarias para el respeto de las necesidades educativas especiales buscando la integración educativa o la inclusión social.

De esta manera cada una de las anécdotas que mis compañeras/os maestras/os me han brindado me permiten acercar a los lectores de estas narrativas una forma diferente de ver a la experiencia como un motor de aprendizaje.

Desenlace

El desarrollo de este anecdotario permite recopilar experiencias que, plasmadas en un libro, dan reconocimiento a la labor docente. Además, permiten al lector la asimilación de experiencias que, aunque no fueron vividas “por el lector”, son fuente de conocimiento y acercamiento a situaciones que podrían o no, formar parte de su vida, pero, con un conocimiento previo para que, en su caso, conozcan el soporte legal en el cual pueden apoyarse, en caso de ser necesario. Emma Roth, nos aporta argumentos al mencionar:

Una “*historia de vida*” puede conceptualizarse y elaborarse desde muy diversas perspectivas. Mirando su parte objetiva puede tratarse de una serie de datos, fechas, situaciones, hechos, desde lo social, podemos enfocarnos a analizar la influencia de la cultura, los valores, las interacciones del ser humano y desde la psicológico hablaríamos de afectos, emociones, relaciones, representaciones (2009: 47 y 48).

Introducción

Eran los años 60's cuando mi madre, docente de profesión y trabajadora del Sistema Educativo Nacional, requería de servicios de salud pues en breve, daría a luz a su tercer hijo (A MI). En aquel entonces, el magisterio empezaba a gozar de beneficios tales como la seguridad social. Todavía no contaba con el servicio médico que ahora tenemos, al menos hasta hoy. Los hospitales del I.S.S.S.T.E. se encontraban en construcción por lo que tuve la fortuna de nacer en un hospital privado de reconocido prestigio. Los gastos fueron absorbidos por las cuotas que en aquel entonces mi madre aportaba para su beneficio. En fin. Era la noche del 23 de Mayo cuando “La Maestra Lilia” se encontraba a la puerta de la vecindad en la que vivía. Ahí, la señora Rosita era la portera que también atendía su puesto de antojitos mexicanos, tostadas, quesadillas y pambazos.

Maestra Lilia.- Doña Rosita, deme otro pambazo que sigo teniendo mucha hambre.

Doña Rosita.- Pero Maestra Lilia, ya van tres pambazos que se come y eso no es nada normal, se me hace que ya está por nacer el escuincle. Voy a estar pendiente por si algo se le ofrece. Y así fue, la madrugada del 24 de Mayo directito al hospital. En unas cuantas horas había nacido un varón de casi tres kilos de peso. Curiosamente ese día se habían atendido varios partos algunos de ellos seguramente también habrán sido de maestras en servicio.

Cuenta mi madre que la emoción de ver a su “pequeño boloban” fue tal, particularmente cuando se asomó por la ventana del cunero y tenían a su “pequeño boloban” colocado en una cuna de



color azul, rodeado de muchas cunas color de rosa pues en esas fechas habían nacido muchas mujercitas y yo fui el único varón nacido en ese hospital. “Bendito entre las mujeres”.

Comentario. Toda anécdota nos permitirá conocer un poco del estado de derecho o algún elemento técnico pedagógico en que vivimos los trabajadores de la educación.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Artículo 4º.- El varón y la mujer son iguales.... Toda persona tiene derecho a la **protección de la salud**. La Ley definirá las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y establecerá la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general, conforme a lo que dispone la fracción XVI del artículo 73 de esta Constitución.

Ley Federal del Trabajo **Título Quinto**

Trabajo de las Mujeres

Artículo 165. Las modalidades que se consignan en este capítulo tienen como propósito fundamental, la protección de la maternidad.

Una de las anécdotas a comentar es la siguiente:

¿Qué me motivo para estudiar en la escuela normal?

Mi secundaria...

En los años 70's en la Escuela Secundaria Diurna No. 87 tenía 12 maestros por grado. Salvo su honrosa excepción fueron profesores que se dedicaron a lo suyo... educar. De cada uno de ellos recibí un ejemplo a seguir. Sin embargo, la principal fuente de inspiración fue y ha sido y seguirá siendo por el resto de mi vida mi madre, quien en todo momento ha expresado el orgullo de ser NORMALISTA.

Como adolescente, resultado de una formación conductista, la incertidumbre al concluir la educación secundaria era ¿a qué me voy a dedicar toda mi vida?, ¿Qué voy a hacer al salir de la secundaria?

Verán; En aquellos años, tenía tres grandes proyectos de vida. El primero motivado por mi padre, capitán de la Fuerza Aérea Mexicana y por mi hermano mayor, cadete del Colegio del aire. La carrera de las armas. Gozar de la fortuna de portar un uniforme, de vivir experiencias en el campo o en el aire, vivir la aventura. En fin.

El segundo, motivado por mi profesor de tecnología a quien admiré por la manera de tratar a todos mis compañeros y particularmente a mí, pues siempre con mucho respeto, pero, sobre todo, el aprecio que a mis 34 años de servicio como docente ahora comprendo, me hacía soñar en la rama de la ingeniería pues la creación de objetos por medio de la manipulación de herramientas y el uso de tecnología hacían volar mi imaginación.

El tercer proyecto de vida, motivado por el amor de mi madre, la forma en que nos orientaba, cuando con suavidad nos corregía cuando nos encontrábamos en difíciles situaciones, en esos momentos difíciles que pasamos en la infancia nos hacía ver la vida bella.



Sí, la vida bella, aún en los momentos más difíciles, pues ella siempre ha profesado la filosofía de que a esta vida se vino a triunfar, pero sobre todo a ser feliz. ¿Tendrá algo que ver esto con su formación docente? Integrante de la Generación Bocanegra Nunó 1954 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, quien se dedicó y entregó con el profesionalismo que le fue enseñado en una escuela normal y como hija de una Catedrática Normalista por más de 30 años de servicio.

Cuando estaba por salir de la Escuela Secundaria y con la incertidumbre del camino por seguir, tuve una plática que para mí fue trascendental. Ella me preguntó: Hijo, ¿ya pensaste bien cuál es tu vocación?, ¿ya decidiste en que escuela presentas tu examen de ingreso? En aquel entonces se tenía que presentar un examen para cada escuela con la posibilidad de que este fuese programado por las mismas fechas limitando así las posibilidades de ingreso al siguiente nivel a lo que le contesté: Estoy muy indeciso mami, me quiero ir al Colegio del aire siguiendo a mi hermano, pero no sé si esa sea mi vocación. Me gustaría ir al Instituto Politécnico Nacional pues me gusta mucho la ingeniería, pero, siento que la carrera de maestro es más interesante. ¿Te acuerdas que las pintas que me aventé en la secundaria fueron para venir a tu salón de clase y darle clase a tu grupo? En verdad yo me salía de mis clases con la intención de sentir la emoción de estar al frente de tu grupo. Creo que esa es mi vocación.

Mira hijo, piénsalo bien pues, si tu ingresas a la milicia, tendrás muchas experiencias, si te decides por el Politécnico tu situación económica puede ser superior a la nuestra pero hay algo que quiero que reflexiones: Si tu cometes un error como ingeniero puedes echar a perder un proyecto por importante que parezca, si tu no triunfas en las fuerzas armadas te quedarías en una unidad militar por todo el tiempo que requieras, pero si tú decides ser maestro, vas a trabajar con seres humanos, ¡Sí! ¡Con seres humanos! Y si te equivocas, estarás dejando a personas mal formadas para toda una vida. El ser maestro tiene una gran responsabilidad con la sociedad y si tú dañas a un niño lo dejaras marcado para toda su vida. Si en verdad eso quieres vamos a la Normal a ver los requisitos para presentar el examen.

Esa noche me quede pensando en la responsabilidad de ser maestro, una larga noche.

Al día siguiente llegó mi tío cuando salíamos a la Escuela Normal y nos preguntó ¿A dónde van? Y mi madre le comentó que nos dirigíamos a la Nacional de Maestros para ver los requisitos del examen de admisión entonces mi tío comentó: ¿Ya conoces mi Normal? Es la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial. E.Na.Ma.C.T.I

En ella se forman los maestros que atienden la capacitación para el trabajo industrial en las escuelas secundarias y centros de capacitación y tiene varias especialidades de tecnología. Ven, vamos a que la conozcas. Y fue así como por primera vez contemple la posibilidad de cubrir dos de mis tres deseos de estudiar. La labor docente en la rama de la ingeniería.

Presenté mi examen en 1977 a los quince años de edad. Lo interesante de esta primera experiencia fue que con una gran demanda que tenía la escuela solo 20 alumnos por cada especialidad integramos la relación de alumnos acreditados para formar parte de cada una de estas especialidades. La mía, Mecánica de precisión. Más adelante se incorporarían 47 compañeros gracias al movimiento de alumnos rechazados quienes demandaban un espacio para poder estudiar. Así mi grupo constaba de 67 nuevos alumnos en el turno vespertino. No quise presentar otros exámenes pues esta escuela ya me había abierto las puertas de mi profesión.



COMENTARIO.- En la actualidad la oportunidad de estudiar en el nivel medio superior, al menos en el área metropolitana ha incrementado gracias a que fue creada la COMIPEMS y ahora con un solo examen, tiene veinte oportunidades de ingreso.

Anécdota de Miguel Pérez Zúñiga **Escuelas Secundarias Técnicas**

Gracias a mi pasión por servir, gocé de la confianza de mis compañeros de trabajo y fui nombrado Secretario General en distintas ocasiones y distintos centros de trabajo. Una anécdota que para mí fue muy significativa, tiene su origen en el tema de la seguridad social. Como representante sindical, siempre ha sido y será prioritario, que mis compañeros conozcan los beneficios a que tiene derecho el trabajador de la educación. Así, su derecho a recibir una pensión por jubilación digna se convirtió en una de mis banderas de lucha, proponiendo siempre, le permitieran a los docentes, retirarse con el salario completo sin la aplicación de un tabulador límite como lo establece la ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (I.S.S.S.T.E.) que consta de no más de 10 salarios mínimos para su pensión mensual. Por ello, muchos compañeros que gracias a los beneficios del programa Carrera Magisterial del cual hablaré en otros momentos, se encuentran en la actualidad cobrando un salario mayor al que la pensión del I.S.S.S.T.E permite y es por ello que no se quieren jubilar.

Mi director en turno, un viejo lobo de mar, me decía que no se jubilaba pues el sistema de Escuelas Secundarias Técnicas le permitía hacer con su tiempo lo que él quisiera. Años más tarde solicita mi presencia en su oficina para recibir una orientación referente a dos temas; la jubilación y el seguro institucional. Y me dice:

Él.- Miguel te solicité vinieras a la oficina pues siempre me recomendaste ejercer el derecho de mi jubilación para disfrutar la compañía de mi esposa y de mis nietos a lo que te comente que no lo necesitaba pues el sistema me permitía ciertos lujos; Mi situación es diferente, me desahuciaron dándome no más de seis meses de vida debido a un cáncer que invade mi cuerpo. Es por ello que solicito tu consejo, ¿Me retiro para aprovechar los seis meses que me quedan o qué hago? Su semblante cayó más de lo común, con razón, una noticia así tambalea hasta al más fuerte de los hombres. Después de guardar un momento el silencio generado por la noticia, tomé la palabra diciéndole;

Yo.- Mira, mi posición en el tema es siempre la misma; tienes derechos debido al trabajo realizado durante casi 40 años de servicio; sin embargo las condiciones actuales obligan a comentarte que haría yo en tu caso, sin que esto sea lo que te lleve a actuar sin analizar tu situación. Son dos temas de seguridad social que yo analizaría; el primero es mi pensión por jubilación; el trámite me llevaría varios meses hasta que me bajen la pensión a 10 salarios mínimos y ese no es el problema; el problema es el tiempo.

Existe la muy alta probabilidad de que no alcance a recibir la pensión a la que tengo derecho. Sin duda, esta pensión se otorgará a mis deudos o familia en primer grado, mi esposa o mis hijos no mayores de 18 años o tal vez a mis padres si me sobreviven, pues tienen derecho a ello. El segundo concepto a manejar es el seguro institucional. La familia del trabajador en activo recibe 40 meses de salario al fallecimiento del trabajador. Al momento de causar baja por jubilación este seguro se reduce a 18 meses del monto de tu pensión, por lo que el monto del seguro le disminuye a la familia.



Si yo estuviese en tu lugar yo no me jubilaría y buscaría la protección del Sistema de Escuelas Secundarias Técnicas al que ya le di casi 40 años de servicio leal y eficiente, y si la muerte me alcanza como lo pronosticaron científicamente los médicos, al menos la protección económica está más sólida que al jubilarme. Si ya le entregaste al sistema tantos años, ahora, que el sistema te cobije bajo sus propias condiciones. Dicho lo anterior se paró y me dio un fuerte abrazo, con los sentimientos encontrados en aquella plática entre dos amigos que se despedían sin decir adiós.

Se realizó en esa oficina, la orientación más difícil, la que me hubiera gustado no haber cruzado jamás

COMENTARIO: Las reformas a la ley del I.S.S.S.T.E. Obliga al trabajador en activo a jubilarse hasta cubrir la edad mínima de 55 años y debido al Art. Decimo transitorio para los que nos apegamos a ella, no así para los que solicitaron en su momento el Bono individual, obliga al trabajador a esperar su pensión al menos al llegar a los 55 años edad actual y esto afecta a los trabajadores que como yo ingresamos muy jóvenes al servicio como en mi caso que ingrese a los 18 años y mi derecho a jubilarme al iniciar mi relación laboral era al cumplir 30 años de servicio sin importar la edad y por esta modificación de ley me fue negado mi derecho bajo el argumento que a pesar de tener 32 años de servicio ininterrumpido, no cumplía con el requisito de tener 55 años de edad. Por otro lado, mi sugerencia es que el trabajador exija el derecho que le corresponde, después de haber cumplido con sus obligaciones durante su tiempo de servicio. La pensión por jubilación es un derecho al que no debemos renunciar. Existe el derecho de amparo mismo que fortalece las garantías individuales o derechos universales.

Anécdota del Profesor Sergio Barbosa Martínez
Benemérita Escuela Nacional de Maestros
Generación 1957
(Compiladora) Florencia Terreros Monsalvo

Después de algunos años de haber alcanzado mi jubilación, tome la decisión de irme a vivir al bello puerto de Veracruz. Una mañana al despertar, enciendo la radio para acompañarme en el desayuno cuando escucho al locutor dar el saludo de bienvenida que caracterizaba a su programa con un “Good morning por la mañana”... Saludo que me remontó al año de 1954 nos fecha en que nos encontrábamos tomando la clase de Ingles, lugar en donde se originó tan peculiar saludo y de donde partió para diferentes partes de país. Era el 3er año de secundaria, nuestro maestro, un profesor de origen británico quien con su peculiar estampa denotaba exigencia y disciplina, muy serio en su trato y demasiado exigente diría yo. En fin, hombre blanco y de ojos azules atendiendo la primera clase de la mañana con un riguroso inicio de clases a las 07:00 a.m. muy puntual como era de esperarse por su condición de británico, nos dio la primera instrucción para todo el curso. “Jóvenes, yo no voy a hablar en español, yo me dirigiré a ustedes en el Idioma motivo de la clase por lo que ustedes deberán estar muy atentos e interpretar, o al menos, intentar reconocer las instrucciones en inglés. Vamos a manejar el inglés británico que presenta un alto nivel de exigencia...” debido a su alto nivel de exigencia se ganó el sobrenombre de “La cobra”. Así, a las 07:00 en punto cerraba su puerta y ya nadie entraba a la clase, bueno casi nadie pues, en el salón de clase teníamos a tres compañeros muy bien parecidos a los que les decíamos las muñecas por su fina estampa a quienes no les asustaba “La cobra” en virtud de que acostumbraban entrar siempre los tres juntos a cinco minutos de haber iniciado la clase, se paraban hasta atrás del salón y como un verdadero acto de irreverencia que hacia enfadar a “La cobra” saludaban a coro diciendo: God Morning, God Morning, God Morning, arrastrando las bancas para tomar su posición y cerrando a coro con el enunciado “Por la Mañana” y dando un salto al mismo tiempo, situación que enfadaba mucho al profesor. La osadía de llegar tarde intencionalmente, hacer



ruido en el salón y entrar en desacato hablando en español para saludar los hizo inolvidables. No cabe dudas que el Spanglish lleva ya algunos años en los salones de clase.

Otra anécdota que hizo de mi grupo un grupo muy especial fue cuando teníamos la clase de Paidología. Nuestra maestra, una dama joven vestida siempre de negro y de figura esbelta, a quien no queríamos por su seriedad, ya que a leguas se observaba su formación religiosa, nos daba la clase al medio día. Nuestro salón paso a remodelación por lo que nos colocaron en un salón junto a la dirección; situación que aprovechamos muy bien. Al iniciar la clase le pregunte a la maestra ¿Maestra sabe usted quien fue Benito Juárez? A lo que me contesto: Si, fue presidente de México. Y nuevamente cuestione ¿sabe usted que día nació? Ella contesto “no señor”. Y nuevamente una tercera pregunta, pero ¿si sabe cuándo murió? Y nuevamente contesto “no señor no sé” y yo le dije: Hoy se festejan su nacimiento y su fallecimiento por lo que ella consideró necesario hacer honor a quien honor merece. Proponiendo que todos juntos realizáramos un minuto de silencio en conmemoración de tan grande personalidad, permitiendo dar inicio a ese minuto de silencio. Ya para terminar ese minuto de silencio interrumpí nuevamente diciendo: No es correcto que estemos sentados compañeros este minuto de silencio debe correr todos de pie y así, en desorden del grupo, dio inicio un nuevo minuto de silencio que se prolongó por casi toda la clase en virtud de que el grupo ya había entendido el motivo de la celebración a lo que otro compañero comento que, ...no deberíamos hacerlo de pie , deberíamos estar parados sobre las bancas para estar a la altura de Don Benito situación que aceptó la maestra por lo que nuevamente y en un completo desorden dio inicio con todos los alumnos sobre las bancas. El desorden continuó pues nuestra intención era no tener tan amena clase. Los compañeros se dieron cuenta del hecho y haciendo escándalo, insistían en guardar ese minuto de silencio de pie sobre las sillas para estar a la altura del Benemérito de las Américas y la maestra ordeno que todos nos subiéramos a las sillas haciendo nuevamente un fuerte escandalo junto a la dirección. Ya que iba a terminar ese minuto de silencio tan largo y tan desordenado, a alguien se le ocurre decirle “usted también maestra sobre la silla por respeto a don Benito Juárez” entonces resulta que siguió pasando el tiempo con todos parados en la sillas cuando a otro compañero se le ocurre decirle que ...usted es la maestra y no debe estar a la altura de nosotros por lo que usted debe estar por encima de nosotros, así que le sugerimos que se debe subir al escritorio ... sale el director a revisar la causa de tanto ruido y se encuentra a la maestra montada en el escritorio... excuso decirles que esa fue la última clase de Paidología que nos dio esa maestra. Jamás la volví a ver en la escuela.

Un momento más de los muchos que viví en mi escuela normal fue cuando tomábamos la clase de matemáticas con el Prof. Antonio Peniche a quien le tengo un especial reconocimiento pues, él era autor de los libros de Matemáticas que se usaban en la secundaria. Un caballero alto, gordo y siempre con su puro. Eran las 7 de la mañana de un lunes, lo recuerdo muy bien, hacía un frio inmenso, estábamos en el 2° Grado de secundaria y al iniciar la clase nos comenta: “ Salí de mi casa rumbo a la escuela y tuve que tomar mi camión, resulta que una vez sentado en la banca del lado izquierdo, empezó a subir el demás pasaje cuando, me di cuenta que subía en ese momento la mujer más bella que yo había conocido, las bancas pegadas al costado del autobús y con muchos pasajeros corriéndose del frente al final del camión, esta bella dama se sentó exactamente frente a mí, tenía un cuerpo escultural, tan bonito y con una cinturita que deleitaba la vista del más exigente, cuando de repente, cruza su pie dejando ver el talón y subiendo la falda hasta ver una pierna bien torneada... no, no, no. Que belleza y todavía cuando al cambiar de pierna en su posición de cruzado permitió ver.... Bueno, bueno esto no tiene nada que ver con las matemáticas por lo que daremos inicio con el tema...” Dejándonos a todos emocionados con la narración de tan excitante experiencia.

Por último, quisiera recordar a los viejos maestros y comentar a los nuevos estudiantes de la normal que, a lado de la Torre de la Normal, se encontraba por donde hoy está la papelería el Cadete, la



escuela de veterinaria. Un día con la intención de pasar un buen momento, me crucé a dicha escuela, particularmente a los establos en donde se encontraban vacas y toros y, por hacer una inocente bromita solté a vacas y toros dejándolos correr por toda la normal, pobres animales. Muy asustados por los gritos de susto que pegaban las compañeras, quienes no sabían que los animalitos no eran agresivos y que solo corrían por toda la normal de miedo. En fin, son muchas las experiencias que como estudiantes se tienen en una escuela Normal.

Tiempos aquellos, señor Don Simón.

COMENTARIO.- De la primera anécdota podemos considerar que el Spanglis ha sido desde que existió la necesidad de manejar una segunda lengua, motivo de entretenimiento. En la segunda anécdota es necesario resaltar lo inteligentes que son nuestras/ educandos cuando no quieren una clase y por último resaltar que el docente siempre tiene la manera de llamar la atención de su grupo cuando así lo requiere.

Dra. Josefina Arellano Chávez

Experiencias Exitosas “Samuel, un niño de Ajuchitlán, Colón, Querétaro, México”

Hoy existen cambios en la sociedad, en la producción y difusión del conocimiento, así como en la estructura y organización de las familias, por ello, si todo cambia, la escuela no puede permanecer inerte. Es necesario que reflexionemos acerca de qué tipo de aprendizajes deben lograr los alumnos y alumnas para incorporarse a la sociedad del siglo XXI.

Es necesario revisar la función social de la escuela en un contexto de cambios permanentes y conocer las expectativas sociales que tienen los padres y madres de familia hacia la escuela.

En el Foro de Experiencia exitosas, deseamos compartir la “Experiencia de intervención para la convivencia que como Inspectora General de Educación Preescolar, vivimos en un Jardín de Niños/as de Ajuchitlán, Colón, Querétaro, México”.

La intervención que como equipo de sector tuvimos, la realizamos bajo 3 premisas:

1. La integración (convivencia) educativa es una labor colectiva, que por supuesto tiene como centro al niño o niña, es necesaria la suma de experiencia, preparación y voluntades de los diferentes profesionales de la educación que coinciden en los centros educativos; a veces de forma preventiva, pero otras con carácter correctivo.
2. La necesidad de integrar-incorporar-aceptar a los niños o niñas con las particularidades de que son objeto, reconociendo que todos/as somos sujetos especiales, dado que tenemos capacidades diferentes y que requerimos, por lo tanto, de atenciones particulares como individuos únicos e irrepetibles que somos.
3. La obligación social y educativa de integrar-incluir en nuestras aulas regulares a los alumnos/as con condiciones particulares, por el simple hecho de que son niños o niñas igual que los demás, con los mismos derechos y deberes, dado que hemos rebasado la época en que al etiquetar a un niño o niña con condiciones diferentes de desarrollo se le separaba, marginaba y afectaba justificándose en que no era igual que los demás.

Samuel fue alumno del 3er. Grado de Educación Preescolar, contaba con 5 años de edad en el momento que fue sujeto de atención por parte orientadores y directivas del Jardín de Niños de Ajuchitlán, Colón, Querétaro.



Samuel había llegado a esta institución a petición de la supervisora de la zona de Ezequiel Montes. En Bernal se encontraba matriculado en el mismo grado escolar y de ahí se derivó a Ajuchitlán porque era un niño que convivía con camioneros, bebía y fumaba queriendo imitarlos. Su padre y madre en vías de separación no podían controlarlo cuando recibían diariamente reporte por la mala conducta del niño, el cual molestaba a los compañeros golpeándolos y a las niñas les levantaba el vestido para verles las piernas o espantarlas.

Después de dar pláticas a los padres y madres de familia del grupo de Samuel para que entendieran un poco su situación, la demanda de sacarlo de la escuela era una insistencia colectiva, por lo que se solicitó la participación de una psicóloga para que revisara la situación particular del niño en cuestión. La especialista determinó que mientras la influencia y condiciones sociales de convivencia en que vivía inserto Samuel no se modificaran la situación no podría mejorar.

Nos reunimos la maestra titular del grupo, la directora, la supervisora y su servidora inspectora general de sector para determinar qué se debería de hacer y se juzgó pertinente ofrecer otra opción educativa al niño. Esto implicaba sacar al niño del contexto en que habitualmente se desenvolvía, pero también separarlo de su padre y su madre y buscarle un hogar de acogida.

Se realizaron las gestiones necesarias para que el Samuel fuera aceptado en la Casa Hogar de “México Lindo”, casa hogar que coordina un sacerdote y que junto con personas de la comunidad atiende a niños y niñas sin familia, que han sido rescatados de la calle o de familias que no los pueden atender, así como con la directora del jardín de Niños de Ajuchitlán para que recibieran a este nuevo alumno en sus grupos.

Siendo una escuela que igual que la primera correspondía a nuestra jurisdicción se facilitaron los trámites y el niño a mitad de ciclo escolar se cambió de escuela y de familia, pero no fue la solución. En muy pocos días las quejas se hicieron patentes y las madres de familia del nuevo Jardín de Niños pedían que nos lleváramos al niño o de lo contrario no le permitirían la entrada a la escuela.

Cabe señalar que al colegio lo llevaba una señora que tenía a su cargo en la Casa Hogar a 10 niños y su trabajo consistía en llevarlos al colegio, ver que comieran, se asearían, hicieran sus tareas, ordenaran sus cosas y vigilar su conducta.

La señora sufría el hostigamiento del grupo de madres de familia y por hablar a favor de Samuel había sido objeto de amenazas e insultos.

Como es lógico, la directora, trato de atender el asunto hablando con el colectivo de madres de familia y pidió a la profesora del grupo que pusiera especial atención en el trabajo de Samuel pero las cosas subían de tono y se solicitó la intervención de la supervisora, quien llamó a la cordura a las madres presentes en una reunión pero éstas insistieron en que nos lleváramos al niño a la escuela de donde había salido.

La supervisora viendo rebasada su autoridad se dirigió a la Inspección General de Sector para que se solicitar el apoyo de un equipo de Orientación Educativa, pero como los equipos de apoyo tienen una amplísima área de atención, no se pueden tener a los especialistas de un día para otro en donde se les requiere.



Su servidora y la supervisora de zona, en calidad de autoridades educativas acudimos de inmediato, se platicó con la señora responsable del niño en la Casa Hogar para conocer su conducta en esta institución de acogida, con la maestra de grupo para conocer su opinión acerca de la conducta de Samuel y por supuesto con la directora para hacerles saber que en esta situación no estaban solas, que somos un equipo y que haríamos todo lo posible por atender esta problemática. Así pudimos enterarnos que la indignación de las madres de familia era tal porque consideraban un “pervertido” a Samuel, porque teniendo influencia nociva de adultos el niño acosaba a las niñas y lo habían visto salir del baño de las niñas, por lo cual dedujeron que el niño había querido violar a una niña de su grupo y no podían permitir que permaneciera en la escuela como riesgo evidente de todos los demás alumnos/as.

Al término de la jornada escolar se solicitó a las madres que pasaran al patio para que habláramos con ellas. Iniciamos escuchando algunas opiniones de las presentes al respecto de la conducta del niño y sus demandas. Escuchamos a varias madres de familia y todas coincidían en que el niño era un peligro social y que teníamos la obligación de sacarlo de la escuela.

Después de escuchar el tono de las peticiones su servidora tomó la palabra para hacerles saber que Samuel es un niño como todos los demás y que solo era consecuencia de una mala educación familiar, de una inteligencia mal encausada y que los adultos que lo rodeábamos, todos/as, éramos responsables de lo que podía suceder en un futuro inmediato. Se insistió en que somos producto de una sociedad en donde está inserta la escuela y que igual que veíamos por la educación de Samuel lo haríamos por cualquier otro niño o niña. Hubo necesidad de poner en práctica la capacidad argumentativa de defensa de los niños y niñas en cualquier situación, como obligaba nuestra sensibilidad y ética profesional. Logramos que las madres aceptaran que Samuel permaneciera en el Jardín de Niños, con la condición de que de inmediato participara en la atención del caso un equipo de especialistas para reforzar la tarea del personal de la institución.

Como corresponde a mi labor de gestoría, de inmediato me dirigí al Departamento de Educación Especial de la Unidad de Servicios Educativos para el Estado de Querétaro (USEBEQ) y a nuestro propio Departamento de Educación Preescolar para solicitar la intervención de un equipo orientador. Afortunadamente la respuesta no se hizo esperar y en la misma semana tuvimos la presencia de una psicóloga en la escuela para valorar si Samuel tenía algún trastorno neuronal, si era un niño hiperkinético y qué tipo de intervención educativa ameritaba el caso. Igualmente se programó de inmediato una plática con las madres de familia de la escuela sobre “Sexualidad infantil” para que las presentes contaran con más información acerca de las pulsiones sexuales de los niños y niñas de 5 años de edad y la participación de los adultos en el ejercicio de esa sexualidad.

En cuanto la psicóloga tuvo su diagnóstico pudimos “respirar en paz” porque se descartó la posibilidad de algún daño cerebral y solo puso en evidencia la falta de atención y cariño como elementos a considerar en el trabajo del niño.

En una reunión con los agentes educativos involucrados se nos informó en que había consistido el diagnóstico y cuáles eran las intervenciones educativas que ameritaba el caso. Recibimos consignas todas las presentes: supervisora, directora, profesora de grupo, la madre sustituta de Samuel y por supuesto yo como inspectora General de Sector. Nos quedó claro que todas teníamos un papel importante en la modificación de la conducta de Samuel, que entre todas podíamos darle esa atención y cariño que necesitaba para sentirse aceptado y reconocido socialmente y para que pudiera tener una convivencia armónica con los diferentes grupos sociales con los que convivía.



Las más aludidas en la tarea de intervención directa fueron la madre sustituta a quien se le dieron sugerencias para disciplinarlo, estimularlo y acompañarlo en todas las tareas de la casa hogar, mientras que a la profesora del grupo se le sugirieron diferentes actividades para que lo integrara al trabajo grupal pero sin perder de vista que debía incluir estrategias de organización de la clase que le permitieran a Samuel interactuar con los niños y niñas de manera pacífica, colaborativa y que le permitieran darse cuenta, que estaba aprendiendo y que probando otras formas de ser parte del grupo tenía también la oportunidad de tener amigos y ser aceptado por sus compañeros.

A la directora, supervisora y a mí, se nos encomendó el seguimiento del caso, llenamos juntas una ficha donde describíamos lo ocurrido hasta el momento y redactamos las acciones que es estábamos dispuestas a realizar para apoyar y dar mantenimiento al caso.

Con los resultados obtenidos nos queda claro que la Convivencia armónica es una labor colectiva, que por supuesto ofrece oportunidades de crecimiento personal para todos y todas.

Es nuestro deseo mostrar cómo las/los directivos tenemos un papel preponderante en la gestión y solución de casos especialmente difíciles de atender por parte de las profesoras de grupo.

Anecdótico en continuidad

El Anecdótico de un docente no cierra. Las anécdotas aquí vertidas son simplemente una muestra de las muchas anécdotas. Simplemente se registran algunas experiencias que quedarán plasmadas en este libro, ya que seguirán creciendo conforme se desarrolla el sistema educativo y con ello la práctica docente continua en un proceso permanente de cambio. Bienvenidas/os a la utopía.

Considero necesario resaltar que con la recopilación de experiencias y, aunado a ello, la explicación, en su caso jurídica, en su caso informativa o pedagógica, este documento tendría la oportunidad de orientar al docente en diversos sentidos.

Como decía Fidel Castro en sus discursos en los años 70 concretando su revolución cubana, discurso que me aprendí en la E.Na.Ma.C.T.I.

“A todos nosotros sin excepción nos corresponde el papel de enseñar, el papel de maestros, la tarea más difícil. Somos en esta hora de la patria el puñado de semillas que se siembra en el surco de la revolución para hacer el porvenir”.

Referencias

Merino Gamiño, C. (2009) *Investigación narrativa y subjetividad en ciencias sociales*. En Anita Barabtarlo (Compiladora). La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad. México: Castellanos Editores.

Roth Gross, E.V. (2009) *El hombre se conoce contándose*. En Anita Barabtarlo (Compiladora). La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad. México: Castellanos Editores.

Hunter McEwan y Kieran Egan La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación Amorrortu editores.



FILOSOFÍA PARA NIÑOS, UNA OPORTUNIDAD PARA TOD@S

Tania Rodríguez Alonso²

roalta_new@yahoo.com.mx

El ser humano es un ser pensante. La posibilidad de pensar es lo que nos distingue de los animales. Pero cuando surge el cuestionamiento acerca de si se tiene la razón; si esto o aquello es correcto; si determinada situación es la apropiada; si una acción es justa; si se debe o no hacer algo... Entonces, el pensamiento se vuelve crítico.

Uno de los principales propósitos del programa de Filosofía para Niños, es precisamente desarrollar el pensamiento crítico, enseñar a pensar.

Como una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico, se ha aplicado el programa de Filosofía para Niños en contextos diversos, con grupos de diferentes edades y condiciones sociales. Se han desarrollado Comunidades de Diálogo muy interesantes, donde se percibe el análisis y el pensamiento crítico de los participantes.

El programa de Filosofía para Niños no es exclusivamente para niños, es una metodología que se puede utilizar con niños, jóvenes y adultos; en sistema escolarizado y no escolarizado; incluso con personas privadas de su libertad, en un reclusorio. Por eso se plantea el Programa de Filosofía para Niños como una oportunidad para tod@s.

Palabras clave: Filosofía para Niños, Pensamiento crítico, Oportunidad para todos.

¹ Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

REDIEEM – Red de Investigadoras e Investigadores Educativos en México

² Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Santander de Tamaulipas, grupo de extensión Toluca, México.

Formadora de Filosofía para Niños, avalada por la Federación Mexicana de Filosofía para Niños.

Maestra de grupo en la Escuela Primaria "Lic. Benito Juárez " de Santiago Yancuitlalpan, Huixquilucan, México.

Maestra de Español en la Escuela Secundaria Oficial "Bernardo de Balbuena" de Santiago Yancuitlalpan, Huixquilucan, México.



Filosofía para Niños, una oportunidad para tod@s.

El programa de Filosofía para Niños tiene como principal objetivo enseñar a pensar. Pudieran plantearse las siguientes preguntas ¿Acaso no pensamos todos? ¿Es necesario que alguien nos enseñe a pensar? Por lo menos a pensar filosóficamente si, considero que es necesario, para poder desarrollar el pensamiento crítico, analítico y reflexivo, tan solicitado en la educación.

La primera vez que escuché del Programa de Filosofía para Niños fue en 1999, aunque el programa surgió a finales de la década de los sesenta por Mathew Lipman. En México se empezó a aplicar en escuelas particulares hasta principios de la década de los ochenta. Y particularmente en el estado de México, a partir de finales de la década de los noventa³, pero inició como un programa piloto, sólo para ciertas escuelas.

Afortunadamente y no demasiado tarde, en el año 2012 tuve la oportunidad de cursar el Diplomado de Filosofía para Niños, directamente con el Dr. Eugenio Echeverría⁴, quien desde 1982 da cursos de Formación de facilitadores del Programa de Filosofía para Niños, en México y otros países.

El Diplomado de Filosofía para Niños consta de tres módulos y tiene un costo, por lo que me parecía hasta un tanto elitista. Sin embargo, lo he aplicado en escuelas públicas, en primaria y secundaria. Incluso en apoyo a un grupo de reclusas. Por eso es que planteo que Filosofía para Niños es un programa que puede aplicarse en diferentes medios sociales, económicos, escolares y culturales, para cualquier edad. Lo planteo como una oportunidad para tod@s porque así lo considero, como una valiosísima oportunidad de trabajar con el programa sin restricciones, con el fin de promover el desarrollo del pensamiento filosófico y de contribuir a mejorar el mundo en que vivimos.

³ Información consultada en <http://www.celafin.org/prospectiva.html>

⁴ Fundador del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, ubicado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Colaborador, coautor, traductor y adaptador de las Novelas filosóficas de Mathew Lipman al contexto mexicano.



APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Como parte del proceso de Formación en el Programa de Filosofía para Niños, es requisito indispensable realizar prácticas de Comunidades de Diálogo.

A continuación presentaré como he trabajado el programa de Filosofía para Niños.

En la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” CT. 15DPR2069S, turno matutino, ubicada en Santiago Yancuitlalpan, Huixquilucan, Estado de México; en los ciclos escolares 2012-2013, se aplicó la metodología del Programa de Filosofía para Niños combinada con la hermenéutica analógica⁵, con un grupo de la escuela, en modalidad de taller extra-clase, los resultados fueron muy favorables, se observó un cambio en la forma de ser y de expresarse de los alumnos del grupo con el que se trabajó, mismos que se reflejaron en un incremento del promedio de aprovechamiento y sobre todo, se vio reflejado en la actitud y trabajo en el aula. Como era una metodología nueva para mí y para la escuela, empecé con pocos alumnos, los que quisieron inscribirse al taller, inicié con 16 alumnos, algunos se salieron y entraron otros, al finalizar el ciclo asistían 18 alumnos del grupo.

Además, al combinar Hermenéutica Analógica y Filosofía para Niños, se logró que los alumnos hicieran analogías, interpretaciones personales de cada tema, incluso que cuestionaran los textos.



⁵ REDIEEM, Red Pedagógica en Perspectiva Latinoamericana, Presencia que hace historia. CAPUB. México, 2014. Páginas 68-75.



Algo muy interesante es que se generó un ambiente de confianza y participación de todos, aunque fueran pequeños, sus opiniones fueron muy bien argumentadas y recibidas con agrado y respeto por todo el grupo.



Durante el ciclo escolar 2013 – 2014 volví a implementar el taller de Filosofía para Niños con los alumnos de mi grupo, inicialmente asistían 15, pero después se fueron incrementando más alumnos del grupo y de otros grupos, ya que había hermanos o

familiares que al esperar a los de mi grupo, se interesaron y decidieron participar en el taller, llegando a ser hasta 36 participantes, no fue suficiente el espacio del salón, así que tuvimos que buscar espacios externos donde se pudiera desarrollar la Comunidad de Diálogo con todos los integrantes en círculo.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, se trabajó en nivel secundaria, con un grupo de alumnos de escuela Oficial y un intercambio con una escuela particular. La participación fue muy interesante, con propuestas de acciones para mejorar el medio ambiente, para contribuir a tener un mundo mejor, desde lo que ellos como estudiantes pueden hacer, además de promoverlo con los adultos. Se escribieron cartas que fueron guardadas en una cápsula del tiempo que está programada para abrirse en el año 2038. Los alumnos expresaron su percepción del mundo actual y cómo les gustaría vivir, cómo sería el mundo ideal, después de haber participado en Comunidades de Diálogo donde se hizo referencia al tema.





En el año 2015 tuve la oportunidad de trabajar Filosofía para Niños en un reclusorio femenino, con un taller que titulé “Filosofarte”, le puse este nombre porque al ser adultas las reclusas, no se podía utilizar el nombre de Filosofía para Niños. En este taller se desarrollaron comunidades de diálogo y al terminar, se concluía con una actividad artística; se hicieron carteles, murales colectivos, poemas, cartas y se notó una participación amena, segura, motivada, analítica y propositiva de las reclusas participantes.





En el ciclo escolar 2015 – 2016, apliqué el programa con alumnos de Sexto grado de primaria, de manera regular durante el ciclo escolar, como actividad complementaria a las clases, en el horario establecido. Los alumnos del grupo tuvieron cambios favorables de conducta y de pensamiento. De arrebatar la palabra, interrumpir a



quien hablaba en ese momento y no escuchar lo que decían los compañeros, pasaron a escucharse unos a otros, pedir la palabra y respetar los turnos para participar, ser concretos y directos en sus opiniones, con más sensibilidad por el trabajo grupal, y por el cuidado de los compañeros, con el sentido cuidante que se propone en Filosofía para Niños.



En el año 2016, he tenido la oportunidad de dirigir Comunidades de diálogo en diferentes contextos:

- En un Congreso infantil a nivel estatal, en Toluca, organizado por la Facultad de Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de México.



- En la semana cultural por el día del maestro en Toluca, organizada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE Sección XVII.



MÉXICO

- En la Normal de Especialización de la Ciudad de México, con un grupo de personas de diferentes edades y diferentes profesiones.
- En el II Encuentro Nacional de la Red de Maestros Peruanos que hacen investigación, con un grupo de docentes, en Sullana, Piura, Perú.



- Con un grupo de maestros en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”



Cada Comunidad de Diálogo tiene un desarrollo muy particular, aun cuando se trate del mismo tema, cuando el texto que se utiliza como recurso detonante sea el mismo. Y es distinto porque los participantes son

diferentes y se motiva a que se expresen, a que den sus opiniones, a que argumenten, con el objetivo principal de que piensen filosóficamente.

Es importante mencionar que en todas las sesiones acomodamos las sillas y/o mesas en forma circular, para que nos veamos entre todos, incluso hemos llegado a sentarnos en el suelo.

Los alumnos participan de forma distinta a como se comportan en la clase tradicional, es notorio el gusto por cada tema que se aborda en las sesiones. Cada participante es importante, es parte del grupo, tiene voz, es escuchado y sus participaciones son importantes. Vierten sus opiniones sin temor a equivocarse, expresan lo que sienten y lo que piensan, aunque cabe mencionar que esto sucede en la mayoría de los participantes, pero también hay quienes no logran comprometerse con la actividad, algunos no se integran totalmente al grupo, sus opiniones divagan y se encuentran fuera del contexto, por lo que es necesario recurrir nuevamente a las actividades preparatorias, sobre todo porque no tienen el antecedente de haber trabajado en Comunidad de Diálogo.

Los niños participan con entusiasmo. Los padres y madres de familia refieren que en casa los cuestionan, que platican más con ellos y que hasta con los familiares entablan diálogos que buscan profundizar con temas como el pensamiento, la libertad, la identidad, el respeto, la discriminación, el cuidado, las mascotas, la sexualidad, incluso cuestionan y comparan la teoría religiosa con la científica acerca de la creación del hombre, entre otros.



Algo muy interesante es que los alumnos, después de leer un texto, –seleccionado previamente– comprenden el tema y plantean preguntas, a veces sobre el tema, a veces filosóficas, que van más allá de la recuperación del texto y eso es lo que enriquece la actividad en la Comunidad de Diálogo. Es gratificante escuchar las opiniones de los niños, su sentir y su pensar con respecto al tema en cuestión.

La evolución que han presentado en su pensamiento permite hacer una comparación del antes y después de trabajar con Filosofía para Niños. Antes, hablaban sin esperar que se les diera la palabra, sin escuchar lo que dijeron los demás, participaban más por obtener una calificación que por ser escuchados, arrebataban la palabra, interrumpían, decían lo primero que se les ocurría sin haberlo analizado antes. Ahora, escuchan a los otros, esperan su turno para hablar y van construyendo mejor sus ideas, su pensamiento se ha vuelto más analítico, identifican palabras con doble significado, interpretan lo que ellos consideran que el autor o autora de un texto quiso decir.

En las clases cotidianas, cuando son parte del grupo, la mayoría de los asistentes al taller realizan las actividades del día, participan de manera ordinaria, aunque es notorio el desempeño de los alumnos que más participan en las actividades de Filosofía para Niños, en clases también se ve reflejada la capacidad de análisis que ya tienen.

Pero en una Comunidad de diálogo, los participantes están sin la presión de la calificación, porque la Comunidad de Diálogo no califica, no es su objetivo medir los conocimientos del niño, sino, fomentar la participación libre, analítica, reflexiva y sobre todo filosófica de todos y cada uno de los integrantes.

HALLAZGOS

- La propuesta de Filosofía para Niños no es exclusiva de un grupo de determinada edad, se puede aplicar desde preescolar, primaria, secundaria y bachillerato hasta con adultos.
- No se limita a ambientes escolarizados
- Existen Novelas filosóficas y materiales destinados a cada edad, pero no son los únicos materiales que pueden utilizarse.



- Una comunidad de diálogo puede no desarrollarse de la forma esperada, dependerá de la habilidad de quien la dirige para lograr buenos resultados.

CONCLUSIONES

- Cuando se motiva a los alumnos a participar en una Comunidad de diálogo, lo hacen de forma espontánea y entusiasta, hay que saber poner límites para ser partícipes en una Comunidad de Diálogo, donde prevalece el saber escuchar y saber hablar y sobretodo pensar críticamente
- Las personas han sido capaces de argumentar sus opiniones, de interpretar de forma individual y personal los temas tratados al interior de la comunidad de diálogo, lo que indica que su pensamiento es más crítico.
- En ambientes no escolarizados, también se puede aplicar Filosofía para Niños
- Cuando existe la intención y la disponibilidad, se puede implementar el programa de Filosofía para Niños.
- Hay que promover el cuidado de sí mismo, el cuidado del otro y el cuidado del medio ambiente para buscar un mundo mejor en donde vivir.
- En la medida que las personas se sientan bien consigo mismas, podrán ser mejores con los demás.
- Hay que promover el pensar, analizar y decidir.
- Hay que aprovechar los recursos electrónicos con la finalidad de ayudar en la búsqueda de información o como una herramienta, no como un medio enajenante.
- Hay que dar y darse la oportunidad de conocer y aplicar el Programa de Filosofía para Niños.

Para el ciclo escolar 2016-2017, en reunión de Consejo Técnico, se hizo la propuesta de capacitación en el programa de Filosofía para Niños para todos los maestros de la escuela, siendo aceptada de muy buen agrado y con el compromiso de tomar la capacitación y aplicar la metodología del Programa con todos los alumnos de la escuela. Este proceso durará un ciclo escolar, desde agosto de 2016 hasta julio de 2017. Existe la disponibilidad de trabajar los días sábados que sean necesarios. Y esta capacitación ya es motivo de otra investigación, con Estudio de Caso.



BIBLIOGRAFÍA

- Beuchot, M. (2000). Tratado de hermenéutica analógica. México: ITACA-UNAM.
- Bornstein, J. C. (2006). Redescubriendo la comunidad de investigación. España: EDICIONES DE LA TORRE.
- Echeverría, E. Filosofía para Niños. México: SM.
- Kohan, W. O. (2009). Infancia y filosofía. México: PROGRESO.
- Lipman, M. (2012). Pixie. España: CELAFIN.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. La filosofía en el aula. España: EDICIONES DE LA TORRE.
- Oho, T. J. ¿Qué es filosofía para niños? España: UBA.
- Sharp, A. M. (2007). Hospital de muñecos y Sian y Carlota. México: Editorial Fray Bartolomé de las Casas, A.C.
- Vargas, R. y Rodríguez, T. (2014). REDIEEM, Red pedagógica en perspectiva latinoamericana, presencia que hace historia. México: CAPUB.



PRÁCTICA PROFESIONAL, PENSAMIENTO PEDAGÓGICO SUSTENTADO Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS DESDE LA ENSEÑANZA POR PROYECTOS

Autor (a): Nayely Enríquez Cortés. (1).ⁱ

Correo electrónico: almenriquez@gmail.com

Modalidad de Trabajo: Ponencia.

Red a la que se pertenece: REDIEEM.

Institución en la que se desarrolla: Escuela de Estudios Superiores de Jonacatepec- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (EESJ-UAEM).

Resumen

La investigación es un área sustantiva de la vida de las universidades. La presente propuesta de intervención pedagógica está inserta en la formación inicial de docentes, específicamente, en el plan de estudios de la Licenciatura en Docencia. Desde su génesis, el proyecto de investigación pretende favorecer desde los saberes pedagógicos el desarrollo de habilidades investigativas mediante la generación, la implementación y la evaluación de proyectos educativos, mismos que se ejecutan en espacios reales de prácticas profesionales. Iniciar a los futuros docentes en experiencias investigativas y permitirles descubrirse capaces de modificar sus prácticas tomando acción, propicia sentirse y visualizarse como docentes-investigadores. Este el eje transversal de la enseñanza emancipadora.

Palabras clave: formación inicial; habilidades investigativas; intervención pedagógica; enseñanza emancipadora.

ⁱ Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Estudios Superiores de Jonacatepec. Institución que pertenece a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.



El presente trabajo nace por la necesidad de continuar la práctica docente desde los saberes pedagógicos. Saberes que permitirán a los futuros docentes iniciarse en la pedagogía emancipadora. En este documento se expone el problema, la importancia de atenderlo, aportaciones en lo individual y colectivo, el objetivo, las metas y estrategias. Con este proyecto de intervención educativa se pretende acompañar a los sujetos en formación durante la construcción de conocimientos nuevos que les permitan desarrollar habilidades investigativas a partir de la responsabilidad de tareas de investigación, su participación activa en el proceso formativo, así como poner en juego cuestiones cognitivas como: la comprensión y la reflexión de lo que se hace al generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención educativa.

El presente estudio se implementa en el marco institucional de la licenciatura en Docencia que oferta la Escuela de Estudios Superiores de Jonacatepec. Surge como propuesta alternativa para la enseñanza del diseño, implementación y evaluación de proyectos de intervención pedagógica. En la asignatura de Prácticas Autónomas (asignatura obligatoria que pertenece al trayecto de la Práctica Profesional), el estudiante tiene como objetivo implementar alguna propuesta pedagógica innovadora que les permita beneficiar a los estudiantes que atienden en sus prácticas profesionales dentro de un contexto real.

Antecedentes

1.1 Descripción del contexto

Contexto Nacional

En la actualidad estamos viviendo en nuestro país enormes cambios estructurales. Las Reformas nos obligan al cambio. La educación, como actividad productiva del sector terciario, es un servicio que habla de calidad al interior de sus sistemas, mecanismos, procesos y acciones (Unesco, 2005). La educación superior tiene como propósito inmediato formar profesionales que movilicen la Economía de México. ¿Cómo realizar esa tarea?, ¿cómo formar a los nuevos hombres y mujeres que impulsarán al progreso a este país? La Universidad del Estado de Morelos desde 2007, basada en el Proyecto Tuning Latinoamericano (2004-2007), modifica en 2010 sus planes de estudio a un enfoque por competencias.

Contexto Estatal

En el estado de Morelos se vive una acelerada industrialización y sobrepoblación desde hace más de dos décadas. Fenómenos como la emigración de sus habitantes a las ciudades más industrializadas del Estado, del país y a los Estados Unidos de Norteamérica, han provocado el abandono de las actividades agrícolas, el aumento de servicios, la transformación de las tierras a usos habitacionales, la polarización de la productividad. Asimismo, ha creado, por un lado, a un pequeño sector moderno dinamizado por la globalización y, por otro, comercios familiares, comercios informales, turismo, pequeñas fábricas manufactureras con sistemas de administración tradicional. Ello hace de la situación socioeconómica del estado, un enorme complejo.



Esta complejidad en el sector económico ha provocado cambios en las estructuras sociales de los morelenses. Ello se aprecia con la aparición de enormes zonas conurbadas de ciudades como Cuernavaca, Jiutepec, Xochitepec, Yautepec, Yecapixtla, Cuautla, Temixco, Cd. Ayala, Jojutla, principalmente con perfiles conflictivos. Debido a la proliferación de asentamientos irregulares, la demanda de servicios, necesidad de empleos remunerables; por mencionar algunas cuestiones ha crecido exponencialmente (Juncos, 2013:233).

Generalidades del plan de estudio 2010 de la Licenciatura en Docencia en la Universidad Autónoma de Morelos. Basado en un enfoque por competencias

Para el caso del plan de estudios de la licenciatura en Docencia 2010, el enfoque es por competencias. Este plan es el tercer modelo formativo de la Licenciatura: los cambios que presenta ésta, comparado con el anterior, son: tránsito curricular flexible, movilidad estudiantil, uso de las tecnologías de la información, vinculación de la teoría con la práctica, vinculación con el ámbito laboral y el abordaje de temas transversales: a) Derechos Humanos, b) Equidad de Género, c) Diversidad y Multiculturalidad y d) Cultura Nacional. Su estructura contempla tres etapas de formación: 1) Básica General, Disciplinar y de énfasis, sistema de créditos que marca los máximos (12 semestres) y mínimos (los primeros 7 semestres) por cubrir durante la carrera y los cursos se ofertan en modalidades: i) presenciales, ii) virtuales y iii) híbridas.

Otros, componentes son: las prácticas en cada una de las etapas formativas; tomadas como unidades curriculares, tutorías, inglés y el servicio social. Éste se encuentra fuera del mapa curricular, debido a que no se contempla como unidad curricular. Existen 25 unidades curriculares de opción optativa, las cuales, se toman en la etapa de énfasis. Las unidades curriculares se estructuran en horas teóricas, prácticas y créditos.

Cabe resaltar: la naturaleza del proyecto toca dos trayectos formativos, muy importantes, los cuales son: la práctica profesional y la investigación. Por lo tanto este proyecto se basa en principios de formación del sujeto; implica experiencias de aprendizaje significativas, procesos formativos, creatividad y compromiso.

Es conveniente desarrollar habilidades investigativas en los futuros docentes para que la integración de nuevos conocimientos conceptuales, básicos y específicos profundos sean contruidos cada día de manera más autónoma. Estas herramientas permitirán la adecuada formación profesional.

La propuesta de formación docente descansa en el supuesto: el desarrollo de habilidades investigativas permite generar propuestas de intervención pedagógica consientes. Así, de manera inicial, busca desarrollar el pensamiento pedagógico sustentado en los futuros docentes.



1.2 Integración del equipo de trabajo

Existe la necesidad de conformar un equipo de trabajo. En este se reflejará el postulado de la acción. Es decir, propiciar la participación de los sujetos en la construcción de sus propios conocimientos. ¿Quiénes participarán en la investigación? ¿Por qué ellos? ¿Qué criterios se toman en cuenta? ¿Qué características distintivas de los participantes se ponderan?

El grupo elegido para la presente investigación es el 8.º grupo C de la licenciatura en Docencia. Las características distintivas de este grupo son: solidaridad, diálogo entre pares, comparten ideas personales, se muestran relajados ante la tensión, aceptan propuestas, proporcionan sugerencias, solicitan orientación. Entonces los criterios para tomar en cuenta a este grupo y no a otro fueron: integración grupal, dinamismo, comunicación, actitud positiva ante la vida académica de parte de la mayoría, así como los niveles de participación activos, moderadamente activos y pasivos.

Caracterización del equipo de trabajo

¿Quiénes participan? ¿Cuáles son los niveles de participación existentes? ¿La equidad se práctica al enseñar a investigar? ¿Cómo viven las tareas investigativas?

El protagonismo de los alumnos en situación propia de la escuela da lugar a la vida escolar. Esta se forma por acontecimientos en contexto. “El aprendizaje escolar depende de la relevancia y la calidad de tales acontecimientos” (Hidalgo, 2003:24).

Para este caso, se considera que dicho protagonismo debe encauzarse a niveles de participación activa, equitativa, justa y productiva que dé por añadidura la relevancia y la calidad del aprendizaje esperado.

1.3 Elección del tema

Problemática elegida: Dificultades epistemológicas en tareas relacionadas con la elaboración de proyectos de intervención educativa.

Punto focal del problema: ¿qué es realmente lo que se pretende?, ¿a qué se refiere desarrollar habilidades investigativas?, ¿por qué el interés por enseñar a investigar?, ¿con qué estrategias se inicia la formación de un investigador?, ¿qué tipo de investigación se desea enseñar? Aquí lo que interesa es iniciar en la formación de la investigación educativa a los futuros docentes. ¿Es posible formar desde la formación inicial a un docente-investigador?

1.4 Descripción de la problemática

La realización de proyectos es una sumatoria de partes. En el nivel superior se viven procesos formativos encaminados a la investigación, guiados por protocolos de una estructura lógica secuencial. Al elaborar dicho proyecto, se queda lejos en cuestiones metodológicas y epistemológicas al realizarlos.

2. Justificación



El interés por el desarrollo de habilidades investigativas en la formación docente surge a partir de revisar los productos entregados como proyectos de investigación, proyectos de intervención pedagógica o ambos, que los futuros docentes elaboran. En el caso de los proyectos de intervención pedagógica se pretende solucionar alguna problemática real de un contexto dado durante sus prácticas profesionales. Además, las dificultades a las que se enfrentan los alumnos al construir dichos productos suelen ser: encontrar información relevante acerca de un tema, plantear un problema y construir un objeto de estudio.

El propósito es desarrollar habilidades que permitan a los alumnos poner de manifiesto su juicio personal acerca de ideas, temas, problemas y/o situaciones relacionadas a la educación. Asimismo, deberán ejercitarse en temas de discusión, presentar análisis y síntesis originales, para, finalmente, hacer propuestas de intervención pedagógicas innovadoras y sustentadas. Esto se verá reflejado en su desempeño académico y en la proyección de saberes en sus prácticas profesionales. El aporte a la escuela será con mayor eficiencia terminal pensando en el proceso de titulación, así como construir una propuesta pedagógica que abone a la formación profesional.

Después de descubrir el punto focal del problema y enunciar las razones por las que se diseña esta promesa, a continuación se formulan los objetivos de la investigación.

3. Objetivos de la investigación

3.1 Objetivo general

Desarrollar en los futuros docentes habilidades investigativas para realizar investigación educativa que le permitan una práctica profesional sustentada.

3.2 Objetivos específicos

- a) Comprender esquemas conceptuales generales acerca de la metodología, la epistemología y el sustento teórico en los futuros docentes para la creación de proyectos reflexionados y sustentados;
- b) Diseñar estrategias didácticas metodológicas en colectivo para mejorar la práctica profesional;
- c) Vivenciar tareas de investigación: diseño, implementación y reporte de resultados.

4. Sustentación teórica y epistemológica del enfoque

5. Construcción del objeto de estudio

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

- Concepciones teóricas
- Documentaciones de la experiencia
- Relaciones explicativas



Lo anterior, nos da, la problemática

- Construcciones nuevas
- Condiciones de inteligibilidad
- Apertura a nuevos problemas.

Lo anterior, produce una delimitación específica, planteamiento del problema y objetivos.

Rockwell, (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*.

“Una precisión es recordar que el objeto de estudio es distinto del referente empírico”,
pág. 74.

“El objeto de estudio toma finalmente la forma de un texto, una serie de narraciones y descripciones organizadas, de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo.

La definición del objeto de estudio corresponde a la perspectiva teórica. Tiene distinta forma según conciba como significados, tipos, estructuras, sistemas o procesos. (...) Concebir el objeto de estudio en términos de relaciones ayuda a repensar las maneras de llevar a cabo el análisis y de organizar la descripción (pág. 75).

Bayardo (2002), en *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, específicamente abordan las habilidades de construcción conceptual como 1. Apropiarse y reconstruir las ideas de otros. 2. Generar ideas. 3. Organizar lógicamente, exponer y defender ideas. 4. Problematizar. 5. Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio, y 6. Realizar la síntesis conceptual creativa; habilidades presentadas en un orden de complejidad creciente. “Manejar construir y/o relacionar concepto es una tarea de orden intelectual en la que un investigador se encuentra involucrado, prácticamente, a propósito de todas las operaciones que una investigación en proceso le demanda realizar; por ello, el desarrollo de habilidades de construcción conceptual resulta fundamental en los procesos de formación para la investigación, (pág. 209).

Por lo tanto, para realizar la construcción del objeto de estudio se considera lo siguiente:

1. Interesarse por un objeto a estudiar o a tratar, o ambos
2. Cuestionarse todo lo referente a ese objeto a estudiar
3. Escribir esas preguntas iniciales de la problematización del objeto a estudiar; tratar de responderlas con las preconcepciones que se tienen construidas
4. Revisar referentes teóricos que den las distintas maneras en las que se concibe el objeto a estudiar
5. La problematización exige a quien desea profundizar sobre un tema o resolver un problema, realizar un proceso de análisis y diversos ejercicios reflexivos para generar ideas
6. La apropiación de saberes, ideas, procesos ha de permitir discutir el tema con quienes lo han estudiado y así iniciar con la construcción de conceptos que han de soportar teóricamente al objeto de estudio
7. Finalmente, el objeto de estudio será un texto que dé cuenta de las relaciones entre lo abstracto y lo generado como conocimiento nuevo; así como la inserción lógica y coherente de la teoría que ha de legitimar de manera real lo estudiado, vivido y escuchado de los otros.

5.1 Proceso metodológico



Un proceso configura una continuidad aproximativa –Puig (1987), mencionado en Gargallo, López y Aparisi I Romero (2010)– y asocia el concepto de proceso al cambio, a una secuencia dinámica. Para el caso de procesos educativos intencionales (referida a fines y objetivos), comporta acciones del enseñante y del aprendiz para generar aprendizaje y la transformación del sujeto.

El proceso metodológico es un proceso sistemático, controlado y crítico. Por ser dentro de la investigación social, no se queda en la contemplación teórica de un problema o en la reflexión de lo observado, o, incluso, la disertación de lo vivido. La forma de investigar para este caso es que la comunidad investigada se involucra, debido a que viven el problema por lo que intervenir activamente, transforma la situación problemática (Zapata, 2005).

Para el procedimiento en investigación-acción, Mendoza (*et. al*, 2013: 196) menciona que “el procedimientos en investigación-acción, no sólo debe clarificar la relación lógica del proceso a seguir, sino estimar la posibilidad de analizar el desarrollo de las actividades, hacia un progresivo perfeccionamiento en torno a las alternativas de solución”.

Para esta primera experiencia en investigación acción participativa el proceso metodológico está basado en la propuesta de Gloria Pérez Serrano (1990). Esta autora dice que no basta con planificar acciones prioritarias para solucionar una situación problemática, sino que se establece una retroalimentación constante y la acción se convierte en fuente de conocimiento. Donald Schön (1987) habla del conocimiento en la acción que coincide con la postura de Pérez Serrano.

El proceso de la investigación acción participativa se sintetiza en cuatro fases (Le Boterf, 1979; López Gorritz, 1988; De Miguel, 1989; Pérez, Serrano, 1990).

- a) Identificar la preocupación temática (establecer el proceso cíclico de espiral reflexiva al interior del grupo)
- b) Formular estrategias de solución
- c) Inventariar los recursos disponibles
- d) Encaminarse hacia las posibles soluciones.

Es por ello que las estrategias metodológicas didácticas aquí expuesta son las acciones iniciales que nos aproximan a las soluciones en acción de la situación problemática observada.

5.2 Formación para la investigación desde el desarrollo de habilidades investigativas
¿Qué son las habilidades investigativas? “(...) con la expresión habilidades investigativas se hace referencias a un conjunto de habilidades que en su mayoría empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistematizados de formación para la investigación (...)” (Moreno Bayardo, 2002:143).

Para el caso de formación docente aquí expuesto, debido a que aún no se titulan y la mayoría de los futuros docentes lo harán por promedio de calificaciones, otros tantos, por diplomado y sólo unos pocos por tesis, se hace necesario que vivan experiencias investigativas antes de llevar procesos sistematizados de formación para la investigación en la Universidad, en el



ejercicio profesional y/o en estudios posteriores de posgrado. Este trabajo, reconoce el perfil de habilidades investigativas de la autora ya mencionada. La realidad educativa nos muestra que bastantes universitarios llegan al nivel superior con fuertes carencias de dominio de: lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar, pensamiento, crítico, lógico y reflexivo; de operaciones cognitivas básicas; de percepción amplia de los problemas en la realidad; por mencionar algunos y que los señala Moreno Bayardo en el perfil ya mencionado.

Reconocer lo anterior hace a la propuesta no idealista. Fundamenta el supuesto: los futuros docentes a partir del desarrollo de habilidades investigativas, desarrollan el pensamiento pedagógico sustentado y son capaces de generar, implementar y evaluar de una manera crítica y reflexiva su propia práctica educativa.

Ante el panorama descrito anteriormente, ¿cuáles serían las estrategias para iniciar la formación de un investigador educativo? Dichas estrategias son: la indagación, la pregunta, el diálogo académico oral y escrito. Todo en un continuo proceso de autorreflexión.

El proceso de autorreflexión está supeditado a lo que el docente ha observado, a lo que ha leído y ha experimentado en el campo de la educación. Entonces, la calidad del análisis se basa a partir de las relaciones que éste establezca con lo que desea conocer, lo que confronta, los significados construidos, entre otras cuestiones.

En el complejo proceso de autorreflexión, existe una directa relación con el proceso de investigación. En ambos procesos se realizan reflexiones de las disertaciones hechas sobre un sujeto, un caso y/o un acontecimiento. Es decir: “una cosa es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, (...)” (Schön, 1987:40).

Entonces, en este documento se considera que la reflexión sobre la propia reflexión en la acción se le denominará desarrollo del pensamiento crítico. Cuando la reflexión se haga de la emanada por la acción pedagógica, a este pensamiento se le llamará pensamiento pedagógico sustentado.

Una vez esclarecidos los conceptos principales que sustentan al presente, se considera necesario exponer el plan de acción, traducido en estrategias metodológicas didácticas.

6. Plan de acción

Estrategias metodológicas didácticas

Estrategia 1

Integración del Equipo de trabajo

El objetivo es motivar a los integrantes para lograr una integración de equipos que se responsabilicen de las tareas.

Meta: 30 de marzo de 2017, en un 85% haber analizado la viabilidad y alcances de este proyecto.



Actividades

1. Sensibilización de la autoridad educativa
 - 1.1 Presentación del proyecto
 - 1.2 Pautas indicativas
 - 1.2.1 Establecer responsabilidades y niveles de participación de todos los participantes.

Recursos

Impresiones, pizarrón, plumones, borrador.

Evaluación de la estrategia

1. Aceptación del proyecto
2. Elaboración de matriz de responsabilidades.

Estrategia 2

Establecer las fases para realizar un proyecto de investigación.

El objetivo es que identifiquen las tareas específicas en investigación.

Meta: 06 de abril de 2017 en un 90% haber establecido tiempos, acuerdos, para realizar en cuatro fases el anteproyecto de investigación.

Actividades

1. Proponer el protocolo del anteproyecto
2. Elección del tema
3. Problemática
4. Planteamiento del problema
5. Justificación
6. Objetivos
7. Técnica de redes, técnica de corrillos, uve heurística de Gowin.

Recursos

La pregunta cómo eje de trabajo
La indagación cómo estrategia directriz
Pizarrón, plumones borrador.

Evaluación de la estrategia

1. Elección del tema
2. Problematización
3. Planteamiento del problema
3. Justificación
4. Objetivos



5. Diagnóstico

Estrategia 3

Investigación Independiente

Objetivo: Indagar de manera eficaz al consultar fuentes de información.

Meta: 27 abril de 2017, en un 85% tener seleccionada y codificada la información.

Actividades

1. Mostrar matrices para: sitios dónde buscar la información.
2. Reflexionar acerca de las fuentes en las que provienen los conocimientos.
3. Realizar ficheros bibliográficos y textuales; esquemas conceptuales.

Recursos

1. Fuentes bibliográficas, hemerográficas y digitales.
2. Ficheros

Evaluación de la estrategia

1. Antecedentes
2. Sustentación teórica

Estrategia 4

Diseño de estrategias metodológicas didácticas

Objetivo: Diseñar estrategias metodológicas didácticas para la transformación de la práctica.

Meta: 04 de mayo de 2017, en un 90% estén diseñadas las estrategias metodológicas didácticas para la propuesta de innovación educativa.

Actividades

1. Elementos básicos de planeación
2. Para qué planear
3. Diseños de estrategias metodológicas didácticas

Recursos

Cañón, lap top, extensión, creatividad de los alumnos.

Evaluación de la estrategia

1. Propuesta pedagógica inicial



2. Integración de equipos
3. Gráfica de Gantt

Estrategia 5

Instrumentos de análisis

El objetivo es dar seguimiento y evaluación al proceso de investigación para reflexionar acerca de lo que se vive, se aprende y se propone de manera novedosa.

Meta: 11 de mayo de 2017, en un 90% desde la autorreflexión reconstruir el proceso metodológico de la investigación para reconocer que la investigación es una actividad humana.

Actividades

1. Realizar síntesis, conclusiones, matrices, registros, diarios de trabajo durante todo el proceso.
2. Resaltar el elemento sorpresa.
3. Elegir las técnicas y los instrumentos por ante proyecto.

Recursos

Libretas, formatos, registros.

Evaluación de la estrategia

1. Diarios de trabajo
2. Relatorías
3. Informes reflexivos.
7. Seguimiento y evaluación del plan de acción

El instrumento principal para llevar el seguimiento será el *diario de trabajo del docente*, y como instrumentos secundarios serán bitácoras y diarios personales de los futuros docentes. El proceso será sistemático y continuo. Se pretende evaluar las estrategias: realizar entrevista a profundidad a los futuros docente y evaluar los productos que de esta experiencia emanen. Para ello deberá conformarse un equipo de académicos que evalúen las propuestas pedagógicas diseñadas, implementadas y evaluadas por los universitarios.

Bibliografía

ÁLVAREZ Gayou, J. (2004) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

ARIAS, Marco Daniel (2005) *El proyecto pedagógico de Acción docente*. En: Programa Emergente de Titulación: Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. Guanajuato, Méx. P.63-83.



- BELMONTE, M. (1997) *Mapas conceptuales y uves heurísticas de Gowin: Técnicas para todas las áreas de las Enseñanzas Medias*. Bilbao, Esp.: Ediciones Mensajero.
- BERTELEY BUSQUETS, M. (2002) *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: UNAM.
- CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE, J. (2000) *Enseñar a investigar a los profesores: Reflexiones y Sugerencias Didácticas*. En: Revista de los Trie (n.4, nov).
- COHEN, L y Lawrence, M (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid. España: La Muralla.
- COOK, T.D. Y Reichardt CH, S. (1997) *Métodos cualitativos en investigación evaluativa*. España: Morata.
- DUCOING, P. et. al. (1997) *Formación Universitaria en Educación II: Universidades del Centro*. México: UNAM.
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Esp. Ediciones Morata.
- GARGALLO LÓPEZ, B y Aparisi I Romero, A. (2010) *Procesos y contextos educativos*. Valencia, Esp.: editorial Tirant Lo Blanch.
- GIROUX, S. y Tremblay, G. (2011) *Metodología de la Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HIDALGO GUZMÁN (1992) *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. México: Castellanos Editores.
- HIDALGO GUZMÁN (2003) *Didáctica Mínima. Ayuda docente y construcción de conocimientos*. México: Castellanos Editores.
- MARDONES, J. y Ursua N. (2003) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- MARTÍNEZ, M (2010) *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- MENDOZA FLORES, N. et. al. (2013) *Crear y recrearse en la investigación acción*. Guanajuato, Méx.: IPEP.
- MORENO BAYARDO, M.G. (2002) *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de Habilidades*. México: Universidad de Guadalajara.
- PÉREZ SERRANO, M. G. (1990) *Investigación-Acción: Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Esp.: Editorial Dykinson.
- PIMIENTA PRIETO, J.H. (2005) *Metodología Constructivista: Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- RÍOS PINEDA, Leodegario. (2014) *Guía Metodológica para el Diseño Curricular*. Guanajuato, México: IPEP.
- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo (2001) *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdés
- SCHÖN DONALD, A. (1987) *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Esp.: Páidos Ibérica.
- STENHOUSE, L. (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Esp.: Morata.
- KEMISS, Sthephen y McTaggart (1992) *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Esp.: Leartes.
- TAYLOR, S.J. y Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*, España: Paidós.



Wilfred, Carr. (1987) *Calidad de la Enseñanza e Investigación- Acción*. Sevilla, España: Diada Editorial.

Zapata, O (2005) *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax.

Memoria de Conferencias

VERA LARA, A et al. (2013) *1.º Congreso Internacional de Intervención Educativa*, México: UPN.

Recursos electrónicos

BAUSELA HERRERAS, E. *La docencia a través de la Investigación-acción*. Revista Iberoamericana de Educación [en línea]. Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/682Bausela.PDF> Fecha de consulta 9 de abril de 2015.

LEWIN, Kurt. (1973) *Dinámica de la personalidad* [en línea]. Disponible en: www.libreroonline.com/espana/libros/516684/Lewin-kurt/dinamica-de-la-personalidad.html Fecha de consulta 9 de abril de 2015.

LEAL CARRETERO, F. (2003) *¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea] (n.8 ; ene-abr) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001714>. Fecha de consulta: 8 de abril de 2015.

MORENO BAYARDO, M.G. (2005) *Potenciar la educación: Un currículum transversal de formación para la investigación*. [en línea] (v. 3 n.1). Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol13n1_e/Moreno.pdf. Fecha de consulta: 09 de abril de 2015.

NAVA, Marianela et. al. (2011) *Propuesta didáctica para la construcción de conceptos científicos en física*. En: Paradigma [en línea] (v. 32 ; n. 1). Disponible en: www.scielo.org.ve/scieloOrg./php/reference.php?pid=510111-22512011000100005&caller Fecha de consulta: 08 de abril de 2015. pp. 71-87

Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia [digital] Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Programa de Acción Tutorial del Instituto de Ciencias de la Educación [Digital] Universidad del Estado de Morelos.

Resumen de las modificaciones que se realizaron al *Programa Educativo de la Licenciatura en Docencia (Área de Estudio: Ciencias Sociales y Humanidades)* 2010 y que fueron aprobadas por el Consejo Universitario el 15 de diciembre de 2011.

UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, París pp. 30-37 http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf



DE INGENIERO A EDUCADOR: LA TRANSMUTACIÓN DE LO IMPOSIBLE

Eliécer Pérez Rodríguez
cheman9@hotmail.com

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
Red para la Transformación Educativa en Michoacán
Telesecundaria
Nodo: Zitácuaro

Resumen

Migrar de una profesión para la cual se demanda precisión, puntualidad en las ideas y resultados exactos, hacia otra en la cual requieres de amplia solvencia moral, paciencia de monje budista y probada capacidad de adaptación, requiere de un considerable esfuerzo.

En esta experiencia de vida comparto algunos de los momentos más significativos en el último año de ejercer la profesión docente. Refiero la posibilidad de empatar las necesidades individuales con las del colectivo, el proceso de adaptación al cual me sometí para alcanzar la meta planteada.

Volverme educador ha sido una bendición, amo enseñar, disfruto enormemente los logros de mis alumnos, me los apropio. El más reciente de ellos fue contribuir a su continuidad académica al egresar. Quienes egresaron, ahora cursan estudios de preparatoria en distintas instituciones, cuestión por demás invaluable cuando hablamos del medio rural.

Palabras clave: proyecto educativo, educador, telesecundaria, experiencia, seguimiento de alumnos.

¡Eureka!.. El nacimiento de una idea.

El trabajo realizado se efectuó durante el ciclo escolar 2015-2016 en la comunidad de Manzanillos, perteneciente al municipio de Zitácuaro, Michoacán. El contexto socioeconómico es bajo, diversos miembros de las familias se emplean en distintas actividades sobre todo fuera de la comunidad.

Existen servicios básicos como agua potable y luz eléctrica, los caminos son de terracería y la propiedad de la tierra sigue siendo esencialmente de orden ejidal. Las actividades agropecuarias, aun cuando se siguen realizando, con el paso de los años se aprecia un sensible traspaso en la propiedad de las parcelas a manos de personas ajenas a la localidad.

Hay instituciones de educación básica (preescolar, primaria y telesecundaria). Siendo esta última donde tuvo lugar la experiencia narrada, cuya población estudiantil era de 42 alumnos de los cuales 12 se encontraban en tercer grado.

La institución cuenta con un laboratorio modestamente equipado, sanitarios, biblioteca, tres aulas, pileta para agua, dirección y fosa séptica, además de cancha de basquetbol con gradas. Los alumnos gozan de un ambiente de seguridad y confianza.

La iniciativa aquí emprendida surge de la necesidad percibida con respecto a la seguridad y certidumbre de la cual carecían los adolescentes con los cuales trabajé. Aun cuando en sus familias hallaban el soporte material para asistir a la escuela, este no existía en el terreno emocional. Cuestión que estimo de valor central cuando deseo entrar en la vida de un chico para poder enseñarle, si emocionalmente se haya afectado, simplemente no puedo llevar a cabo mi trabajo como educador. Este fue el punto de partida para ejercitar la iniciativa donde trabajé sobre el ser más allá del hacer.

La experiencia se fundamenta en la educación emocional de Daniel Goleman, en los principios de la educación para la vida de Paulo Freire, y la educación para el trabajo de Neill, por citar algunos de los referentes con mayor significado inmersos en la propuesta. El tema fue la reunión familiar como núcleo de aprendizaje.

Históricamente en la escuela, así como en la comunidad, los jóvenes se casan a temprana edad formando familias cuyo destino suele ser la desintegración. Situación cuyo origen atribuyo a la falta de perspectivas de vida, cuya motivación les ayude a salir adelante sin importar las adversidades.



Conseguí influir en las estrategias de vida de este grupo de jóvenes cuyo futuro hoy parece más prometedor. Centraron sus sueños y esperanzas en el estudio. Ahora hablan de convertirse en profesionistas, disfrutar de la vida en compañía de sus seres queridos y contribuir para mejorar su comunidad.

El proceso de transición: más allá de la práctica docente.

Ser parte de la gran familia, que para el que escribe, representan las Telesecundarias, es hoy en día más que una bendición, un reto que crece y se complejiza con cada generación que pone un pie en las instituciones de las cuales he tenido la fortuna de conocer y aportar para ellas un pedazo de vida. A casi once años de distancia, puedo contar a más de una docena que esta mirada ha retratado.

Ser educador es el más alto honor al que he podido acceder. Asumir la responsabilidad de encausar saberes, expectativas, sueños e ilusiones de un conjunto de almas bañadas en feromonas, provoca un disparo de adrenalina por todo mi ser. Me emociona, pone alerta, roba una sonrisa cuyo origen resulta desconocido ya que simplemente aparece.

Inicié en el mundo de la educación como tantos otros compañeros de batalla, más por designio divino que por vocación personal. Al haber pasado un periodo de la vida intentando convertirme en ingeniero agrónomo, sin el éxito esperado y debido a necesidades de primer orden, me vi forzado a ingresar a lo que ahora es mi *modus vivendi*.

Con el transcurrir de los días, las semanas y los meses, me percaté de mis debilidades como profesor. Los estudiantes de preparatoria con los cuales trabajaba requerían de una personalidad atenta a sus condiciones de estudiantes en la etapa adolescente. Por tal motivo, decidí involucrarme en el maravilloso y apasionante mundo de las letras pedagógicas. Decisión que dicho sea de paso me tiene ya con cerca de trece años de estarle “dando” al estudio de las ciencias de la educación. Ahora asimilo con mayor soltura la importancia de saber lo ignorado sobre la valía del conocimiento adquirido.

Abro la posibilidad de compartir un pedazo de existencia que me ha traído hoy en día a esta circunstancia de la vida en la cual puedo saber de dónde vengo y ando en busca del rumbo por tomar. En pocas palabras, se trata de crear y emprender a partir de una idea.

Los primeros pasos en este sendero fueron por momentos lastimosos e incomprensibles, debido a la formación centrada en lo práctico, lo realizable y lo medible. Sin previo aviso me encontré sumergido en un universo completamente distinto, en el cual trataba con personas cuyo comportamiento resultaba aleatorio, un minuto eran los seres más alegres del mundo y al siguiente vaticinaban el fin de los días.

Esta transición resultó en la necesidad de involucrarme en el estudio conductual de las personas, cuestionarme por qué los seres humanos solemos ser tan erráticos, caprichosos e inconcebibles. ¿Por qué dañamos lo que amamos? ¿Por qué nos alejamos de lo que nos provoca alegría y felicidad? ¿Por qué tenemos la obsesiva necesidad de acumular ya sea bienes materiales o amores imposibles?

Mediante el ensayo y error, a punta de caídas y tropiezos me he ido forjando una personalidad como educador. La cual por cierto no a todos termina de convencer o incluso resulta incómoda. Expreso mis ideas con tal nivel de claridad que las consideran como agresión. De ahí la necesidad de transitar de una institución a otra, de una postura ideológica a otra, de un paradigma a otro, y todo ello ¿para qué? La respuesta misma no la tengo en este preciso momento, la estoy construyendo.

La intuición demanda un sistema de creencias cuya idea central es ponerme incomodo conmigo mismo para motivarme y alcanzar mis metas. La mayoría de las ocasiones me devuelve alegría, sonrisas, locura, desesperación, ansiedad, soledad o depresión. Resulta inconcebible para quien escribe, pronunciar un discurso inerte, exponer ideas superadas o manifestar pensamientos por demás corroborados en la realidad. Baste citar a John Cotton “quién se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender”.

Cuando me decido a soñar acompañado los sueños de los otros, les ayudo a creer en sus capacidades, potencialidades, aptitudes o talentos. Ello sólo es posible cuando creo en la mutabilidad de las personas, cuando



juego a superar mis barreras, mis miedos, mis demonios. Mirándolo así el dolor físico, la sensación de abandono o el eco de mi propia voz, me hace pensar en la imposibilidad de ver los frutos producto de mi enseñanza.

Pero, ¿qué otro sentido podría tener convertirme en educador?, sino el de trascender a través de quienes son tocados por mi pensamiento, por mis acciones, e incluso por mis reprimendas. ¿A dónde irás a parar tú que me lees? Sino al recuerdo de aquellos que conocieron de ti, supieron de ti o huyeron de ti. Es así como al hacer las veces de enseñante, necesariamente he de arriesgarme a ser tocado, a ser herido, a ser abucheado, de otra manera mi obra, mi presentación, mi demostración habrá sido en vano.

Debido al desempeño en distintos ámbitos socioculturales, en diferentes niveles educativos y variados contextos geográficos, he aprendido a distinguir las expectativas de mis estudiantes sobre mis potenciales enseñanzas, discursos o acciones. Entiendo la realidad arrasadora de nuestra educación escolarizada centrada en el pragmatismo y el positivismo.

He aprendido que el grueso de los maestros y maestras esperan obtener resultados en la inmediatez. Desprecian el sabor del proceso en la adquisición de saberes. Raramente degustan las mieles del esfuerzo compartido, de las acciones intelectuales de largo aliento. Temen a la incertidumbre, rehúyen de lo desconocido e incluso suelen atacar a lo diferente. Es por ello que hoy me pregunto, ¿dónde están las y los educadores que solían enseñar por el simple gozo de la adrenalina?, ¿es acaso una utopía creer que esto algún día volverá a presentarse en las aulas? No lo sé con certeza, pero si estoy convencido sobre la máxima “para educar a otros primero he de educarme a mí mismo”, a mis necesidades primarias, a mis instintos, a mis deseos, a mis motivaciones.

Hoy en día ya no me alcanza con la palabra NO para convencer a los estudiantes de las normas de interacción, para restringir su área de acción o para limitar su curiosidad. Hoy requiero de mayores y más convincentes argumentos, de razones emanadas de la experiencia propia, no de pensamientos copiados de un texto. Los estudiantes requieren guía, orientación, un rayo de certidumbre cuya invitación sea para creer en la bondad del ser humano. Es fundamental devolver la fe y la esperanza en la sociedad, en la posibilidad de alcanzar sus sueños a través del esfuerzo constante.

Requieren de un maestro cuyos conocimientos vayan más allá de las capitales del mundo o el recital fluido de algún pasaje de la historia nacional. Tampoco necesitan de aquel con una deslumbrante estela de grados académicos. Se trata desde luego, de alguien simple y sencillamente crea en ellos, les mire a los ojos y les diga: “No estás solo”.

Quien así lo requiera habrá de aprender gramática, se convertirá en un prócer de las matemáticas, llegará a ser actor de teatro o prominente empresario. Para llegar a ese estado de las cosas, para conseguir convertirse en la clase de persona que desean llegar a ser, es pertinente hacerles recordar el valor íntegro de cada uno de ellos. Por ello vale la pena levantarse cada día de la cama, mirar al cielo y agradecer la elección de este sendero, pues nadie más podría hacer mejor labor que yo mismo.

Ahora bien, me avoco en forma breve a las fases experimentadas con relación a la preparación y actualización profesional. En un principio defendía fehacientemente la idea del saber cómo un todo. Esto es, un profesor era la persona considerada como experta en su área de conocimiento, convirtiéndole en el sujeto con carácter y la autoridad para imponer por sobre los menos conocedores de su perspectiva con relación a la temática de su área.

Así pasaron algunos años hasta abrigar la idea del grado académico como salvoconducto para opinar con relación a temas especializados en educación. Otra fase por la cual transitó fue cuando me comprometí conmigo mismo para acceder en calidad de asesor a nivel de posgrado. En fin, estas fueron algunas de las facetas más representativas por las cuales atravesé y sin embargo me siento como novato al percatarme de lo mucho que ignoro, de lo poco que se y tanto que quisiera aprender.

Estimo de fundamental valía el aprecio por el saber apegado a la realidad, con el cual puedes solventar las complejidades de la vida, me hace ser feliz, ayuda a mantenerme cerca de las personas que amo e invita a aprender más cada día. Me vuelve mejor ser humano, permite cometer errores, provoca la experimentación y me saca de mi zona de confort.



De ahí la pertinente necesidad de involucrar a mis estudiantes en una dinámica donde se vean incitados a esforzarse por sus sueños, a idear maneras distintas de pensar la escuela, a crearla acorde a sus necesidades. De esta manera estarán en la senda de la exigencia continua hacia sus maestros. Volverá el método socrático como centro de la acción de enseñar y guiar a quien habrá de constituirse en ciudadano lleno de esperanza, pleno de posibilidades para hacer de este un mejor lugar para habitar.

En nuestro sistema educativo contamos con un curriculum explicito, del cual escasamente vemos concreciones al interior de las aulas. Esto me lleva a tratar el curriculum al real, el vivido, el experienciado por educandos y educadores. Aquel en función del cual aprendemos a leer el mundo, a relacionarnos con los otros y con la naturaleza. Reconocemos el sentido de autoridad, de amistad, de hermandad, definimos nuestro ser e incluso trazamos una ruta crítica para aquello en lo cual deseamos convertirnos en algún momento de nuestra existencia.

Procuro siempre tener presente que en las acciones emprendidas frente a mis alumnos, ellos de manera quizás inintencionada están aprendiendo, incluso con mayor fervor o intensidad de mí que en los momentos lectivos. Busco modular mis acciones frente a ellos, me percibo observado en todo momento, tan es así que en más de una ocasión suelen sorprenderme cuando vuelvo inesperadamente la mirada y están ahí de pie con un signo de interrogación en sus rostros.

Estoy convencido de la importancia de saber de todo un poco o al menos tener nociones acerca de a dónde acudir en la búsqueda de respuestas. Paralelamente la función docente carece de límites definidos, es irrenunciable la necesidad de volverme aprendiz de todo y experto de nada.

Preciso desarrollar un amplio espectro de habilidades de las cuales recupero: el manejo solvente de herramientas manuales, habilidades físicas bien para las artes o la actividad física, profundo sentido de la honestidad y la empatía; pero sobre todo y en especial un considerable nivel de resiliencia.

Ante estas necesidades manifiesto definitivo convencimiento en cuanto a la manera de compartir mis saberes, experiencias y perspectivas personales de vida por lo cual empleo talleres en las distintas áreas de conocimiento tanto con los alumnos como a través de las familias.

De esta manera he dejado de circunscribirme al ámbito netamente pedagógico para involucrarme en otras esferas del ser que estimo como “aprendizaje para la vida”, esto es: educamos familias, no personas. Necesito de los otros integrantes del núcleo familiar que participan de la crianza de los jóvenes para que apoyen mi paradigma como educador, requiero un espacio de encuentro donde la escuela sea un eco de la sociedad circundante.

Ahí ando haciendo mi *talacha* con las juventudes, con las generaciones maduras y de refilón le aplico una que otra dosis a la niñez que de vez en vez suele darse cita en la escuela para dar vida, alegría y contagiar de su frescura. Me hacen recordar porque elegí este arduo aunque ampliamente satisfactorio modo de vida.

Cuando de educar se trata esto ha de ser un acto de libertad, de liberación no solamente física sino sobre todo y especial espiritual, emocional y cognitiva. He de coadyuvar a que el otro trascienda sus propias limitaciones en tanto voy superando las mías. Necesito de un amplio y profundo compromiso con la contraparte, invertir en mis sueños incluso apostar porque lograré el cometido a pesar de las barreras. He de mediar entre las concepciones de los otros y las particulares en vías de alcanzar el convencimiento sobre la necesidad de contar con conocimientos, habilidades y virtudes para la vida plena.

Vuelvo sobre mis pasos para establecerme en los inicios del ciclo escolar anterior, 2015-2016. Tomo como referente este grupo. En los años de experiencia dentro del mundo educativo ha sido el conglomerado de personalidades con el cual mayores retos enfrenté, de la más amplia índole, desde cuestiones de tipo pedagógico, hasta asuntos enteramente personales, pasando por conflictos intrafamiliares, y del orden emocional.

Sin embargo, salgo adelante con tal empresa, claro está, con las consabidas heridas de batalla. Hoy agradezco a estos doce adolescentes por sus enseñanzas, por mostrarme la capacidad para cambiar y ser mejor cuando las circunstancias del medio te resultan bien incómodas, bien adecuadas para tal mutación.



He aprendido que soy un ser en constante modificación, me reinvento a mí mismo, me convierto en parte del todo cuando convivo con los chavos, y sin embargo la esencia del ser se vuelve inmutable. Existe en el centro de esta vorágine de estímulos un *algo* que me hace volver en sí y recupero la cordura. Regreso con los pies a tocar tierra firme y recuerdo mi rol de docente, es así como me tocó vivir la experiencia, en una marisma de estímulos, de confrontaciones con mis concepciones, de aceptar el rechazo y gestionar la aceptación.

Fue un lapso, por momentos tan largo que sentía no alcanzar a llegar a puerto. Justo cuando esas brazadas en medio del océano roban el último aliento. Donde el corazón se acelera, la mirada se nubla, los músculos se tensan al límite y siento desfallecer.

Esa fue la sensación que permeó mi práctica educativa el ciclo escolar anterior. Los resultados están a la orden del día, salí triunfador, conseguí el cometido de influir en una prospectiva de vida distinta para quienes ya la poseían o bien coadyuve a crearla para aquellos que no la habían contemplado. Así el estado de las cosas en las siguientes líneas comparto algunos logros de mi labor como tutor de vida.

¡Mírame que soy tu hijo! La experiencia que cambió mi vida

Todo dio inicio en agosto del 2015. Doce alumnos que llegaron al tercer grado de su educación secundaria. Era un día húmedo, nublado, al parecer premonitorio de lo que habría de experimentar. En función de las condiciones del grupo y sus antecedentes de rebeldía, tendencia al caos y la autocomplacencia fue necesario establecer con cierto nivel de aspereza las reglas del juego para la convivencia y el aprendizaje.

Pues en virtud de la necesidad en torno a promover la sana convivencia entre los estudiantes, así como el trabajo colaborativo se requirió tomar medidas cuya resultante apuntarán a fortalecer los lazos de unión con respecto al aprendizaje colegiado, permitiéndose a sí mismos y a quienes les rodean la posibilidad tanto de enseñar como de ser enseñados.

Ello es resultante de algunas cuestiones fundamentales en torno a la fase de crisis vivida cuando al venir de una profesión ocupada de manera central en la obtención de resultados numéricos me traslado a un universo distinto. En el cual aprendo de las personas por sus manifestaciones, interpretaciones cargadas de emoción y sentimientos. Un espacio al cual no estaba acostumbrado. Una noción del ser que me resultaba completamente nueva y desafiante.

Comenzaba a entender y asimilar a las personas como algo más allá de su corporeidad, aún no lo sabía en ese momento pero más tarde descubrí lo mutable del ser humano en su interacción con sus semejantes. Esta fue la pieza clave que me hizo cambiar de rumbo mi práctica educativa. A partir de ahí comprendí la fundamental necesidad de mirar al otro en su compleja condición de ser social. Abrí la puerta a la posibilidad de sorprenderme con la capacidad de los otros para aprender incluso cuando no pretendía enseñar en lo absoluto.

Esta oportunidad que la vida me presentaba en tales circunstancias lanzó por la borda los aprendizajes teóricos acumulados por décadas, ahí comprendí que necesitaba leer menos a los creadores de textos y más a las personas. Finalmente entendí la necesidad de volverme un profesor creativo, un aprendiz de la vida al igual que para la vida. Dejar de percibir a mis alumnos como receptores para convertirme en un ente de compartición. Ello implicó necesariamente volverme más vulnerable y dejarme ver en otras facetas de mí ser más allá de la condición docente.

Pues como lo expone Heisenberg en su teoría de la incertidumbre. La única certeza es que no existe certeza. Es decir, cuando trato con sujetos cuya autonomía de pensamiento y acción con frecuencia llevan a lugares insospechados he de adaptarme a tal condición para estar a su estatura, para poder mostrarles lo hermoso que resulta el saber por sí mismo, pues precisamente en la medida justa del acercamiento al conocimiento también percibo la insaciable necesidad de ahondar en el inescrutable universo del saber universal, de la compartición.



Pues el saber por sí mismo es mera banalidad sino se comparte, de lo cual a la postre resulta un rayo de certidumbre en el horizonte de la educación.

Ahora bien cuando me refiero al adolescente esto me centra en la inherente condición de ser enfático con ellos, pues de inicio no creyeron el planteamiento, continuaron con las acostumbradas actitudes de rebeldía a lo largo del primer periodo. Los resultados académicos fueron en concordancia con sus actitudes “un desastre”. A tal grado que cuando con posterioridad me diera a la tarea de revisar mis expedientes de calificaciones de al menos cinco generaciones esta resultó haber sido la del promedio más bajo.

Este grupo marcó un parte aguas en mi vida como profesor. He de confesar que al ver los primeros resultados positivos me sorprendí y ello me hizo reflexionar. Caí en la cuenta de que era imposterizable un “golpe de timón”. Les solicité se hicieran cargo de una actividad denominada “juegos tradicionales” en la cual ellos elegían por binas algún juego producto de la tradición mexicana tal como trompo, las ollitas o los *pichados*.

La actividad habría de coordinarla, cada equipo, en un área predeterminada de la escuela para que fuesen simultáneas e involucrar a todos los alumnos de los grados de primero y segundo. Como era previsible quienes se empeñaron en indagar sobre los juegos respectivos, consiguieron los materiales, pero sobre todo y en especial, mostraron genuino interés. Obtuvieron las calificaciones más altas. Por el contrario, aquellos apáticos o carentes de interés, registraron una calificación apenas superior al cinco.

En otra actividad trabajé con la asignatura de química. Les solicité indagar acerca de cualquier experimento sencillo que resultara atractivo, económico y fácil de realizar, además de estar relacionado con la temática. Realizaron sus investigaciones, prepararon sus materiales, pero el detalle era hacer participar a otros alumnos, ya fuese de segundo o de tercer grado, para enseñarles cómo realizar el experimento y fuesen ellos mismos quienes lo expusieran frente al resto de la escuela, explicando el proceso de la reacción ya fuera física o química.

Como ya se lo han de imaginar al principio llovieron las quejas “profe...es que no me hacen caso”. “profe... es que nada más están jugando”, “profe... es que no trajeron lo que les pedí” y otras tantas por el estilo. La respuesta invariable de quien escribe fue: “Es tu responsabilidad y tú sabrás como la sacas adelante”. Se quedaban sin excusas e iban a tratar de hallar una solución a su conflicto como equipo.

En las presentaciones hubo aciertos, hubo errores. Sin embargo avanzamos en la creación del sentido de responsabilidad en tercer año, cuya finalidad era, no la experimentación, no el trabajo en equipo, fue el tomar la responsabilidad de una actividad y sacarla adelante a pesar de los obstáculos.

En otro momento, más avanzado del ciclo escolar, les encomendé hacerse cargo del festival del 10 de mayo, conocido como “Día de las Madres”. Para ello les ofrecí la oportunidad de seleccionar los números que deseaban presentar tales como: poesía, baile regional, obra de teatro, baile moderno, tabla rítmica o alguno que ellos desearan. Como suele suceder en nuestra cultura, llegó la fecha límite para definir hacia dónde encaminar sus acciones. Tuve que presionarlos porque aún no se definían en la mayoría de los casos. Los números presentados fueron: obra de teatro, baile moderno, y poesía coral.

El proceso vivencial fue sumamente enriquecedor. Aprendí que la necesidad es el motor de búsqueda más efectiva que puede existir. Los alumnos salieron bien librados de la experiencia, algunos, incluso me atrevo a decir que satisfechos de los alcances en sus interpretaciones.

Para la última etapa de ciclo escolar los resultados fueron contrastantes, insólitos e incluso frustrantes. Se registraron promedios muy pobres, uno de ellos, recuerdo bien, optó por desertar a poco más de un mes de terminar el ciclo escolar. Su papá fue a hablar conmigo para preguntar ¿qué se podía hacer?, a lo cual respondí: “poner a su hijo a estudiar”. El resto de la historia ya es historia, el chico terminó por irse de la comunidad a la Ciudad de México con su madre debido a que ni siquiera su padre lo toleraba.

Dos de ellos finalizaron con dos materias sin aprobar. Iniciaron el proceso de preparación para los exámenes extraordinarios, intenso como nunca antes lo habían vivido ni ellos como alumnos pero tampoco yo como



maestro. Incluso con reuniones periódicas donde estando presentes ambos con sus mamás, les explicaba las asignaciones previstas como medio de preparación para el referido examen.

Fue algo intenso, pues no solamente se trataba de lidiar con dos alumnos que podían no recibir certificado. Sino con un alumno que acababa de desertar y el resto ya sin ánimos de continuar en la escuela. Me mantuve *a flote* con ellos y sus familias. Contando en todo momento con el apoyo de la directora para lograr el cometido de una mejor prospectiva de vida para todos.

Hoy lo comparto con orgullo a través de estas letras. Con pausas casi imperceptibles producto de los brotes de adrenalina al recordarlos. Con el corazón que palpita al cien por, no saber de ellos aunque sé que se encuentran bien porque les mostré lo mejor de mí. Les enseñe a luchar por un sueño, a no rendirse jamás. Conseguí que diez de los doce escucharan mi voz, hoy se están formando para ser mejores seres humanos.

Con las madres de familia idee una estrategia a la cual denomine “Mírame que soy tu hijo”, la cual tuvo como objetivo central el provocar un reencuentro entre madres e hijos. Promoví que las madres transitaran de una mirada disimulada hacia sus hijos por una donde se atreviesen a encontrarse en los ojos del otro. A recordar de dónde venían, para entonces ayudarles a asimilar el lugar que ocupaban en ese momento y así generar las condiciones para el tránsito al destino que confiaba en alcanzar con ellos.

Tuvimos un taller, en el cual con el apoyo de la directora trabajaron bajo la técnica del modelado en masa. Se trataba de una figura elaborada en forma conjunta madre e hijo. Sirvió para que tomaran decisiones en conjunto, recordaran el contacto con el otro, recuperaran la noción de cuanto se necesitaban mutuamente. La sesión transcurrió sin mayores sorpresas, hasta que las emociones de los participantes comenzaron a verse materializadas en las figuras. Al término me hicieron reflexionar en el sentido de la profunda distancia emocional existente en prácticamente todos los casos.

Debido al resultado en el empleo de formas y colores constaté lo arduo de la empresa iniciada. Tendría la necesidad de tomar un rumbo inesperado en las acciones posteriores, ello con miras a conseguir el propósito de contar con el apoyo en casa para superar los resultados escolares de mis alumnos.

Me vi en la necesidad de solicitar apoyo externo de un especialista en el área de la educación como lo es el Dr. Fernando Vázquez García, quien aceptó amablemente impartir una charla con las madres de familia del grupo. Derivado de dicha actividad la actitud como colectivo de las mamás se vio notablemente favorecida en el respaldo a las acciones emprendidas tanto dentro como fuera del aula.

Otra de las acciones que lleve a cabo con el auxilio una vez más de la dirección fue la impartición de un taller sobre globoflexia. Los alumnos se mostraron sumamente entusiasmados e interesados por aprender más acerca de la referida técnica. Resultó de mucha ayuda, los jóvenes tuvieron que experimentar el valor de la paciencia, saborearon el resultado del esfuerzo en una tarea para la cual algunos se manifestaron de inicio como incapaces de realizar.

Gustó a tal grado la actividad con globos que se elaboraron diversas figuras para adornar el espacio en el cual se llevó a cabo su graduación, dejando muestra patente tanto de los conocimientos adquiridos así como de la motivación conseguida.

En la asignatura de español organicé un taller de manera conjunta con la directora y la maestra de segundo grado para trabajarlo con los tres grupos, la logística corrió a cargo del grupo de tercer año. Ellos tomaron como asignación el desarrollo de distintas creaciones literarias como el cuento, el poema o la caricatura. A partir de ahí planearon cómo efectuar cada una de las tareas en equipos conformados por alumnos de cada grado.

Una vez conformados los equipos fungí como monitor para estar al tanto de la evolución en las acciones emprendidas por cada colectivo, de igual manera para prestar auxilio o proponer alternativas en vías de agilizar las labores.

Cuando hubo transcurrido el tiempo designado para las creaciones literarias pasamos a la fase de presentación donde los equipos compartieron el resultado de sus trabajos. Como parte de la evaluación diseñé algunas escalas tipo Likert para recuperar la experiencia desde la percepción de quienes le dieron vida a la misma. Encontré



cuestiones valiosas como el hecho de manifestar ansiedad al sentirse incapaces de lograr el cometido por no entender a cabalidad lo solicitado en las indicaciones puestas sobre el papel.

Algunos expresaron sorpresa por lograr plasmar en el papel sus pensamientos así como emociones de una manera distinta a la acostumbrada. Se trataba de imaginar, crear y compartir en un ambiente de confianza y diversión.

En el trabajo efectuado con las madres de familia he de comentar la actividad realizada en el rubro de las artes. La directora coordinó una manualidad sobre un material en fieltro con motivos navideños. Se les solicitó a las mamás trabajar de forma colaborativa con sus respectivos hijos a partir de un dibujo preseleccionado o bien una idea acerca de alguna figura con el tema referido.

Una vez más promovía la convivencia entre los jóvenes y las personas que mayor influencia positiva podían tener sobre ellos. El cometido se logró en la mayoría de los casos, conseguí que se involucraran en una meta común cuyo beneficio fuese precisamente el tiempo para entrar en contacto con el otro, recodar lo grato de la presencia de la persona cuya compañía es sin duda irremplazable.

Toda esta lucha y labor se vio coronada con la generación que recién termino su ciclo en este 2016. Tuvimos doce egresados de los cuales dos están cursando sus estudios de educación media superior en la preparatoria “Morelos”, uno de ellos en la preparatoria incorporada a la UACH y ocho más realizan cursos en el CONALEP de la localidad.

Ello deja un muy agradable sabor de boca, voy avanzando en una idea que me motiva para seguir adelante. Forjarme metas de mayor envergadura y superarme a mí mismo es un proceso constante. Contribuir con mi “granito de arena” en vías de aspirar a contar con una mejor sociedad de la cual ya formo parte, aspirar por un ambiente de compartición, mutua cooperación y entrega a la construcción de mis sueños.

Crear y emprender, el siguiente pasó en la búsqueda de un sueño

En el presente ciclo, el proyecto de centro lo he denominado “Crea y emprende”. La razón obedece a que es fundamental tener un *Norte* cuando voy de inicio en un periodo lectivo. Estimo infructuoso comenzar un proceso sin una intencionalidad bien definida, sin los recursos básicos para darle a esa intención o bien sin el consenso elemental entre aquellos que espero se involucren.

En días pasados estuve trabajando sobre la creación de formatos para que las dos compañeras maestras llevaran a cabo sus respectivos proyectos de grupo. Lo he estado desarrollando durante algunas semanas, por lo cual esta experiencia va en curso, está en proceso de conformación.

Los instrumentos que diseñé para la elaboración del proyecto de grupo contemplo algunos elementos del modelo educativo 2016 (que de modelo no tiene más que el nombre). Debido a la necesidad de atender algunos elementos valiosos; entre los que contemplo los principios pedagógicos y los estilos de aprendizaje por referir dos casos específicos. Dentro de la estructura busco que las maestras hallen los puntos de confluencia entre lo enunciado en la teoría contra lo realizable en el aula a partir de su experiencia.

Otro elemento a recuperar es la sistematización del trabajo docente. Los hallazgos, logros o errores cometidos al interior de las aulas mueren en el momento mismo de su gestación al no tener foros de difusión a los cuales acudir para diseminar nuestras vivencias. Es precisamente por ello que tengo contemplado, como una fase del proyecto la diseminación de logros y alcances, aciertos y desaciertos de aquello conseguido en el lapso comprendido entre el mes de agosto y diciembre del 2016. Para lo cual habré de invitar a tres directivos de otras escuelas telesecundarias así como personal de apoyo a la supervisión y demás agregados a un evento demostrativo.

La intención final es apostarle a un cambio en la percepción de la educación impartida en las telesecundarias. Dicha variación en el enfoque ha de partir desde nosotros los educadores, quienes le damos vida a los contenidos, currícula y estatutos. De esta manera saldará una cuenta conmigo mismo en el sentido de saberme parte de un colectivo creciente de maestros en busca de una educación acorde a las necesidades del contexto.





ENCONTRANDO MI MISIÓN

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.
Red para la Transformación Educativa en Michoacán.

Resumen

A corta edad miraba que los adultos desempeñaban una función, algunos se encontraban estudiando para conseguir su futuro. Veo esta situación y concluyo que en el mundo de alguna u otra manera te lleva a encontrar tu misión. Contaré como fue cada situación de vida que me condujo a mi propio propósito existencial.

Una tía materna llamada Sara era docente de telesecundaria yo la admiraba. En un momento de vida decido ser docente, ya que el facilitar conocimientos a otros inundaba mi vida de ilusión, ahora que estoy frente a tantas y tantas personas compartiendo la enseñanza, me enorgullece tan noble misión.

El efectuar los talleres de desarrollo humano me han permitido concretar mi objetivo de vida, que es la enseñanza. Cuando miro a esas mujeres en el centro de readaptación social, tratando de ser mejores personas, mediante el aprendizaje de oficios y sobre todo el ser correctas, para estar nuevamente en la sociedad y ser felices, es cuando deseo fervientemente estar en la docencia.

Acudí al CERESO a realizar un taller de desarrollo humano, en donde el objetivo principal es despertar su creatividad, explicándoles los momentos idóneos para realizar las actividades, en congruencia con nuestros ciclos menstruales, permitiendo vivir una vida plena, en donde las mujeres interiorizan y descansan para renovarse, dando como resultado un bienestar físico, mental, emocional, psicológico y energético.

He estado en continua formación como acompañante tanatóloga, consteladora familiar, terapeuta femenina certificada como moonmother y certificación en la norma EC0217. Mi experiencia como docente continúa al laborar en el Instituto de capacitación para el trabajo, por tal motivo comparto la educación para estar al servicio.

Objetivo general: que los asistentes puedan tener una mejora integral, y lograr un desempeño óptimo y armónico en todas las esferas humanas.

Intervención que está basada en la terapia sistémica y en ciclicidad femenina.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, consteladora, genograma, arquetipo, fertilidad.

MI ORIGEN DE VIDA

Soy hija de dos seres extraordinarios Isabel y Víctor, ambos zitacuarences. Vengo de una familia tradicionalista y sabia en conocimiento ancestral y espiritual. Soy la tercera hija de 6 hermanos, nacida un 25 de diciembre de 1982, en la Heroica Zitácuaro, Michoacán.

Viví mi infancia en Zinapécuaro, un pequeño pueblecito mágico, en donde existen yacimientos naturales de obsidiana, y deliciosa gastronomía. Estuve allí hasta los 10 años, teniendo un infancia maravillosa. Tengo en mis memorias desde mis amiguitos del Kinder, de todos recuerdo su nombre y apodo, así como las peculiaridades de cada uno de ellos, con quienes era tan divertido jugar por las tardes, *solo con imaginación, algunas piedras y hiervas, haciendo grandes negocios con la creación de pasteles de tierra, lo recuerdo y en mi rostro se ilumina una sonrisa tan amplia como la luna llena.*

La última casa en donde vivimos era sobre carretera a la salida al pueblo de Araro, recuerdo que mi en mi hogar tenía un patio, en donde en tiempo de calor nos tiramos en la platea para recibir cubetadas de agua fría de la pila, eso nos hacia los días de calor divertidos y frescos. Nuestras visitas a Zitácuaro, eran muy frecuentes cada ocho días viajábamos, el



recorrido majestuoso, lleno de pinos y flores silvestres, adornando la tierra, en tiempo de lluvias era delicioso el olor a tierra mojada.

En unas vacaciones de verano mamá nos dijo empaquen sus cosas que nos vamos. Mi madre tomó la decisión de traernos a radicar a Zitácuaro, Mich. Casi era el regreso escolar cuando nos dimos cuenta que ya no regresaríamos a casa, mi mamá nos inscribió en una primaria en Zitácuaro. Al llegar aquí tuvimos escaseces, dejamos casa, escuela y a nuestro padre. Cubrimos nuestras necesidades con ayuda de la familia materna. No teníamos casa aquí ni trabajo. Más tarde se compró un terreno, el cual poco a poco se fue edificando, iniciando la casita con láminas, madera, cartón y costales, hasta que poco a poco fue construyéndose con tabique.

Inicié aquí en una escuela pública, en el 5° año de primaria, ‘Escuela Francisco I Madero’. El cambio fue muy drástico, ya que iba en escuela de monjas. Esto me afectó, desestabilizándome emocionalmente; viviendo un duelo por el cambio de residencia, haber dejado mi casa, amigos y lo más significativo, la presencia física de mi padre con el cual convivía bastante.

EN CAMINO HACIA LA ENSEÑANZA

Inicié la secundaria y al mismo tiempo acudía al DIF los sábados a recibir charlas sobre diversos temas para adolescentes. Cuando la conferencista no llegaba, me encargaban dar el tema a mis demás compañeros, como podía lo sacaba adelante.

Al mismo tiempo consultaba libros en una biblioteca pública, sobre los temas básicos de adolescencia. En una hoja blanca me habían anotado los títulos para que yo continuara con las charlas en el DIF, con gran asombro tomé la hoja, sin tener idea de todo lo que propiciaría en mi vida, poco a poco fui experimentando el amor por la enseñanza. En este tiempo me dejaban leer diversos libros, los maestros de la secundaria para mi tarea escolar, elaboraba resúmenes, tenía que estudiar bastante. Al cursar la preparatoria seguí con el gusto por la lectura, reflejándose en mis calificaciones en el área social.

Estando en tercer año de preparatoria mi padre decide irse a los Estados Unidos a trabajar para poder solventar mi educación superior, dejándome encargada con mi abuela materna la cual necesitaba cuidados. Apoyaba con los quehaceres domésticos. Mi hora de lectura y para hacer tareas era siempre después de las 9 de la noche.

MI VIDA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD MICHOACANA

Al llegar el tiempo de la ficha en la universidad, quería ser psicóloga, maestra y estudiar derecho. Finalmente elijo derecho, por una situación familiar legal, me dije internamente. Durante mi carrera no hubo cosas interesantes que narrar, sólo que fui una estudiante muy dedicada, con promedio de 8.7, de inmediato hice la tesis en materia penal y consigo mi título por unanimidad, el 5 de mayo del 2006.

Conseguí trabajo como licenciada en un Juzgado Segundo de Distrito en Morelia en materia de amparo, no retribuyéndome ningún sueldo. Acudo con el juez encargado para pedir que me firmara una propuesta para ser candidata de actuario judicial. Acudí a Guadalajara y realizo el examen saliendo calificada para actuario a nivel federal. Llegando a Morelia pido cita con el Juez para solicitar el cambio de categoría y tener el nombramiento, el juez me lo negó, diciendo que todas las plazas estaban comprometidas y no me podía dar ningún puesto. Esto me llevó a una gran depresión, ya que no obtengo el puesto que había ganado con el examen, analicé qué hacer y decido regresar a mí pueblo.

Para ese entonces mi hermana menor entra a la universidad. Para colaborar con su educación, busco trabajo en los juzgados para litigar, a pesar de no sentirme a gusto con esa labor. Para entonces la esposa de mi tío, embarazada, me propone cubrir su interinato en una telesecundaria como profesora en el segundo año. A partir de ese momento me identifico con la docencia. Mi experiencia fue muy positiva, los alumnos trabajaban muy bien.

Tenía que leer bastante, lo requería para explicar todas las materias del grado, se me dificultaban bastante el área de matemáticas y de física. Este trabajo fue en Tuxpan, así es que viajaba diario. Al terminar el interinato regreso a Zitácuaro, me pongo a buscar trabajo en varias escuelas, sin lograr nada.

Para ese entonces un tío en Morelia, conoce al Director General del Instituto de capacitación para el trabajo en Michoacán, me consigue una entrevista con él. El director me ofrece un programa piloto en el instituto mencionado de Zitácuaro, para impartir cursos de apoyo en formación humana, en las diversas especialidades del plantel. Desde ese tiempo me dedico de lleno a la docencia, doy talleres a todos los alumnos del plantel durante todo el año escolar, tengo contacto directo con los ellos. Comprendo que mi misión en la vida tiene sentido.



Dejo los juzgados y tomo cursos de formación en desarrollo humano por mi cuenta. Al tener acceso a la tecnología descargo todos los libros posibles referentes al área que tengo que impartir, leyendo arduamente bastantes artículos y libros, para empaparme y realizar de manera óptima ese trabajo, en el cual me desempeño felizmente.

Recuerdo la primera vez al entrar a los grupos, sentía muchos nervios. Había personas de diversas edades desde adolescentes a adultos con maestría, me imponían, ingresé a la institución en 2009. Fui aceptada por los alumnos, obteniendo una apropiada participación y logrando el objetivo planeado. Los talleres eran generalmente de diez horas para cada especialidad, divididos en varias sesiones. Primero me presentaba, les leía el programa, realizaba el encuadre de todo el taller, sondeaba primero si conocían el tema y de allí partía la enseñanza. A la medida que pasaron los días adquiría más experiencia y mayor seguridad.

Para adquirir mayores conocimientos y habilidades, realicé diplomados de desarrollo humano, comunicación humana, especialidad en constelaciones familiares, diplomado en intervención sistémica intrapersonal, acompañamiento tanatológico, certificación en la norma EC0215, para la impartición de cursos presenciales, formación como terapeuta femenina certificada como Moonmother. Esto ha fortalecido enormemente mi práctica docente. No recibo ningún apoyo de la institución. Actualmente en el plantel, me han pedido acudir a diferentes instituciones o espacios tanto en Zitácuaro como fuera para impartir talleres de diversos temas.

Acudí por primera vez a Crescencio Morales, una tenencia de Zitácuaro. Atendí a los padres de familia, dándoles un taller llamado “fomentando valores y actitudes positivas”. Como los niños estaban en la escuela, los integré al taller para que realizaran dinámicas entre padres e hijos. El desarrollo fue mediante el juego con el objetivo de mejorar la comunicación entre padres e hijos y su relación interpersonal. Los padres salieron muy contentos, animados, motivados, dándome un gran agradecimiento y solicitando que regresara para más charlas. A partir de ese momento otras escuelas solicitan mi participación con talleres de desarrollo humano.

Acudí al plantel de CBTA, en Benito Juárez, a trabajar con el personal administrativo y docente. Inicié un curso-taller con el tema de valores, después solicitaron otro curso de comunicación asertiva, de autoestima y el último taller llamado ‘trabajo desde un enfoque sistémico’.

Para implementar los talleres primero realizo un programa educativo con las actividades a desplegar. Lo llevo a cabo en el grupo dando un encuadre general de lo que se pretende lograr durante el curso, así como las expectativas de los participantes. Me auxilio para el aprendizaje con técnicas de discusión, lluvia de ideas, demostración, actividades vivenciales y algunas conferencias. Inicio generalmente con una prueba diagnóstica para saber el tipo de información que tienen sobre el tema. Una vez terminado el taller, por medio de preguntas que hago a los participantes, verifico el aprendizaje logrado.

He asistido en cuatro ocasiones a ese lugar y puedo decir que se ha conformado un grupo muy homogéneo, en donde colaboran todos para que se lleve a cabo el trabajo. Antes de iniciar con la sesión del día, realizo una ambientación, consiste en poner música con temas de la naturaleza, sonidos de agua, del viento, de olas del mar, continuando con respiraciones que les voy indicando, esto permite una relajación para estar disponibles y atentos al tema. Con la respiración se logra pasar de ondas cerebrales alfa a ondas gama, que les permite una mejor captación de la información.

En el taller, “el trabajo desde un enfoque sistémico”, proporciono los lineamientos para elaborar su genograma, mediante el cual identifican su tipo de familia y un esbozo de la dinámica familiar. Desde el punto de vista sistémico se parte de dos generaciones anteriores a la familia actual. En el grupo se escoge una pareja para compartir la información que de manera individual observan en su genograma. Si existen alianzas, implicaciones tanto con abuelos como con los padres.

Ya que todas las parejas logran ver las alianzas familiares mostradas en su genograma. Enseguida identifico a nivel laboral, quiénes ven que no tienen éxito, cuántas personas tienen conflictos en el trabajo, quiénes están en el empleo que no les agrada y permanecen en él por tradición familiar o lealtad, o porque simplemente no se dan cuenta, está en el inconsciente.

Por ejemplo, en el trabajo puede haber dos personas que no se comuniquen de manera efectiva, esto repercute en su desempeño. En ocasiones puede ser que no realicen a tiempo su trabajo por no caerle bien su superior. Para mejorar esta situación realizo una dinámica en donde cada participante escoge una persona del grupo para trabajar el conflicto, al verlo se logran soluciones, con ello mejoran su práctica laboral, y la relación con los demás trabajadores o la relación con el jefe.

Tomó como base los órdenes del amor y de la ayuda: siendo estas las leyes básicas que rigen los sistemas humanos. Son leyes naturales que tienden a generar orden en las relaciones. Un orden a partir del cual el amor puede fluir a través de sus miembros. La transgresión de estos órdenes será origen de conflictos, y discordancias internas que pueden llegar a



manifestarse como distintas patologías psíquicas y físicas. El sistema familiar humano se comporta como un sistema orgánico y regido por leyes físicas.

Los órdenes del amor y de la ayuda son un pilar fundamental del enfoque sistémico de las constelaciones familiares creadas por Bert Hellinger. Los órdenes del amor consisten: 1. Orden de pertenencia, todos los miembros del sistema tienen derecho a pertenecer, nadie puede ser excluido, esto causa desorden en el sistema. 2. Orden de Jerarquía; el miembro que llega antes tiene prioridad ante un nuevo. 3. orden de equilibrio entre dar y recibir; intercambio tanto en lo bueno como en lo malo, en una relación es necesario compensar lo que recibes, la relación termina cuando no hay intercambio ni compensación. Aplica en relaciones entre iguales, compañeros de trabajo, amigos, pareja, hermanos, etc, más no con los padres ellos dan y los hijos reciben, a los padres no podemos compensarlos jamás; debemos agradecer. Tomar más del otro, generada un distanciamiento que disuelve relación.

Todos al formar parte de un sistema familiar o un sistema laboral, tienen derecho de pertenecer, con una jerarquía. Orden de tomar y recibir en equilibrio, mediante el rol que desempeñan en la institución.

Para tener relaciones armoniosas en equilibrio necesitamos tener un orden, la ayuda es un arte y necesitamos conocer cómo podemos ayudar de una manera eficaz. Berth Hellinger, establece cinco órdenes de la ayuda: 1.- Solo da tú ayuda con lo que cuentas; esperar solo lo que necesitas, la ayuda tiene su límite. 2. Auxiliar sólo cuando las circunstancias lo permitan. 3. Solo cuando te pida la ayuda como adulto y lo necesite. 4. Ver al solicitante como parte de un sistema, tener una visión integral, que no personalice ni individualice al auxiliado. 5. Amor hacia cada persona tal y como es, independientemente de que sea distinta a mí. Eso permite incluir a todos al sistema y honrar su lugar.

Con los órdenes del amor y ayuda, se logran clarificar los lugares en el sistema, funciones de cada uno, hacer conciencia de cómo equilibrarnos en el dar y tomar, respetar jerarquía y con el orden de la ayuda. Se observa la importancia de contar con límites claros, en el desempeño de roles y funciones laborales, así como lograr una ayuda eficaz. Por tanto cada quien toma su responsabilidad, brindando ayuda solo cuando sea solicitada, si no se crea un desequilibrio en la funcionalidad de la organización, generando quejas e inconformidades.

El desequilibrio laboral se solucionó al trabajarlo mediante terapia sistémica. La cual se realiza con los trabajadores, colocándolos en un campo mórfico, un espacio delimitado de manera imaginaria, en donde se muestran los movimientos que realiza una persona al representar a otra, (Shaldrake, 1981).

Participan el trabajador y los representantes que sean necesarios para el tema, obteniendo así el diagnóstico del problema. El trabajador configura en el escenario (toma a dos personas y a uno le pide lo represente y el otro representa el tema) a dos compañeros para examinar cómo se encuentra en relación a los órdenes del amor y de ayuda. Se observan los movimientos en las personas que representan ambos órdenes. Se hacen preguntas a los representantes: cómo se sienten, al estar representando los sentimientos del trabajador.

Los representantes pueden mencionar, se sienten débiles, cansados, tiesos, enojados, con ganas de irse hacia el piso. Intervengo con el trabajador preguntando sobre cada orden, por ejemplo, ¿quién o a quienes de tu sistema has excluido? Enseguida le comento si está dispuesto a conseguir orden y plenitud en su sistema, le pido pensar en la inclusión de los compañeros o jefes.

El trabajo interno se refleja si alguno de los representantes se mueve hacia el trabajador y si el representante tomó fuerza. Su lenguaje corporal y verbal me dice que se siente con bienestar y en cercanía con el trabajador. Esa sería una imagen de solución, es importante mencionar que en los ejercicios sistémicos, no hay regla, todos los sistemas son distintos. No hay recetas ni fórmulas exactas para cada implicación. Ej. Mala comunicación con los compañeros, poca adaptación al ambiente laboral.

Varias personas avivaron los sentidos para encontrar solución del conflicto, y así tener un mejor desempeño en sus actividades. Interiorizando como lo cité en líneas anteriores.

Mi trabajo en el CERESO Hermanos López Rayón, en Zitácuaro, Mich.

El Director del CERESO, realizó una solicitud ante mi jefe, para efectuar el taller de desarrollo humano. Asistí durante 30 horas, una vez por semana, permaneciendo allí 5 horas cada vez. Los temas vistos fueron: la familia, los arquetipos femeninos de Carl Jung, la importancia de la femineidad en la mujer. La paz como aspiración humana. El taller se desarrolló con varias actividades vivenciales.



El primer día realicé una dinámica de presentación con cada una de ellas, pregunté sus expectativas del taller, su compromiso y qué esperaban lograr al final. Les pedí que hicieran un dibujo que las representara, esto con el fin de ver la imagen que tienen de ellas mismas.

La segunda vez que acudí al centro de readaptación social. Se vio el tema de la familia, realicé una lluvia de ideas, les pregunté ¿qué significaba la familia?, en hojas blancas anotaron el concepto que tenían. Posteriormente les pedí realizaran una reseña de su familia.

De allí pasé a la teoría de familia nutricia, les expliqué las características que poseen; los padres brindan cariño, protección, seguridad, con una comunicación directa, ponen límites claros a los hijos. Consecutivamente les pedí anotaran en una lista los valores positivos y negativos que practicaban en su familia, para ver el aspecto positivo, llegar a ser más afectivos, con más valores, y límites bien definidos para trabajar los aspectos negativos y mejorarlos. Al final de la actividad evalué el aprendizaje logrado.

La siguiente ocasión que acudí a trabajar con ellas tocó el tema: la importancia de la femineidad en la mujer. Señalando que las mujeres portamos tres centros de poder, en la glándula pituitaria, encargada de regular las hormonas; el corazón es considerado centro vital de energía, y el útero, el caldero de la vida, espacio sagrado donde yace la creatividad y las semillas de abundancia. La mujer nace con un útero que permite la creatividad, la sensualidad y socialmente la procreación.

La creatividad se presenta tanto en hombres como en mujeres, toda vez que en ambos sexos tienen un lado femenino y otro masculino. Carl Yung (2007) afirma que todos tienen una parte femenina y una masculina, en el hombre surge del inconsciente colectivo en forma de arquetipo.

Hablo de las ventajas del arte de ser mujer, del rol que tienen en la sociedad, así como la responsabilidad adquirida al ser las procreadoras de hombres y mujeres en la tierra. Menciono ampliamente qué es la fertilidad, es un concepto biológico que no solamente atañe a la concepción de hijos.

Gracias a la fertilidad es posible la creación de proyectos de vida, tener una hogar, pareja, trabajo pleno, escribir un libro, pintar, componer música, etc. Todo lo que sea crear es gracias a la fertilidad que habita en nuestro centro, el útero. Una vez que analizo, hacemos conciencia de la grandeza que portamos al ser mujeres, y del papel a realizar en la tierra.

Solicito identifiquen cuáles son las creencias negativas: de dolor, miedo, tristeza, de cómo ser mujer. Para integrar todo guio unas respiraciones mostrándoles los tiempos para exhalar e inhalar, para hacer conciencia del tema. Las anotan en un mándala en forma de árbol escribiendo cada creencia en las raíces. Una vez terminado, con una lluvia de ideas, paso a romper paradigmas, cambiando creencias sobre ser mujer, cada una expresa cómo es su sentir después de hacer todo el trabajo de conciencia.

En otra actividad pido salgan a la cancha del CERESO, para realizar una meditación, con el tema de la fraternidad femenina y alineación del linaje materno.

Las indicaciones son: sentarse en círculo, con una piedra pequeña no mayor del puño de la mano frente a ellas, evitando cruzar manos, cerrar sus ojos y guardar silencio. Una vez que ya se encuentra en una posición cómoda y en silencio, esparzo sobre el espacio esencia de rosas que entre sus múltiples beneficios es una esencia antidepresiva, apoya para mejorar el ambiente, se usa como recurso de ayuda que recibe cada una en su cuerpo al inhalarla.

La alineación del linaje materno, consiste en que cada una con ayuda de la piedra que representa su propio sistema familiar, imaginen que toda su línea materna se encuentra detrás de ellas en su hombro izquierdo. Sintiendo a su madre, abuela, bisabuela, tatarabuela y chosnas, (son las mujeres mayores a la tatarabuela). Visualizan y sienten que cada una de ellas honra su lugar, quedando en orden en su sistema familiar, para que fluya el amor, equilibrando y tomando las bendiciones de cada ancestro y recibiendo regalos de ellas.

Todas comentan que percibieron piedras de colores; algunas recibieron, cofres o rayos de colores. Pudieron abrazarlas, agradecerles y despedirse de cada una de ellas. Dándoles un lugar en su corazón. Poco a poco cada una a su ritmo y a su tiempo abre sus ojos, integrándolas en el presente.

Finalizamos haciendo 3 respiraciones profundas. Refieren que el resultado de la meditación fue maravilloso, su sentir muy sanador, con alegría. Lograron expandir su imaginación, algunas comentan que incluso sintieron el perfume de sus ancestras. El testimonio de otra comparte su paz y felicidad, sintió que su hija y nietas estuvieron presentes durante el ejercicio. Permanecen un tiempo más en círculo comentando su experiencia. Aprovecho el momento para hacer una evaluación del aprendizaje sobre los temas compartidos con preguntas abiertas, apreciando un clima armonizado.



En la siguiente ocasión en el CERESO, inicio con una actividad de honra y gratitud al útero, por ser el portador de la creatividad y el contenedor de vida. Realizan un baile, cuando termina, ellas se sienten alegres, relajadas y más fuertes. Esbozo el desarrollo de la fraternidad femenina, consiste en sentirse hermanadas, mirarse en cada mujer con la que traten, en formar una red de apoyo entre congéneres y pedir por todo el colectivo que sufre.

Explico los arquetipos femeninos son cuatro: la niña interna o doncella, la madre, la hechicera y anciana sabia. Mediante exposición les comparto las características de cada arquetipo y como es que actúa cada uno de ellos en ellas, mencionando que en cada habitan cuatro mujeres distintas; es por eso que algunas veces cuando los arquetipo no están sanados la mujer vive desarmonizada con relaciones interpersonales en conflicto.

Dos son de interiorización siendo estos: el arquetipo de la anciana sabia (fase menstrual), hechicera (fase pre-menstrual), es la parte del ciclo en donde el cuerpo necesita recogerse y utilizar la energía para actividades personales. Es tiempo de conocimiento interno, en el que salen al exterior las necesidades de cada mujer, tiempo de liberación, de soltar apegos, dejar atrás lo que duela durante el ciclo. La intuición es mayor, se dan los sueños muy vívidos y los sentidos muy despiertos.

Los otros dos son de exteriorización: el arquetipo de doncella (fase pre-ovulación), arquetipo de la madre (fase ovulatoria) en estos arquetipos la energía para realizar actividad en movimiento es mayor; es un estado de vitalidad, el cuerpo se prepara para la posibilidad de crear, de fecundar vida. En estas fases la mujer se ocupa de metas, proyectos, estando al cuidado de los demás, de nutrir sus relaciones.

Después de conocer los arquetipos y analizarlos, observamos que somos cíclicas y que para todo hay un momento, si respetamos nuestros ciclos estaremos equilibradas y sanas; ya que en este mundo patriarcal, nos olvidamos que para todo hay un tiempo como lo es con la tierra, hay momentos de siembra y momentos de cosecha, así como los ciclos de la luna, crece, se llena, mengua y se desaparece del cielo en luna negra, nueva para volver a crecer nuevamente.

Ahora sabemos cuándo son los momentos idóneos para realizar nuestras actividades, en congruencia con nuestros ciclos. Hay ocasiones en que las mujeres nunca interiorizan, no descansan para renovarse y entonces el resultado se manifiesta en el cuerpo físico, mental, emocional, psicológico y energético. Honrar la femineidad es clave para una salud integral. El resultado que se obtiene es sentirse valiosas y merecedoras de amor y respeto.

Al término del tema escucho que todas se sienten con bienestar, con fe y esperanza. Y me preguntan ¿a usted no le daba miedo venir con nosotras?, las mire y les sonreí. Una dijo: le preguntamos porque varias personas nos han dicho que si tenía miedo, de primer momento no quería venir aquí con nosotras. Respondí para mí es un regalo y un gusto estar el día de hoy y los que vendrán con ustedes.

Las invito realicen en una hoja un dibujo de ellas, ahora observo ciertos cambios respecto del primer dibujo. Mediante una discusión guiada, les pregunto ¿cuáles son las habilidades que consideran identifican son heredadas por su linaje? Ellas contestan que al estar recluidas en ese lugar, se dedican a la elaboración de manualidades, algunas a la costura, pintura, cocina. Destacando que en la jardinería solo una de ellas, se encarga de mantener toda el área verde, distinguiéndose más por la plantación de semillas que dan flores y con pocos arbustos.

Comenta esta persona: hasta que trabajó con su linaje materno, se dio cuenta de dónde le venía el gusto por las plantas. Que la abuela paterna las amaba, ahora ella se mira así como la abuela, cuidando de las plantas. Hace hincapié, la relación con esa abuela no fue buena, era distante y nada afectiva con ella. En ese momento mira con claridad que ella la había excluido de su vida, nunca hacía mención de ella en sus recuerdos. A su vez desde el inconsciente guarda lealtad con su abuela desde el amor y cuidado de las plantas.

Al final ellas agradecen a todo el clan de mujeres de la familia que las sostienen, como mujer y madre, a las abuelas, las bisabuelas, las tatarabuelas; ya que ellas proceden de esas ancestras. El resultado de esta dinámica es que la mujer se sienta fortalecida, capaz de desarrollar toda su potencialidad, manifestada en su realización personal, en desarrollar cualquier actividad artística como pintura, escultura y manualidades. Su autoestima también se ve fortalecida para soportar los embates de la vida.

Es importante puntualizar que el baile permite desinhibirse, gozar, disfrutar de su sensualidad, de su persona, las mantiene más flexibles, afectivas, relajadas. Como ejercicio es vital para su salud, dado que están confinadas en un espacio por mucho tiempo, manifestar su alegría mediante la danza, les permite mantenerse sanas de mente y espíritu.

En la última visita les pedí que incluyeran en su genograma a todos los excluidos, son todas las personas que no tomamos en cuenta. Actividad que fue realizada satisfactoriamente, mencionando que ellas querían un destino y una vida diferente



para los suyos, tanto como para los descendientes y ascendientes, cambiando creencias sobre sí mismas, y rompiendo paradigmas. Recuerdo que al final del taller su cara era totalmente distinta, de la primera vez que las vi; reflejaban un cambio en sus miradas y gestos.

Mostraron mucha gratitud, dándome un gran regalo que llevo en mi corazón, me concedieron una danza al sol, para la cual entre todas colocaron un altar con flores, agua, incienso, vela y una piedra. Se colocaron en círculo y me pidieron que me uniera con ellas, empezamos a bailar con mucho gozo, miraba sus caras de felicidad, la lluvia nos acompañó y disfrutamos mucho. Extraordinaria experiencia con mujeres bajo la lluvia danzando y gozando, al final terminamos con un abrazos y sonrisas entre todas, regalándome las flores del altar.

Así compruebo que Dios, la vida o el universo nunca se equivocan. Con cada cosa que me ocurre, voy direccionando el sitio en donde puedo ser útil para este mundo. En su momento no entendí el porqué de las cosas, pero cuando callo mente y vivo con el corazón, poco a poco llego al lugar en donde estoy lista para ponerte al servicio de los demás.

Conclusiones

Comparto que he comprobado que la enseñanza en las aulas se enriquece con las dinámicas, permiten integración, cohesión, generan confianza, y los saca de su actividad cotidiana, al participar en una meditación, con una respiración consciente, un juego; esto genera oportunidad de tener un mejor aprendizaje y mayor captación de conocimiento.

El desarrollo humano es tan importante en todas las áreas, porque en la medida que nos encontramos plenos en nuestro cuerpo emocional, mental, físico, y espiritual, nuestros pensamientos, comunicación y acciones son positivas, en equilibrio, armonizadas y congruentes.

Mi experiencia ha sido muy rica, porque cada día me ha permitido nutrirme con los grupos, sobre todo el de personas como las del CERESO que me dan la oportunidad de sentirme plena. Siempre aprendo con quien comparto, y me lleva a ir por más.

La ayuda es vital para el ser humano, desde nuestra gestación necesitamos de ella. Todos somos servidores, servimos y nos sirven, con la ayuda crecemos, nos desarrollamos y aprendemos.

Estar al servicio como facilitadora del aprendizaje, me brinda la posibilidad de compartir con las alternativas holísticas que tengo como recurso. Creo que de granito en granito sumo para mejorar, creando en cada oportunidad una civilización más próspera y plena. Ahora bendigo cada situación vivida, agradezco las puertas que se cerraron, si se hubiesen abierto, yo no estaría en estos momentos narrando lo que me llena el corazón.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Feist & Feist. (2007)(6ª ed). Métodos e investigación de Carl Jung. En: Teorías de la personalidad. Mc Graw Hill. México.
2. Hellinger, B. (2001). La felicidad dual. Herder. España
3. Huerta. J.L. (2005). La familia como unidad de estudio. Ed. Alfil. México. D.F.
4. Shaldrake, R. (2007). Barcelona.
5. Los arquetipos de la mujer en la cultura latinoamericana. <http://www.romdoc.amu.edu.pl/rozanska.html>



ANEXOS.





MÉXICO





Y TODOS CREÍMOS QUE SABÍAMOS...

AUTORES: González Meraz Mario, Alvarado Guerrero Yenny Karen

E-mail: mariomeraz_10@hotmail.com; yenkaren.88@gmail.com

EJE TEMATICO: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

RED: Red para la Transformación Educativa en Michoacán. RETEM

INSTITUCIÓN LABORAL: UNIPEM, UNIVEDUCA

PAÍS DE PROCEDENCIA: MÉXICO

NIVEL EDUCATIVO: EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN.

En el margen de los problemas de aprendizaje situados en las aulas de clases y preocupados por mejorar estas condiciones, un grupo de docentes investigadores realizan el acercamiento a maestros de educación básica con el fin de dar a conocer una propuesta metodológica que permita desarrollar en los alumnos capacidades superiores del pensamiento por medio del uso de una herramienta didáctica transformadora a la cual todos los docentes y alumnos tienen acceso; esta herramienta es conocida con el nombre de tangrama.

Dado lo anterior narramos una de las experiencias más significativas dentro de nuestro proyecto llevada a cabo en el municipio de Zitácuaro Michoacán, con docentes de nivel primaria.

PALABRAS CLAVE

INVESTIGACIÓN, TANGRAM, PENCOTAN, MÉTODO DIDÁCTICA

Y todos creíamos que sabíamos...



El nerviosismo de ese gran encuentro nos hacía sudar, el camino era largo y presentarnos frente a tantos docentes presentaba para ambos un enorme reto, sin embargo el entusiasmo de Mario por llevar un nuevo método a nuestros compañeros docentes invadió de igual manera mi ser y así emprendimos nuestro camino, la siete veces heroica histórica ciudad de Zitácuaro sería testigo de nuestro encuentro.

Eran las 7:30 de la mañana y listos para emprender el reto preparamos nuestros materiales, entusiasmados comentábamos en el camino acerca de si sería grato para los profesores invertir su tiempo en este día; ya que era periodo vacacional pero esperábamos que al igual que nosotros mostraran el mayor interés y su experiencia fuera satisfactoria y productiva.

Y de esta manera llegamos a la ciudad de Zitácuaro el día martes 19 de Julio a las 9:00 de la mañana era nuestra cita en el CRECE # 3 perteneciente a este municipio, un lugar muy especial para los docentes ya que se están vertiendo círculos educativos los cuales proyectarán la innovación en el ámbito educativo en este bello municipio.

Todo ello impactaba en mí y me cuestionaba internamente sobre el conocimiento que compartiría momentos más tarde, si serian de un carácter significativo y proyectivo hacia los docentes participantes, todo esto daba vueltas en mi cabeza y me aventure poco a poco a empalmar comunicación con los asistentes y esto estableció un clima de afecto, afecto que poco a poco fue estableciendo seguridad de palabra en mi persona y me encamine a impulsar el proyecto innovador que se pretendía desarrollar en ese momento denominado atinadamente, por el grupo de docentes investigadores de la Universidad Pedagógica del Estado de Michoacán (UNIPEM) y preocupados por la necesidad que existe por educar la niñez de nuestro apreciado país; entonces comenzó a nacer el proyecto metodológico pensando con el tangran (PENCOTAN); que despegó desde sus nueve niveles de desarrollo partiendo de la observación hasta la potencialización de la reflexión humana; impactando en el desarrollo de las capacidades superiores del pensamiento en los 28 docentes hasta el momento de inicio de nuestra sesión constructiva de trabajo.

Presentarnos frente a estos compañeros nos llenaba de regocijo, su alto grado de entusiasmo y preocupación por innovar en este ámbito nos contagiaba a nosotros y en lo particular me invadía una emoción que hacía que mi voz se quebrantara al exponer las razones y el sustento del método así que no esperamos más tiempo y dimos inicio a esta grata



experiencia. Así nos aventuramos en este viaje de conocimientos en el cual creamos un vínculo de aprendizajes.

Al iniciar con el método en sí los compañeros tenían un cúmulo de interrogantes; que intentamos resolver de manera gradual. Algunas de las preguntas que ellos planteaban son las siguientes:

¿De dónde proviene el método?

¿Qué son las capacidades superiores del pensamiento?

¿Cómo lograríamos desarrollar éstas por medio de una herramienta como el tangrama?

¿Cuáles serían los pasos a seguir para integrar el uso de esta herramienta en el proceso de aprendizaje de los alumnos?

¿En cuánto tiempo el docente ve reflejado el desarrollo de las capacidades superiores del pensamiento?

Y partiendo de estas preguntas integramos el trabajo del colectivo de ese día con los compañeros docentes. Como primer punto se proyectó la parte teórica de las capacidades básicas, analíticas hasta llegar a las superiores, específicamente asimilación, reflexión, intuición, comparación, ponderación, creatividad, acomodación, imaginación y colaboración. Empalmando así una inquietud muy potencializada en cada uno de los participantes ya que internamente se cuestionaba ¿Cómo una herramienta tan simple impactará a gran escala en el conocimiento de sus alumno, generando un proceso de desarrollo de capacidades? Posteriormente se marcaron rangos estadísticos del nivel intelectual específicamente matemáticos, que los alumnos de nuestro país han proyectado de acuerdo a la prueba PISA, con lo cual esto marca como punto de partida para impactar el conocimiento del alumno.

Continuando con la línea de aprendizaje se facilitó a cada uno de los docentes, anexos al curso momentáneo la herramienta pilar del desarrollo del método la cual es considerada en china “la tabla de la sabiduría”; el tangrama de siete piezas, que está constituido por figuras geométricas multicolores; estas son: un romboide, un cuadrado, dos triángulos grandes, dos más pequeños y uno mediano.



Los docentes participantes al conocer las figuras se impresionaron ya que ligaban el proyecto metódico no solo con la educación primaria si no con toda l educación básica y publica que el país vierte a los alumnos mexicanos. En el nivel preescolar transversalmente se fusiona en el campo formativo de pensamiento matemático específicamente en el aspecto espacio, forma y medida; en educación primaria en el aprendizaje de las figuras geométricas, en el desarrollo de obtención de perímetros, áreas que el tangrama proyecta, además se intuyó que al crear distintos tipos de figura los alumnos pueden potenciar la imaginación y crear histeritas, cuentos, leyendas y un sinfín de documentos escritos basándose en su propia producción.

Dentro de la educación secundaria se enfatizó que el proyecto PENCOTAN está estrechamente ligado a la adquisición del desarrollo lógico matemático bien estructurado tal como lo marca el plan y programa de estudios de educación secundaria (PES) y dentro de los contenidos se asemeja puramente con el aprendizaje del uso del plano cartesiano, obtención de ángulos y ecuaciones lineales. En el desarrollo del curso dos comentarios elevaron mi ímpetu docente, éstas acotaciones referían similitud de palabra que exclamaban que el tangram no solo involucraba las asignaturas referidas por los planes de estudio; sino transdisciplinariamente impactaba en algunas otras, tales como: geología, lógica, literatura, arquitectura, administración, psicología y pedagogía por mencionar algunas de las que se vertieron durante la sesión por el resto de los asistentes.

Una vez concluida la parte teórica del método dimos paso a aventurarnos en la creación de figuras simples ocultas en trazo, sin darse cuenta los docentes comenzaron a trabajar los niveles partiendo del nivel 0; usando el patrón de un bello y armonioso ganso; mientras creaban esta silueta entre ellos susurraban, “mi ganso parece un pato, pollo, gallina” esto porque no lograban integrar la figura proyectada, poco a poco el ambiente fue envolviéndolos; llenándolos de asombro e interés por realizar esta actividad, que se tornó de una estrategia didáctica para sus alumnos en un reto profesional para cada uno de los asistentes. De esta manera dimos continuidad a la siguiente figura “el águila” la producción del trazo de ella transformo el ambiente del lugar en un ámbito tenso e impaciente ya que esta silueta representa un alto grado de dificultad, sin embargo también generó un alto grado de interés por los asistentes ya que centró toda su atención para lograr el objetivo.



Mientras los docentes proyectaban sus creaciones por medio del tangram generando lo que para ellos significaba un águila y otros acertadamente reproduciendo la imagen proyectada; mi ímpetu por envolver a los docentes en este método que en lo particular me ha enamorado creció al presentar la figura del “número cinco”, la cual daba continuidad a una seriación con un grado de dificultad ascendente; en esta figura puedo asegurar de acuerdo al favorable ambiente afectivo de trabajo que los participantes generaban reflexión y observación ya que la construcción de ésta fue muy ágil y debido a ello exigían se les fuese proyectada una nueva imagen para poder reproducirla, así fue como descubrieron la botella inmersa en su tangram.

En el desarrollo de la figura de la botella, se escuchaban comentarios entre los profesores acerca de su entorno social, y como es que este artefacto tiene un valor significativo de distintas maneras para cada uno de los asistentes, sin embargo; llamo la atención el de un singular profesor que dijo ante el corum “no profe esa sí que nos va a salir, porque esa la traemos todos los días en las mano”. Una a una transcurrieron las siguientes imágenes y con ellas el entusiasmo y desarrollo del método planteado por el teórico; dentro del aula se permeaban distintos comentarios positivos a esta metodología tan simple y compleja a la vez de la cual me declaro ampliamente enamorada.

Uno a uno los asistentes se mostraron impetuosos, motivados, alegres, emocionados ante dicho método pues poco a poco fueron experimentando las sensaciones que seguramente, han vivido todos los que dedicaron un momento de su tiempo, así como, los pequeñitos que día a día piden sus veinte minutos para echar a volar la imaginación con la hermosa herramienta del tangram.

Con este amplio ímpetu los docentes asistentes generaron un sinfín de comentarios. Si acaso sería bueno, si deberían primero dominarlo, sin embargo de algo se encontraban seguros y esto era que como herramienta didáctica y una alternativa para el salón de clases podía ser útil. Con ello surgieron un cúmulo de interrogantes acerca del método por lo cual abrimos un espacio de preguntas y comentarios; al concluir las actividades en las cuales mostramos a los profesores una muestra del trabajo que deben realizar con sus alumnos a



través del ciclo escolar aumentando el grado de complejidad una a una utilizando el tangram.

Fue así como cada uno de los asistentes vertieron sus dudas y una a una fueron disipadas por quienes coordinábamos el trabajo de ese día, principalmente preguntaban como era posible lograr que los alumnos sean , para esto fue necesario aclarar que las capacidades superiores del pensamiento son cualidades que tenemos innatas, sin embargo se encuentran ahí esperando ser descubiertas y principalmente potenciadas. Efectivamente estas se desarrollan al igual que cualquier aprendizaje, aprendo a observar observando analizo analizando; y el uso del tangram ayuda a observar, analizar, reflexionar y así una a una se potencializan. Cabe destacar que es casi imposible deducir cuál de las capacidades se potencializan en alguno de los niveles ya que en cada una de las actividades realizan la función de dos o más capacidades sin embargo el grado de complejidad si aumenta de acuerdo al avance que van presentando quienes estén trabajando el método.

Sin duda alguna fue para nosotros una de las experiencias más gratas el poder compartir con docentes, más que un método; el uso de una herramienta tan básica que se encuentra abandonada en todos los rincones de nuestras aulas, que posiblemente en más de una ocasión hemos utilizado pero nunca fuera de realizar un trazo o analizar las figuras geométricas pero nunca más allá de una actividad sin seguimiento. Al realizar este análisis de la mano con los docentes pudimos percatarnos que de acuerdo a seis vivencias de este día podrían aplicar el método satisfactoriamente con los alumnos dentro de sus aulas.

Es para nosotros hasta el momento una de las experiencias más gratas el impartir este sencillo método con el fin de mejorar las capacidades de nuestros alumnos esperando que en el futuro podamos contar los resultados al obtener las evaluaciones de nuestra aplicación.



BIBLIOGRAFIA

RAMOS; 2012

ANEXOS

MÉXICO







MÉXICO



DESCUBRIENDO ARTISTAS

Teodoro Uribe Téllez

teodorouribe0909@hotmail.com

Eje 1 Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red para la transformación educativa en Michoacán

Instituto Tecnológico de Zitácuaro

Nodo: Zitácuaro

Introducción

Al interpretar una experiencia, se requiere sentir, abrir y retomar las páginas de la remembranza. Abordar los pasajes del recuerdo, pensar a dónde llegamos. Tener las palabras formadoras de los conceptos. Para lo primero, a los desarrolladores de algún arte no es difícil; si algo deja practicar la pintura, la danza, la música, toda arte, es el pulimiento de la sensibilidad y la inteligencia.

La formación personal del artista, los niveles que pueda alcanzar, se ponen a prueba cuándo se decide compartir sus conocimientos a uno o varios alumnos. En mi caso soy un autodidacta, simplemente porque en el lugar donde crecí no había o no encontré alguien que enseñara. Así que inventé mis rudimentos, mis técnicas surgidas de la ausencia, de una práctica u otra, de un producto a otro.

Finalmente me encontré con el maestro, aprendí muy rápido, no partí de cero, mejoré mi vocación. Hoy me identifico con muchas réplicas como la mía. Niños y jóvenes que dibujan porque aprendieron a hacerlo en su soledad y serenidad. Claro, todo cambia con las técnicas adecuadas, con la muestra de utensilios y materiales. Con una mano amiga que guíe hacia un desarrollo artístico.

Comparto mi experiencia en los talleres de arte en varias escuelas. Soy un convencido de los beneficios del arte al servicio de la educación. Espero poder contribuir para facilitar el arribo de las artes, particularmente las artes plásticas se incluyan en las escuelas primarias y secundarias públicas. Trataré de apoyar mi dicho por medio de los resultados obtenidos, de los cambios de actitud, de conducta observados en los estudiantes participantes.

Palabras clave: artes plásticas, educación infantil, desarrollo integral.

Mis inicios

Desde niño he disfrutado el don alegre del dibujo. Desarrollé una habilidad natural con las manos al contacto con los materiales como la plastilina, el barro, la masa para hacer las tortillas de mi mamá. El lápiz y el papel me han acompañado siempre. No tuve maestros que me enseñaran los principios técnicos, o activar mis sensaciones por el arte. En la adolescencia conocí algunos manuales y lecciones para aprender los secretos, los métodos calificados del trazo.

En Zitácuaro no había talleres artísticos. No encontré alguien que enseñara alguna manualidad. Durante la escuela secundaria teníamos un taller de música, pero las artes plásticas estaban descartadas. Como dibujante era único en mi clase. Experimentaba regularmente cierta sensación de soledad. En mi salón nadie trazaba con tanto ahínco, dedicación y pasión. No encontraba afinidades en este aspecto, en muchos otros sí, como salir al campo a excursionar y explorar.

No me quedó otra que seguir mi instinto e impulso creativo. Fui como una esponja sedienta, absorbía imágenes y después las reproducía sobre casi cualquier superficie. Lo bueno que mi padre tenía el hábito de adquirir, coleccionar todo tipo de libros y revistas, lo que aprovechaba para recrearme.

A la vez vi nacer mi amor y cuidado por cada ejemplar de la paternal colección. Desde entonces no he soltado los diversos artículos y materiales, ni los libros ilustrativos que despiertan la imaginación. Me he expresado produciendo imágenes, formas, figuras, cartones de tiras cómicas y algunas historietas.

En la adolescencia y juventud fui un aficionado del dibujo artístico. Por años tuve trabajos de seguridad pública, con muchas horas de servicio laboral. Era de los pocos agentes que leían o tenían algún rango de cultura general. Por tal razón, siempre ocupé grados de mando y por inercia tuve una formación como instructor en capacitación. Así que tuve la oportunidad de llevar mi experiencia de la calle al aula y conocer otras. Para dar mis clases hice del dibujo mi mejor herramienta didáctica.



En mi tiempo libre, ocasionalmente, invertía las horas dibujando. Fueron pasando las estaciones sin acercarme a algún ambiente artístico. Hasta la edad de 40 años, contacté con un taller de cómic. Encontré en éste lugar de práctica sabatina, lo buscado antes, olvidado después y finalmente descubierto: una formación adecuada y formal como dibujante.

Hacerse autodidacta es una forma de no rendirse ante las carencias. Descubrir por cuenta propia las técnicas. Al aprender el uso de la tinta china las cosas cambiaron y el abanico de las posibilidades se expandió. Lamenté mucho que antes no lo encontrara oportunamente. Después vino el acrílico, el óleo, plasmar en lienzo el dibujo, darle realce con el color. Puedo decir que mi alma encontró un sosiego, a la vez que mi ímpetu por el arte visual sigue un paciente curso de desarrollo en ascenso.

Por lo mismo soy un convencido de lo pertinente, bondadoso y beneficioso de las prerrogativas del arte en niños, adolescentes y adultos. No me he cansado de comprobar sus efectos de gracia, bienestar y progreso individual, en muchos aspectos, acordes a las diferentes situaciones y pasos por la vida.

Siempre es mejor la guía de un maestro, para no partir de todo en cero. Cuándo no se tiene uno, y el impulso de crear es fuerte, se manifiesta persistentemente, pero puede claudicar. Un mentor hace la diferencia, con cada señalamiento del camino correcto. Debe motivar el crecimiento creativo, la liberación del impulso personal de cada nuevo artista.

Por ejemplo, por años tracé a lápiz, no me daba cuenta de lo desproporcionado de mis dibujos. Los cuerpos humanos, no correspondían al tamaño de las cabezas, la perspectiva sin técnica, me salía chueca, no sabía dar un correcto sentido de la distancia, menos el manejo de la luz y la sombra, del volumen, de los gruesos de línea y tantas otras cosas.

Por fortuna, en la estadía por varios talleres, rocé y descubrí el mundo del conocimiento artístico y sus autores. Los tutoriales, o manuales, son una rica herencia de quienes incursionaron la creatividad, desarrollaron estilo, la ciencia del dibujo, todas las artes plásticas y plasmaron ese saber. Se requiere técnica, conocer los materiales, conjuntar el poder ser con el cómo hacer.

La capacidad visual se va formando paulatinamente de una práctica a otra, de un logro al siguiente. Al irse mejorando considerablemente, se va sintiendo el progreso, el brinco de lo erróneo a lo correcto. La experiencia personal, es la ruta para obtener la capacidad y subir la calidad del producto artístico.

Al ubicarse del otro lado, en el taller o aula, otro mundo se apertura. Ahora se debe captar al alumno, conocer, tratar la emoción y el espíritu ajeno. Es un caudal de sensaciones y pensamientos, convivir el arte con quienes vienen apenas dando los primeros pasos por sus caminos.

Es una oportunidad de derribar el orgullo, el egoísmo personal, tornarlo en una actitud dadora del acervo que palmo a palmo ha costado acumular, de compartir la capacidad construida día a día. Por supuesto, enseñar también ilustra, se aprenden más capacidades.

Quisiera que los participantes pequeños del taller, por lo menos tuvieran algo de las cualidades básicas para aprender las artes plásticas: paciencia, humildad, sensibilidad, disciplina, dedicación, perseverancia, obediencia; pero éstas se logran haciendo arte. Los niños tienen ansias de jugar, de desahogar sus energías recargadas. Hacer de las clases un juego para que aprendan haciendo, es una buena ruta y campo de acción. Las estrategias en la clase, las atenciones personalizadas, dependen del maestro de arte.

Después de la primera experiencia como encargado del Jardín del Arte y Cultura A.C., vinieron las incursiones en varias escuelas. Estas oportunidades me permitieron buscar, reflexionar, encontrar algunas formas eficaces, efectivas, dinámicas, significativas para lograr la atención, la obediencia, el orden en el taller, la liberación creativa de cada alumno.

Jardín del arte y cultura

Fui invitado varias veces a integrarme a esta asociación. Hasta que un día me presenté y me di cuenta del espacio modesto pero prometedor, de la actividad que se desarrollaba en el interior del kiosco del Jardín Constitución de



Zitácuaro. Fue una revelación al notar que portaba en mi mente las respuestas que el ambiente y las miradas de los presentes me hacían.

Por ejemplo, al observar aquellos niños ilusionados en aprender a dibujar y pintar, rememoré las nulidades de mi otrora edad infantil. Tenía la oportunidad de cambiar la suerte de esos incipientes soñadores, con quienes en ese inspirador momento me iguala e identificaba en la entonces suerte mía. Lo más alentador fue la concepción plena con el pasado, el presente, el futuro.

Contribuir a hacer la diferencia de las situaciones y circunstancias dependían de mi voluntad. Veía en cada niño con aptitudes la promesa representada del porvenir. Lo que era en ese momento y lo que podría llegar a convertirse si seguía un proceso de desarrollo, una caminata por los vericuetos del arte.

El taller había sido fundado veinticinco años atrás. Con una buena intención, la cual por supuesto nunca fue suficiente. A esa fuente de instrucción artística le había faltado verter más, se había quedado en niveles básicos, cotidianos y pasajeros. Al tener la metodología, la fui introduciendo paulatinamente, para no herir la susceptibilidad de los otros maestros.

Supe desde el primer momento, entender la importancia de encausar adecuadamente a los alumnos. Brindarles una formación elemental para desarrollar habilidades útiles, aplicables a una posterior y voluntaria continuidad, dirigida a un instituto superior de arte.

Las sesiones son sábados y domingos, es otro aspecto difícil. Se requiere regalar el tiempo que uno pudiera disfrutar en lo personal con otras actividades o placeres de fin de semana. Significa nunca dejar de abrir el taller aunque los alumnos sean pocos. Es compartir tus momentos, sentir las emociones emanadas de diversos temperamentos, cualidades, inquietudes. Saber cómo tratar a cada niño con mucho tacto y sensibilidad. Ayudar, atender e instruir a cada alumno.

Me adapté al horario, hasta la fecha, a cuatro años, invierto unas horas dirigiendo el taller. Es un lugar de encuentro semanal, con otros espíritus inquietos y amantes de las artes visuales. Cada nuevo alumno es una nueva ocasión para hacer mejor mi rol. Estás prácticas y experiencias también han ido instruyéndome. Siempre estoy pensando cómo hacer más amenas las jornadas, qué nuevas cosas o métodos puedo implementar. Es una constante como lo es la curiosidad y ansias por aprender de los alumnos más entusiastas y perseverantes, que a la vez me motivan a no desampararlos.

El tiempo es una inversión, cuando entregas tus conocimientos, es una labor altruista y humanista. La capacidad la asemejo como ir subiendo una escalera, que otros han subido más arriba pero igual, otros van subiendo tras de uno. Jamás es suficiente la distancia del saber cómo para no echar la mano a los saberes aprendidos al escalar los primeros escalones. A menos que sólo pienses en ti, y éste egoísmo te aleje de los demás. Esto es común en muchos artistas encumbrados, su vanidad no los hace solidarios.

En temporadas casi no vienen los alumnos, en otras sí. El tallerista debe estar como dice el dicho “Al pie del cañón”. Cuándo no vienen alumnos siento alivio, dispongo de tiempo para mi propia concentración y puedo hacer preparativos. Pero la situación preferente, es tener el taller saturado de expectativas, expresiones y aventuras visuales.

Entiendo el proceso de la definición de preferencias, el juego de la inteligencia múltiple (Howard Gardner). Es común ver al Jardín del Arte como un lugar de paso para algunos. Cuándo se van, llevan un mensaje imperecedero en su mente. También entra en juego la formación de una personalidad, las necesidades físicas, emocionales, económicas y demás de cada individuo. Los que continúan pasan del desarrollo de la habilidad a las capacidades. Puedo externar mis testimonios sobre varios casos en su mayoría femeninos.

Escuela Lumena

Totalmente antipedagógico el taller de artes plásticas. En el grupo de 30 niños, de primero a sexto año de primaria, tuve que innovar y buscar las estrategias para motivar y hacer que los niños traviesos, mal educados y juguetones aceptaran e hicieran los trabajos de dibujo y plastilina.



Nunca había tenido un grupo así, tan desigual, con diferentes edades de seis a doce años. Además ante la mirada vigilante de las religiosas encargadas de la escuela. Había que buscar formas de atracción a la clase, mantener la atención, la curiosidad natural del infante a mi favor. Trotar el afán por el juego. Del relajo por el necesario aprovechamiento de la fugaz hora de clase.

Pasé de una manera a otra. Las peores soluciones son la imposición de la autoridad del maestro o la indiferencia; dejar que hagan lo que quieran. En el término medio está cierto grado de aceptación, comprensión y tolerancia ante la febril juguetona de los niños. Una buena medida es separar a los serios de los relajientos. A los tranquilos atenderlos a la vista de todos con mucho respeto y motivación.

A las escuelas primarias privadas como La Lumena, acuden niños de familias de alto o regular nivel económico. Son niños normales respecto a sus aptitudes, pueden mostrarse dedicados y originales. Algunos reflejan en su comportamiento actitudes probablemente aprendidas en casa, de la conducta de los adultos con los que conviven, como presunción, pretensión o cierta prepotencia. Regularmente son inteligentes y educados, caben en lo normal salvo algunos que son demasiado frenéticos.

Los alumnos dedicados merecen el respaldo constante. Mientras se trata de hacer cambiar la actitud de los muy inquietos e irrespetuosos, por lo regular, con otras tendencias muy diferentes, a las requeridas en la arte plástica. La conformación del grupo sólo obedece a la lógica de integrar a quien quiere anotarse. No toma en cuenta si realmente el alumno tiene la inclinación por este tipo artístico.

Durante dos años en cada clase se tocaba un tema, se dibujaba en caricatura, se pintaba con lápices de color y acuarela, por ejemplo, La Naturaleza, La Cultura Azteca, El Viaje a la Luna, Etc. Las celebraciones y efemérides como La Independencia, La Revolución Mexicana, La Navidad, La Constitución, el Día de la Amistad, La Primavera, el Día de la Madres, Etc.

En el tercer año de mi incursión desarrollamos modelismo y maquetas con plastilina, también tocando algún tema como el mundo jurásico, la selva, los cavernícolas, la granja, ente otros. Al final del curso, poníamos una exposición e invitábamos a padres de familia y demás alumnos.

Escuelas primarias, Liberación Campesina y Miguel Hidalgo

Mi amigo Roberto Zamudio (qpd) me visitaba frecuentemente en el taller del Jardín del Arte los fines de semana y en una de esas ocasiones me invitó a dar algún taller de manera gratuita en la escuela donde daba clases y en otro colegio vecino.

Trabajaba en el ayuntamiento como consejero de la Crónica Municipal. En uno de los estatutos del Reglamento Municipal del Estado de Michoacán, indica que el cronista debe difundir los antecedentes históricos de la localidad. Se me ocurrió hacerlo combinando el dibujo con la historia.

Ambos colegios públicos se encuentra en una tenencia alejada de la cabecera municipal. Los niños vienen de familias de condición humilde, incluso pobre en su mayoría. Sus inclinaciones naturales no son diversas a los infantes de la escuela privada. Es claro entender esa energía infantil desbordada.

Lo notorio es el atraso de algunos reflejado en su desarrollo intelectual, por ejemplo son algo torpes, poco receptivos, retraídos, les cuesta mucho trabajo prestar atención y entender. Pero son en todo caso rescatables a esa edad, cuando incursionan del primero al sexto grado. Terminan entendiendo que obtienen un beneficio. La mayoría muestra afecto para acercarse al arte, superar sus límites.

Son patentes los diversos temperamentos y cualidades. Uno puede ver quiénes son los más aptos, los más sensibles, los más inteligentes en lo visual y espacial. Quién tiene la inclinación por aprender, lo demuestra con dedicación y concentración, haciendo los ejercicios.

Algunos alumnos rebeldes, retadores, algo abusivos, por tener más edad y fuerza o por mantener influencia en sus compañeritos, mostraron desorden en clase, falta de respeto, demasiadas bromas y risotadas, probablemente para fortalecer su estatus y quedar bien con sus seguidores.



Finalmente, tras algunos correctivos y argumentos sobre los por qué, se calmaron, comportándose mejor, siendo más respetuosos en la clase, ante el instructor de dibujo; Cumpliendo mejor con el orden, atención a la explicación método y la ejecución de los ejercicios.

Es claro que algunos mostraban esas actitudes ladinas típicas de las zonas rurales. Cierta inseguridad, timidez incluso alteraciones probablemente reflejo de las condiciones de marginación, pobreza, desigualdad, ignorancia y problemas internos en el hogar como violencia, abuso, abandono.

Es notoria la falta de control del comportamiento de algunos niños frente a un mentor. Los maestros prefieren dejarlos al “garete”, sólo algunos se preocupan por inculcar educación aparte de la instrucción formal. El dibujo artístico requiere estar sereno, concentrar la mirada en los trazos hechos por la mano, no se debe estar jugando, distrayéndose a la vez. Observar esto me inspiró a que dibujaran representaciones de los valores, como el respeto, disciplina, plan de vida y aspirar a una profesión.

Tomé la actitud de dejarlos hablar lo necesario pero sin gritos, y cero tolerancia al juego ajeno al ejercicio artístico, nada de relajo o apatía en la clase. Risas a menos que se hiciera una broma inteligente, graciosa que no ofendiera a nadie. El único juego permitido era dibujar, moldear la plastilina. La mayoría lo entendía bien y se desbordaban produciendo dibujos y figuras.

Los cambios de actitud y conducta demuestran la ventaja de enseñar artes en las primarias. Al finalizar el ciclo escolar pusimos una exposición y lo celebramos. Sólo un año incursioné en estas escuelas, debido al cambio de administración y por consecuencia quedar fuera de la Crónica Municipal.

Tecnológico de Zitácuaro

Trabajaba en la Dirección de Cultura, en la nueva administración de Ayuntamiento de Zitácuaro, periodo 2016–2018. En los primeros días de enero, me enteré de las carreras que ofrecía la Universidad Virtual del Estado de Michoacán (UNIVIM) me interesó la Licenciatura en Seguridad Pública, me apunté y fui aceptado. En esos días me invitaron a dar un taller de artes plásticas en el Instituto Tecnológico de Zitácuaro.

El cúmulo de actividades me forzaron a renunciar al Ayuntamiento, además de algunas inconformidades que tuve en la forma cómo estaban haciendo las cosas en mi área de trabajo. Simplemente no me sentí identificado con la administración pública entrante. Vi en el tecnológico la gran oportunidad de trabajar con jóvenes, buscando también mi particular beneficio adquiriendo capacidades nuevas.

Desconocía muchas cosas al respecto. Me dispuse a ser muy receptivo, adaptativo e innovador si fuera necesario. Cada nueva aventura, se convierte en experiencia y ésta siempre tiende puentes para una nueva incursión en las ocasiones de la existencia. Disfruto lo nuevo no como un reto, sino por las tentaciones de la oportunidad.

Se inscribieron en mi taller veintidós alumnos, de los cuales sólo se presentaron doce. En el primer mes trabajamos dibujo artístico. Vinieron las vacaciones de semana santa y al parecer los alumnos se siguieron de filo pues dejaron de venir ocho. Por las faltas ya estaban fuera de la asignatura cultural obligada. En control escolar me dijeron que era normal. Poco después seis regresaron pidiendo la oportunidad de reincorporarse pero condicionando la disculpa de sus faltas.

Traté el asunto directamente, avisando antes a la subdirección. Al hablar con los evadidos, también puse varias condiciones para borrar sus faltas. Debían terminar un producto artístico, ya no faltar y pagar con tiempo las horas que no habían asistido a clase.

Con esta motivación, los alumnos “disculpados” renovaron sus ganas y me sorprendió su muestra de certidumbre, voluntad y constancia para cumplir el acuerdo. Aprecié mucho verlos avanzar con pasión por lo que estaban creando. Había acertado en confiar en esos valiosos muchachos.

El trabajo consistió en pintar con acrílico un lienzo de 90 X 60 centímetros. Para casi todos era nueva la experiencia de plasmar una imagen en lo blanco de una tela. Se debía ilustrar el tema sobre los 25 años del Tecnológico de Zitácuaro. Tenían que ser ideas y formas originales, incursionar en la composición, expresarse con autenticidad. Yo los asesoraría y respaldaría en todo momento.



Trasmití a los alumnos arengas para motivar su amor propio, les dije que no se fijaran si otros talleres eran simples, menos complicados, fáciles de cumplir. Les compartí mi definición de la cultura del esfuerzo, la iniciativa, emprender el tránsito de una empresa, culminarla y adquirir una experiencia artística, sentir la satisfacción de producir con nuestras manos una obra estética.

En esa edad juvenil, los que se anotan tienen la inclinación por las artes visuales, incluso alguna experiencia previa, así que aproveché la mínima ventaja para llegar a buenos resultados de fin de curso. Terminando el semestre, los estudiantes cumplieron cabalmente lo convenido. Sacaron la casta, y montamos una exposición en la antigua casa señorial de lo que fue la Hacienda de Manzanillos.

Indagando encontré que esta falta de carácter, de constancia, de evidente apatía de algunos alumnos, es una mala práctica, incluso en las asignaturas formales. Pero en especial son indolentes con las actividades extraescolares: artes y deportes. Se les hace fácil claudicar, incluso cuando ya llevan la mitad del recorrido. Sin que se obligue a continuar o sancione aparte de la baja ésta evasión.

No es desconocida la inercia de la calidad de la educación, las carencias y deficiente formación salvo excepciones, en primarias, secundarias y preparatorias. Reflejándose por supuesto, en el nivel superior. Mi incursión incipiente en el Tecnológico me dejó muchas lecciones, pensamientos e ideas para aplicar métodos y estrategias. Contribuir eficazmente, mejorando el nivel y la calidad de las artes plásticas ofrecidas en el taller, buscar fórmulas para lograr la perseverancia de los estudiantes.

En el siguiente semestre me contrataron para dar tres talleres: dibujo artístico, pintura en óleo y acrílico, artes plásticas (modelismo y escultura básica). En los primeros días ya tenía apuntados 65 alumnos. Seguramente la experiencia previa será la base para encontrar el mejor camino experimental, interpretar mejor a los jóvenes, apoyar el crecimiento artístico del Tecnológico.

Reflexión de mi experiencia

Soy producto de mis experiencias pasadas. No tan sólo autodidacta porque también he aprendido de mis semejantes. Actualmente hay universidades que ofrecen las licenciaturas de artes visuales o artes plásticas. Pero soy testigo y autor, conocedor del camino de la técnica, la práctica y la experiencia, única vía para desarrollar las capacidades personales. Sé que el nivel profesional del dibujo es un largo sendero para el espíritu señero. Es un producto del yo.

El dibujo es la base de las artes visuales. En ocasiones el impulso creativo se quiere brincar la barda de la técnica, y termina mutilado, sin la capacidad de materializar con mayores o mejores elementos sus fuerzas de expresión. El arte tiene pasajes difíciles e incluso trampas que se esconden en la ignorancia. Un buen maestro es auténtico, enseña, advierte, instrumenta, orienta al latente artista que lo sabe escuchar. El alumno cuándo es humilde, respetuoso, considerado; recibirá el conocimiento con la mente abierta. Maestro y alumno es una dualidad mutualista, cordial, amena, lúcida.

Me baso mucho en el boceto para dibujar. Los alumnos con alguna habilidad autodidacta se resisten al principio pero terminan aceptando el paso previo del esbozo, al ver sus dibujos más exactos y estéticos. Es como aprender a gatear primero, luego a caminar y finalmente correr y dar de brincos. Igual pongo varios dibujos bocetados y con los pasos para darles el acabado. El estudiante escoge lo que piensa pueda hacer, es un reto asumido, el “yo lo puedo hacer” si le queda bien es su éxito, si no le gusta debe aceptar que necesita mejorar.

El estudiante con deseo de aprender acepta la crítica respetuosa y constructiva del maestro. El orgullo es una de las tramposas redes del arte. Un alumno receptivo a los consejos, tiene un boleto desde la iniciación hacia el crecimiento artístico.

El dominio del dibujo es paulatino. En ocasiones tedioso para algunos. Aconsejo combinar la pintura y el modelismo y otras técnicas. Estas actividades están vinculadas en hemisferio derecho del cerebro. La variedad de acciones despejan la mente y la creatividad.

La primera pintura debiera ser con acuarela. La pintura con acrílico antes del óleo. Y después cualquiera otra. Al gusto y tendencia del practicante que siempre debe sentirse libre de hacer viables sus aspiraciones. Un curso



mostrándole a la vez las técnicas, herramientas y materiales que le pueden ser útiles, apoyarle en alcanzar sus anhelos expresivos.

En otras palabras, debe haber una comunicación personalizada con cada alumno, salir en busca de contactar sus emociones, de describir sus impulsos, inquietudes, preferencias. Estar siempre receptivos y prestos para que se sienta respaldado por una experiencia mayor.

Al principio, cuando poco se sabe, se requiere dar rienda suelta a la inquietud, al entusiasmo por ejercitar el arte, permitir que aflore el impulso creativo. Sin el conocimiento de técnicas y materiales se hace poco. Se debe ir en busca del maestro y al recibir la enseñanza, se tiene que dimensionar y agradecer la oportunidad de adquirir las bases, las habilidades, las altas capacidades.

En estos días, hay muchas facilidades para niños y jóvenes a comparación de otras épocas. Aunque las oportunidades son pocas e insuficientes para todos. Se requiere que las artes sean incluidas en las reformas y planes educativos, por las grandes ventajas que ofrecen para incrementar una formación intelectual, sensorial y expresiva de los estudiantes, principalmente en esos años del desarrollo de las inteligencias, de la integración neuronal.

Las artes en las escuelas inculcan también sensibilidad, disciplina, orden, control o inteligencia emocional y demás. Todo de utilidad en otras materias y por supuesto en la formación de la personalidad, prácticamente asienta bases humanistas para la educación constantes y toda la vida.

Mucho ayuda la práctica de una disciplina artística visual a sentir y pensar ampliamente. El egoísmo, individualismo, orgullo, vanidad o altanería a veces es común en los grandes maestros, pero no es el camino correcto para el disfrute del arte socialmente hablando. Un maestro de esta índole podría enseñar su técnica pero también contaminar de arrogancia a su alumno.

Cuándo la personalidad de un artista incluye humildad, sencillez, actitud solidaria, compañerismo, accesibilidad, reflexión, participación y compartición de su saber a los demás, su grandeza no sólo se aprecia por sus obras sino también en su persona.

Si se tiene la facultad de instruir, el tallerista debe haber desarrollado una inteligencia emocional, tener ciertas nociones de Psicología, para poder identificar los diversos temperamentos, interpretar las actitudes de los niños, el carácter en formación de adolescentes, las personalidades de los jóvenes. Cada alumno es un caso diferente y así debe tratarse. Se debe ser capaz de reconocer la genialidad y encausarla para que aflore.

Hay niños con problemas de poca tolerancia a la frustración, con agresividad excesiva. Demasiado activos e inquietos, escandalosos, con malas costumbres, con poco respeto a los demás. En sentido contrario, poca autoestima, mucha pasividad e inseguridad.

Tomé la costumbre de pedirles a los alumnos el famoso dibujo del árbol, la casa o el sujeto, al iniciar el curso. Por ejemplo, hay niños que cargan mucho el lápiz, hasta lo rasgan, otros escriben tan suave que casi no se notan las líneas. Unos hacen la copa o el tallo del árbol más grandes o chicos. Los adornan o ponen más simplones, los hacen muy chiquitos u ocupan toda la hoja de papel. Todo esto tiene una interpretación, es un mensaje de lo íntimo de su persona. Pero el contacto directo y cotidiano con los alumnos nos aclara aún más sus verdaderas personalidades.

Lograr el cambio de actitud o conducta es el objetivo. Se consigue con un acercamiento emocional, pragmático y comunicacional con el estudiante. El tallerista debe ser un buen comunicador y motivador de la técnica, el método, los ejemplos, pero también de los valores y emociones como la disciplina, la sensibilidad, la perseverancia, la iniciativa para dar el primer paso, sostenerse con determinación, no flaquear la voluntad hasta concluir algo.

Los niños deben ser considerados y apreciados por su calidad de seres en formación, tendentes al juego, pero inclinados a la imaginación, la que es el mejor anzuelo para capturar su atención. Si logro hacerlos imaginar, que despierten y direccionen al arte su pensamiento, ya están de mi lado. La amenidad, la motivación de su amor propio también ayudan mucho para que la clase no se les haga aburrida. Se debe despertar su pretensión futura.

Cuándo un niño o principiante conoce las obras estéticas presentes por los siglos de los siglos, legados de los grandes maestros pintores o escultores; comprende que son producto de una mente brillante, de manos humanas,



el proceso de las lecciones de arte, pues comprende que aquellos también lo hicieron y que una cosa lleva a la otra. Ya no es fácil la debilidad de la voluntad, la claudicación o la evasión, si ese infante, adolescente o joven soñador ya tiene una meta determinada en la pista maravillosa y fantástica del arte.

Si el alumno tiene otras aspiraciones y abandona el ejercicio del arte, con toda seguridad lo aprendido, lo asimilado en su mente en un taller artístico, incluso de manera inconsciente, seguirá latente en su existencia. Apreciará mejor, observará adecuadamente el arte cuando ésta se cruce en su camino.

De groso modo, son algunos aspectos que me han dejado las diversas experiencias. Vivo con una curiosidad latente, con las ganas siempre frescas, ansiosas de emprender nuevas aventuras en las artes visuales, adquirir los acervos, las riquezas experimentales, tener el placer de compartirlas.

Conclusiones

Llevar el arte plástico a las escuelas necesita algunas estrategias. Cuando no se tiene suficiente tiempo para la teoría, un taller práctico es el mejor camino: permitir que los alumnos emprendan desde el primer momento la elaboración de un producto artístico, dejarlos elegir dibujo, pintura, modelo en plastilina, u otras técnicas, lo que se atrevan hacer.

El instructor necesita tener los conocimientos adecuados para explicar los aspectos teóricos sobre la marcha, conjuntándolos con la práctica. Es la mejor forma de mantener la inquietud, la emoción y motivación avivadas. Es todo un proceso, el alumno va experimentando paso a paso sus avances, el desarrollo de su habilidad. Es palpable el logro en el producto que va formando con sus manos hasta concluirlo. Enseguida se busca la continuidad con la realización de una nueva creación. Es necesario atender de manera personalizada a cada estudiante. Sus capacidades se ponen a prueba debido a la diversidad y niveles de habilidad de sus alumnos. Se tendrá que inspirar orden, entrega, disciplina constancia, concentración y principalmente emoción.

Hacer del ejercicio artístico algo emocionante, una vía de expresión, consigue en primer lugar, una experiencia para dimensionar y comprender éste arte ejecutándolo uno mismo. En segundo fortalecer la confianza en la propia vocación y continuar desarrollando el arte. La mayoría se conforma con quedarse en la primera experiencia, pocos continúan practicando y logrando más progreso.

Mediante un taller de arte plástico se desarrollan capacidades, la inteligencia visual espacial se incrementa. Desde el principio la mente trabaja para captar mejor. Ejemplos claros en el dibujo son el desarrollo del manejo correcto de la proporción, de la luz y la sombra, la perspectiva; en la pintura, el manejo del color, los contrastes, los tonos, la combinación de los colores, la creatividad con las formas.

En el modelismo, las técnicas de diseño y posición de la figura, la estructura con alambre y unicel, el uso de la plastilina para el armado del cuerpo, la colocación de la ropa con sus arrugas. Si se requiere otro tipo de taller como moldes de yeso, escultura básica Etc. Se tiene que ser específico. Un taller más avanzado es para quien ya tomo los básicos, el aprendizaje es paulatino.

El alumno que practica arte, adquiere iniciativa, disciplina, sensibilidad, inteligencia, cultura general, desfogue de sus energías, expresividad. Le facilita identificar sus inclinaciones, definir su vocación, elegir conscientemente una profesión adecuada. En su vida personal identificará y apreciará los beneficios humanistas. Seguramente mantendrá la cadena e inclinación del arte, influyendo a sus hijos. Así que aprendamos y hagamos arte practicándola uno mismo.

Bibliografía

Goleman Daniel. (2012). La Inteligencia Emocional. México: Vergara.
Schneider Daniel E. (1974) El Psicoanalista y el Artista. México: Fondo de Cultura Económica.



Anexos



LA DOCENCIA, UNA DIMENSIÓN DE LA VIDA

Silvia Gallegos Torres
Eje. 3. Formación de maestros y educadores en red y
posicionamiento ético-político
Red para la Transformación Educativa en Michoacán.
Nodo: Zitácuaro
edgardodiazc@gmail.com

Resumen:

La docencia me ha llevado de la mano a lo largo de la vida. Primero, en mi formación como estudiante, después al mediar para que los educandos lograran aprendizajes significativos. El alumno, al saberse poseedor del aprendizaje, es una persona que posibilita la integración de la teoría y práctica. Al realizar un programa educativo con enfoque globalizador pretendo que en el trabajo grupal se logren los objetivos propuestos de manera coherente con perspectiva humanista.

Realicé un curso de formación de profesores de medicina en 1996, insertándome de lleno en la docencia. Mi acercamiento a la investigación cuantitativa, cualitativa y finalmente educativa, me condujeron a pensamientos y matices acordes a los propios para poder lanzarme a la escritura.

Ejercer la docencia con médicos, enfermeras y personal administrativo de la unidad médica del IMSS, me permitió hacer conciencia de la importancia de la capacitación continua, necesaria para brindar una atención de calidad a los pacientes e instruirlos en el auto cuidado de su salud, consiguiendo un control apropiado en sus padecimientos.

El personal de enfermería jubilado, al educarse en el proceso de envejecimiento y cuidados paliativos, está capacitado para orientar adecuadamente a las personas y familias que atienden un familiar con vejez o con alguna enfermedad crónica y que necesitan ayuda. Los cuidados paliativos brindan alivio del dolor en el paciente, apoyo psicosocial y espiritual. Mejoran la calidad de vida de sus cuidadores y cubren sus necesidades físicas y espirituales.

Palabras clave: Docencia, aprendizaje significativo, grupos operativos, envejecimiento, cuidados paliativos.

Mi encuentro con la lectura

A decir verdad, la lectura siempre ha sido mi pasión. En cuanto supe leer, visitaba la biblioteca de mi pueblo. Leía y veía con gran fascinación las imágenes de los libros de cuentos, que tan amablemente me proporcionaba la encargada.

Desde primaria admiré a mis maestros, recordé a varios de ellos. Mi maestra Juanita, excelente maestra de quinto año, era disciplinada y rígida. Estricta en los aprendizajes, conocedora del saber. Soné con mis recreos; había árboles con flores blancas y lilas en donde me iba a comer mi torta o simplemente a disfrutar del sol y del viento.

Viví en Jungapeo doce años, un pueblito típico, con su iglesia de cantera, un lugar con una superficie plana en el centro, de aproximadamente de 30x30 metros. El jardín en ese tiempo estaba lleno de árboles, con una fuente al centro, un kiosco y jardineras con flores de muchos colores. Todo lucía hermoso.

Cursé el primer año en la secundaria federal, 'Nicolás Romero' en Zitácuaro, Mich., quedaba a media cuadra de la casa donde viví. En segundo año de secundaria me fui al Distrito Federal a continuar mis estudios. Mis años de primaria, al igual que los de secundaria, marcaron mi vida, al mirarla, admirarla y recrearla.

Mi abuela paterna escuchaba radionovelas como Kalimán y Alicia una mujer en el pantano. Yo tenía como 13 años, imaginaba todo lo que el locutor iba narrando, veía el pantano negro y una flor blanca en su centro.

Por ese tiempo inicié leyendo libros, como Tom Sawyer, Huckleberry Finn, Mujercitas, Corazón, los cuentos de Grim, Mark Twain. Posteriormente inicié con Herman Hess, Jan Valtin, Platón, Sócrates. Me los regaló un hermano de mi padre, con el que viví hasta terminar la licenciatura.

En 1980 acepté trabajar en el CETIS, nivel técnico. Daba consulta a los estudiantes e impartía temas de salud



como tabaquismo, alcoholismo, sobre nutrición, a todos los alumnos del plantel, y sobre seguridad industrial a los alumnos de las carreras de electricidad y mecánica. Posteriormente el director me solicitó como docente en la carrera de Trabajo Social con pocas horas, así incursioné como docente, labor que desempeñé con ahínco por dos años, dejé la educación en 1982, para realizar un postgrado en medicina familiar en la UNAM, en el Distrito Federal.



El inicio de mi práctica profesional

Al terminar la especialidad 1985, inicié labores en Urgencias en Unidad Médica No 22 del IMSS, en el D.F., a los 6 meses, estando de vacaciones sucedió el terremoto, que derrumbó muchos edificios y cobró muchas vidas, mi clínica quedo rodeada de edificios caídos; atendía pacientes con heridas producidas por el aplastamiento de bardas y casos de nerviosismo.

Me propusieron ir a provincia, así llegué al estado de Guanajuato y trabajé en el Servicio de Urgencias por 6 años. Disfruté al máximo ese servicio, comenté que realicé un R4 (residencia del 4º año), por tanto aprendizaje. No había jefe adscrito yo tenía que resolver de inmediato los casos de vida o muerte que se presentaban cada minuto. Me permitió desarrollar la toma de decisiones en cuanto a mis diagnósticos, había demasiado estrés.

Con los internos de pregrado les enseñe mediante la demostración, las técnicas quirúrgicas y cómo llegar al diagnóstico, al atender a los pacientes, así como iniciar tratamientos y realizar curaciones. Les instruí en cómo hacer una nota médica, una historia clínica, un ingreso a hospital, así como las solicitudes a laboratorio, rayos X, interconsultas a los demás especialistas, notas médicas e historias clínicas pediátricas que son muy diferentes a las de los adultos. *Al finalizar su internado se les hacía una evaluación frente al paciente, todos lo hicieron excelente, el aprendizaje fue el esperado durante su práctica.*

En 1991 llegué como Médico Familiar en Consulta Externa de la Unidad Médica del IMSS en Zitácuaro. Me ofrecieron hacerme cargo de la Educación e Investigación Médicas del personal. Solicité participar en el Curso de Formación de Profesores de Medicina que el Instituto Mexicano del Seguro Social impartía de manera presencial en el Distrito Federal, en donde fui aceptada, en Centro Médico Nacional, Institución vanguardista que recibe los casos más extraños y difíciles para atender de todo el país, cuenta con infraestructura y bastos recursos.

Formación docente en el Distrito Federal

En el mes de mayo de 1996 inicié el diplomado en el Centro de Formación de Profesores de medicina, del IMSS, en Centro Médico Nacional, Siglo XXI, D-F. El programa educativo bastante completo, tenía las siguientes asignaturas: teoría de grupos, elementos de administración, investigación científica médica, estadística aplicada a la investigación médica, implicaciones sociales de la educación, psicología del aprendizaje y motivación, planificación educativa, metodología didáctica y evaluación educativa.

Durante los cinco meses intensivos que duró el Diplomado, horario de 8am a 6pm, fui aprehendiendo en cada unidad didáctica, mediante teoría y práctica. Las primeras clases fueron muy interesantes como teoría de grupos, y otras sumamente difíciles de asimilar como las de investigación, estadística y evaluación.

Al principio era complicado, tenía que leer muchos documentos para disertarlos en grupo. La siguiente semana se inició la técnica de taller, se formaban subgrupos, leíamos los documentos, haciendo un análisis crítico, se presentaban de manera grupal y mediante la discusión se revisaban los contenidos, para llegar a conclusiones y al logro del objetivo de aprendizaje propuesto.

En cada clase se trabajaba con diversas técnicas didácticas grupales, como lecturas comentadas, talleres, laboratorio de análisis y producción. En la discusión se respetaba cada comentario, hilando el tema, con la excelente conducción de la Doctora Reyna Mercado Marín, Directora y profesor Titular del Curso, inteligente, excepcional, brillante. Una docente que guía al educando hacia el descubrimiento y la apropiación del aprendizaje, respetaba al sujeto y todos aprendían de todos. El trabajo en equipo que se propició fue el mejor para nuestro aprendizaje y nos conformó como un verdadero grupo operativo.

En la unidad de sociología de la educación, al revisar las corrientes del aprendizaje, me sacudió bastante la corriente bancaria y el conductismo, tuve una confrontación crucial necesaria para enriquecer mi esquema referencial. Pude



identificar cómo se apropiaban de nuestra identidad, tanto la sociedad como el sistema educativo, queriendo borrar al Ser; en mi caso no lo han logrado, vivo inserta en una sociedad neoliberal, subsisto en la lucha por ser yo misma y quitar el control que la sociedad y el gobierno imponen.

Durante el curso nos conocimos y convivimos todos como una familia, desayunábamos en la cocina del Centro, en ocasiones comíamos en el hospital de oncología o cardiología. Al ser treinta alumnos, se hicieron subgrupos por la cercanía o porque compartíamos cosas de nuestra vida personal. En ciertas unidades nos dio nostalgia por estar lejos de la familia y psicológicamente sufríamos. La Dra. Mercado mediante relatorías vivenciales observaba el desarrollo del grupo y solucionaba. Consideré a cada compañero como amigo y los quise muchísimo.

Los exámenes que realizábamos al finalizar cada Unidad, me angustiaban mucho. Lo admirable de cada evaluación era que se revisaban con los profesores cada pregunta del examen, era la retroalimentación del aprendizaje adquirido, si alguna pregunta era confusa se eliminaba.

En la unidad VIII de metodología didáctica, los profesores del centro me guiaban para realizar cada una de las técnicas didácticas. Se trabajaba de manera subgrupal un simposio, se ponía el pódium, la mesa con los invitados, flores y sillas. Se cumplía con una invitación formal al grupo y a los docentes, con los temas a tratar. En el debate se escogió un tema amplio, cada participante estudiaba para ir contestando como requería la técnica. Esto me tenía muy atribulada, aunque al terminar cada técnica me llenaba de satisfacción, trabajé arduamente para que todo saliera excelente.

Me tocó participar tanto en el simposio como en el Seminario, la verdad estaba nerviosa. Sentía la presión de los profesores observándome, la voz me temblaba, estuve a punto de que se me olvidase el contenido, finalmente salió bien. Fue mucho estrés, se calificaba con una guía de observación y al terminar cada técnica se hacía una evaluación del logro de los objetivos, del desempeño del participante y de los docentes, se retroalimentaba sobre el aprendizaje adquirido.

Al acercarse el término del curso todos vivimos un gran duelo, ya que conformamos una gran familia. Comentábamos que nunca nos íbamos a separar. Cada día que se acercaba el final nos dolía más, hacíamos relatorías diariamente en donde plasmábamos cómo nos sentíamos, lo que percibíamos como grupo y de nuestro aprendizaje. El último día no podíamos contener el llanto, llorábamos intensamente. Sufrí un tiempo, siempre he sido amistosa y amorosa con las personas. Efectivamente pasó el tiempo y ya no nos volvimos a ver la mayoría.

La Dra. Mercado constituyó la Asociación de Egresados del Centro de Formación de Profesores, en agosto de 1996. En la 1ª Jornada estuvieron muchos de mis compañeros y de otros grupos, cada encuentro fueron disminuyendo, organizó diez Jornadas. Participé como organizadora tanto de logística como académica de las Jornadas IX y X, organicé un Simposio de Medicina Familiar en la IX Jornada, aprendí bastante y me gustaba recordar los días que viví en el Centro.

Al término el curso se invitaba a participar en la Unidad X, para ir como Profesor Adjunto de la Unidad que más se hubiera facilitado para demostrar lo aprendido. Seleccioné la unidad de metodología didáctica y regresé al centro en 1997, durante 6 cursos una vez por año. Al principio sentía cierta nerviosidad ya que estaba junto a la Dra. Mercado, una experta en Docencia y Educación, en el manejo de grupos, varios días después estaba más segura. Hubo ocasiones en que los profesores tenían junta y me pedían que iniciase con el encuadre de los temas que se verían ese día, cuestión que me agradaba y lo hacía bien.

Esta experiencia que viví en el Centro de Formación de Profesores fue de las más maravillosas en mi vida, con el conocimiento de todas las corrientes educativas, del contexto histórico y social, cambié mi perspectiva de ver al mundo y a mí misma. No sólo fue un curso de formación docente, sino de desbordante humanismo y aprendizaje significativo, inserté el aprender a aprender para la vida.



Mi Práctica Médica y mi actuar docente

Trabajé como médico familiar en consulta externa, en la Unidad de Medicina Familiar No. 18, del IMSS, en Zitácuaro, Mich., de 1991-2008, y encargada de educación médica e investigación de la unidad; *nivel educativo superior, todos son médicos con postgrado en Medicina familiar y enfermeras con licenciatura y especialidad*. Es una clínica con cuatro consultorios, estomatología, medicina preventiva, planificación familiar, y un consultorio de atención médica continua, servicios de hospitalización para observación, aunque se carece de mucha infraestructura; adaptarse nuevamente al trabajo y a la vida de la localidad, es difícil al principio, después de estar en el Distrito Federal durante 6 meses.

Logré un perfil docente competente para ejercer la enseñanza. Diseñé el plan de estudios de mi especialidad antes de terminar el diplomado, así como un programa educativo para médicos familiares sobre dolor bajo de espalda, una de las principales causas de incapacidad e invalidez.

A la par de la consulta médica, inicié los cursos de tipo monográfico, primero para los médicos familiares. Los impartí algunos fuera del horario de trabajo, los médicos del turno matutino tenían que regresar para tomarlo por las tardes. Tanto los cursos como las sesiones clínicas eran programados sobre las diez causas más frecuentes de enfermedades en la consulta diaria y sobre un tema en particular que cada médico prefiriera.

El segundo curso que implementé para los médicos, fue teoría de grupos. Al conocer la dinámica de un grupo de aprendizaje, los integrantes del equipo colaboran y alcanzan los objetivos planteados. Al inicio los grupos muestran ciertas características dentro de su dinámica, hay resistencia al cambio. Entre los factores de cohesión en función de los objetivos del grupo se da la pertenencia, la claridad y la aceptación de los mismos. La comunicación debe ser clara y sin barreras, para que la enseñanza sea comprendida por cada participante. *Todo docente vive esto al ir formando un grupo de aprendizaje.*

Las técnicas didácticas usadas durante los cursos fueron, discusiones, talleres, laboratorio de análisis y producción, lecturas guiadas, los participantes, muy entusiasmados, logrando los objetivos planteados y el aprendizaje significativo planeado.

Como médico tuve una formación humanista, la implementé en la docencia y en mi práctica clínica, con las familias que acudían diariamente y con mis compañeros de trabajo. Una consideración sobre el humanismo, el Dr. Nicol (1990) reflexiona: El humanismo es una forma de ser hombre. El hombre busca siempre lo mejor, absorber las cosas buenas por inmersión en el medio social o puede aprenderlas, porque esas cosas son materia de enseñanza o educación.

Impartí el curso monográfico de relaciones humanas para todo el personal. Incluí temas de desarrollo de la personalidad, manejo de relaciones interpersonales, el qué y el porqué de las relaciones humanas, motivación, toma de decisiones y autoridad, el aprendizaje realizado *fue muy significativo para todos. Sé logró una transformación reveladora en la Unidad Médica, tanto con los médicos como con las enfermeras y personal administrativo, los pacientes notaban el cambio, la atención que se les brindaban era con amabilidad y rapidez, haciéndolos sentir en casa, y los médicos mostraban mayor interés en cuanto a la resolución efectiva del padecimiento*, este cambio duró muchos meses, la educación mostró ser un medio propicio de aprendizaje y de capacitación tanto de conocimientos médicos como de temas de desarrollo humano.

La enseñanza *que generé en la unidad tenía como objetivo principal, actualizar y capacitar a los médicos con los adelantos científicos, para que utilizaran lo aprendido durante su práctica médica, brindando una consulta con calidad, con eficacia, diagnosticando y tratando oportunamente a cada persona y familia*. El Trabajo en equipo y la mejora continua, permitieron brindar una mejor calidad en la atención a los pacientes, y se fueron dando poco a poco durante los siguientes meses. Planeé que todos los participantes tuvieran relaciones interpersonales adecuadas, lo que si se logró después de los cursos.

Los talleres y diplomados los diseñé con la estructura curricular basada en el humanismo, el constructivismo, el cognoscitivismo y el materialismo dialéctico. Incluían un sistema de evaluación del aprendizaje. Realizaba una evaluación diagnóstica y una final. Evaluaba el curso y al profesor mediante una guía de observación realizada



exprofeso y les otorgaba una constancia. Los cursos que se imparten en el IMSS son gratuitos para su personal, no todos acudían. Es pertinente señalar que la metodología didáctica a seguir depende de la filosofía que sustente el docente, así como la teoría del aprendizaje que le sea congruente con la estructura curricular seleccionada y el tipo de aprendizaje que se pretende.



Educando al derechohabiente

Cuando recién llegué a la unidad como médico familiar en 1991, implementé pláticas para embarazadas, hipertensos y diabéticos, con el fin de que conocieran su enfermedad, cómo se producía, los síntomas que presentaban y los tratamientos necesarios para su control, la alimentación que debían tener, las cantidades exactas para diabéticos e hipertensos.

A las embarazadas les explicaba la evolución normal del embarazo y las complicaciones, así como la atención del parto y del postparto, atención del recién nacido, cuidados perinatales. En caso de presentar ausencia de movimientos fetales, sangrados, dolores abdominales e infecciones, debían acudir de inmediato al médico familiar o al servicio de urgencias, las que acudían a las pláticas ya las identificaban oportunamente.

Era demasiada la demanda de consultantes y poco tiempo para verles, esto me permitió dar la consulta de manera más fluida. Daba una plática semanal, citando previamente a los pacientes. La enseñanza de su enfermedad los *benefició considerablemente, repercutiendo en la mejoría clínica del paciente y en el control de su padecimiento, hubo apego al tratamiento.*

En una ocasión invitaron a los pacientes mayores a firmar su supervivencia y para que se aplicaran la vacuna pneumo-cócica, además para asistir a una plática. Las bancas eran insuficientes y tuve que salir al patio a dar la charla, me puse en el centro, había aproximadamente unas cien personas, la gente estaba tan interesada, no les importó estar de pie, fue algo muy satisfactorio, usé sólo mi voz.

Diseñé y desarrollé dos cursos de promotores adolescentes en la Preparatoria “Melchor Ocampo” de Zitácuaro. El objetivo principal era concientizar a los alumnos en el autocuidado de su salud, tocando diversos temas como: obesidad, tabaquismo, alcoholismo, drogadicción, anorexia y bulimia. Enfermedades de transmisión sexual, embarazo adolescente y anticonceptivos, todo ello para prevenir embarazos no deseados. Al hablar de ejercicio se practicaba algún deporte con ellos. *Logré que se responsabilizaran del cuidado de su salud y que al tener horas libres dieran algún tema de los vistos, para concientizar a los demás estudiantes.* Se realizó un seguimiento de los participantes, invitándolos a la unidad para ampliar sus conocimientos y quitar dudas.

Mi labor en la asociación nacional de jubilados del IMSS, sección Zitácuaro (2010-2020).

Desde el 2010 a la fecha, funjo como Presidenta de los Jubilados del IMSS en Zitácuaro y de la región oriente de Michoacán. Doy información relevante de nivel nacional, así como los logros obtenidos para jubilados, su bienestar socio-económico, cultural y de salud. Cada mes tengo junta con las socias y doy un tema educativo, sobre el sentido de vida, aspectos tanatológicos y de desarrollo humano, para *que lo apliquen en su cotidianidad y vivan con calidad su vejez.*

En 2015 impartí el diplomado sobre ‘educación en el proceso de envejecimiento y cuidados paliativos en familias con adultos mayores’. Los temas incluidos: concepto de familia y sus funciones, dinámica y ciclo vital familiar, teorías del envejecimiento, tanatología, cuidados paliativos en enfermedades crónicas, nutrición y ejercicio. El diplomado tuvo dos finalidades, *una que aprendieran a vivir su envejecimiento con calidad, y otra enseñar a las familias cómo atender un familiar en la vejez con o sin enfermedad mediante cuidados paliativos.*

Los Cuidados Paliativos tienen como objetivo principal, aliviar el sufrimiento y mejorar la calidad de vida y el proceso de morir, dando apoyo psicosocial y espiritual al paciente en su domicilio. Estos cuidados se basan en las necesidades tanto del paciente como de la familia.

Cubren varios aspectos: alivio del dolor, atención de la depresión en el anciano, personas con enfermedades crónicas degenerativas, cáncer en etapa terminal, estado nutricional, pérdida de independencia en vejez extrema, vigilancia en la agonía, escucha en el duelo del paciente o familiares y necesidades de sus cuidadores. Las personas que proporcionan este servicio, deben tener formación en el área de la salud para brindar una atención profesional de ayuda y comunicarse de manera asertiva.



en cuidados paliativos. Atendieron a un familiar por más de 10 años, con hemiplejía (incapacidad para mover la mano y pierna de un lado del cuerpo), secuela de una enfermedad vascular; otra cuidó a un familiar con cáncer por 7 años, y dos más con escaras (pérdida de piel generalmente en baja espalda). *Al término del curso adquirieron la competencia para orientar e instruir sobre cuidados paliativos, a las familias que tienen algún familiar en vejez o con alguna enfermedad y solicitan la ayuda; esto como una responsabilidad social.*



Las personas formadas en cuidados paliativos al finalizar el curso, son capaces de diagnosticar alteraciones metabólicas en el paciente con enfermedades crónico-degenerativas, así como estados de sufrimiento, duelos, depresión y ansiedad. A la par del médico asisten al paciente en el manejo integral, para mejorar su estado físico y emocional; toman en cuenta los elementos pronósticos para la supervivencia en personas con cáncer y comunican a la familia cualquier cambio.

Fue muy interesante escucharlas educando a las personas en cómo proporcionar los cuidados paliativos a sus familiares. Les mostraron el manejo para bañarlas, cómo moverlas en las camas para tenderlas, movilizarlas cada dos horas cuando hay escaras, curarlas, darles sus medicamentos, alimentarlas e informarlas sobre su proceso de enfermedad.

Algo esencial para los adultos y enfermos: es brindarles amor, hacerlos sentir que les importan, peinándolas, arreglándoles su cara, cortándoles sus uñas, platicar con ellas, darles masajes, hacer ejercicios de rehabilitación asistida en piernas y brazos, para conservar la movilidad y su autonomía.

El cuarto de una persona con estas características debe estar iluminado, ventilado, bien pintado, los contactos y apagadores de luz estén a su altura. Decorar la habitación con algún cuadro que le guste, poner música de ambientación con sonidos de agua, de desierto, o su música preferida, leerles algún libro, ponerlos a agarrar plastilina y los que puedan a iluminar con colores.

Les enseñé como respirar adecuadamente y les di técnicas de meditación para que logran tranquilidad y paz interior. Así mismo suministraran estas meditaciones a las personas a su cuidado para disminuir el dolor, la depresión y la angustia. Les proporcioné las herramientas necesarias para acompañar tanatológicamente a las personas, para que vivan con calidad el tiempo que tengan que estar en este mundo, y la muerte sea aceptada de la mejor manera. Sorprendentemente es lo que se logra con la tanatología y con los cuidados paliativos cuando los familiares solicitan la ayuda para sus seres queridos.

Me he dado a la tarea de preparar más personas en estos temas; por tal motivo he seguido formándome, desde 2012-2016. Me especialicé en Constelaciones Familiares Reconectivas, por la Universidad de Chapingo. Constelaciones fluviales. Terapia sistémica intrapersonal y en tanatología. Atiendo a las personas mediante terapia sistémica, rama del psicoanálisis. Proporciono ayuda tanatológica a la familia y al individuo con algún duelo o alguna enfermedad crónica. Acompaño al bien vivir y al bien morir. Imparto cursos y talleres sobre: tanatología, dinámica familiar, ciclo vital, desarrollo humano y el sentido de vida. Actualmente estoy realizando la especialidad en Logoterapia en el D.F.

Docente en Universidad Valle de México, Campus Toluca

Al término de la Maestría en Educación recibí mi cédula profesional de maestra la directora de la Escuela de Psicología de la UVM, campus Toluca, me ofreció dar clases en la licenciatura de psicología.

Fui contratada como profesor titular de la asignatura de psicología de las diferencias, después de realizar una clase muestra, un examen de inglés y llevar mi currículo docente. La práctica docente en escuelas particulares es diferente de la impartida en escuelas oficiales. Tiene que ver el contexto en donde se desarrolla y el status del alumno y las políticas de la universidad.

Me tocó vivir las características que todo grupo operativo de aprendizaje presenta: la cohesión, la resistencia al cambio, la comunicación, la desviación. Había varios subgrupos, alumnos que no adoptaban los valores del grupo, unos iniciaban con la tarea grupal de inmediato y otros tardaban, menoscabando el rendimiento grupal. El grupo operativo generalmente se adapta a la realidad de su conformación y aprendizaje pasando por todas las etapas, y se consolida al trabajar en colaboración todos para el logro de objetivos de aprendizaje.



Cuando implementé estrategias flexibles, se desplegó la participación del grupo, su creatividad y la interacción social. Esto contribuyó en un mejor desempeño, promoviendo el cambio y la innovación, lograron aprendizajes significativos al colaborar con las actividades y divertirse bastante. Es transcendental el proceso mental y de reestructuración que realiza cada alumno para su aprendizaje. Mediante los sentidos de la vista en un 80% y el oído, se presenta un estímulo, de allí hace conexión, pasa al cerebro mediante la percepción, reestructurando la información. Se almacena brevemente en la memoria a corto plazo. Posteriormente en la memoria a largo plazo, cuando se necesita se echa mano de la recordación que proporciona la información requerida, es vital para el aprendizaje.

Usé técnicas didácticas como: la discusión, sociodrama con un tema sobre drogas. Solución de problemas, buscando pistas en varios sitios de la biblioteca.. *La Dinámica de los 6 sombreros de Bono, propone un método alterno para poder discutir y tomar decisiones en grupo, fue muy apropiada para ellos.* Cada sombrero tiene un color y función diferente, los participantes durante la dinámica, deben ponerse el sombrero y pensar de acuerdo con la situación específica de cada color. Estas técnicas evaluaron mediante una rúbrica y una guía de observación.

Las unidades de desarrollo de la inteligencia y de la personalidad, se trabajaron con la presentación de un tema que cada alumno seleccionó, realizando presentaciones en power point. Muy interesante fue una puesta en escena de una obra de teatro, desglosando cada una de las inteligencias múltiples: la inteligencia verbal-lingüística con la realización del guion; la inteligencia espacial y naturalista con uso de materiales y cambio de escenografía; la musical con el arreglo y selección de la música; la inteligencia kinestésica con la representación de los actores; así con cada inteligencia.

Otros alumnos presentaron su trabajo planeando una cena. Cada inteligencia estaba presente en el desarrollo: Elaboración del menú, el número de personas, la elección de los ingredientes, la preparación de la comida, la selección de la vajilla, la decoración de la mesa, las flores, la música, el lugar, etc. Su creatividad desbordada al máximo, fue una gran experiencia para mí y ellos obtuvieron el aprendizaje deseado.

Tuve alumnas muy inteligentes que participaban en clase, asistían en las dinámicas y salían bastante bien en los exámenes, estos tenían un valor del 40%. Hacían tareas en casa como ensayos, cuadros sinópticos y resúmenes de algún tema. *Con esto constaté una vez más que el alumno que va a estudiar lo hace con ahínco, trabaja para el logro de los objetivos, colabora de manera adecuada, hace su tarea a tiempo, se comunica con los demás. La evaluación está presente durante todo el curso. Se evalúa el aprender a aprender, el aprender a convivir y ser, y el aprender a hacer. Todo esto me colmó de gran satisfacción, ya que el aprendizaje adquirido por los alumnos durante mi quehacer educativo fue muy significativo tanto como docente como para su aprovechamiento.*

Una meta cumplida

Al retirarme del IMSS 2008, sentí dejar mi actividad médica y docente. Una de mis metas fue realizar la maestría en ‘ciencias de la educación’, al inscribirme era sólo maestría en educación, así que decidí realizarla durante 2009-20011.

Las clases las teníamos que impartir en equipos de 6 personas. Mis compañeros la mayoría tenía las bases metodológicas, en cuanto al desarrollo y la planeación de la clase, con dominio del tema frente al grupo. Tuvimos que estudiar muchos textos y artículos, aprendimos y nos divertimos bastante.

Durante la maestría, redacté resúmenes, escribí ensayos, realicé tesinas, una tesis, una historia de vida, algunos programas educativos, un diagnóstico situacional de mi unidad médica, una propuesta de mejora del plan curricular de la maestría, y un compendio de estrategias de aprendizaje. Diseñé un programa educativo por competencias para asistentes médicas, así como la producción de materiales didácticos, en la materia de desarrollo de la inteligencia. Efectué un proyecto de investigación cualitativa sobre grupos operativos, aplicándolo durante 3 meses en niñas de 9 a 12 años de la casa ‘María de Guadalupe’, es un internado al cuidado de Salesianas en Zitácuaro, Mich. Así mismo desarrollé un proyecto educativo sobre comprensión lectora con 75 niños de 9 años de edad en la Escuela 18 de marzo, del 5° año de primaria, con un aprendizaje muy importante en el desarrollo de su habilidad de comprensión.



Conclusiones

Al escribir narrativa pedagógica, es inevitable hacerlo desde una mirada autobiografía. Es gratificante, aunque no se tenga experiencia en escribir, hay dudas y dificultades para lograr una oración congruente. Es una narración de la vida de un personaje, en donde plasma sus sueños, metas, logros y satisfacciones. Todo esto se va logrando a través de la lectura de muchos libros y artículos que dan ideas de la narración, de cómo crear el contenido; finalmente el personaje se define por una idea e inicia con la magia de su pluma, la cual como suave viento escribe la historia de su persona.

La enseñanza que generé en la unidad tenía como objetivo principal, actualizar y capacitar a los médicos con los adelantos científicos, para que utilizaran lo aprendido durante su práctica médica, brindando una consulta con calidad, con eficacia, diagnosticando y tratando oportunamente a cada persona y familia, otorgando una mejor calidad en la atención a los pacientes, se logró por mucho tiempo. Planeé que todos los participantes tuvieran relaciones interpersonales adecuadas, propósito que si se logró después de los cursos.



La docencia ha permitido transformarme primero y después hacerlo con más personas. En la docencia vincular teoría y práctica, ser sujetos de nuestro propio aprendizaje, es trascendental. Mi experiencia en formación de grupos de aprendizaje, me han dado grandes satisfacciones, al ser los educandos colaboradores y sentirse parte de algo. La estructura curricular sustentada en el humanismo favorece el aprendizaje para su existencia. Así el médico se vuelve educador de sus pacientes, consiguiendo mejorar su calidad de vida y su supervivencia.

Como docente he vivido muy agradecida por todos los conocimientos adquiridos durante mi formación, porque *he propiciado aprendizajes significativos en muchas personas. Todo esto me complace enormemente, y me ha permitido contribuir y servir a mi ciudad por largo tiempo.* Actualmente doy diplomados, talleres y conferencias a nivel secundaria y medio superior en el tecnológico e ICATMI.

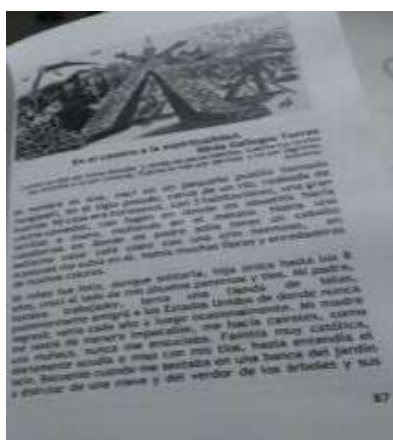
Finalmente diré que concuerdo con lo que la Dra. Reyna Mercado (1999:10), afirma sabiamente: <<*La educación es una dimensión de la vida humana. Es el proceso por el cual los individuos se apropian de conocimientos, valores, actitudes que la sociedad determina en el momento actual e histórico en que viven, el individuo debe realizar transformaciones en su realidad como parte de su compromiso social y el docente debe mejorar su práctica educativa, mediante el desarrollo de metodologías didácticas flexibles para guiar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje*>>.

Referencias

- Grupo de Trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre Cuidados Paliativos, (2008). Guías de Práctica Clínica en el SNS: OSTEBA N° 2006/08. Plan Nacional para el SNS del MSC. España: Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco.
- Larrosa J. (s/f). Conferencia, algunas notas sobre la experiencia y el lenguaje. Serie encuentros y seminarios. Universidad de Barcelona. España.
- Mercado-Marín, R. (1999). Programa educativo. I Curso de actualización en docencia para profesores en el área de la salud. Centro de Formación de Profesores del IMSS. México, D.F. s/publicar.
- Mercado-Marín, R. (2000). Plan de Estudios del Curso de formación de directivos en el área de la salud. Centro de Formación de Profesores del IMSS. México, D.F. s/publicar.
- Nicol, E. (1990). Origen y decadencia del humanismo. Revista Instituto Nacional de la Nutrición Salvador Zubirán. Año 2, vol II, núm 7.
- Pichón-Riviére. (1983). Grupos con un enfoque operativo. En: el proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I). Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Anexos





LA REINSERCIÓN POSIBLE PARA MOSTRAR AL MUNDO EL ACTUAR CORRECTO E INCORRECTO DEL SER HUMANO.

“TU DECIDES EL CAMINO A SEGUIR”

Claudia Esmeralda Pérez García
ccm.claudiaesmeralda@gmail.com

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
Red para la Transformación Educativa en Michoacán
Centro de Readaptación Social, Hermanos López Rayón
Nodo: Zitácuaro

Resumen.

El problema para la sociedad en general, es llevar una vida con el verdadero sentido de la responsabilidad, en el sistema de justicia penal que conocemos como retributivo, el detenido se enfrenta al sistema que rige el actuar de una persona y de esta manera debe someterse a las consecuencias punitivas impuestas por él sistema, generalmente provoca que un interno no tenga ningún papel activo, solo una responsabilidad pasiva por un acto cometido en el pasado, generalmente con encierro.

Las prácticas restaurativas son las que promueven que detenido a tomar una responsabilidad activa, participando en todo el proceso y al mismo tiempo haciendo gestos para reparar o compensar el delito. Esto no sólo es por el delito cometido en el pasado, sino que también se orienta al futuro. Sin dudarlo, esta debería ser la clave, combinar los principios de esta Justicia Restaurativa con intervenciones educativas, psicológicas y terapéuticas con la finalidad de intentar mirar no solo al pasado sino al futuro, pensando en la sociedad en general y en que un delincuente que concluye su condena más tarde o temprano volverá a ella, he considerado que por respeto a las generaciones futuras una de nuestras obligaciones es intentar que el ser humano que salga de prisión, lo haga como una persona renovada positivamente. Si no damos un papel activo al infractor, no se puede pensar que van a reflexionar y rehabilitarse, además si creemos que muchos de ellos son recuperables, basta con atreverse a confiar en quienes de verdad demuestran que el ilícito que cometieron fue generado por un segundo de adrenalina que no permitió que actuaran ecuánime con sus 5 sentidos. Lo correcto sería partir de la siguiente pregunta crítica: ¿no deberían tener un castigo también pero constructivo?

Se ha logrado que al implementar literatura conociendo personas valiosas y reconocidas mundialmente, que parecieran presas y no necesariamente tras las rejas a través de la primera fase escriban su etapa de vida que se suponía feliz, la niñez. En la segunda se escribe su etapa en la que se volvieron independientes, a qué se dedicaban, qué solían hacer entre amigos, el noviazgo o cuando se vuelven padres o madres de familia. Los lugares que solían visitar y que tienen presentes en sus mentes. En la tercera etapa es la difícil, pues escriben, los motivos por los cuales llegaron a prisión sin profundizar en detalles de cómo hicieron tal o cual cosa y algunas situaciones difíciles que viven actualmente en sus días de prisión. La última etapa del proyecto es hermosa, porque respiran libertad, es aquí en donde cada uno expresará cuáles son sus deseos y motivos de mayor poder para el día que les den su libertad. Y justo es aquí cuando el lector se dará cuenta del arrepentimiento y lo difícil que es la vida en prisión por acciones que la adrenalina en un segundo invadió su cuerpo o las malas compañías, porque no decirlo, confiar en que jamás debieron confiar.

Introducción

Nacer en una familia llena de amor y en la cual predomina la comunicación, permitió darme cuenta desde niña, sobre la realidad que vivimos los seres humanos en la sociedad. Muchas de las veces renegaba de la forma en como mi mamá me mantenía ocupada todo el día desde los cuatro años: escuela por la mañana, actividades artísticas, culturales y cualquier por la tarde. Me fui acostumbrando a este tipo de vida.

Hoy valoro el apoyo constante por parte de mis seres queridos. Mi abuelo materno tiene una empresa industrial que se dedica a la transformación de la madera. Pude ver que las hijas de los obreros de la misma edad que yo, no tenían las mismas oportunidades. Siempre pensé que cuando yo creciera a los primeros que enseñaría de manera gratuita, lo que he aprendido, sería a estos niños. Este era un pensamiento a voces. Afortunadamente lo logré y aprovecho espacios libres para darles pequeños talleres de una hora.



Hoy he extendido mi apoyo a quien me lo pide, me gusta más actuar en grupos vulnerables. Representa un reto trabajar con estas personas carentes de todo, siempre les he dicho: “Sé que valdrá la pena”. La oportunidad de ser docente se me brindó en un reclusorio, un trabajo que va más allá de enseñar. He conocido la esencia de lo que realmente representa un ser humano. Ahora soy altruista porque sigo el ejemplo de mis abuelos y principalmente de mi madre a quien admiro por su entusiasmo de seguir actualizándose constantemente.

Palabras clave: Experiencias de vida, centro de readaptación social, educación no formal, taller literario, escritores.

Estudiar algo que realmente me gusta

Escribiendo mis memorias puedo reflexionar sobre mi práctica docente, soy muy joven y aun carente de experiencia. Empezar fue una experiencia relativamente fácil, parte de mi formación ha sido en el Instituto Nacional de Bellas Artes a través de una de las Escuelas de Iniciación Artísticas Asociadas que se instalaron en algunos estados de la República mexicana, principalmente en las Casas de Cultura, con la finalidad de promover la educación artística de México. Mi elección fue el teatro. Ahora cursó el 4° semestre de la Licenciatura en Administración de empresas y soy Directora de la Casa del Arte Zitácuaro.

Egresé de la Escuela de Iniciación Artística Asociada Zitácuaro en la primera generación en 2014, con apenas 18 años. La directora me propuso tomar el curso de inducción en el Distrito Federal que ofrece el Instituto Nacional de Bellas Artes para capacitar a los nuevos docentes que habrían de participar en ciclo escolar 2014–2015. No dudé un solo segundo, me sentí nerviosa pero a la vez entusiasmada ya que desde los 5 años mi participación en escuelas de danza y arte de la localidad, hicieron darme cuenta que lo mío es apreciar el arte. Fue una oportunidad muy grande, me permitiría ser parte de la cadena que habría de permitir facilitar conocimientos sobre lo que tanto me gusta hacer. “Enseñar es definitivamente lo mío”.

El personal docente fue muy estricto y exigente y como no habrían de serlo si al frente del área de Teatro me encontré frente a frente con Brisa Rossell Vázquez licenciada en actuación con una gran trayectoria y reconocimiento internacional. Aprendí mucho, tenían un gran equipo pedagógico que están al pendiente del más mínimo detalle.

Soy afortunada, inicié con el pie derecho. Conozco los documentos rectores que rigen estas instituciones, por tanto había que apegarme al plan y programas de estudio. Tampoco lo considere difícil, como estudiante conocía el temario, ahora habría que aplicarlo como docente.

Las cadenas empezaron a conectarse

Mi preocupación por saber si haría bien o no las cosas me llevó a formar parte de la convocatoria que se emitió a través del ICATMI (Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Michoacán) para evaluar a instructores y docentes en estándares de competencia laboral y así lograr la Certificación en competencia Laboral bajo el estándar EC0217 (Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal).

Puedo compartir la enorme alegría que sentí al recibir los resultados de la evaluación: “Acreditada”. Presenté una planeación sobre una de las clases a impartir como docente de la EIAAZ. Estoy certificada por CONOCER. Con esta grata experiencia me sentí más segura de lo que estaba haciendo frente a mi grupo de alumnas, quienes regresaban uno y otro día con más entusiasmo a continuar con sus estudios, dispuestas a seguir aprendiendo. Poco a poco me gané su confianza hasta volverme confidente de algunas de ellas.

Una invitación especial

Me invitaron a participar en las actividades artísticas y culturales en varios eventos del CERESO (Centro de Readaptación Social Hermanos López Rayón Zitácuaro), esto debido que la sociedad amante del arte empezó a identificarme, mi labor me ha permitido conocer grupos musicales, grupos de danza, artesanos, bailarines, violinistas y docentes que trabajan precisamente en esta área o simplemente personas grandiosas



que practican alguna disciplina artística. En Zitácuaro, Michoacán, contamos con muchos artistas que en su mayoría no son reconocidos como se debiera.

Aceptar la invitación para ser parte docente de un taller manual y literario dentro del CERESO, me impresionó. Como cualquier otra persona, lo primero que llegó a mi mente es que habría de enfrentarme a delincuentes, mal-vivientes y asesinos a quienes no les importa seguir con una vida en la que puedan adquirir aprendizajes. Aun así la experiencia realmente llamó mi atención. Ingresé insegura al lugar, pero al mismo tiempo firme en mi decisión de dar lo mejor de mí a esas personas a quienes pensé, nadie las visitaba.

Junio de 2015. Ingresé con mis libros en mano y la planeación sobre lo que realizaría en las dos semanas en que se imparten diferentes talleres a los internos e internas con motivo de la semana de reinserción. En esos días toman una inducción corta en diferentes áreas con la finalidad de motivarlos, primero a ser mejores personas y segundo, aprender un oficio al que habrán de dedicarse después de cumplir su condena.

Llegar a un lugar de este tipo es impresionante, desde el ingreso del automóvil inicia el monitoreo de quién entra y quién sale. Se captura la mayor información posible sobre las características del auto y cada una de las personas que viajan dentro del vehículo.

Puertas, filtros y más filtros. En algunas ocasiones los podía evadir, gracias a ser invitada especial, “maestros” nos llaman los guardias. Había escuchado muchas historias sobre las revisiones físicas por las que habría de atravesar, inclusive a la desnudez total. Esto no me habría importado, mi decisión de hacer algo por personas vulnerables siempre ha sido firme. Mi deseo era transmitir conocimientos a seres humanos, no pensando que eran internos de un penal.

Estar dentro en las palapas, el patio general en donde reciben las visitas de familiares y amigos, me resultó impresionante. Estaba sentada en una la mesa principal para ser presentada como la docente encargada de impartir el taller de tejido y de literatura. No dejaban de observarme, 16 mujeres, recuerdo bien y aproximadamente 120 hombres, hoy el lugar cuenta con 200 internos(as). Traté de mantener mi sonrisa todo el tiempo para generar confianza, sé que lo logré, en ese mismo instante las 16 internas se inscribieron al taller de tejidos. En cuanto al área varonil 40 fueron los inscritos, demostraron tanto entusiasmo que en ese momento olvide el lugar en el que me encontraba.

El primer taller en el área femenil

En 20 minutos ya estaba en el aula académica del área femenil, temerosa llevaba conmigo ganchos y agujas de tejer. El custodio permaneció dos horas a mi lado derecho. Al presentarnos en grupo me percaté que dentro había mujeres preparadas, inclusive con maestría, la mayoría de ellas cursando un nivel escolar. De nuevo me sentí con confianza de realizar las dinámicas de integración grupal. Así empezó esta hermosa experiencia.

Mi proyecto era ambicioso, formar una micro-empresa en la que con los conocimientos básicos enseñados se logrará que hicieran una producción de mínimo tres bufandas por cada interna, tendríamos 46 bufandas para una exposición, era un número bastante aceptable. Afortunadamente, dos de las internas tenían experiencia en tejer y al ver el entusiasmo con que expuse mi proyecto se ofrecieron a auxiliarme con sus compañeras en el tiempo que yo no estaría con ellas. Confieso haberme dado cuenta de inmediato la rivalidad que existe entre compañeras.

La primera sesión, entre pláticas pasó muy rápido. Recuerdo haber salido del aula reiterando que si lográbamos aprender el procedimiento todas sobre la realización de las bufandas, se podrían sacar fuera los productos a través de los familiares o en los patios los días de visita para venderlos y lograr un ingreso económico extra. Se despidieron con un abrazo tan fuerte, que podía sentir que en ese abrazo podía traerme parte de ellas hacia la libertad cuando estuviera fuera del CERESO.

Vaya experiencia, he podido escribir en pocas líneas el objetivo, pero detrás de todo esto, la de cosas que tuve que hacer antes de ingresar, buscar y leer información sobre comportamiento humano, inclusive observé películas que me recomendaron sobre la vida dentro de un centro de readaptación social.



Solicité apoyo a través de distintos medios, para recaudar materiales, explicaba una y otra vez sobre la invitación que me hicieron y el objetivo de mi proyecto. Un día antes de dar inicio a las clases casi no podía creerlo, recaudé cajas y cajas de estambre¹ que muy gustosa entregué a las internas.



¹ Estambre. Para la mayoría de la gente, decir estambre significa hablar de lana. Pero entre los tejedores y los hilanderos manuales saben que hay diferencias. Por ejemplo, una oveja merino produce lana fina y suave, mientras que el material que se obtiene de una oveja Corriedale es una lana tipo medio, debido a la gran cantidad de rizado que se encuentra en el material. Consultado en: http://www.ahowenespanol.com/material-denomina-estambre-sobre_341709/

La idea era que eligieran el estambre¹ en su color favorito, pero de inmediato se notó la inconformidad, así que tuvieron los guardias que sacarme con el material a otra área.

De inmediato supe qué hacer, preparé 16 bolas de estambre¹ y les coloqué un papel del 1 al 16 para realizar una rifa y el que le tocara a cada interna sería con el que se trabajaría. Esta dinámica funcionó y la consideraron justa.

Dos semanas fueron suficientes para darme cuenta que estaba frente a seres humanos que tras la adrenalina de un segundo habían cometido un incidente que las llevó a estar en ese lugar. Me ven con respeto, me dejan hablar todo el tiempo, me preguntan sobre lo que sucede fuera de prisión. Les he contado sobre los cambios que existen en los lugares turísticos con que cuenta Zitácuaro, los oficios a los que se dedican nuestros artistas, las actividades culturales que constantemente se presentan, mi proyecto sobre buscar la manera de que sea reconocido el arte de mi región a nivel nacional. Estoy segura que en ese momento hablé de situaciones que no habían escuchado por largo tiempo. Las visitas familiares generalmente son para contar que sucede en la familia al exterior y lo que sucede dentro de prisión.

Para mi segunda clase, vaya sorpresa me tenían, sobre una mesa ya más de veinte bufandas terminadas con la primera técnica que les enseñé, esto me emocionó mucho, ni siquiera puedo cuantificar como me sentía. Entregué casi 100 modelos impresos de bufandas que ocupaban poco estambre¹ y tenían poca dificultad. Así continúe con la segunda técnica mientras conversábamos y el tema principal era que venderían las bufandas, podrían enviar dinero a sus familias o simplemente harían llegar un detalle en esos días especiales de cumpleaños navidad y demás fechas importantes. Mi objetivo no lo vi distante, sabía que se lograría.

En los temas de conversación jamás se tocó ¿el por qué estaban en ese lugar? La charla giraba en torno a su familia, lo que ya sabían hacer, lo que han aprendido y las actividades que realizan dentro como internas, su rutina diaria. He reafirmado algo de lo que ya me daba cuenta cuando impartía mis clases de teatro a mis pequeñas alumnas de la EIAAZ, la confianza que un docente transmite a los seres humanos es la parte fundamental de lograr aprendizajes pues se vuelven significativos y perduran durante toda la vida.

El curso fue exitoso, más de cien bufandas. Dentro de prisión lo que sobra es tiempo, la luz por las noches la apaga a las diez, aunque las encierran en sus celdas a las 6:00 de la tarde. Escuché relatos de las mujeres que aun dentro de sus celdas continuaban tejiendo. El comentario más importante para mí fue: Queremos que su proyecto sea como nos lo planteo a un inicio porque queremos que regrese nuevamente y si fuera pronto mucho mejor. Estas palabras han sido el pago más grande que he obtenido por impartir un curso.

El taller en el área varonil

Iniciaría el taller de literatura en el área varonil. Mi planificación fue “Vida y obra de Frida Kahlo”, sabía ya me esperaban cuarenta internos. Nuevamente me sentí iniciar de ceros, enfrentarse a algo desconocido quita la concentración sobre la idea principal de enseñar. Mi nerviosismo fue tan evidente que en la primera clase me presenté y externé lo nerviosa que me sentía de estar en esa aula de clase con puros hombres y sobre todo mucho mayores que yo, pero que a su vez me sentía segura porque sabía y confiaba en cada uno de ellos. Nuevamente di con las palabras perfectas que permitieron ganarme su confianza. Solo fui honesta con ellos.

El principal objetivo del tema fue hacerles notar la importancia de poder valerse por sí mismos, tener un cuerpo completo y que pese a las adversidades podían seguir aprendiendo y expresando lo que piensan, lo que sienten y lo que saben hacer.

Mi experiencia en mis primeros años como docente me hizo madurar mucho, considero empecé de lo difícil hacia lo fácil. Por mi mente los pensamientos constantes fueron, si logro interesarlos en la literatura a esas personas, no dudaría ni un segundo en lograr promover literatura en cualquier ser humano. Estar rodeada de



“Delincuentes” como los llama la sociedad y de guardias de seguridad es un gran reto para cualquier docente. Mi mamá es Profesora con veinticinco años de servicio y me comentó: Estas en la prueba de fuego, si logras tu objetivo, cualquier escenario en el que te pares a transmitir tus conocimientos será fácil de enfrentarlo.

Cuando haces por convicción lo que te gusta se te vuelve placentero el trabajo.

Mi abuelo de 72 años es un ser humano desahuciado por enfisema pulmonar (pasa 12 horas conectado a 2 máquinas de oxígeno). Él es mi gran ejemplo de luchar por segundos de vida, recuerdo perfectamente ponerlo como ejemplo a los internos al igual que cada uno de los detalles de la vida de Frida. Nunca me hice la simpática con los alumnos que tenía enfrente. Mi técnica de enseñanza para con ellos fue contarles sobre Frida, como si le contara una historia a un grupo de niños. Imprimí muchas fotografías, muchas obras creadas por Frida, analizamos una por una, las preguntas surgían como gotas de lluvia en un aguacero. He de confesar la gran admiración que hoy poseo sobre nuestro personaje y mientras más conozco sobre ella más la admiro. Frida es eterna gracias a sus líneas, gracias al legado que dejó a la humanidad en cada uno de los elementos que logró crear con sus manos y sus pensamientos.

Cuando me trasladaba en auto, rumbo a ese primer encuentro en el área varonil, debido al nerviosismo del que fui presa olvidé entregar la biografía que había preparado sobre Frida Kahlo, y regresé a solicitar le hicieran llegar la información impresa a mis alumnos y sin ningún problema la entregaron. No dejé indicaciones sobre la necesidad de que la leyera en el transcurso del día, de ahí partiría la siguiente clase.

Como todos los días, me paré muy entusiasmada por regresar al CERESO. Pertenezco a una familia religiosa, así que salí de mi casa haciendo oración para que todo resultara tal cual lo había planeado y si no era mucho pedir, que todo fuera mucho mejor que el día anterior. Tenía escrita en mi planeación lo que cada diez minutos había de hacer en clase, no quería se me pasara un solo detalle.

Al ingresar al primer filtro, los custodios me comentaron el gran interés que los internos mostraron, me hacía sentir tranquila. Mi conversación con el guardia fue sobre el miedo que sentía al estar dentro, al mismo tiempo suplicarle que por favor no me dejaran a sola con ellos ni un solo segundo: – Prometido –, fue lo que me expresaron con voz firme.

De nuevo encontré con una gran sorpresa al iniciar mi clase. Los internos habían releído muchas veces las hojas que había enviado, pudimos entablar una conversación muy fruida sobre quien fue Frida, inclusive hasta fechas se aprendieron de memoria. El Director del CERESO, ese día me acompañó a la clase y estaba tan sorprendido como yo. Entre todos se armó la segunda clase, no estaba planeado de esa manera, pero fueron tan participativos que hasta podría haber hecho un examen sobre lo que sabían de Kahlo y no dudaría un segundo en que todos habrían acreditado con diez.

En la tercera clase empecé a darme cuenta qué hacían dentro del CERESO. Todos se dedican a un oficio, músicos, panaderos, tejido de pulseras, barnizado, carpintería, herrería, entre otros. En resumen la prisión es una pequeña ciudad en la que como en cualquier lugar se aprende. Las personas con quienes he platicado, fuera de prisión, no han podido creerme lo limpio, ordenado y disciplinado que es esta prisión. Hasta que puedan verlo con sus propios ojos podrán concebir lo que les he compartido me creerán lo pulcro que luce cada interno y lo respetuosos que son con los visitantes.

El final de los talleres

Durante las semanas de reinserción, olvidaban que están encerrados. Se mantenían muy activos, de un lugar a otro y más aun con los preparativos de la clausura ya que tenían que exponer sus aprendizajes. Y así fue, me hicieron el alto honor de ser la maestra de ceremonias y el acto social fue con lo aprendido en danza y música. Dentro hay grandes músicos, recibió muchos aplausos un chico de aproximadamente 22 años que toca el violín de manera muy sublime.

Al concluir la entrega de reconocimientos por la participación, me pidieron dijera algunas palabras. Inicié felicitando a todos los que participaron en los diferentes talleres. Concluí diciéndoles que yo me había propuesto involucrarlos en la literatura y que quizás sin que se dieran cuenta ya estaban dentro de ella (hasta ese momento es que ellos reflexionaron mis palabras), fue un honor estar con ustedes dejándoles, les hago saber que cuantas veces ustedes quieran tener acercamiento a la literatura aquí estará Claudia Esmeralda



cuantas veces lo requieran. Solo basta solicitarlo al director. Los aplausos fueron muy entusiastas por mis palabras. Y sobre la invitación a regresar, fue de inmediato, ahí mismo un interno con respeto pidió permiso para tomar el micrófono para pedirle al director, regresara a otro Taller de literatura. Ahí mismo me comprometí regresar seis meses más tarde.

La creación de un nuevo proyecto

Seis meses fue tiempo suficiente para idear un nuevo proyecto. Tiempo atrás, mi mamá, cuando estudiaba la licenciatura en lengua y literatura española intercultural, me recomendó una película titulada "Escritores de la libertad", una historia de jóvenes con problemas con las leyes, libres bajo palabra y condicionados a estudiar para evitar pasar en prisión sus condenas.

Freedom Writers está inspirada en una historia real, y en los diarios de un grupo de adolescentes de Long Beach, California (Estados Unidos), tras los disturbios de Los Ángeles en 1992 por conflictos interraciales. Uno de los libros que leen los alumnos es el Diario de Ana Frank, tras el cual deciden recaudar dinero para invitar a Miep Gies a que dé una conferencia sobre el Holocausto.

La profesora hace llegar a los estudiantes diarios, para que los tomen como ejemplo y escriban sobre experiencias pasadas, presentes o pensamientos futuros, sobre buenos tiempos, o malos. Cuando lee lo que los alumnos han escrito se queda maravillada, por la calidad. Los estudiantes se han convertido en escritores por la libertad. Deciden publicar un libro con la recopilación de los artículos.

He de interrumpir estas líneas para comentar sobre mi admiración sobre Ana Frank, mi mamá concluye que gracias al diario de esa niña es que conocimos su historia. Y pienso lo mismo. A la par de participar en este proyecto ya estoy escribiendo mi autobiografía. Quiero que conozcan las dificultades que se me han presentado a los veinte años de mi vida y que pese a eso he seguido adelante, esto lo he iniciado motivada por mucha gente que me conoce y considera que mis experiencias les son de utilidad a los jóvenes de preparatoria para no detener su camino, para superarse y para tratar de ser mejores personas.

Este era mi nuevo reto: lograr que cada uno de los internos de Zitácuaro escriban su historia de vida con la finalidad de crear un libro que haré llegar a los jóvenes a través de conferencias. Pretendo que las experiencias de mis alumnos reclusos en prisión sean de utilidad en su vida para evitar que cometan los errores por lo que ellos ahora están pagando con encierro. Para este proyecto ya conocieron a profundidad a Frida Kahlo, Gabriela Mistral, Ana Frank, hablamos sobre el holocausto. Con la finalidad de sensibilizarlos sobre quiénes son y que ha sido de su vida y que aun en prisión pueden plasmar por escrito la lección que la vida les ha dado a cada uno.

Los materiales han sido impresos, películas, audios. Me las he ingeniado para acudir para avanza en este proyecto en el que no he de parar hasta lograr tener el libro en mis manos. Ingresar a Prisión no es tan fácil, se planean los días de trabajo y por revisiones en celda, visitas médicas, por días de careos, toma de declaraciones, etc., que se llevan a cabo de manera inesperada, es que no se ha podido avanzar como yo quisiera. Pero al igual que yo los y las internas ya quisieran conocer a su libro y poder leerlo. Auguran que cuando los jóvenes estudiantes de los diferentes niveles educativos y sociedad en general inicien la lectura del libro por morbosidad terminaran reflexionando y valorando el valor que tiene vivir en libertad y en paz con la sociedad.

Tengo en mis manos las primeras experiencia escritas de algunos internos, pongo especial atención a una interna y un interno que no saben leer ni escribir y que han sido insistentes en querer ser parte del proyecto, he logrado sensibilizarlos y reiterar una y otra vez la importancia de lo que quedará plasmado en cada hoja, la importancia de poder ayudar a alguien a evitar llegar a una prisión.

Una gran lección para mí

No me he separado de mi objetivo, promover el libro en instituciones escolares. Leer las cuatro etapas en que han escrito mis alumnos, me ha sensibilizado como ser humano. Estoy leyendo los relatos, no de presos reclusos en una prisión, estoy leyendo historias de vida de seres humanos, la mayoría de ellos olvidados por su misma familia y por la sociedad.



La primera fase en la que trabajaron fue escribiendo su vida en su etapa de vida que se suponía feliz, la niñez. El lector podrá percibir que la mayoría de mis alumnos crecieron en familias bien conformadas, llenos de amor y atenciones aunque carentes económicamente de muchas cosas materiales, no es el caso de todos. Al principio revisé los textos pretendiendo corregir lo que escribieron. Al final consideré muy importante dejar el texto tal cual lo presentan, con su lenguaje y justo con cada palabra con la cual quisieron expresarse.

Cada etapa debía limitarse a tres cuartillas, al terminar cada uno habrá logrado 12 cuartillas, por cada uno de los 45 a 60 internos(as) que forman el grupo. Les resultaba imposible, en tan pocas hojas, contar lo vivido en cada fase de su vida. No habían reflexionado en el hecho de que si se escribían doce cuartillas por alumno estaríamos hablando de 720 hojas. Entre bromas comentábamos que este proyecto tendría que componerse de varios tomos. Todo el tiempo se muestran muy entusiasmados, entre ellos están conociendo etapas de vida que no conocían, aun cuando la mayoría ya tienen 10 años recluidos. Quizás no habían querido recordar momentos que los hicieron felices y de los que ahora carecen.

En la segunda fase empezaron a escribir su etapa en la que se volvieron independientes, a qué se dedicaban, qué solían hacer entre amigos, el noviazgo o cuando se vuelven padres o madres de familia. Los lugares que solían visitar y que tienen presentes en sus mentes. Esta etapa me ha gustado vivirla, los observo todo el tiempo y cuando entre ellos de manera verbal se cuentan expresamente sobre esta etapa de vida han sonreído, pero también han llorado porque algunos no tuvieron oportunidad de vivir estos momentos, cuando debieron vivirlo, ya estaban presos con largas condenas.

La tercera etapa es la difícil, es el momento en que están escribiendo, los motivos por los cuales llegaron a prisión. La indicación ha sido no profundizar en detalles de cómo hicieron tal o cual cosa. Todos me han captado la idea, se trata de expresar la adrenalina que tenían en ese momento, la que los transformó al grado de no meditar sobre las consecuencias de sus actos. Las lágrimas han rodado sobre mis mejillas, algunos internos son inocentes, están en ese lugar por no poder localizar a los testigos, por el poder de personas con influencias o simplemente y lo más recurrente por falta de dinero o peor, los han dejado solos, ya no cuentan con nadie del exterior.

He hablado con Mauricio muchas veces, el chico que toca el violín, un joven muy entusiasta y bien parecido, él me cuenta todo el tiempo que todos están bien entusiasmados, se sienten importantes, se sienten escritores. Al inicio de los trabajos les indiqué que podían utilizar un seudónimo y contar su historia como algo que le pasó a alguien, pero este chico me ha confirmado que todos utilizarán su nombre verdadero y además, escribirán en primera persona.

Cuando ingresé por primera vez al CERESO como docente, había aproximadamente quince internos estudiando, algunos la primaria, otros la secundaria y muy pocos la preparatoria. En poco tiempo gracias al director del penal, que por cierto sólo tiene un año en el lugar, la población que estudia son aproximadamente 80, esto me ha sorprendido, el avance ha sido muy significativo y todos cumplen con sus trabajos. Mauricio quisiera que permitieran el uso del internet, le he comentado que me dedico también a promover la educación gratuita y en línea que ofrece la Secretaría de Educación Pública para estudiar la universidad. Así que he prometido que terminando este proyecto continuaremos haciendo la gestión necesaria para que esto sea posible y logren salir libres con una licenciatura terminada.

En estos dos años he tenido oportunidad, gracias a la Casa del Arte Zitácuaro, proyecto en el que soy la directora, de apoyar en casi todos los eventos que realizan al interior del CERESO, como Día del Niño, Día de la madre, Día del padre, fin de cursos, Navidad, Día de reyes, etc. Consigo grupos de danza, payasos, músicos, para llevar alegría por unas horas. Todos estos festejos los hacen en día de visita. Es así como se festeja a los hijos de los internos, a las madres recluidas o las que acuden a visita. Siempre he gestionado llevar un obsequio como bolsas llenas de dulces, juguetes, material didáctico, en fin todo lo que la sociedad pueda apoyarme para hacérselos llegar.

Son seres humanos muy agradecidos, me aprecian mucho, también a mi mamá que es quien me apoya cuando por mi empleo o mis estudios no puedo asistir. Confían en nosotras y saben que cada uno de ellos es alguien especial. Como docentes pudiéramos limitarnos sólo a cumplir con nuestro trabajo, pero cuando la confianza se gana, nos volvemos orientadores o consejeros.



La última etapa del proyecto es hermosa, porque respiran libertad, es aquí en donde cada uno expresará cuáles son sus deseos y motivos de mayor poder para el día que les den su libertad. Y justo es aquí cuando el lector se dará cuenta del arrepentimiento y lo difícil que es la vida en prisión por acciones que la adrenalina en un segundo invadió su cuerpo o las malas compañías, porque no decirlo, confiar en que jamás debieron confiar.

Anhelo el mes de enero 2017, estarán completas las historias para enviar a revisión de estilo, registro y demás procesos que conlleva la realización de un libro para poder publicarlo. Mientras tanto yo sigo motivándolos con mis palabras, con mis proyectos, en el futuro que han de tener el libro. Cada día de visita llevo una postal que un fotógrafo profesional me ha tomado en los diferentes lugares turísticos de la región, la presa del bosque, el cerrito de la independencia, la mora del cañonazo, el teatro, los balnearios, los monumentos y tantos lugares hermosos, constantemente les llevo el Zitácuaro actual. Cuando terminen su condena se encontraran con un lugar diferente, esta es otra razón por la que esperaran su salida, recorrer esos lugares que tanto me gustan.

Conclusión.

Escribir la experiencia de lo acontecido en prisión es porque considero que dejará huella no sólo en el centro de readaptación, también en cada uno de los que participaron en esta experiencia. Para la comunidad penitenciaria se volverá un tema de interés, de momento no conciben que pueda lograrse el objetivo, pero cuando vean que es una realidad, más internos van a querer participar.

En cuanto a mi quehacer pedagógico, un aspecto que considero fundamental, considerando la cotidianidad de la vida que como profesionista vivimos en el día a día, es el constante reflexionar sobre el quehacer pedagógico. Puedo resaltar la importancia intercultural que existe en mi grupo de alumnos y la importancia del compromiso que como docente he tenido en esta experiencia. Trabajar en el dialogo es un factor primordial para lograr la comunicación. Hoy este dialogo ha cambiado muchas cosas entre ellos, no todo, pero ahora se sienten importantes, se sienten y se sueñan escritores. He permanecido en una reflexión constante sobre lo que me ha funcionado y lo que no, provoca en mí pensar objetivamente en el conflicto existente como docente a superar para seguir trabajando.

Esta experiencia me permite analizar la problemática que existe en la falta de interés en la lectura, no solo en prisión, esta es una problemática social. La literatura es importante. Hoy puedo comprobar que cuando nos atrevemos a iniciar un proyecto docente se debe arriesgar todo para ganar todo o arriesgar todo para perderlo todo. Si hoy no me hubiera atrevido, jamás habría sabido si hubiera ganado o perdido. Afortunadamente, estoy obteniendo resultados.

Soy novata como docente, por tanto, esta experiencia transformó mis esquemas mentales sin apartarme de lo que en un inicio ya sabía, me gusta aprender siempre cosas nuevas, pero me gusta mucho más transmitir esos aprendizajes que he adquirido a lo largo de mi vida.

Como resultado de esta experiencia, mi aportación para mejorar la educación, es trabajar en un proyecto colaborativo con instancias educativas para que se implemente en todas las prisiones a nivel nacional. Escribir "Lecciones de vida" servirán de apoyo y reflexión a nuestros jóvenes, o mejor dicho a la sociedad en general ya que pareciera estar a punto de perder todos los valores humanos por completo. El Gobierno debiera invertir en docentes para trabajar en estos centros penitenciarios, no todos los reclusos (as) son casos perdidos. Aun se pueden rescatar seres humanos que se reincorporen a la sociedad de manera productiva y responsablemente.

Con las fotografías que me han tomado haré un folleto informativo y este proyecto de narrativa pedagógica me permitirá darles a conocer los lugares hermosos que están en Zitácuaro y a los alrededores, su historia, su cultura, sus tradiciones y su gente.

Al trabajar en esta comunidad, con el resultado próximo se está generando conocimiento, pero sobre todo he demostrado que cada uno de mis alumnos puede valorarse como seres humanos que son y aprovechar el tiempo que pasan en los patios sin hacer nada. El director actual se ha propuesto lograr formar técnicos en alguna área para que al salir de prisión puedan ejercer su profesión.



Bibliografía

Frank, A. (2001). El diario de Ana Frank. México: Plaza y Janés. Consultado en línea:
 Kettenmann, A. (1999). Frida Kahlo, 1907–1954, dolor y pasión. Alemania: Benedikt Taschen Verlag.
 LaGravenese, R. (2007). Freedom Writers. Estados Unidos, película consultada en línea:
 Miguélez, F. et al, (2007). Trabajar en Prisión. España: Universidad Autónoma de Barcelona
 Moreno, R. (2009). La Gabriela. Chile, película consultada en línea:
<https://www.youtube.com/watch?v=qrmJ3o7zuiA>
 Sitio Oficial: <http://www.freedomwriters.com/>

Anexos

Promoviendo actividades altruistas para apoyar al CERESO.



Imágenes que se suben vía Facebook para solicitar apoyos para las actividades, así como también impresos para pegarlos locales comerciales.

Recabando de manera altruista dulces y actividades para festejo del día del niño por parte de Casa del Arte (Primera FOTOGRAFIA Director del CERESO)



Director del CERESO



Al salir del CERESO de entregar obsequios a las internas(os)



Esperando en el primer filtro de revisión del CERESO para realizar el festejo con motivo de los niños que visitan a sus familiares. Con Profesionistas que me apoyan de manera altruista para realizar actividades que den alegría.

Recibiendo apoyo de la sociedad para el festejo



Al salir del CERESO de entregar obsequios a las internas(os), ya en el área del estacionamiento.



Siempre en el facebook subo fotografías de todo lo recaudado de manera gratuita para que sepan que cada detalle llega a su destino. Estas fotografías son de una fiesta de 3 años de una niña que nació dentro de prisión y los regalos que le enviaron.

Con mis alumnas de la Escuela de Iniciación Artística Asociada Zitácuaro del Instituto Nacional de Bellas Artes.



Terminando una clase



Caracterización en el festejo de Frida Kahlo con alumnas



Alumnos del taller creativo de teatro que se imparte por parte del gobierno actual.

Algunos reconocimientos que he recibido por apoyar como, Profesora, persona y/o como Directora de la Casa del Arte Zitácuaro, tanto en el CERESO por diferentes motivos, así como en los viernes culturales casona de la estación que organiza la Dirección de Promoción y Difusión Cultural del actual Gobierno Zitacuarenses.



LA INCLUSIÓN Y ENSEÑANZA EN LA ESCUELA REGULAR

Yolitzma Medina García.

Eje 1. Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos

Red para la transformación educativa en Michoacán.

Escuela normal superior de Michoacán

Nodo: Zitácuaro.

RESUMEN

Como parte de la inclusión que debe llevarse a cabo dentro de la escuela regular donde asisten normalmente a clases alumnos de diversos contextos y desarrollan en la escuela diferentes tipos de aprendizaje. Todo niño tiene derecho a la educación y que esta se lleve de manera satisfactoria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no deben de sufrir distinción alguna, de raza, color, sexo, idioma, religión, estatus social, o cualquier otra, tienen derecho a que se les proteja y a que vivan dignamente, a disfrutar plena e íntegramente de los derechos que la ley les reconoce, a recibir atención médica, orientación y asesoría jurídica, a formar asociaciones para personas con discapacidad, entre muchos otros, pero el principal de todos es a ser incorporados a la sociedad, y, en consecuencia, alcancen bienestar y calidad de vida, para que de esta manera hagan uso del derecho que tienen a que el estado les garantice igualdad de oportunidades para su plena participación en la sociedad.

cumpliendo con el propósito principal del encuentro México 2017 como plataforma principal para posicionar el debate –diálogo de saberes- -maestro investigador- la ponencia “la inclusión y enseñanza en escuela regular” intenta un acercamiento a la descripción y propuesta de estrategias de la inclusión que debe llevarse a cabo en escuelas regulares donde asisten alumnos con capacidades y habilidades diferentes.

Se ha detectado un inadecuado trato hacia las personas con cierta discapacidad, haciéndolas dependientes y carentes del aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que es necesario realizar adecuaciones para que el trato a los niños sea el adecuado y su



proceso dentro del plantel educativo se lleve a cabo de la manera más apropiada para cada tipo de carencia y que esta deje de serlo y se convierta en el desarrollo de nuevas habilidades.

Palabras claves: capacidades diferentes en la escuela, estrategias de inclusión, trabajo con la familia, investigación.

INTRODUCCION

Desde mi niñez puedo recordar que me cautivaba ver a mi madre estar frente a un grupo de niños impartiendo clases. Me agradaba estar con ella y observar parte de su práctica educativa en una escuela primaria. La convivencia e interacción con niños dentro de un aula de clases, como espectadora, fue uno de los motivos por los cuales elegí la profesión que ahora tengo.

La vida me fue conduciendo, a la bella y noble profesión de ser docente. Mi formación profesional la realicé en el Centro Regional de Educación Normal, de Arteaga, Michoacán. Municipio bastante retirado de mi lugar de origen; sostenido prácticamente por estudiantes. Con clima templado, se ubica a una hora de la región costa.

Ser docente ha transformado mi vida, desde que emprendí mi labor educativa me ha gustado convivir con alumnos, aprender de ellos; sobre todo en entornos rurales, donde puedo notar la necesidad de la gente en el ámbito educativo y cultural, algo que me gusta abordar dentro del aula de clases.

Conocer niños y detectar a los que presentan mayor rezago educativo por alguna dificultad motriz o neuronal ha sido un gran reto. Desde siempre me ha llamado la atención lo diferente, lo especial y ahora que vivo como madre la experiencia me ha gustado ayudar a alumnos que suelen presentarse en planteles escolares buscando integración. A continuación se aborda un caso de un alumno que presenta necesidades educativas especiales, integrado



en una escuela primaria regular, realizando análisis de su inclusión y aplicación de estrategias dentro del contexto educativo.

INCLUSION EN ESCUELAS REGULARES

La escuela suele ser para los niños una segunda casa donde pueden desarrollar en ocasiones un aprendizaje ameno y satisfactorio, si reúnen los elementos necesarios para que se desarrolle de esta manera.

“Todo niño tiene derecho a la educación y que esta se lleve de manera satisfactoria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no deben de sufrir distinción alguna, de raza, color, sexo, idioma, religión, estatus social, o cualquier otra, tienen derecho a que se les proteja y a que vivan dignamente, a disfrutar plena e íntegramente de los derechos que la ley les reconoce, a recibir atención médica y asistencia, orientación y asesoría jurídica, a formar asociaciones para personas con discapacidad, entre muchos otros, pero el principal de todos es a ser incorporados a la sociedad, y, en consecuencia, alcancen bienestar y calidad de vida, para que de esta manera hagan uso del derecho que tienen a que el estado les garantice igualdad de oportunidades para su plena participación en la sociedad, por lo que es necesario que estas personas se integren a las escuelas mixtas integradoras y que los maestros se encuentren capacitados para enfrentar los retos y los cambios de forma consiente teniendo como herramientas el concepto de lo que es una discapacidad y sus múltiples formas y percepciones, así como los tipos de discapacidad y sus consecuencias.”

De acuerdo a la autora Lic. En intervención educativa María patricia Martínez, todos los alumnos de una escuela deben tener las mismas oportunidades educativas sobre todo para integrarse en una sociedad que desarrolle y transforme sus capacidades deficientes, en capacidades de oportunidad.

Como lo menciona Guajardo Eliseo; “en América Latina la integración, primero, y la inclusión educativa después, ha transitado por un modelo denominado de doble vía. Esto es, los alumnos con discapacidad tienen la opción de ingresar a la Educación Básica desde la Educación Especial para ser integrados luego a la Educación Básica regular o directamente



Acceden a la Educación Básica ejerciendo su derecho a la inclusión.

Prácticamente ya no se habla de integración educativa, ahora se dice inclusión. A sabiendas de que es un concepto que abarca a poblaciones de mujeres y grupos originarios y no sólo a individuos con discapacidad.”

Si hablamos de inclusión sabemos que debe existir en las escuelas los factores necesarios para que esta se pueda dar en todo el alumnado que llegue a ella. En ocasiones para que se dé un buen aprendizaje se interponen factores que algunas veces suelen llevar al alumno al fracaso escolar y esto repercute inminentemente en su vida.

Tiempo después inicio un peregrinar hacia las escuelas urbanas, de esta manera fue mi arribo a la comunidad “Rincón de Curungueo, ubicada a quince minutos de la ciudad de Zitácuaro.

La escuela “Miguel Hidalgo” es una de las escuelas localizadas en esta tenencia, su infraestructura es grande y cuenta con dos grupos por grado escolar. En esta ocasión me designaron el grupo de segundo con un total de 14 párvulos los cuales se mostraban diferentes a los demás niños de comunidades que estaba acostumbrada a tratar.

En la primera reunión con padres de familia pude constatar que me encontraba en una comunidad, más civilizada que las que había encontrado en entornos rurales más alejados de la urbe. No había niños callados, ni sumisos. Los padres de familia se mostraban apáticos a los trabajos escolares y molestos de alguna manera con el personal docente de la institución, no establecían lazos colaborativos ni de afecto personal.

En una escuela de organización completa, con maestros de educación física y computación la organización de actividades era diferente. Los niños de este plantel son más inquietos y desarrollan en aumento actividades escolares su expresión oral. La organización de la escuela permite que participen en eventos cívicos y sociales que se dan constantemente y que se desenvuelvan por ende social y culturalmente.

Pude notar desde mi llegada, que la mayor parte de las familias y niños carecían de valores ya que mostraban poco respeto a sus mismos compañeros y en algunas ocasiones a los mismos docentes. Esta fue una de las razones por la que comencé con el programa de PAREIB que se centra en el trabajo con reuniones bimestrales a padres de familia y alumnos en los diversos



valores cívicos y sociales para poner estos en práctica los mismos en las comunidades y así mejorar su vida en la sociedad que les rodea.

Comenzaron a avanzar las sesiones del ciclo escolar y el logro mayor fue que los padres de familia se integraran de lleno en cada una de las sesiones bimestrales. Durante la segunda reunión observe que la mayoría buscaba la manera para hacerse presente y así acompañar a sus hijos y no dejarlos solos durante las actividades de padres-hijos, se comentaba con ellos constantemente el apoyo que deberían dar para que sus hijos se sintieran con más confianza en la escuela y esto repercutiera en las actividades que llevaban a cabo en ella.

Durante estas reuniones llamo mi atención una madre de familia participativa y noble que era mama de unos de los alumnos del grupo: Pablo. Un niño que presentaba alteraciones de las funciones intelectuales: atención, problemas de integración, retención y aprendizaje. Esta señora llevaba a la escuela postres que ofrecía a todo el personal docente, así como a algunos alumnos que le alcanzaba lo que les daban sus padres para comprar comida o golosinas en la escuela.

Pablo, es un niño de estatura mediana, con unos ojos grandes una sonrisa expansiva y pelo lacio, constantemente se presentaba peinado y limpio. Denotando el esmero y cuidados de su madre hacia él.

Durante los primeros días revelaba inseguridad, observe que su mama mostraba apego hacia él y no quería dejarlo solo.

Desde un principio percibí mucha protección hacia él, no permitía que Pablo se desarrollara en la escuela o se expresara verbalmente. Esta es una característica que suelen presentar las madres de niños especiales. La mayoría, protegen a su hijo queriendo salvar de cualquier situación o peligro que este pueda tener fuera y dentro de la escuela.

Desde este primer momento que note ese apego comenzó mi cabeza a diseñar ideas para poder trabajar con un niño de apariencia física normal, detectando una primera necesidad: independencia de su madre para poder avanzar física, intelectual y emocionalmente.



Una de las ventajas en él, era su apariencia física, no denotaba alguna discapacidad. Visiblemente era un niño normal como todos los chicos de la escuela. Sin embargo su manera de convivir y comportarse era diferente.

Su mamá mostro desde la inscripción documentos de valoración del CAPEP donde estuvo cursando el niño el preescolar. Integrándolo después en la escuela primaria “18 de marzo” del centro de la ciudad de Zitácuaro donde curso del primer a tercer año. Esta era una escuela regular.

La madre comenta que la decisión de integrarlo en esa escuela primaria fue de acuerdo a la valoración de psicólogos y docentes que lo atendieron y coincidieron en que el niño debía recibir atención especializada como USAER que es un colectivo de docentes con especialidad en lenguaje, psicología y atención individual de acompañamiento educativo, se encuentran en algunas escuelas primarias con ubicación en las cabeceras municipales.

Al transcurso de tres ciclos escolares y con esfuerzos por parte de su familia, tanto económico como moral, así como el grupo de apoyo. Pablo logro leer y escribir como todos los demás alumnos. Siguiendo estrategias diferentes que lograron integrarlo a una escuela y a una sociedad.

En un principio sentí emoción por tener por segunda ocasión a mi cargo a un niño especial, estaba segura me esperaban muchos aprendizajes y retos como docente. Por otro lado sabía que era un gran desafío el tenerlo en mi aula, había que darme a la tarea de buscar, de investigar, de diseñar estrategias de aprendizaje, pero sobre todo de inclusión de tal manera que lograra cambios positivos en su vida escolar.

Los primeros días en la escuela Pablo se mostraba como cualquier niño, su dificultad se centraba en entender indicaciones, muy pocas veces realizaba las cosas cuando se le decía solo una vez. Se tenía que estar redundando indicaciones para que el pudiera llevarla a cabo.

En las primeras clases todos comenzamos a conocer a Pablo, en mi caso me encontraba conociendo a todo el grupo que constaba de 20 alumnos, él era un nuevo integrante en su



grupo. Pasando los días los niños empezaron a notar en Pablo algunas diferencias; en su manera de expresarse como en sus invariables preguntas e intervenciones durante la clase. Los compañeros comenzaban a murmurar entre ellos y a burlarse de las curiosas y participaciones, a lo cual como docente intervenía siempre para mediar la situación y evitar este tipo de situaciones dañinas para el niño.

En nuestra escuela carecíamos de personal de apoyo que pudiera orientarme en el trabajo educativo que llevaría con Pablo. En las comunidades, aunque presentan muchos casos de necesidades especiales son las más desamparadas en este aspecto. Algo que considero injusto de nuestro sistema educativo, debido a que los programas de USAER se encuentran ubicados en las escuelas del centro de la ciudad.

Fue ahí donde note la urgente necesidad de comenzar el diseño de estrategias de inclusión para lograr que este alumno tuviera las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo social dentro del aula y de la escuela primaria nueva que cambiaba en muchas situaciones a la escuela de la urbe de la cual venía.

Una de las estrategias que lleve a cabo fue la de comenzar pláticas de concientización dentro del grupo sobre los niños con capacidades diferentes, así como con toda la comunidad escolar.

Lo inicial, se diseñó una clase tomando un tema del libro de formación cívica. Donde se aborda la discapacidad y la ayuda para estos niños. Les pedí de tarea recortes sobre niños con alguna capacidad diferente.

Los niños se presentaron con los recortes e iniciamos durante la mañana una plática sobre los niños que presentan alguna dificultad motora, visual o de aprendizaje. Les explique a través de una lámina que los niños pueden desarrollar algún problema físico o neuronal pero eso no los hace menos valiosos. Que tienen todo el derecho de estudiar, de jugar de convivir, y tenían sentimientos como ellos.



Cada uno de los niños en una hoja blanca pego un recorte de los que traían y escribió el por qué consideraba importante ayudar a un niño con capacidades diferentes en tres párrafos cortos expresaron su sentir hacia estos casos.

Note en los trabajos que los alumnos desarrollan gran parte de valores en la casa, esto debido a que los niños que más conciencia tenían hacia la discapacidad eran porque habían vivido un caso cercano o porque sus familias habían hablado con ellos al respecto en casa.



Durante el ciclo escolar en la escuela se presentaban otros casos de niños con alguna discapacidad, por lo cual considere importante mandar un mensaje a todos los pequeños de la comunidad escolar para incluir en juegos, actividades escolares a los niños diferentes y ayudaran a hacer más fácil su integración.

Fue ahí donde me di a la tarea de diseñar una estrategia donde con la participación de mis alumnos, hiciera reflexionar a los niños y les diera a conocer que todos los niños son diferentes y que debemos ver sus cualidades para que se sientan valiosos y aceptados.

En un acto cívico prepare una obra de teatro con un cuento denominado “soy especial” donde se caracterizaron de animales para mostrar a un perrito que mostraba características diferentes y que buscaba la aceptación y amistad de sus compañeros animalitos. La moraleja del cuento decía que todos somos diferentes pero tenemos muchas virtudes y debemos siempre ver lo mejor de cada uno de nosotros para ser felices y aceptarnos todos como somos.



Esto dio como resultado un análisis en cada uno de los niños para ver que todos los niños eran diferentes, únicos, aun así tenían los mismos derechos, quizás en un solo intento no lograría mi propósito que era su integración. Sin embargo mi tarea sería seguir platicando con algunos niños en recreos para que se concientizaran y ayudaran incluyendo a estos niños en los juegos escolares y del aula.

Transcurriendo los primeros meses los niños del centro de trabajo convivían más con los niños, en la hora de receso escolar los ayudaban, se mostraban menos sorprendidos de ellos. Integrándolos a juegos escolares y a sus amistades.

Durante este ciclo escolar me tuve que asesorar con psicólogos y algunos maestros de educación especial que conocía para que me orientaran en el caso de mi alumno Edgar, se requirió de ayuda compartida con demás docentes para tomar algunas recomendaciones, sobre todo con maestros que ya habían llevado a cabo la noble experiencia de guiar educativamente a un niño con capacidades diferentes.

“Es muy importante el apoyo de las familias para que esos niños desarrollen sus habilidades de manera normal, de acuerdo con sus capacidades”.

Una estrategia más que lleve a cabo dentro del aula fue llevar a cabo dinámicas de autoestima, una de ellas fue pegar a cada niño en la espalda una hoja blanca y pedí a cada quien tomar un lápiz explicando que el juego consistiría en escribir las cualidades de cada uno de ellos. Lo realizaron todos los alumnos de la mejor manera y con orientación sobre los ejemplos de cualidades.

Al terminar pude observar que el propósito de la actividad se cumplió de manera amena ya que los alumnos (sobre todo Pablo) que mostraba una sonrisa amplia al sentirse tan valioso como lo son todos los niños de este país y de este mundo.

Con Pablo aprendí que aunque nuestra capacidad sea menor en algunas ocasiones, él regresaba cada vez con más impulso superando adversidades que se le pudieran presentar en el aula.





Experimenté que se requiere de mucho amor y paciencia para que estos niños puedan salir adelante y puedan integrarse a una sociedad.

Actualmente pablo se encuentra en la misma escuela “Miguel Hidalgo” de la comunidad Rincón de Curungueo. En este ciclo escolar cursa el quinto grado con más amigos más confianza y con una maestra que ayudara en mucho para que su avance sea considerable.

CONCLUSIONES

Ser docente ha sido una de las experiencias y profesión que más satisfacciones y felicidad personal ha traído a mi vida. Me agrada mucho el convivir con infantes y cada día que pasa aprendo y vivo nuevas experiencias. Las prácticas que arroja el trabajar con ellos y llevar a cabo actividades y estrategias que los ayudan de diversas manera me deja satisfacciones indescriptibles.

Siempre que recordamos a un maestro, no será por sus procesos y métodos de aprendizaje, sino por su estilo, su esencia y su manera de tratarnos y hacernos amena la clase.



Mi corta vida de trabajo docente ha sido suficiente para darme cuenta que a los alumnos se les debe tratar con amor, que muchos de ellos carecen en casa de atención, de afecto y lo buscan en la escuela. Siempre me empeño para que se interesen por aprender de una manera dinámica. Busco los elementos y estrategias que debo realizar para que ellos -como todo niño- jueguen y aprendan de manera divertida.

El recién trabajo y experiencia que me ha dejado con un niño especial me ha sensibilizado y ha logrado que trace y vea siempre la manera de ayudar no solo a estos niños, sino a todos los niños que requieran de un esfuerzo extra por nuestra parte como docentes.

Cuando estuve en mi formación dentro de un normal recuerdo impartían una clase que se llamaba “necesidades educativas especiales” donde mencionaban los diferentes o más importantes trastornos escolares en el aula. Sin embargo al comenzar mi vida docente en escuelas y conociendo los problemas reales que existen en ellas puedo asegurar que como docentes requerimos más ayuda para atender estos casos.

Algunos nos interesamos, preocupamos en cómo sacar adelante a un niño especial cuando nos toca tenerlo en nuestra aula. Investigamos, creamos diseñamos estrategias, etc.

Sin embargo existen maestros con falta de ética, amor y paciencia, rechazan a estos niños y no les importa si aprenden o no aprenden, si se integran, no hay inclusión, no los respetan. Argumentando que ellos deberían estar en una escuela diferente, que es donde exi En nuestra escuela carecíamos de personal de apoyo que pudiera orientarme en el trabajo educativo que llevaría con Pablo. En las comunidades, aunque presentan muchos casos de necesidades especiales son las más desamparadas en este aspecto. Algo que considero injusto de nuestro sistema educativo, debido a que los programas de USAER se encuentran ubicados en las escuelas del centro de la ciudad. sten especialistas.

Un docente siempre será un trasformador de vidas. En nuestras manos está el hacer alumnos exitosos o alumnos destinados al fracaso.





BIBLIOGRAFIA

Guajardo, Eliseo. “inclusión e integración educativa en México” Puebla, México.

Martínez Mara Patricia. “inclusión de niños con discapacidad a las escuelas mixtas.”
Edo. De México.

Trastornos de aprendizaje “ Estrategias en alumnos con discapacidad”
Ediciones pedagógicas internacionales (2002)



CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD, EL ARTE, LA CULTURA Y EL DEPORTE

Ulises Solís García
jumanji201@hotmail.com

Eje 1. Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos
Red para la transformación educativa en Michoacán.
Primaria
Nodo: Zitácuaro

Introducción

Para su servidor y amigo, Ulises Solís García, es muy grato, que el camarada Edgardo Díaz Colín, amigo que conocí por el año 2000, en un evento de la Normal Rural de Tenerife, Estado de México, me haya considerado y tomado en cuenta para escribir mi narrativa. Siendo yo una persona un poco abstraída, -y no exagero mucho- como para formar parte de un trabajo que servirá para dar a conocer un poco de lo que he vivido, como transformador y servidor de la sociedad.

Para poder llevar a cabo este ejercicio voy a narrar una serie de situaciones que fui viviendo, para poder recabar la información empolvada y un poco estancada en mis memorias y reflexiones. Considero importante mencionar cómo es que me he ido formando y creando, tanto en mi ideología, así como de convicciones emancipadoras y un pensamiento libertario.

Cada vivencia ha influido en mis actitudes, pensamientos, costumbres, hábitos y vicios. Uno se va desarrollando por las formas, circunstancias y el entorno, los problemas y acontecimientos sociales han marcado mi vida.

Ser maestro me ha permitido tomar conciencia, sentido de justicia, una idea de libertad, de respeto por la naturaleza, de identidad de clase y de valorar la vida. Sé que mis acciones influyen de manera perjudicial o de manera benéfica en todo lo que está vinculado al trabajo con mis alumnos.

Para mí como para muchos otros amigos camaradas, es un orgullo ser egresado de uno de los internados de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. Semilleros de luchadores sociales. Refiero la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, de Tiripetío, Michoacán. Mi corazón se llena de emoción por haber llegado, pertenecido y egresado. Las normales rurales desempeñaron un importante papel en la lucha estudiantil de 1968, pugnar por las libertades políticas al lado del consejo nacional de huelga, del movimiento obrero, campesino y popular, favoreciendo la formación de importantes movimientos como el Partido de los Pobres con Lucio Cabañas y la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria de Genaro Vázquez Rojas.

Uno de los proyectos de la Sección XVIII, de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación, es el Centro para el Desarrollo de la Creatividad, el Arte, la Cultura y el Deporte (CDCACD). La integración de estos centros ha sido posible gracias a la lucha democrática de los maestros. La comisión de educación y cultura, el coordinador regional de educación y el coordinador del CDCACD, son los encargados del trabajo a desarrollar. Para mí es un orgullo formar parte del equipo de maestros, compañeros y amigos, iniciadores de este logro colectivo de la región Zitácuaro, Michoacán, el cual se formó el día 30 de septiembre en el año 2005. Tiene el nombre de uno de los personajes históricos nacidos en Zitácuaro, me refiero a Nicolás Romero, el león de las montañas.

Palabras clave: proyecto integral, centro de creatividad, colectivo de trabajo.

Los testigos del nacimiento

Nací un 21 de enero de 1979, en la ciudad señalada como cuna de la independencia, la cálida y combativa ciudad de Iguala estado de Guerrero. Para muchos desconocida, otros escucharon su nombre debido a los lastimosos acontecimientos ocurridos el 26 de septiembre del 2014, cuando estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, fueron asesinados, heridos y 43 desaparecidos. Noticia que ha inquietado a los grupos internacionales de derechos humanos.

En Iguala, Guerrero, pasé mis primeros ocho años de vida. Son pocas vivencias las que recuerdo de manera significativa. Tuvimos que irnos a vivir a la casa de mi abuelita, en Zitácuaro, Michoacán. Hasta hoy día, resido en esta ciudad.



En el año 1999, sin tener aún claro lo que quería de mi vida, buscaba un lugar para poder seguir estudiando. Por pláticas con familiares y amigos, decidí ser maestro de primaria. Busqué la comunidad de Tiripetío. Sin una idea de en dónde estaba ubicada la Escuela Normal Rural de Tiripetío, con sólo referencias dadas por egresados que vivían en Zitácuaro, sin ninguna compañía, me dirigí a la comunidad tan sólo con el puro pasaje para trasladarme. Llevaba algo de equipaje, por las referencias, tenía ya que quedarme para iniciar mi prueba de aspirante y así, sacar ficha en esta grandiosa escuela.

El proceso como aspirante fue triste, impactante, doloroso y desgarrador; para todos los que vivimos esa experiencia, pero más para las dos familias de los dos aspirantes fallecidos. En la carretera que va de Pátzcuaro a Morelia, fueron embestidos con dolo por una camioneta, de manera vil y despiadada, catorce aspirantes que se encontraban haciendo una colecta para recabar fondos para el movimiento estudiantil. Una de las demandas era aumentar la matrícula de nuevo ingreso. Ese día los del comité estudiantil, nos dieron la orden de retirarnos a nuestras casas para no alarmar a nuestras familias.

Llegando a mi casa me encontré con la noticia que había sido aprobado. Los resultados se comunicaron por medio de correo postal. Recibí la carta, al momento de tomarla en mis manos, sentí como corrían por mi cuerpo un sinfín de sensaciones, no sabía si abrirla y no. Por instinto, de manera descontrolada y desesperante, la abrí para dame cuenta lo más pronto posible de saber cuál era el resultado y que veo que si fui aprobado.

Con el asombro de esta sorpresiva y gran noticia no sabía si alegrarme o desilusionarme. Con los lamentables hechos, me encontraba en la duda sobre qué decisión tomar, qué camino tenía que seguir. Se me venían decayendo los ánimos para volver a la normal. Había sido aceptado para el ingreso a una escuela donde por defender los derechos estudiantiles corre el riesgo de perder la vida. Concluí que no tenía más opción, más bien era la única opción y lo más viable, la situación económica en que vivíamos, impedía a mi madre poder solventar una carrera en otro lugar, así que decidí ser orgullosamente un Tiri.

La estancia en mi querida y gloriosa casa estudiantil, poco a poco, fue sanando aquel hecho lamentable. Las fases de transformación y entereza en las experiencias que iba viviendo, hicieron el proceso un poco más fácil. No todo fue un estado de calma, los que han vivido en carne propia en una normal rural pueden entender que vivir el normalismo rural no es cosa tan sencilla, ni estar sobre un colchón de rosas acogedoras y frescas.

No se la pasaba uno gozando de toda la tranquilidad, de solo vivir una vida como estudiante normal, de sólo dedicarse al estudio. Se vive un inmenso cúmulo de experiencias, de vivir interno con los compañeros era vernos la cara a todas horas, de aguantarnos dentro de los dormitorios, se requiere una fuerte dosis de tolerancia.

Empecé a sentir la necesidad de tener que participar por la defensa de nuestros derechos y por la defensa de todas las normales. Fui parte del grupo de activistas de la normal. No quería ser parte de una masa amorfa, uno más que pasara por esta escuela, indiferente ante la problemática estudiantil y de la sociedad en general.

Siempre he tenido el gusto por el deporte y las tardes era el momento en que podía practicarlo, en las canchas de fútbol o basquetbol. Pertenecí un año al club de atletismo, en ocasiones me iba a la alberca por las noches, pude practicar mucho la natación. Con mi amigo Orlando Valle Díaz, desde el proceso de selección de aspirantes congeniamos, hasta la fecha no se ha perdido la amistad. Él era muy bueno para nadar, observaba la manera, aparentemente sencilla, de echarse los clavados desde de tres metros de altura. En una ocasión me invitó a su casa, en el municipio llamado Infiernillo, lugar que me gusta visitar, aunque él casi no fuera, yo me iba con el amigo Alfredo Bustos, que también es de este lugar y nos íbamos al río Balsas, que se encuentra cerca de su comunidad. El río no quiere a los visitantes, o más bien, no quería que se fueran pues muchos ya no volvían a salir, me advertían “metete con cuidado”.

Tengo afición por la música. Formé parte de la rondalla voces juveniles de la normal y gracias a pertenecer a la rondalla, pudimos conocer algunas de las normales rurales que se encuentran en varios estados de la República Mexicana. Durante mi estancia en la normal conocí las demás normales rurales hermanas. Gracias a estas visitas se conoce a su gente, sus costumbres, sus tradiciones, crecen los lazos de amistad, crecen las ganas de salir a muchos más lugares, a disfrutar de los diferentes paisajes que existen en cada región.

De cierta manera me di cuenta cómo a través de cada generación, quién sabe desde qué tiempo, los estudiantes vivimos el apasionado modo de viajar de aventón. Conocimos la forma tan arriesgada pero aventurera de poder viajar “con el dedo”. Viví tantas experiencias en este mundo del aventón.

La aventura del aventón, permitió conocer gente buena, solidaria, con actitud altruista, confiada y positiva. Algunos se preguntarán, cómo puede uno atreverse a subir al carro de alguien desconocido, a arriesgarse a



que le puedan hacer algo, o al contrario que a uno por subirse con desconocidos pudieran hacerte algo que te traumaría por el resto de tus días. Pero a pesar de verme como un desconocido, con tu mano estirada y mochila en la espalda, en medio de la carretera, hambriento, siempre tuve la mente con la actitud más positiva. Aún hay gente consciente que sin pensarlo, te subían a sus vehículos y de manera divertida y amena seguíamos el trayecto. Íbamos platicando desde el momento en que nos daban el aventón, hasta llegar al lugar de su destino, de ahí a esperar otro aventón de otra persona de buena voluntad, para poder llegar a donde uno pretendía. A veces eran carros del año, otros en tráiler. Cuando el viaje era muy largo nos invitaban algo de comer. Algunas almas generosas, ya que nos dejaban en un lugar, el chofer metía la mano a su cartera y nos daban un poco de dinero.

Ser un servidor social, es decir, ser maestro, fue algo que poco apoco, desde mi proceso de estudiante normalista, fue tomando sentido. Desarrollé el gusto de servir a mis alumnos, es algo que me llena de satisfacciones, aún con todos los obstáculos que se encuentra dentro de una escuela. La norma me formó más allá de ser licenciado en educación primaria, me hizo consciente de los problemas sociales.

A tan sólo un año de haber egresado de la normal, los compañeros de mi zona escolar, la 150 del municipio de Angangueo, Michoacán, me hicieron la invitación de formar parte de la representación sindical en la coordinación regional de Zitácuaro. Me da un poco de vergüenza contar este episodio, como todo ser humano, he cometido errores y a veces me ha faltado el valor para tomar las cosas con más responsabilidad.

Cuando nos encontramos con piedras en el camino, cuando nos damos cuenta que dentro de una organización que se supone es transparente, en ocasiones es tan turbia y tan diferente a las aguas cristalinas de lo que representa la democracia. En vez de poner nuestro empeño para filtrar los males, preferimos dar la vuelta hacia atrás. A tan sólo un mes y medio de haber tomado el cargo de coordinador regional decidí renunciar a finales del año 2003, decidí regresar a mi municipio. Puedo decir que esta etapa de mi vida es una de las más bonitas, pues fue en ese periodo que conocí a mi entrañable exesposa, con quién hasta la fecha tengo una cordial amistad, le tengo un enorme respeto, cariño y admiración; pero, basta ya, no hay que ponernos sentimentales.

Más este espacio lo quiero aprovechar, no para hablar como docente frente a grupo de mi actual centro laboral, el cual se encuentra en la comunidad de Rincón de Curungueo del municipio de Zitácuaro, en la escuela primaria rural Miguel Hidalgo de la zona 157 sector 06, quiero platicar de algo más allá de lo rutinario y ordinario que puede ser nuestras vidas y no solo enfocándonos en nosotros mismos, cerrándonos en un círculo pequeño y particular de nuestras vidas. Aprovecharé para compartir una pequeña poesía que compuse para que los alumnos de 4° grado que tenía en el ciclo escolar 2014-2015, la declamaran, la titulé, el Fin de ciclo:

Fin de ciclo
Este es nuestro último homenaje, de este ciclo escolar
Las clases están por terminar.
Algunos regresaremos a este sitio
Y los compañeros de sexto estarán en otro recinto.
Algunos pasamos este ciclo
Con mucho esfuerzo y sacrificio
Otros con regañones y suplicios.
Cierto avance hubo en este ciclo,
Expresamos que fueron muchos los factores,
Los profesores están en juicio,
Sin embargo se necesitan a todos los actores.
Iremos saltando de emoción a nuestras casas
Veremos la televisión, daremos lata sin ton ni son.
Habrá ocasiones que nomás nos rascamos la panza
Y nuestros papas sentirán que pierden la esperanza.
Debemos aprovechar este receso,
Mejorando la escritura y la lectura,
No dejarlo en el olvido expreso,
Para no quedarnos sumidos en la penuria,
Pues está en boca la evaluación educativa
Donde los resultados son de poco criterio
Y los maestros lo ven como falsa alternativa,



Diciendo que evalúen a todo el mal gobierno.

Vivimos en una sociedad que requiere seamos participantes activos del bien social, que tengamos ganas de luchar por el bien de la nación y no solamente el dedicarnos a las aulas. Otros compañeros como yo, coincidimos en ideales, gracias a que se encuentra uno a amigos que en su tiempo éramos solos chavos normalistas y que tuvieron una formación parecida, con los mismos ideales, con el mismo entusiasmo, con las mismas consignas de lucha por un mundo mejor, esos son los puntos de encuentro para congeniar, juntarnos y platicar sobre la posibilidad de trabajar en el Centro para el Desarrollo de la Creatividad el Arte, la Cultura y el Deporte.

El CDCACD es un proyecto que resulta de la lucha de los trabajadores de la educación de la Sección XVIII, minutado con autoridades del gobierno del Estado de Michoacán en el año 2003 y ratificados en la minuta del 2004. Es un proyecto educativo que forma parte del proyecto político sindical, se desarrolla con los educadores populares, organizado por la comisión de educación y cultura, constituyéndose en varios municipios del estado de Michoacán.



En el año 2005 se pudo concretar en Zitácuaro. Para poder recabar un poco de información y para poder narrar el proceso de constitución, me di a la tarea de ponerme en contacto con algunos de los que fuimos parte en la formación y creación del CDCACD.

Ya son once años de este logro. La inquietud del camarada, Orlando Valle Díaz, quien en ese entonces formaba parte de la coordinación regional de Zitácuaro, en la comisión de educación y cultura, vio las circunstancias propicias y empezó impulsarlo, junto con la maestra Edith Celis Bruno, la maestra Rocío Hernández Munguía y varios activistas. Quisimos dar más de nosotros mismos, de una manera altruista, acordamos compartir nuestras habilidades con la sociedad de Zitácuaro, de una manera humanizada, organizados por el proyecto democrático de educación y cultura.

Con mucho esfuerzo, trabajo y entusiasmo el CDCAD fue nombrado Nicolás Romero, por hacer alusión a este osado personaje histórico que participo en muchas batallas contra los franceses así como durante la guerra de reforma. Zitácuaro fue testigo de sus brillantes cualidades, por ser un hombre combatiente, valiente y audaz se ganó los sobrenombres de: el león de las montañas, el azote de los franceses, el arquetipo de los chinacos, el héroe de tierra caliente y el guerrillero de la reforma.

Fue centro fue inaugurado el día 30 de septiembre del año 2005, por el profesor Sergio Espinal García, quien en ese entonces se encontraba como Secretario General de la Sección XVIII del SNTE. El compañero Orlando me platicó del proyecto, me invitó, junto con otros compañeros, a quienes recuerdo en este momento fueron: Ram Tziquim, Ronald, Vicente y Edgardo.

Pertenecer al colectivo me permitió sentirme vivo y útil. Decidí ofrecer algo más, no conformarme, actuar, crear y fortalecer mi identidad, sentirme parte de una sociedad que necesita acciones para el mejoramiento. Dentro de mi experiencia, estuve apoyando un año en el taller de deportes y me alejé un poco, después solamente participaba en el taller de guitarra apoyando al tallerista Daniel Chávez.



La versión de los testigos



Entrevisté a la maestra Edith Celis Bruno. Conoció el proyecto a través del Taller del Educador Popular Estatal en Morelia, también conocía a Orlando, ambos se reunieron para platicar sobre las mismas inquietudes que tenían, para aprovechar los mismos intereses, decidieron fundarlo. Orlando, Edith y Martha Natividad, estuvieron discutiendo qué talleres se propondrían, sobre qué ejes se iba a trabajar, quiénes iban a dar los talleres, en qué espacio se iba ubicar. El nombre del centro fue sugerido por el maestro Antonio Ávila. El principal objetivo era tener un espacio cultural al servicio de la niñez de Zitácuaro, la finalidad siempre ha sido rescatar la cultura y costumbres de la comunidad.

Como en todo proceso de inicio, se carecía de presupuesto, materiales, y de un espacio para poder dar inicio con los trabajos. Gracias al apoyo de la maestra Edith, quien ofreció prestar su vivienda. Para contar con materiales se hizo una colecta, gracias a las supervisiones escolares y a los sectores 26 y 6, se donaron materiales como mobiliario, papelería, papel, cartulina, colores, crayolas, pegamento, mesas, hojas, material de aseo, como escobas, trapeadores, entre otras cosas.

Se pretendía que de manera permanente se difundieran los talleres hacia los jóvenes y al pueblo en general. El 1 de octubre del mismo año, nos dimos a la tarea de organizar un concierto de rock llamado: “por la recuperación de la memoria histórica en repudio a la masacre estudiantil ocurrida en Tlatelolco el 2 de octubre del 68”, con la consigna de “no se olvida” a todas voces, en homenaje a los caídos. Se realizó en memoria del asesinato de comandante Ernesto Guevara de la Serna, el cual tuvo muy buena aceptación y logró reunir mucha gente.

Seguimos con la tarea de difusión y propaganda, acudiendo a las escuelas, con dos semanas de talleres de prueba para garantizar el buen funcionamiento del centro. Poco a poco se fue fortaleciendo el número de matrícula, rebasaba los 100 alumnos, niños, adolescentes y padres de familia.

Para continuar con la difusión hacia la comunidad, se gestionó un espacio para participar en la radio local, con un programa cultural. Se participó en el desfile oficial del 20 de noviembre, logrando que conociera más gente el centro, también comenzaron a interesarse algunos maestros.

Se realiza en cada fin de año, una posada popular. Con la intención de integrar a más personas de la comunidad, con la participación de las familias de los alumnos y maestros del centro de la creatividad. En cada receso escolar se reduce la matrícula, se vuelve hacer una difusión entre las diferentes escuelas que hay en la localidad.

Se ha tenido participación en las diferentes comunidades de la región, en Susupuato, en el marco del festival de la mariposa monarca, con un programa cultural ajustado a las actividades; participan los alumnos, los maestros talleristas, la rondalla, y las niñas del taller de danza. Se dan a conocer los objetivos generales de los centros: el rescate y recuperación de la identidad, de las costumbres y raíces, y mantener viva la memoria de la historia.

Se han realizado muestras populares de los productos que se elaboran en el centro de la creatividad, en diferentes lugares, por ejemplo, el jardín central Benito Juárez de Zitácuaro, donde también se organizan programas políticos sociales, se ha contado con la asistencia de la comisión estatal de los centros de la creatividad y de la secretaria de organización de educación y cultura del sector V.



También se ha estado trabajando en los cursos de verano desde el año 2006. En cada término de cursos se realiza un programa de clausura, entregándoles a los alumnos, sus reconocimientos o diplomas del periodo del taller. Se realiza el acto social, al terminar se realiza una pequeña comida popular.



Una tarde fui a donde ahora se encuentra el CDCAD, a visitar a la María del Rosario Sánchez Medina. Ella es jubilada, del nivel secundaria, tiene 66 años, es originaria y vecina de la ciudad de Zitácuaro, Michoacán. Inició sus labores en 1973, como administrativa en los primeros años de vida profesional. En el año 1985 inició como profesora de español, hasta que se jubiló en el año 2003 en la Escuela Técnica N. 15 de la comunidad La encarnación, en Zitácuaro. Fue fundadora de la Escuela Secundaria Técnica ubicada en Apetito.

Cuando la maestra Rosario se jubiló, tomó el cargo de Secretaria General de Jubilados y Pensionados de la Sección XVIII, en el año 2003, durante un periodo de dos años. En el año 2005 la invitaron a que apoyara con algún taller y comenzó con el taller de fieltro y poesía.

Los demás talleres con que se comenzó fueron: corte y confección, impartido por la maestra Hortensia Partida; agricultura orgánica, por la ingeniero Carmen; ingles, por Hilda Corona Balderas; guitarra, por Daniel Chávez Vásquez; danza, por Uriel Sarmiento Paz; Iniciación a la literatura, por la maestra Roció Hernández Munguía; astronomía, por el maestro Ram Tziquim Rosas; deportes, por el maestro Ulises Solís García y artesanías en Ocoxal, por Carmen Gonzales.

Se inició con pocas personas, con un promedio de 10 alumnos inscritos por taller. El espacio era muy pequeño, motivo por el cual se cubría un horario discontinuo. Algunos talleres se impartían en la mañana y otros por la tarde. La inauguración se realizó con el rompimiento de una olla en el piso, se soltaron globos en la plaza cívica Benito Juárez.

Para la maestra Rosario, reincorporarse otra vez al mundo de la enseñanza, fue una experiencia diferente. Como parte de sus proyectos personales de vida, tenía la inquietud de impartir un taller de tejido en su domicilio, sin fines de lucro, como una forma de servir a los habitantes de su barrio. En el centro de la creatividad se sintió identificada haciendo su labor social. Trabajando con las niñas vio que era importante desarrollar las habilidades motrices desde edad temprana, ya que era algo complicado en el momento que daba su taller pues no podían usar bien las tijeras.

Ha resultado grato ver, cómo en los talleres, de todo lo que aprenden en este proceso, a los participantes se les va despertando el interés y la iniciativa de realizar trabajos elaborados por sus propias manos y poderlos ofrecer en su escuela para adornos. Una alumna le solicitó ayuda a la maestra Rosario, para elaborar un diseño navideño y poder vendérselos a sus compañeros. Fue algo bonito, al elaborar los adornos, como parte del proyecto educativo, se cumplió uno de los objetivos: ponerlos en práctica los aprendizajes del taller y facilitar la obtención de ingresos para la familia. A través del tiempo la maestra ha observado con gran satisfacción que los alumnos elaboran sus propios productos y los comercializan.



Platiqué con la compañera María del Rocío Hernández Munguía para que compartiera su experiencia personal durante el tiempo que estuvo en el centro. Es egresada de la Normal Superior, en Lenguas y Literatura Españolas, tiene 53 años de edad, actualmente se encuentra en la Escuela Secundaria N. 3, Rafael Ramírez Castañeda.

Para ella fue un reto apropiarse del programa. De no conocerlo y no contar con un lugar adecuado para poder empezar con los trabajos, poco a poco se lo fue apropiando, hasta convertirlo en parte de ella. Fue aprendiendo a trabajar en colectivo, con ayuda de varios, se elaboró un libro donde se sustenta teóricamente el proyecto del centro de desarrollo para la creatividad, el arte, la cultura y el deporte.

Se acudía a otros lugares a participar, con una demostración de los talleres, se asistía con toda la familia de los alumnos, y se vivía en un ambiente sano. Una de las mejores experiencias fue cuando se invitó a una señora de la comunidad de Crescencio Morales, para que explicara cómo se realiza una ofrenda para el Día de Muertos, enseñó el significado. Con toda la fruta que estaba en mal estado, se realizó otra ofrenda para las malas vibras.



Daniel Chávez Vásquez, encargado del taller de guitarra, comentó que desde el año 2005, hasta la fecha, se ha dado un movimiento revolucionario en el mundo de las rondallas en Zitácuaro. Algunos ex alumnos que aprendieron a tocar la guitarra en el centro de la creatividad, ahora forman parte de rondallas reconocidas, como la rondalla San Juan o la Clavelitos. Otros ex alumnos han formado sus propias rondallas, observándose que existen bastantes en el municipio, muchas de ellas, de jóvenes y algunos por su cuenta se han ido a explotar sus habilidades en otros municipios para sacar fondos para sus estudios o simplemente para poder cubrir sus necesidades.



En el taller de carpintería es satisfactorio resaltar lo provechoso que ha sido para cada uno de los que han tenido la oportunidad de acudir al taller. Al ir aprendiendo, han creado sus propios muebles, para su hogar: recámaras, cocinas integrales, roperos, entre otros muebles más.



Con el apoyo de todos los talleristas se elaboran productos, como dulces de tamarindo, pinole, medicinas alternativas como vaporub; para recabar fondos y poder cubrir algunos gastos para el sustento del centro de la creatividad. El lugar donde ahora se encuentra el centro, se tiene que pagar renta.



En el taller de danza han pasado varias generaciones. Se ha despertado el gusto por el baile. En un principio, a algunos no les gustaba participar en sus escuelas, sin embargo, después de la experiencia que han tenido en estos talleres, han mostrado una actitud diferente y muestran mayor interés en participar dentro de sus escuelas.

Durante el tiempo que estuve en la normal no pertenecí al grupo de danza de la normal. Fue hasta después de estar laborando como docente, que me invitaron a formar parte de un grupo y de ahí fue gradual mi gusto por el baile. Pertenecí a varios grupos de danza como Tziranda y Patzari Pindecuecha. Después acudí a diplomados de danza, y de repente me buscaban algunos maestros conocidos para que los apoyara en la formación de un baile para sus niños.



En el taller de medicina alternativa se ha logrado rescatar los conocimientos que nuestros antepasados nos han heredado para poder resolver diferentes problemas de salud utilizando los métodos antiguos y empleando los



recursos naturales. Los participantes han aprendido a realizar micro-dosis, pomadas, jarabes, cremas, gel, todo a base de plantas.

Esta es una exposición de los productos elaborados en el taller de medicina alternativa:



Gracias a la resistencia de los compañeros, el centro de la creatividad ha permanecido vivo. Algunos compañeros, desde sus inicios, siguen dando muestra de compromiso y entusiasmo. Once años se han mantenido en la batalla, siguiendo los principios del centro, los talleristas han dejado su huella.

Los talleres que se imparten en la actualidad son: danza, guitarra, danza regional, corte y confección, medicina alternativa, cocina, serigrafía, arte en tela, belleza integral, computación, carpintería, tejido artístico, ocoxal.

Este 30 de septiembre cumple once años de su creación. Para mí es un orgullo que siga fomentando la concientización y fortaleciendo el sentido de pertenencia para el cuidado de su entorno, utilizando de una manera adecuada los recursos que se cuentan para un buen desarrollo y superación en beneficio de todos.

Es por eso que hago extensiva la invitación al centro de la creatividad o alguna escuela comunitaria, para que vean cómo se trabaja por el bien de los habitantes, que se inscriban para tomar el taller que les llame la atención.

Conclusiones

No digo que este sea el final, espero este sea para mí, un preámbulo de seguir compartiendo vivencias tan gratas y satisfactorias. Esto que comparto me deja con un buen sabor de boca, me permitió sacar a flote un poco de lo vivido y plasmarlo entre líneas. Las vivencias me han formado como persona en este andar colocando a cada pensamiento y actitud, una manera más consciente y solidaria con los demás. Tengo claro que esforzándose se puede luchar por un futuro próspero.

Esta lucha debe ser encaminada por la integración de todos los que queremos una vida mejor y que cada quien ponga su grano de arena dentro del escenario que se encuentra. Cualquier acto de servicio hacia los demás, si lo hacemos consciente y fraternal, podemos comenzar a transformar nuevas generaciones comprometidas por un mundo mejor, rescatando los valores y respeto por la vida.

Bibliografía

Sección XVIII, Michoacán, (2007). Revista del centro para el desarrollo de la creatividad, el arte, la cultura y el deporte, CDCACD Generalísimo Morelos.

Sección XVIII, Michoacán, (2013). Programa nacional alternativo de educación y cultura, PNAEC. México.



DIRECTORA EN ESCUELA RURAL: RETOS Y DIFICULTADES DE LA FUNCIÓN

Erika Rubio Mañón
erikarubio166@hotmail.com

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
Red para la Transformación Educativa en Michoacán
Educación Preescolar
Nodo: Zitácuaro

Introducción

Al iniciar mi reflexión en relación al trabajo que he venido desarrollando desde hace cerca de diecisiete años en educación básica, diez de ellos en función directiva, me resulta un tanto complicado sistematizar la serie de experiencias encontradas en esta fase de mi vida. Cada una ha sido un recorrido, un viaje amplio en el cual puedo narrar una a una, cada vivencia con docentes de formación distinta, con valores, cultura y perspectivas distintas de concebir la educación. Elegir la más relevante requiere de un minucioso examen previo, un recordar y volver a vivir cada momento compartido en cada plantel educativo.

Al concluir mi formación básica, como normalista con especialidad en educación preescolar, en el Estado de México, creí haber aprendido en su totalidad los elementos teóricos para desempeñarme en la docencia. Hubo un momento de mi vida en el cual de manera consciente y acertada, me di cuenta de lo mucho que me faltaba por aprender. Comprendí que ser maestro, implica una formación que no termina; esto fue a partir de que cambió mi trabajo con los grupos para desempeñarme como directora, pues mi formación inicial era más pedagógica que administrativa.

Resistencia al cambio

El reto de dirigir una institución con siete maestros, ciento cincuenta padres de familia y aproximadamente el mismo número de alumnos, en la comunidad más alejada no sólo de la zona escolar, sino también del municipio, se visualizaba un tanto complicado. Debido a que la principal característica de la población era la inseguridad, al grado que no se aceptaba vigilancia municipal, estatal, mucho menos federal. Una de las causas es que la principal ocupación y fuente de ingresos de esta población San Antonio Villalongin es la madera. Cuenta con muchos recursos naturales, con los cuales sostienen económicamente a las familias, lo que les permite tener a la mayoría una vida muy cómoda, incluso para que sus estudiantes se trasladen a estudiar a la capital del estado o a la cabecera municipal, incluso en escuelas particulares costosas.

La comunidad se ubica al poniente del municipio de Hidalgo, Michoacán, a cincuenta minutos de la cabecera municipal y se considera la segunda tenencia en importancia y poblacionalmente. Llama la atención que la primaria particular que administra el sacerdote tiene una población tan amplia que se compara con nivel de matrícula que la federal. Existe una secundaria, una preparatoria y el preescolar, del cual se habla en este documento. Cabe resaltar que esta última es la única escuela registrada en el municipio como de sostenimiento estatal.

La principal ocupación de las madres de familia es el hogar. La mayoría se dedica al cuidado y la crianza de los hijos, en general tienen estudios de algunos grados de primaria y otras pocas la terminaron. El sostenimiento económico de las familias está a cargo de los varones quienes trabajan en los montes talando árboles y aprovechando de ellos la resina y procesando la madera. Existe una fuerte migración a los Estados Unidos, por lo que las remesas son parte importante de los recursos que llegan a la comunidad.

Es una población que proviene de la época prehispánica, la cual se creó en el siglo XVIII, en la hacienda de San Antonio, propiedad de don Joaquín Arroyo, cuya casa se encontraba en el centro de lo que hoy es San Antonio Villalongin. Los primeros pobladores fueron el señor Higinio Gumecindo Boyzo Padilla, el señor Ignacio Espino Garfías y el señor Jesús María Espino Bucio, entre otros. A esta tenencia pertenecen las comunidades de Cerro azul, La palma, Las palomas, Los pinitos, Río hondo, San Rafael, Santa Ana y Saucedo. El pueblo fue fundado por el presbítero José María Vargas Vega el 18 de mayo de 1923, siendo presidente municipal el ciudadano David



Solis y como síndico Domingo Soto, entre los regidores municipales se hallaban Eugenio Pérez, Ismael Olivares, Onésimo Sánchez y José Jesús Martínez Soto. El acta fue firmada en la casa de Elías Pérez.

La primera maestra de esta comunidad arribó al pueblo en 1926 de nombre Carmen Suarez Ortiz, originaria de Pátzcuaro Michoacán, quien fue asesinada el 11 de agosto de 1928 por un cristero, de dos balazos. Inexplicablemente en el libro parroquial de defunciones se registró la muerte de Carmen, atribuyéndola a unos vómitos. También existe de manera documentada que en el año de 1928 a 1938 los profesores oficiales fueron asesinados por los cristeros y fue hasta 1951 cuando se estableció una escuela oficial en forma. Año con año la fiesta principal es el 13 de junio día de San Antonio de Padua.

Me presenté en la comunidad, acompañada únicamente de las ganas de trabajar y de un nombramiento con firma de la supervisora donde me asignaba la función directiva. Yo sería la primera directora en los veinticinco años que tenía funcionando esa escuela. La primera reunión de padres de familia fue de sorpresa y afortunadamente de mucha aceptación, ya era un gran paso. Las condiciones de la escuela eran literalmente desalentadoras, al grado que en lugar de sillas los niños utilizaban piedras y botes para sentarse, faltaban aulas y hasta los servicios básicos de agua, drenaje y otros. Era un terreno aproximado de una hectárea donde los animales eran quienes recortaban el pasto y así una lista interminable de necesidades urgentes por atender.

Ese mismo día que una de las madres de familia la señora Berenice me preguntó: “¿Maestra quiere que le venga ayudar a limpiar la dirección? Porque no va poder entrar”, mi sorpresa fue cuando efectivamente la puerta no se podía abrir, estaba llena de cosas inservibles, se utilizaba como bodega. De momento no tendría ni un espacio para instalarme, ese día pensaba si realmente valía la pena aceptar ese nombramiento o debía regresar a mi escuela bonita, cómoda y con todo lo necesario para trabajar, cerca de mi casa y consolidada como una institución de reconocimiento social por su organización y trabajo académico de años.

No terminaba de sorprenderme, los salones tenían ratones, había descontento en la comunidad por las faltas constantes de maestros anteriores, no sabía por dónde empezar. Una de las ventajas es que el personal docente se renovaba constantemente. Nadie quería permanecer en esa comunidad y sólo esperaban la primera oportunidad para salir de ahí. Junto conmigo llegó personal nuevo, afortunadamente con muchas ganas de trabajar, apertura para innovar, disposición y compromiso. Logramos conformar un colectivo de trabajo en el que el punto de coincidencia era la mejora de la escuela.

Era una situación compleja la vida de los niños del jardín, unos tenían todo lo que necesitaban: ropa de la marca más cara, una casa con todos los servicios y comodidades, acceso a medios de información y mucho más de lo que podían pedir. Recuerdo a Idalia, quien por tradición en la comunidad fue la reina de la primavera, sus papás compraron el mayor número de boletos, era hija de la dueña de la peletería, su papá administrador de varios aserraderos y de la farmacia del pueblo. Era común ver que los niños llegaban a la escuela en grandes camionetas de lujo, cuatrimotos y otros vehículos muy ostentosos.

Había en cambio otros alumnos con muchas limitaciones, contaban apenas con lo necesario para vivir y acudir muy modestamente a la escuela, carecían de lo más mínimo, no tenían servicios básicos o una vivienda digna. Sus casas eran de madera, sin piso, con techos de lámina. Tenían poco para comer, caminaban mucho para llegar a la escuela, por ejemplo, Paty, cuando fue el desfile del 20 de noviembre su mamá no tuvo dinero para comprar rafia para sus motas y se las hizo recortando bolsas de plástico, uno de las situaciones más difíciles que me ha tocado presenciar.

En la comunidad parecía como si la figura de la mujer estuviera en otro nivel, muy por debajo de la del hombre. En una ocasión, llegó uno de los líderes económicos y políticos de la comunidad, fue a darme instrucciones de cómo quería la ceremonia de clausura en la escuela, los invitados y demás detalles. Tuve que asumir mi función como directora, delimitar claramente hasta dónde podía intervenir como miembro de la comunidad, no le agradó nada. Es costumbre que la mujer no decide, ni siquiera por cual partido votar, mucho menos contradecir a su esposo.

Ante tal panorama empezamos a elaborar un plan de trabajo a corto plazo. Lo primero era la limpieza general del plantel, ésta fue ardua, con la participación de padres de familia, alumnos y maestros. Se usaron los casi nulos recursos que había, se compró pintura. Como la principal ocupación de los padres de familia es la madera, existen



muchos talleres de éstos hubo personas que donaron lo necesario para elaborar muebles para los salones y para la construcción de un aula adicional.

Cada día que llegaba a la escuela había algo que hacer, que pensar y que reflexionar. Empecé a trabajar orientando sobre las cuestiones pedagógicas a las maestras, la mayoría apenas habían terminado la normal. Teníamos muchas dudas e incertidumbres pero la unidad entre nosotros nos hacía enfrentar los retos y continuar. Inicié con una estrategia de gestión, tocando puertas en diferentes instituciones como el DIF municipal, la jefatura de tenencia, el presidente municipal, la supervisión escolar y la misma secretaria de educación en el estado.

En algunas obtuve muy buena respuesta, en otras no tanta. Los resultados no se hicieron esperar, enseguida se equiparon las aulas con mobiliario para niños y maestros. Se concluyó la construcción de dos aulas de concreto, se impulsó el programa de desayunos escolares y de aquí se crearon recursos propios para el plantel. Echamos mano de algunos programas federales como escuelas de calidad y PAREIB, mejoraron mucho las condiciones.

La carga de trabajo fue mucha. Cada mejora a la escuela me llenaba de satisfacción. Ir alcanzando cada una de las metas propuestas era lo que me impulsaba. Creo que no hay un curso o una receta de cómo ser director, cada contexto, cada situación son distintas, nosotros mismos como personas estamos en constante cambio y transformación, el aprendizaje se genera paso a paso a partir de las experiencias y cada una nos da la pauta para mejorar en ellas. Las mismas personas con las que interactuamos nos invitan a mejorar nuestro actuar diario.

Logramos una adecuada organización de trabajo en el plantel, tanto en lo pedagógico como en lo socio cultural. Trabajábamos con los niños, quienes en la escuela tenían una alimentación más completa. Se generaba empleo para las madres más necesitadas que quisieran trabajar en el plantel haciendo el aseo o en la preparación de alimentos. Salones limpios y material suficiente para desarrollar mayores aprendizajes en los alumnos, partiendo de una interacción con los objetos.

Comenzamos a integrarnos a diferentes actividades de proyección hacia la comunidad, algunas incluso en la cabecera municipal. El trabajo al exterior era por objetivos, el primero era que los aprendizajes de los niños rebasaran las paredes del aula y de la escuela en sí misma; el segundo consistía en dar a conocer el plantel y que éste tuviera una proyección a la sociedad. Se tenía que saber que la escuela existía y que se estaba trabajando en su mejora.

En un plazo no mayor a un año se logró que se incrementara el número de grupos atendidos. Gestionamos un maestro de educación física y una persona encargada del aseo y mantenimiento del jardín. Se realizaban exposiciones con los trabajos de los niños en la tenencia, se hacían clases abiertas con los padres de familia para que conocieran el trabajo pedagógico, la comunidad participaba de manera más responsable en la educación que estábamos brindando.

El 15 de mayo, día en que se celebra el día del maestro, estaban todas las madres de familia, contrataron un conjunto musical que radicaba ahí en la comunidad, tocaron las mañanitas para nosotros, organizaron una comida para todos los maestros. Había un maestro de ceremonia que dirigía el programa. Mamás y niños organizaban juego con diferentes premios, en la comida el mole fue el platillo principal. La escuela lucía globos. Las muestras de agradecimiento eran evidentes.

La primaria federal quedaba justo al lado de nuestra escuela, empezaban a ver los avances que se tenían en el preescolar. La motivación llegó hasta allá, el director y sus maestros ponían más empeño en su plantel. Surgió una especie de competencia donde los únicos beneficiados eran los integrantes de la comunidad y sobre todo los alumnos. El panorama era otro muy diferente al que se percibía en un inicio.

Otra de las experiencias enriquecedoras fue cuando se llevó a cabo un intercambio pedagógico con maestros venezolanos, colombianos y bolivianos. Tuvieron la oportunidad de conocer el jardín de niños “Gabino Barrera”, sus alumnos y maestros. La comunidad se encargó de atender los maestros invitados, los niños los recibieron con júbilo y el trabajo en las aulas continuó de manera que pudieran observar las condiciones de aprendizaje en las cuales se desarrollaban los alumnos. Las madres de familia se encargaron de la preparación de alimentos. Fue una experiencia, que según mencionaron, no habían tenido la oportunidad de vivir antes.



Otro de los grandes logros fue la pavimentación de toda la calle que conducía al plantel. Los niños no llegaban con los zapatos llenos de lodo. En temporada de lluvias se tenían que poner tablas, piedras y cartones para poder entrar al jardín. Los hijos de familias adineradas llegaban hasta el plantel en sus vehículos y quienes no los tenían llegaban caminando pero ya en condiciones distintas.

El ambiente de trabajo entre los maestros era armónico. Viajábamos juntos casi una hora, en la que discutíamos las formas de organización para la mejora de la escuela, los aprendizajes de los niños, los casos con dificultad, entre otras cuestiones. Esas pláticas hacían más llevadero el trayecto, muchas veces había retenes, árboles tirados en el camino, lluvia, frío, granizo, etc. Llevábamos a cabo intercambios grupales, mediante la realización de talleres los niños elaboraban productos que tenían que ver con distintos temas. Se trabajó mucho en concientizar a los padres de familia sobre la importancia de acudir a la escuela, entendieran que no es cuidar o entretener a los niños, sino que realmente se generen aprendizajes importantes.

Las mañanas eran diferentes, se podía percibir claramente en las caras de los niños, en el rostro y la actitud de los maestros, de los padres de familia, en la mía. Guiar, conducir, orientar una institución no es algo fácil, hay que tener una actitud de trabajo, disposición y de seguridad ante los demás. Ellos confían en tus decisiones, somos el ejemplo a seguir. En situaciones en las que no sabía qué hacer, recordaba y pensaba que hubiera hecho mi directora en uno de esos casos. El consensar cuando se requiere, el mantener la firmeza en ciertas circunstancias y el mostrar un lado humano cuando así se requiere, el ser asertivo, el saber escuchar, dialogar, llegar a acuerdos, no es una tarea simple.

Creo que todo fue aprendizaje, las condiciones muy adversas. Considero que fue aquí donde verdaderamente confirmé que no me equivoqué de profesión. La docencia nos da muchas satisfacciones. La misión de un maestro es grande, su labor trasciende y hace historia. El tiempo invertido da frutos, una palabra de agradecimiento tiene un valor incalculable. Finalmente, la razón por la cual nos sentimos motivados para continuar es el compromiso y la ética que sentimos hacia nuestra gente.

Conclusiones

Como directora aprendí que no se puede dar un trato igual a todas las situaciones ni a todas las personas. Cada una de ellas tiene una historia propia que lo determina. Hay que aprovechar y potenciar todas las habilidades diferentes y enfocarlas en un esfuerzo común. Todo en la vida, incluso en la académica cumple un ciclo, un periodo y termina. Los maestros se fueron cambiando de plantel en la idea de acercarse a su lugar de residencia. Después de dos años en esta comunidad llegó una oportunidad de continuar con mi función directiva, ahora con otro colectivo de trabajo, una comunidad indígena, pero ahora las condiciones de infraestructura, disposición y trabajo de los padres de familia serían factores más favorables para el nuevo desafío. Me despedí de esa comunidad con la gran satisfacción de haber contribuido en la mejora no sólo en infraestructura de la escuela, sino también en el conocimiento y aprendizaje de los niños, así como en las formas de organizar el trabajo en la comunidad.

Ahora puedo decir que el trabajo se hizo. Las condiciones y momentos en los que se desarrolló dejan una grata experiencia, la primera en la función directiva. Concluyo que no hay una formación para ser directora, pero que, sin embargo, es muy necesaria. El mejor instructivo es el que uno mismo escribe, que la experiencia y las ganas de contribuir y transformar son los mejores aliados. Pertenece a un sistema educativo que poco ayuda, que poco entiende de estas necesidades y que muchas veces en lugar de encontrar un apoyo en él, encontramos una dificultad; pero que igualmente esto no limita ni termina con la vocación docente y con las ganas de mejorar la educación en nuestro país.



UNA VOZ INTERNA

Pedro Moisés Aguirre Martínez
pmam10@hotmail.com

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
Red para la Transformación Educativa en Michoacán
Zona 156, primaria.
Nodo: Zitácuaro

Palabras claves: inicios, decisión, idea, youtuber, jerga

Introducción

En este mundo, donde la libertad de expresión cada día se convierte en una línea muy delgada que puede romperse con mentiras, falsedades que se quieren volver verdaderas y cada momento se vuelve en algo muy difícil el obtener información fidedigna para poderla decir en medios libres. Las redes sociales, se han convertido en un medio para la obtención de información en tiempo real lo que pasa en este mundo, a pesar de los medios masivos de comunicación cada día pierden fuerza con la sociedad.

Esta narrativa trata sobre la formación de un docente de primaria, que tomó la decisión de emanciparse ante los medios de información masivo al darse cuenta la manera de manejar la información a su antojo, desmitificando de una manera muy flexible la realidad de los hechos que estaban ocurriendo. Generando un medio independiente desde un canal de youtube, donde existe una libertad editorial y creativa, pero siempre en la búsqueda de la información para mostrarla desde un punto de vista honesto.

Veo la luz del cuarto, lastima mis ojos. Tengo un gran nudo en la garganta, no me deja hablar. Estoy solo, con la cámara de mi celular en la esquina de un cuarto vacío. Es rara esta sensación de nerviosismo por algo que aun no he hecho. Pulso el grabado de video de la cámara frontal y veo el contador que inicia y corre, me quedo pasmado sin poder decir ni hacer nada. Luego de más de quince intentos y de hacer trompetillas interminables, por fin pude pronunciar una palabra entrecortada. Esa palabra fue un <<hola>> muy rara, yo diría forzada; poco después, el tiempo se detuvo por un instante, mi mente se planteó una sencilla pregunta ¿qué estás haciendo?

Una voz interna en mi cabeza de inmediato respondió, —no te quedes callado, que tu voz se haga escuchar. Llegó a mi mente la frase que marcaría esta etapa de la vida, a manera de ensayo dije, —hola mi gente, ¿cómo están?, sean ustedes bienvenidos a este programa de La jerga de la política. Volví a quedarme callado, respiré profundamente, maldije un par de ocasiones, y recordé que todo espacio virtual tiene un eslogan que lo hace único. Me senté en el piso de aquel cuarto tan frío que me hacía sudar de nervios. Tomé una pelota de hule espuma, la comencé a rebotar en la pared mientras mi cabeza reorganizaba mis pensamientos para poder formar una frase que fuera única, fresca y sobre todo que pudiera trascender.

Luego de unos momentos, recostado en el piso, mi mente despertó se apropió de la frase <<análisis y opinión desde un punto de vista bien honesto>>. De un solo brinco, me levanté de aquel piso que ya comenzaba a sentirse cálido, me coloqué en otra esquina de aquel cuarto, puse la cámara frontal con mi brazo derecho e inicié con el espacio que marcaría mi vida, —hola mi gente, ¿cómo están?, sean ustedes bienvenidos a este programa de La jerga de la política, análisis y opinión desde un punto de vista, bien honesto”.

Los inicios

Mi nombre es Pedro, soy de la hermosa costa michoacana, del municipio de Lázaro Cárdenas. Aunque nací en Morelia, mi corazón e inicios se encuentran en este paradisiaco lugar. ¿Por qué digo mis inicios?, porque este lugar me marcó definitivamente en mi profesión. ¿A que me dedico?, soy maestro de primaria, orgullosamente.

La mira, es una tenencia del municipio que vio nacer mi vocación e hizo que tomara una decisión de 180° que cambiaría el futuro de mi carrera. Fue al final de la etapa de la educación media superior, cuando debí realizar un servicio social, como parte de la formación; tomé la decisión de realizarlo etapa en la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” donde yo había estudiado cuando era niño, se encuentra en el centro de esta tenencia.

Por asares del destino, a mi llegada a la escuela, la directora Irma decidió colocarme en un grupo de segundo grado. Un hecho raro, debido a que la mayor parte de mis compañeros se encontraban en funciones de dirección. Me encargaron acompañar a un maestro que ya había conocido antes, él fue mi maestro de sexto grado, se llama Bonifacio.

Al inicio sólo revisaba trabajos de los alumnos y me dedicaba de forma específica, a los alumnos más rezagados. Un tarde, el maestro decidió ponerles ejercicios de sumas en el pizarrón, salió a realizar algunas actividades en la dirección de la escuela, al menos eso decía él. Poco después de diez minutos, vi que los niños estaban muy inquietos debido a que no sabían



cómo realizar las operaciones. Al ver la necesidad de los niños decidí ponerme de pie en frente del pizarrón. Sus rostros expresaban dudas, suspiraban profundamente; comencé a realizar una explicación breve de cómo realizar el ejercicio, al ver sus caras sonrientes, sentí una gran satisfacción que me impulsó a seguir adelante, no me percaté en ningún momento que el maestro responsable del grupo, se encontraba en la puerta con una sonrisa que jamás olvidaré.

Al terminar de revisar los ejercicios de los niños, el maestro se acercó a aquel escritorio roído y oxidado, me dio una palmada fuerte en la espalda y dijo, —bien hecho futuro maestro; me hizo sentir sumamente orgulloso. A partir de ese día el maestro me asignaba pequeñas actividades, fui sintiéndome más y más apasionado por la docencia.

Una tarde me acerqué a mi madre, estaba sentada en una silla, en el patio de la casa, bajo un árbol frondoso de mango, le dije —mamá, quiero ser maestro; sus ojos se iluminaron con un brillo especial, me respondió con una pregunta que retumbó mi cabeza, —¿estás seguro? Preguntaba porque ella conocía mi pasión por la tecnología, pasión que conservo actualmente; asentí con la cabeza y ella solo se remitió a darme un abrazo.

Meses después, realicé el examen de admisión en la actual Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores, ubicada en la ciudad de Morelia. Fue una experiencia impactante, debido a la cantidad de gente, el examen transcurrió totalmente normal. Al momento de salir por el pasillo que pasa por debajo de las oficinas y la biblioteca, me impresionó ver la cantidad de personas que se encontraban fuera de las rejas esperando el momento en que salieran sus familiares. Yo salí con el nerviosismo normal, tan normal que toda esa noche no pude dormir ni un solo minuto.

Al día siguiente publicaron los resultados de los exámenes. Llegamos a la entrada, vi muchas personas aglomeradas sobre un par de hojas, fui a ver las listas donde no había tanta gente, no había tantas personas, porque era el listado de los rechazados. Esperé unos minutos platicando con mamá, hasta que vimos la oportunidad de acercarnos, estaban los 150 nombres de los aceptados. Debido al nerviosismo no vi mi nombre. Bajé la mirada y mi expresión fue —no quede mamá, ella con el rostro desenchajado decidió ir a verificar que fuera cierta mi aseveración. No pasó ni un minuto cuando ella mencionó —¡si quedaste Pedro!, mi primera reacción fue correr y verificar con mis propios ojos mi nombre. Al verme en la lista sentí que el alma me volvía al cuerpo, mis ojos se cristalizaron al saber que ya había quedado. En ella vi una mirada llena de orgullo al saber que en ese listado me encontraba dentro de las primeras cincuenta personas, es ahí donde inicia el segundo capítulo de mi vida en la docencia.

Una etapa llena de emociones

El viento corría sobre mi cara con un ligero toque frío. Vestía un pantalón de mezclilla, una chamarra ligera y una playera. Me acompañaba una pequeña mochila al hombro y muchas ilusiones al interior de mi cabeza. Caminaba sobre la avenida Madero, todavía rondaba un ambiente de obscuridad sobre la acera. Paso a paso me acercaba a la escuela, con mucho nerviosismo e inquietud, era la primera vez que vivía solo en la ciudad, con la paranoia que me inculcaron de <<cuídate hasta de tu sombra>> y sí, literalmente le tenía miedo hasta la sombra de un pequeño perro que pudiera pasar cerca de mí; digno de un buen cliché <<un pueblerino en ciudad>>.

Llegué a la puerta de entrada. Un portón negro e imponente, abierto de par en par, me detuvo por un instante. Había poca gente en la escuela, por problemas de transporte, llegaba a las 6:30 de la mañana, solo estaba el intendente, don Efrén, en su espacio, sentado. Me detuve súbitamente, suspiré fuerte un par de ocasiones, cerré los ojos e ingresé por esa puerta, procurando hacerlo con el pie derecho. Aunque no lo crean, todavía conservo esa cábala, cada que inicio un nuevo proyecto, siempre con el pie derecho y pisando muy fuerte, al parecer hace que mi cuerpo tenga seguridad para afrontar nuevas aventuras.

Me detuve un momento en el patio central de la normal. Contemplé cada uno de los espacios, me puse en el centro y di un giro de 360°, muy lentamente, para poder percibir la esencia de lo que estaba haciendo. Fui a dar un breve recorrido por el patio y el auditorio, como queriendo conocer los dominios de un terrateniente. Era inspirador, cada puerta, cada letrero de algún taller y ese olor que sólo se puede percibir en ese lugar, con ese frescor que dan aquellos gigantes que se encuentran detenidos en el tiempo.

Pude percibir el néctar de la docencia. Cada actividad, los trabajos, las visitas a las comunidades, conocer a los niños en el salón, en el patio e incluso en sus casas, me hizo sentir lo noble es esta profesión. La importancia y el poder específico que representa el rol de maestro frente a grupo.

Recuerdo la vista a la comunidad llamada Las trojes, ubicada en la carretera a Mil cumbres, por una desviación que se encuentra antes de llegar al kilómetro 23 de esa comunidad. Estábamos en tercer año, los días de observación en el aula habían sido extenuantes. Caminábamos casi un kilómetro de subida para poder llegar a la escuela multigrado. Los maestros responsables de los grupos nos habían asignado contenidos para poder realizar las planeaciones pertinentes para la semana



de trabajo, la única condición era traer todo el material que se necesitaría. Nos íbamos a quedar en la casa de algún alumno del grupo que estuviéramos atendiendo. Yo me quedé en la casa de Juanito, su familia tenía una pequeña tienda al filo de un barranco, una familia muy unida, yo diría como muégano, algo que fue una revelación.

La familia me brindó todo el apoyo para quedarme con ellos esos días. Me proporcionaron una cama, todos los días le esparcían suavizante de ropa para darle un toque especial, era la abuelita que vivía con ellos. Por lo que supe, esa cama pertenecía a uno de los hijos mayores que se había ido para Estados Unidos. Todas las mañanas era despertado por ese olor a café de olla, con esa esencia que solo la canela puede dar. Al salir del cuarto donde me quedaba, podía ir al pequeño patio trasero donde podía presenciar la magia de los amaneceres y podía ver por qué se le llamaba mil cumbres a esta región, simplemente me podía despertar de una manera espectacular. Después de ayudar a algunos quehaceres que la familia me permitía realizar, me dirigía a la escuela, donde desarrollaba las actividades planeadas.

Como parte de una actividad programada, pude tener el honor de presidir una reunión de padres de familia con la finalidad de realizar una faena de limpieza en la malla perimetral de la escuela. Supuse que la reunión la iba a dirigir el maestro comisionado a la dirección de la escuela, pero justo en el momento de la presentación se me acercó y me dijo —fórgese muchacho, le toca a usted dirigir la reunión. Cuando lo escuché me congelé un instante, se me secó la boca y mi mente se quedó en blanco, me quedé petrificado hasta que el encargado de la escuela terminó de saludar a todos los presentes y se refirió a mí como <<el maestro>>. Ya había escuchado ese par de palabras en momentos anteriores, en voz de los niños y mentores que, por respeto, se referían a mí como <<el maestro>>, pero que un director comisionado, ¡pero director! se refiriera a mí, ante una reunión general de padres de familia, con esa palabra, me hizo sentir lleno de orgullo. La boca seca desapareció súbitamente, mi mente comenzó a hilar ideas y armar frases para poderme dirigir a ellos. En mi cabeza retumbaban aquellas palabras de mi padre —“siempre con seguridad hijo”, y de mi madre —“siempre habla con la verdad”. Frases que fueron forjando mi forma de ser desde la secundaria, la lluvia de sabios consejos siguen en la actualidad.

El momento llegó, caminé al centro de un salón grande, con las piernas temblando como consecuencia de los nervios, que hasta el momento sigo sintiendo cada reunión que presidí. Comencé saludando a todos los presentes, explicando la razón por la cual debíamos realizar la faena. Por momentos la voz se me entrecortaba, por la respiración mal hecha. Intentaba relajarme. La presión de las miradas fuertes de los padres, la seriedad y la solemnidad de aquellas personas, algo que no voy a olvidar, me hicieron sentir la responsabilidad de poder realizar bien las actividades.

En el lapso de mi participación, que yo sentí una eternidad, pude realizar la organización de una actividad en pro de la escuela. Por las ocupaciones de los padres, se acordó realizarla por la tarde, decisión correcta ya que no habría alumnos que pusieran en riesgo la actividad. Ese miércoles, a las cuatro de la tarde, pude tener una vinculación mayor con los padres y familiares de mis alumnos, pude conocer cuáles son sus principales problemáticas y necesidades.

Después de terminada la faena, se decidió quemar toda la hierba en un espacio al aire libre, una esquina de la escuela. Uno de los padres de familia compró unos refrescos y comenzó a servir a todos, iniciamos la plática, fue ahí donde comencé a ganarme su confianza. Don Juan fue la persona más abierta, platicó cómo fue su historia de vida en esa comunidad, lo que representaba la escuela para ellos y sobre la gran necesidad que tenían los pobladores, sobre todo en la época invernal donde describían el clima como un congelador, debido a que se encontraban en la parte más alta de un cerro.

Es un lugar espectacular para tomar fotos, pero con pésimas condiciones climáticas para poder vivir. En esa comunidad carecían de agua, fue ahí donde me pude dar cuenta de cuánto trabajo costaba traer una sola cubeta de agua para poder bañarse o incluso para beber cotidianamente. La travesía era de más de una hora por veredas, para encontrar un pequeño pozo de agua que surtía a más de cinco comunidades.

Me encantó conocer las características de las personas. En una ocasión me invitaron a degustar el pulque que se hace de manera artesanal. Esa noche me encontraba nervioso porque no sabía que tenían preparado para mí. Los habitantes se reunieron para realizar una carne asada en la noche, acompañada de un buen pulque. La convivencia terminó a las doce de la noche, con el pretexto que al día siguiente debía de cubrir la jornada de trabajo.

El cariño y la confianza que me hicieron sentir los pobladores, me alentaron a seguir adelante con mis responsabilidades en el salón de clases. Al día siguiente la confianza con la que me saludaron las personas era más familiar, creo que en esa cena se establecieron lazos muy fuertes con los lugareños; honestamente sigo conservándolos en el corazón.

El último día de trabajo en la normal, caminé por cada uno de los pasillos, para mí eran sagrados, viendo la historia que formé en cada espacio, cada escalón y cada banca que fui recorriendo en esa historia de 4 años. Es sus instalaciones descubrí la amistad, el amor, las artes y aquellos lazos de hermandad que hasta la fecha sigo conservando, gracias a las maravillas de las redes sociales. Estos lazos que me han permitido formarme en lo personal y laboral.



Una difícil decisión

El humo del cigarrillo sobre el escritorio, la computadora encendida y la luz tenue del cuarto donde dormía, fueron testigos de la decisión más difícil que he afrontado en mi vida. Fue una noche antes de elegir la zona escolar donde trabajaría, mis ojos contemplaban un mapa de Michoacán, veía el nombre de los municipios, los accesos, las carreteras, las distancias entre municipios e incluso veía el tipo de vegetación. Fumaba como un padre primerizo esperando a su primogénito. En tan solo dos horas fumé doce cigarrillos, uno tras otro, veía, analizaba, reflexionaba y buscaba el municipio más cercano a Zitácuaro y a Morelia ¿Por qué estos dos municipios?, porque tenía el corazón dividido entre dos amores, una parte de mí quería estar con el amor de mi vida y otra parte de mí no quería renunciar a la cercanía de la familia.

Fue una noche muy larga, intentaba dormir pero no podía. Cerraba los ojos pero mi cabeza seguía trabajando, al final, por la mañana tomé una decisión: Maravatio de Ocampo, ¿por qué? porque se encuentra más o menos al mismo tiempo de viaje en carretera, a la mitad de ambos lugares, cerca de mi familia y cerca de la mujer que amo.

Esa mañana, fui a las oficinas de la supervisión escolar en Morelia, un espacio muy antiguo donde estaban varias mesas con los diferentes números de las zonas escolares de todo el estado. La decisión estaba tomada, llegué directo a la mesa de Maravatio y pedí un número que no recuerdo muy bien, porque ya no existían vacantes, la segunda opción era la 143, sin dudarlo, tomé el lugar y salí al patio orgulloso de mi decisión.

Semanas después, nos entregaron las órdenes de adscripción. Le pedí a mi compañero de aventuras, mi papá, que me llevara a entregar los papeles. Llegamos al municipio preguntando por el lugar donde se encontraban las oficinas de los maestros. Poco a poco nos acercamos a una calle muy pequeña donde se encontraba una escuela muy chica. Para mi sorpresa, ahí se encontraban las oficinas de las supervisiones del municipio. Subí unas escaleras difíciles de describir, un escalón era más grande que otro, encontré ahí al supervisor y al asesor técnico pedagógico de la zona, grandes personas, muy respetuosas, tolerantes y sobre todo con gran humanismo.

El supervisor fue muy franco conmigo, me dijo, —si eres el único hombre en llegar, te mandaremos a la comunidad más alejada de la zona—. Fui el único hombre de las cuatro personas que llegamos a trabajar a la zona. Me remitieron hacia la comunidad de Tacarío Jesús del Monte, una comunidad que se encuentra con los límites de Ciudad Hidalgo. Para poder llegar existía un solo transporte de subida a las 7:30 de la mañana y otro que bajaba a las 4:00 de la tarde.

Cuando me entregaron los papeles, el supervisor comisionó a un integrante de la oficina para que me llevara a un viaje de reconocimiento hacia la escuela donde se me había ubicado. Al llegar lugar me di cuenta de que estaba demasiado lejos de la cabecera municipal. Llegué a pensar en quedarme en la comunidad para no viajar tanto todos los días. En la orden de adscripción no había visto una leyenda que estaba ahí <<director comisionado>>, al ver las letras chiquitas en la hoja, el alma se me salía del cuerpo. ¿Cómo una persona recién egresada de la normal iba a enfrentar a esa situación? La respuesta llegó con mucha ayuda de las personas que me brindaron su comprensión y tiempo para explicarme cada documento que debía elaborar previo a recibir la escuela.

Una mañana de invierno, me dispuse a presentarme en la escuela. Quise quedar bien con los padres de familia y me puse un traje que mis padres me habían comprado, ¡gran error!, ese día la temperatura en Maravatio era de 4° centígrados, fue tanta mi emoción por presentarme que yo no lo sentí al momento de salir de la casa. La persona de la combi me preguntó, —¿así se va ir? Con una expresión de sorpresa que me hizo dudar por un segundo, respondí que sí. Después de más de 35 minutos de carretera y otros 30 minutos en terracería, llegué a la escuela.

El aire se sentía denso, frío, yo diría gélido, el director comisionado llegó a la puerta de la escuela. Me sentía como paleta, todas mis articulaciones dolían por el frío. En la puerta del desayunador escuché una voz preguntar —¿usted es el director?, a lo que respondí afirmativamente con la cabeza, ya que hasta la boca se me congeló. Oí algo que nunca había escuchado antes —se nos congeló el gas, dijo una madre de familia que intentaba encender la parrilla. Mi sorpresa no se dejó esperar y sólo pude responder con una pregunta, —¿el gas se congela? Lo único que pude decir debido al frío.

Anécdotas como la anterior, existen muchas en mi mente, tantas que podría escribir un libro entero con todas los momentos vividos. Muchas alegrías, satisfacciones, tristezas, depresiones e incluso enfermedades. Se fueron formando lazos de amistad con las personas y familias enteras que me albergaron abriéndome sus hogares y corazones. No me alcanzarían las palabras para agradecer una por una, a cada amigo que logré tener.

La gran idea

Durante una actividad sindical el mes de julio del año 2016, en la ciudad de México, nació la necesidad de un espacio de expresión y análisis. En esa jornada de lucha en la cual los pagos de los maestros habían sido retenidos. En esas actividades



sólo se encontraban camarógrafos narrando los acontecimientos. Las redes sociales se inundaban de videos con las represiones, se podía sentir la tensión con el simple hecho de verlos.

Fue en una marcha donde pude sentir el poder de la intimidación. En una simple marcha que pasaba por Bellas artes, había una cantidad impresionante de personal de seguridad pública, vigilando la marcha en todas las esquinas. Decir la cantidad exacta sería poco serio de mi parte, puedo comentar que existían cientos de granaderos y policías por todas las calles que pasaba la marcha.

La tensión se respiraba y se sentía. Las miradas de los granaderos fueron impresionantes, como si fueran cámaras fotográficas que memorizaban cada facción de las personas que pasábamos. En una esquina nos detuvimos por un momento, delante de nosotros se comenzaban a enfrentar supuestos manifestantes y elementos de seguridad pública. Por qué comento <<supuestos manifestantes>>, porque absolutamente nadie los reconocía como maestros, el hecho fue que todos nos comenzamos a plegar para podernos deslindar de esas acciones.

Me acerqué curiosamente a ver, pude escuchar como un reportero de una televisora, decía, —los maestros están agrediendo a los policías, un camarógrafo de una fuente mencionó en tono chilango —pinches maestros, ya ni la chingan. La rabia en mí crecía, aquellas personas no eran maestros, nosotros nos encontrábamos replegados a unos quince metros del zafarrancho. Los reporteros de las empresas estaban haciendo pedazos con sus críticas al gremio. La versión de los hechos se contaba solamente desde su óptica, y claro que tenían línea editorial. Al mismo tiempo, reporteros de diarios digitales, decían lo que en realidad estaba sucediendo.

Vi a una persona grabando con su celular y diciendo la verdad de lo que estaba ocurriendo. Me acerqué a esta persona de mochila y celular en mano, le pregunté para cuál periódico trabajaba, respondió, —soy de medios digitales, de un diario libre—. Fue cuando reconocí el potencial que existe en las redes sociales para poder expresar de manera libre todo aquello que podías ver y pensar, sin tener una línea editorial, algo que actualmente no se tiene en los medios masivos “libertad creativa”

Me pregunté ¿cómo podía yo hacer una diferencia en redes sociales?, mi cabeza tenía todas las ideas y a su vez no tenía ninguna. Esa noche, cuando llegué a casa, decidí darme un merecido baño para poder descansar. Al día siguiente había que dar cobertura a una actividad en Morelia. Cuando me baño, tengo por costumbre, ver cualquier tipo de video de YouTube, desde música hasta comediantes, mi gusto es muy variado. Pude entender el poder de las reproducciones a nivel del alcance de las personas que pueden ver el video en el mundo, claro no de la noche a la mañana. Esa opción para mí podría ser una válvula de escape, de todas aquellas tensiones por las cuales estaba pasando en esos momentos.

Las presiones de diversos frentes, tanto los económicos, familiares, de trabajo y sindicales que en ese momento tenía, lograron hacer que mi estado de ánimo y cerebro se encontraba como una olla de presión sin válvula. Cualquier cosa me hacía explotar. Mi humor estaba muy alterado, aunque lo intentaba disimular con algo de chascarrillos con los compañeros, por dentro no toleraba en absoluto algún tipo de broma o comentario que escuchara en alguna fuente de información.

Los comunicados de prensa cada día eran más ásperos, los comentarios de la sociedad en general fueron tajantes, apoyaban, pero el hartazgo social era sumamente evidente. Tras más de treinta días de actividades, existía una parte de la sociedad que exigía que regresáramos a trabajar, pero también existían personas que apoyaban el movimiento social, fueron momentos muy duros y difíciles de olvidar.

Uno de esos días en los cuales las movilizaciones fueron regionales, tuve la posibilidad de lograr llegar temprano con mi familia y le planteé a mi esposa la posibilidad de grabar un espacio para internet donde yo pudiera expresarme libremente. Su rostro entre desencajada y sorprendida hizo un *mutis* que hizo saber cuál era su respuesta. Ella respondió, —¿estás seguro? — Le respondí que sí. En ese momento, todo parecía una simple broma o un proyecto que no podría llevarse a cabo.

Esa noche, no pude conciliar el sueño, pensando cómo sería ese espacio, cómo se llamaría, cuál sería el formato, dónde lo grabaría y con qué lo podría grabar. Al día siguiente, en la caseta ubicada en la carretera Zitácuaro-Toluca, a la altura de una comunidad llamada Lengua de vaca, realicé mi primer intento de grabar algo, para darme un poco de valor y probar que podía hacerlo. Me dirigí a la zona de baños que se encuentra pasando la caseta, era el lugar perfecto, porque no había tantas personas.

Sujeté mi celular, no recuerdo cuantas fotos me tomé, ¿fotos?, claro que sí, digo, si iba a iniciar, por lo menos que sean fotos. Encendí la grabadora de video y me quedé pasmado. Los videos tenían una duración pocos segundos, inevitablemente los borré por la vergüenza que me causaba verlos. Pasaron más de 30 minutos de intentos y nada. Decidí encender un cigarrillo y dejar de intentarlo, por ese momento. Me reincorporé con mis compañeros, con una sensación de decepción por no haber logrado grabar nada.



El fin de semana se acercaba, podría planificar de mejor forma todo el concepto del programa, el contenido, el lugar de grabación, entre otras cosas. El viernes por la noche, me dispuse a realizar la parte creativa, iniciando con el nombre del espacio. Los nombres fueron aproximadamente ocho, desde el más inocente como Platicamos, hasta el más grande que fue La voz de la disidencia. Ningún título me apasionaba o lograba impactar para poder llevarlo a redes sociales. Tomé la decisión de que antes de poner un título al espacio, definir el concepto. En ese momento planteé el análisis de noticias, pero para mí no fue suficiente, mi intención era hablar y emitir mi opinión, sabía que mi opinión iba a tener consecuencias, ya que no todos compartimos los mismos puntos de vista, pero mantuve esa línea.

Ahora, lo más importante, ¿dónde grabar los videos?, en la calle, no podía, por el fallido intento en la caseta. La pena en un lugar público me volvía mudo, decidí buscar un espacio de la casa, un lugar donde me sintiera seguro. Recorrí cada espacio, viendo acústica y luz, no encontraba algún punto que me gustara, hasta que vi esa esquina de la casa donde la luz daba perfecto, y no se sentía tanto eco para poder hacer el video.

Una vez encontrado el lugar, me propuse encontrar un aparato que permitiera grabarme. En un principio, una cámara Casio, había sido mi mejor elección, pero jamás encontré el ángulo para poder grabar. Una tableta fue mi segunda opción, pero era demasiado brumosa para poder grabar libremente.

De pronto, sonó mi celular por una notificación. Cuando recordé la cámara frontal, mi mente se ilumino, era el aparato perfecto para poder grabarme. Podría ver mi cara y los gestos que hacía, claro, encontré la respuesta. Es ligero, portátil y sobre todo, cualquier video lo podría subir desde ahí, sin necesidad de tener que transferir a una computadora.

Ya tenía el concepto, el lugar y el aparato para poder grabar, pero aún me faltaba el nombre del programa. Me senté en un escalón de la casa, recordé la palabra <<jerga>>, no sé por qué, pero me gustó. Decidí investigar la definición y pude percibir la esencia de lo que yo realmente quería hablar en el espacio. La jerga tuvo varios complementos, La jerga de la educación, La jerga sindical y La jerga de la política, esta última me cautivó, era más amplia y podría hablar de otros temas que no fueran, necesariamente, temas del trabajo que yo desempeño, la docencia.

Después de sudar frío y de más de quince intentos, le pedí a mi esposa, amablemente, si podía visitar a sus papás, para yo poder grabar el espacio de una manera más cómoda. Es raro decir esto, pero hasta su presencia, en un principio me incomodaba, hacía que me diera vergüenza, como si lo que estuviera haciendo fuera malo. Ella aceptó, tuve tiempo y espacio para poder grabar.

Ya más cómodo, inicié haciendo gesticulaciones y muecas, con la finalidad de poder hablar de manera más clara. Recordé que tenía muchas ideas sobre las cuales hablar, pero a la vez no sabía que decir, decidí hacer unas notas en el celular. Lo primero fue de carácter sindical, en aquel momento se habían sentado a platicar, el secretario de educación con el líder del SNTE, para firmar acuerdos muy parecidos a los ya minutados con la CNTE, coincidencia o destino. Entre otras notas decidí grabar tópicos de interés común.

El sudor seguía recorriendo todo mi cuerpo, me armé de valor y pulsé grabar en el celular. Inicié, —hola que tal, sean ustedes bienvenidos a este nuevo proyecto que empezamos el día de hoy...”, después de decir estas frases, me comencé a relajar un poco. Las primeras grabaciones fueron en tiempos cortos, pausando el video, para poder respirar y agarrar más valor. El problema con este tipo de grabaciones es que si cometía un error, debía repetir toda la grabación por completo.

Estaba a punto de terminar la grabación, únicamente faltaba el cierre y no tenía frase para poder finalizar. Estaba respirando muy profundamente, recordé aquella frase que llegué a escuchar en algunas reuniones de mi padre, en la zona costera, decía —la política es como el piquete del alacrán, si no te mata, seguramente, te deja picado; la frase retumbó en mi cabeza, de un solo paso llegué hasta donde estaban unos papelitos y la escribí para que no se me olvidara. No recuerdo bien cuántas veces la repetí para poder decirla bien. Cuando detuve la grabación sentí un gran alivio.

Esos doce minutos los grabé en casi cuarenta y cinco minutos, muchas pausas, muchos errores. A pesar de todo, lo pude lograr, ya tenía en mi teléfono poco más de doce minutos, solo que, no tenía donde subir el video. Tengo una cuenta en una página en YouTube, pero no quería que se mezclaran mis suscripciones a otros canales, con algo tan espacial que había podido grabar.

Decidí hacer la ruta normal para generar un espacio totalmente independiente. Abrí un correo con el nombre del programa, una cuenta de YouTube utilizando el correo que había abierto, busqué una imagen de domino público para poderla usar como logo del espacio, finalmente, decidí subir el video.

No fue nada sencillo subir el video por primera ocasión. Para mí era totalmente nuevo, en un principio ponía filtros y fondos musicales que tenía la página. Puse el título del video, Programa 1 La jerga de la política; le di clic al botón de cargar video. La agonía de la carga duró casi 4 horas, gracias al servicio de internet, hasta que llegó una notificación, mi video se había cargado exitosamente. Me encontraba sumamente emocionado, ya tenía mi primer video en internet.



Actualmente, el espacio ha sufrido modificaciones, gracias a las sugerencias de amigos que permiten enriquecer un programa con un nuevo concepto. Desde la sugerencia de mi entrañable amiga Verónica, que me propuso recortar dos palabras al nombre y llamarlo como actualmente se denomina La jerga política, así como dejar a un lado la edición del video y subirlo de manera natural, sugerencia de Dennis, una gran amiga de ya muchos años. Finalmente, Paquito e Iván ayudaron con las opciones de la cámara e interminables sugerencias que me hacían llegar al correo de contacto.

El concepto que actualmente se tiene sobre sátira política me ha permitido poder hacer críticas, valoraciones y sugerencias a todas aquellas acciones que los políticos hacen todos los días, porque, seamos honestos, la clase política mexicana es el chiste negro perfecto, ¿Por qué chiste negro? Porque sabes que está mal que te rías de sus acciones pero algunas ocasiones es totalmente inevitables, ya que su actuar es fuera de serie. Algunas veces me pregunto si las películas de política mexicana es un reflejo de la realidad o la realidad es un reflejo de las películas mexicanas, porque seamos honestos, algunas veces ni ellos mismos creen lo que están diciendo.

Muy poca gente que ve el espacio <<como si fueran tantos>> reconocen mi profesión y mi perfil; la que realmente me conoce, sabe que no me gusta quedarme callado, debo de reconocer, soy una persona muy necia por naturaleza, que si me dicen que no, yo lo hago con la mejor intención para demostrar que realmente pude y sobre todo que lo puedo hacer bien. Por esto fue que nació este pequeño espacio en esta red social que es youtube, por que se y reconozco que <<hasta hoy>> no existe esa censura de contenidos y se percibe esta libertad de expresión como si fuera aquel bosque de primavera donde corre el viento pasivamente y existe ese olor fresco a libertad que nos da la independencia de contenidos.

El concepto actual del programa es dentro de mi carro, en diversos lugares, desde fachadas de teatros, calles de Morelia o calles de la ciudad de Zitácuaro. ¿Por qué desde el carro?, porque es un lugar donde me siento cómodo y me permite grabar en los pocos tiempos libres que tengo. El carro es un espacio íntimo que los conductores tenemos para ser nosotros mismos, es casi como un santuario, donde poseemos el poder de conducir nuestras vidas hacia otros caminos. Mi concepto permite hacer grabaciones con el carro detenido o bien con el carro en movimiento, es ese poder el que me permite ser yo mismo en cada una de las grabaciones.

El formato del espacio es directo, frente a frente con las personas que siguen este concepto, sin escudarme en alguna máscara, en una imagen o en el simple anonimato; hasta cierto punto es peligroso debido al tipo de información y opinión que se genera en este espacio, a pesar de eso siempre se habla con la razón <<frase de mi madre>> y con la libertad que se puede generar esta red social, claro está sin llegar al libertinaje de la información que tanto he criticado.

A pesar de todas las adversidades, este concepto, va creciendo poco a poco. El único obstáculo que podría detener el crecimiento paulatino de La jerga política, podría ser yo. Nadie dijo que el camino al éxito fuera fácil, lo importante es no desistir, afortunadamente soy una persona muy necia <<como ya lo mencione anteriormente>>, toda persona que me conoce lo sabe.

He podido seguir adelante con un pasatiempo que se ha convertido en un pequeño vicio. Tengo la necesidad de hablar y dar mi opinión sobre las cosas que se hacen mal en México. Lo que nutre el espacio son todos aquellos actos voluntarios o involuntarios de la clase política, que deben ser comentados de una forma sencilla y natural, desde el punto de vista de las personas a quienes realmente nos interesa nuestro país. Mi nombre es Pedro y recuerden que la política, es como el piquete del alacrán, si no te mata, seguramente, te deja picado.

Conclusiones

Cada momento hasta el día de hoy me ha encaminado por rumbos descocidos donde he podido adaptarme cada circunstancia vivida, los lugares que he recorrido me han permitido conocer múltiples personas que han marcado mi vida, ayudándome a salir adelante; el camino no fue fácil, siempre existían caminos sinuosos de donde me apropiaba y transformaba para mejorar como persona.

El trabajo como docente me ha permitido conocer cotidianamente personas e historias de vida muy valiosas, a pesar del desprestigio que los medios de comunicación nos catalogan, esos padres de familia también saben reconocer el trabajo que se realiza en las escuelas, con sus comentarios me permiten seguir enriqueciendo mi trabajo en el aula y poder conjugarme con el medio.

El hobbies de videoblogger, como lo comente, fue debido a esa necesidad imperiosa de poder expresarme libremente; afortunadamente las redes sociales cada día toman más fuerza, y hasta la fecha existe una libertad de expresión absoluta para poder decir y hacer libremente, sin contar con alguna línea editorial, esperemos que siga así, como las tienen en las televisoras abiertas.



La jerga política, seguirá en línea, hasta que los políticos se convierta en esos servidores públicos que muchos añoramos y no solo una elite manejada por los medios de comunicación. Porque cada día es más obvio la intromisión de las televisoras, pongamos múltiples ejemplos, desde que un par de conductores matinales hagan un spot mal hecho donde defendían el dólar hasta actualmente el estreno de una novela llamada “la candidata”, digo así o más claro las tendencias que están marcando para colocar a una persona a modo para próximos proyecto y enriquecer mas a esa clase elite que está comenzando a surgir, gracias a la política mexicana.

Cuando las redes sociales superen realmente a los medios convencionales, ese momento será cuando los políticos piensen un momento, antes de seguir haciendo sus mismas tarugadas, porque seamos honestos, la clase política solos dejara de ser elite cuando nosotros, los ciudadanos de a pie y la borregada (cada día más debilitada), lo permitamos y hagamos elecciones, no solo por colores o por tarjetas Monex, si no por aquella persona que presente la mejor propuesta para hacer que México crezca realmente este país como debe de ser.



LAS CIENCIAS EXACTAS... VAN INTEGRANDO LO HUMANO

Nombre del ponente: María Soledad Velázquez Tapia

Perfil profesional: Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas

Correo electrónico: solveatapia@hotmail.com

Eje temático: Eje 1 Pedagogías Emancipadoras desde los saberes Pedagógicos.

Escuela: Secundaria Adolfo López Mateos

Nivel educativo: Secundaria

Municipio: Villa Jiménez, Mich.

Nombre del colectivo: Nodo Zacapu

Red: Red Estatal para la Transformación Educativa de Michoacán

RESUMEN

En el presente escrito se narra una experiencia pedagógica que aconteció en la Secundaria Federal Adolfo López Mateos de Villa Jiménez Michoacán. Se centra en un planteamiento acerca de como las ciencias exactas van integrando aspectos de lo humano en los estudiantes de Secundaria. Partiendo del hecho de que por siglos atrás se concibieron y quizás se siguen pensando como apartadas de lo humano, al ser puramente racionales. Se describe el contexto e identidad del autor como de la población donde aconteció la experiencia, estrategias implementadas, logros obtenidos que siguen en proceso y conclusiones personales. Este trabajo se realizó con la intención de compartir los saberes pedagógicos para fortalecer los procesos de transformación del educador.

PALABRAS CLAVE: Matemáticas, ser humano, aprendizaje, identidad, libertad, integrar.



Cuando recibí la invitación para escribir un relato pedagógico de parte de la RETEM, sentí una gran alegría y entusiasmo, había llegado el momento para expresar por primera vez lo que he vivido en mi vocación como formadora de adolescentes, lo que representa para mí una oportunidad para realizar un sueño. Sin embargo, también me impregnaron sentimientos de inquietud acerca de ciertas preguntas como ¿Qué escribir? ¿Cómo empezar? ¿En qué momento llegará la inspiración? Entre otros cuestionamientos que mi mismo ser pedía manifestar.

Ahora, estoy aquí, permitiéndome fluir como el agua que corre por los ríos, de ese lugar donde brotan mis sentimientos y pensamientos más sinceros y transparentes, una especie de conexión entre el corazón y la razón, quizás en un momento de tu vida te identifiques conmigo. Así pues, las siguientes líneas están dirigidas a ti, ese alguien con quien quiero compartir lo que me sucedió en estos primeros años como profesora de Secundaria en el área de Matemáticas.

Soy María Soledad Velázquez Tapia originaria de la comunidad de Cherán, Michoacán, una digna mujer p`urhépecha. Cherán es una palabra del idioma p`urhépecha, traducido al castellano significa “lugar donde asustan” ò “lugar de espíritus”, es decir, desde tiempos ancestrales había gente que se comunicaba con espíritus a partir de ceremonias dirigidas a establecer conexión con fuerzas y poderes de la naturaleza, y de otras dimensiones.

Por lo cual, quiero expresarte que me siento profundamente identificada con mis raíces ancestrales, con mi comunidad, con mi gente. Con toda mi historicidad, convicción y espíritu pedagógico que me caracterizan y que llevo conmigo a todas partes donde estoy. En la vocación como docente, esas raíces salen a flote desde mi cosmovisión como mujer indígena y que la expreso en las siguientes líneas, pues son un referente que guía mi actitud profesional por este camino.

Como p`urhépecha están presentes los elementales: la madre tierra, el aire, el agua y el fuego (el que alimenta, purifica, da fuerza a mi ser); son parte de mi ser, como yo de ellos hasta el infinito. Todo aquello que se encuentra a mí alrededor es parte de mí. Todo aquello que pienso, siento, digo y hago tiene un efecto en cualquier ser de existencia. Me asiento firmemente en los valores que rescato de mis ancestros y hermanos p`urhépechas desde el respeto, la honestidad, el amor, la alegría, la ternura, la bondad, la solidaridad, la gratitud, la constancia, la tolerancia, la paciencia, el compromiso, la colectividad, el servicio a los demás.

En 2006 decidí estudiar la carrera de Licenciatura en Educación Secundaria con la especialidad en Matemáticas, mi intención nació de ser un sujeto para el mejoramiento educativo desde la práctica



docente y llegar a intervenir en esos microuniversos escolares sedientos de luz. Cuando culminé la carrera profesional, unos meses posteriores, llegué a un municipio de Michoacán llamado Villa Jiménez, lugar donde está asentada la Secundaria donde viene mi crecimiento como formadora. Quiero comentarte brevemente la historia de éste municipio con la intención de conocer el contexto. En 1850 era un lugar de paso, por donde corrían diligencias entre Zamora y Morelia, las que por fuerza tenían que vadear en Río en el punto más conveniente, siendo precisamente, donde hoy se encuentra la actual población.

En ese lugar, había dos o tres casitas que servían de paradero o descanso. En unas de ellas vivía un señor llamado Patrocinio Aguilar y en que pequeña escala abastecía a los viajeros de provisiones y atendiéndolos al menos desde 1850; por tal motivo, se conoció esa zona con el nombre de “Vado de Aguilar” y lo conservó hasta el 30 de Mayo de 1919, fecha en que se otorgó la categoría de Villa, al final se le dio el nombre de Villa Jiménez. En esta época era tenencia del municipio de Zacapu. Villa Jiménez, por decreto expedido por el Congreso del Estado, se erigió en Municipio el primero de Mayo de 1921.

En el libro titulado Villa Jiménez en la lente de Martiniano Mendoza escrito por el antropólogo Ramírez (2002) señala que en general, el crecimiento del poblado había sido lento hasta tiempos antiguos, cuando en esos años llegaron a la región. Entre los últimos años del siglo XIX, y de ahí muy rápidamente en las dos primeras décadas del siglo XX, la dinámica general de la región vivió un cambio o mejor dicho, una serie de cambios profundos y trascendentes: la desecación de la Ciénega de Zacapu, la migración como un elemento constitutivo del pueblo y la construcción de las costumbres y tradiciones locales.

Las aguas del Ciénega tenían una extensión similar a la del lago de Pátzcuaro, por lo que la desecación de la Ciénega de Zacapu fue un factor importante para el auge económico que generó la gran actividad de los Noriega (familia de hacendados quienes acabaron apoderándose de la mayor parte de tierras desecadas); hicieron llegar el ferrocarril y la siembra de maíz de grandes extensiones de tierras. Trajo consigo un flujo migratorio que antes no existía y que hizo llegar a la región una población proveniente de otros puntos del estado y del país, atraídos por diversas actividades directa o indirectamente asociadas con ese auge. De esta manera podrás comprender como se fue conformando la comunidad de Villa Jiménez, de tradición andariega desde ese entonces se fue



cimentando también una “costumbre” o familiaridad con la migración hacia los Estados Unidos, la cual desde ese tiempo se fue consolidando como un fenómeno común y de peso en la región.

El conocimiento de tales datos me han proporcionando elementos para entender más de cerca la dinámica de las familias, algunas se caracterizan por la ausencia de papá o mamá, parejas reconstituidas. Por unos meses están con sus hijos que cursan algún nivel escolar, en otros tiempos los dejan a cargo de sus abuelos, tíos o tías, hermanas/os mayores. Por citar un ejemplo, el Escuela Secundaria Adolfo López Mateos donde laboro actualmente de 22 alumnos de 3ºC; 13 viven con sus padres, el resto con papá o mamá, abuela, etc. Te menciono también que la Secundaria concentra a alumnos de las diferentes tenencias y ranchos que rodean a Villa Jiménez, lo hace más diverso el universo de la escuela.

Comprender a profundidad esta situación, para mí significó un elemento esencial para vislumbrar desde una visión amplia algunas de las problemáticas que posteriormente enfrentaría. Fue como pude comenzar a intervenir conscientemente acerca de mi labor como profesora de Matemáticas, no únicamente en el ámbito de conocimientos matemáticos sino la formación de otras dimensiones del sujeto, como aquello que lo constituye como ser humano.

Cuando comencé mi labor como profesora de Matemáticas implicó un reto grande, en primera porque debido a mi corta edad de 23 años frente a estudiantes de 14 y 15 años, me venían a pensamientos recurrentes acerca de ¿Cómo verán a una profesora joven? ¿Podré guiarlos en el aprendizaje y su transformación?

Llegué hace 5 años a la Escuela Secundaria Adolfo López Mateos, esa escuela de extensión considerada, espaciosa, verdosos jardines que armonizan la vista, suntuosas palmeras y arboles, van de la mano acompañado el paisaje, en el cual los jóvenes se van recreando, se van contactando con la naturaleza. Cuando observo de un lado a otro me gusta la sensación que produce ver ese hermoso panorama radiante, si la visitaras, no dudo que te gustaría. Sabía que al menos, ante mi nulo conocimiento de otros aspectos como las relaciones sociales en la escuela, la organización, etc., las condiciones de la naturaleza favorecían aquello que quería emprender como docente.

Y, llegó el momento de comenzar, las ideas recientes estaban a flor de piel, con las ideas frescas para implementar estrategias de una y otra manera, proponer formas diferentes para el trabajo en matemáticas incluyendo: el trabajo cooperativo, juegos, uso de mapas conceptuales, resolución de problemas contextualizados, uso de material didáctico creativo, etc. Las primeras clases que observé



pude corroborar una vez más que la matemática es una disciplina fascinante para aquellos que logran descubrir el atractivo en esas relaciones permanentes que se encuentran entre los números y los símbolos.

Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes que tenía, expresaban que las matemáticas eran una especie de tortura, un trauma para unos, entre comentarios decían: “son aburridas, no le entiendo nada, me dan miedo, me pongo nervioso y mejor no hago nada”. Esto generó insatisfacción ante el fracaso que ya venían arrastrando de bimestres pasados. Trabajar desde las dificultades que se han presentado a lo largo de los años acerca de la concepción de las Matemática, es una reto bastante fuerte. Las creencias y mitos influyen notablemente en la percepción que tienen los estudiantes, hasta el punto en que lo interiorizan y muestran una actitud de predisposición ante el aprendizaje de las matemáticas.

Por su misma naturaleza, el pensamiento lógico matemático tiene su orden y complejidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que me invitaba día a día a cuestionarme los caminos para repensar y rediscutir la forma de enseñar. Las estrategias que implementé, buscando de una y otra manera, intentando una cosa y otra, tuvieron logros. Justo en ese tiempo, comencé un camino de trabajo personal conmigo misma, lo que me dio pauta para poner en práctica procesos como a reflexión continua de mis acciones, desarrollar aún más la empatía, la compasión, la comprensión de los demás, la paciencia, la solidaridad, el respeto, el amor, el cuidado de la naturaleza, la cooperación, la intuición, la sensibilidad, la observación, el análisis, la honestidad, la ternura, el reconocimiento de mi misma, la autocrítica, etc. Inicié una reconstrucción con plena conciencia de mi vida y de mi misión ante la vida. En ciertos momentos, me preguntaba lo que los estudiantes necesitaban para aprender mejor matemáticas y ante esto la pregunta de aquello que debía integrar en mi práctica docente para que pudiera influir en una formación para trascender en la vida de los adolescentes. Mientras continuaba con mi trabajo personal, tenía más que dar frente a esos otros humanos, mis estudiantes.

En este sentido Savater (2001) decía el ser humano integra atributos como la compasión por el prójimo, la solidaridad, o la benevolencia hacia los demás que sueles considerarse rasgos propios de las personas humanas, es decir aquellas personas que han saboreado la leche de la humana ternura. Que nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo, es decir, aventurarnos a desarrollar lo que integra el humano como parte de un todo.



Ante todo esto me pregunté con frecuencia, una problemática que por siglos ha sido separada de lo humano ¿Cómo una ciencia exacta que ha sido interpretada, concebida como dura, estática podría integrarse al aspecto humano de los estudiantes? Eso que les permita sentirse libres, que convivan con sus semejantes, honestos, asumirse como sujetos políticos de su vida, de su comunidad, de su país, que puedan expresar sin temor sus opiniones, sus propuestas, que se sientan escuchados y se asuman como sujetos de transformación. Y dejar el sentido opresor que desde la escuela se vive hasta el día de hoy, donde se da prioridad a la obediencia basada en la sumisión, en el miedo.

Un día, por la tarde me senté frente a mi computadora para revisar algunas planeaciones y revisar como habían sido las clases de ese día. Para mi sorpresa intuí que algo hacía falta, pues observé que entre 6 y 8 alumnos en cada grupo de los 4 que atiando presentaron ciertas características en común que fue: distracción, pláticas de otros temas, juegos violentos, constantes peleas entre alumnos, rezagados en conocimientos matemáticos, dificultad en escuchar y expresar sus ideas. Me remití a los diagnósticos que hago al iniciar el ciclo escolar, revisé los datos familiares e identifiqué que los padres de estas familias son reestructuradas, sólo viven con mamá, con la abuela o con la tía, y en su mayoría provenían de contextos difíciles.

Sabía que no podía arreglar la situación familiar de mis estudiantes, sin embargo reconocía que a partir de mi trabajo como educadora si podría incidir en su proceso de formación. Por comentarios y observaciones de las actitudes de los estudiantes pude detectar que también carecían de una buena escucha y un dialogo que les permitiera sentirse tomados en cuenta, con poder, con voz. Fue entonces cuando a partir de ese día, planteé principios que guiarían mi labor como profesora de Matemáticas: trabajo en colectivo, expresar las emociones, reconocimiento de errores en los procesos de resolución de problemas, compartir los saberes, mantener el dialogo para llegar a acuerdos, escuchar a otros.

Cierto día me propuse iniciar la clase con una actividad de concentración, ya sea por medio de un juego matemático. Sin embargo en otras sesiones comenzamos con activación física para trabajar los dos hemisferios de su cerebro, esto ha sido una actividad que les gusta, pues comentan que se sienten menos estresados, se relajan y trabajan tranquilos. Luego continué con el planteamiento de un problema para darle solución, la confianza de creer en ellos la tienen frente al reto de aventurarse a proponer un procedimiento, porque yo creía en cada uno de mis estudiantes. Les dije - cada mañana que me levanto es con esa intención de dejar algo en ustedes, conocimientos y algo para su vida, con ese algo me refiero a ver la vida y las cosas con ojos humanos ¿Confían en su profesora de



Matemáticas? - los estudiantes respondieron- Si. Entonces esa confianza que me dan, se las regreso porque es de ustedes, así comenzarán a creer en ustedes mismos. Me di cuenta que, mientras más escucho a los alumnos con atención ellos me regresan esa atención durante clases, el diálogo ha generado confianza para que expresen sus ideas, sus dudas, con mayor participación en clases, un poder de voz.

Lo sorprendente fue que se atrevieron a hacerlo, algunos no llegaron a la solución correcta otros si, sin embargo esto significó un avance trascendental en su persona y aprendieron la lección. Lo volvieron a intentar y les fue mejor, entre ellos mismos se van motivando, eso que los mueve viene de adentro, que es la voluntad junto con la perseverancia. Les pregunté ¿cómo se sienten cuando logran entregar un trabajo que comprendieron? Una alumna de nombre Gemma contestó – me siento feliz, con poder, me siento segura y que sé que puedo hacerlo. A esto le llamo enaltecer su estima, de descubrir su potencial, su poder.

Te confieso que es una tarea profunda al poner en práctica la paciencia, tolerancia y respeto cada día, en cada momento, con cada uno de los estudiantes, en especial cuando revisamos el proceso para resolver un problema. Un proceso al que denominé “aprender desde el error”, para mí significó una herramienta pedagógica fundamental para su formación, verdaderamente rescata aspectos esenciales del ser humano. Observé que se manifiestan en actitudes de honestidad, reflexión, análisis en el momento en que reconocen e identifican el equivoco.

Continuamente les pido que revisen a detalle todo lo que hicieron; ¿En qué operación hubo error? o si ¿Mi razonamiento ha sido el adecuado? ¿Para qué lo pensé así y a donde me lleva? ¿Puede haber otro camino? y a partir de ahí iniciar nuevamente el proceso. Ya decía Savater (2001) la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino en aprender a pensar sobre lo que se piensa, con firmeza digo que hacia ese camino los voy guiando. Este es un proceso sumamente bondadoso, porque aunque en ocasiones se me dificulta ante la resistencia de los alumnos a analizar y reflexionar una vez más, sigo insistiendo una y otra vez, hasta que lo logran. Tiene un significado profundo porque me he dado cuenta que cuando se equivocan en situaciones de su vida cotidiana, ha tenido muestras para reconocer y corregir, la vida misma es un proceso dialéctico.

En esta misma línea, un elemento medular del trabajo en la clase de matemáticas son las actividades desde la interacción social en la conformación grupos cooperativos. El primer paso para mí fue conocer las personalidades de los estudiantes; sus actitudes, sus pensamientos, sus palabras, sus



conocimientos que poseen, habilidades, etc. La segunda actividad fue formar equipos cooperativos cuya característica es que los miembros estén conformados heterogéneamente.

Un aspecto interesante que resaltaba una y otra vez en el trabajo en equipo fue el apoyo mutuo, solidarizarme con el otro, el compartir sus saberes, el buscar un bien común, que si alguien se quedaba rezagado los demás revisaran lo que pasaba con el compañero o compañera. Les comenté – el trabajo es en equipo lo que significa que todos van a aportar algo a la resolución del problema, escuchen la opinión de cada uno y discutan, no evaluaré qué equipo termina primero, tampoco si uno o dos los resuelven, esto se trata de sacar algo bueno en conjunto, con el apoyo de todos-. Observé que al principio mostraron actitudes y gestos de rechazo, pues como ya se conocen entre ellos, se les dificulta convivir entre uno y otro estudiante, por problemas que van arrastrando o simplemente porque nos se caen, así lo manifiestan. Sin embargo, los seguía alentando, acompañándoles de cerca en su proceso pasando de un equipo a otro para mediar la situación.

Presté atención en su proceso de resolución de problemas, construyeron sus propias hipótesis, discutieron sobre los pros y contras. Había desacuerdos, y luego acuerdos en el interior de cada equipo, también expresaban sus puntos de vista, incluso me asombré cuando manifestaron sus estados de ánimo, para al final tomar acuerdos y compartir soluciones. Aunque en ocasiones me siento devastada cuando me doy cuenta que algunos alumnos no les gusta trabajar en colectivo, en ese momento busco un espacio de reflexión para escuchar mi interior y mi razón que dictan que siga, que persevere.

Cuando me di cuenta de las potencialidades del trabajo cooperativo en Matemáticas fortaleció mi espíritu, al comprender que estaba una vez más integrando lo humano, y llegamos a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad, una especie de cómplices. El hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es importante para el establecimiento de nuestra humanidad, en especial desde las ciencias exactas.

Un suceso más que ha marcado como una lección valiosa a mi trabajo, en esa búsqueda y descubrimiento de formas para mejorar el aprendizaje de las matemáticas y que a su vez integren lo humano llegó cuando me encontré en crisis de no poder atender de manera más personal a los 25 alumnos, en especial a aquellos con mayor dificultad en su proceso de aprendizaje. Me puse a reflexionar sobre la forma en como nos relacionábamos, como interactuábamos entre nosotros, ¿te



ha pasado alguna vez, que buscamos ejemplos de vida de ciertas personas que en ciertas dimensiones sobresalen y son un referente para uno? Esto me pasó a mí.

Comencé a trabajar con los estudiantes a partir de tutores de otros compañeros. Cuando les comenté la propuesta, su respuesta fue favorable, se anotaron alrededor de 7 y 8 estudiantes por grupo, fueron favorablemente aceptados por los demás alumnos, incluso hubo comentarios como – Sí, Beto es muy inteligente y le comprendo cuando me explica, además no se desespera -. Me sentí motivada, por tener el apoyo de estos estudiantes comprometidos, cuando comenzamos a trabajar individualmente, los tutores comúnmente son los primeros que terminan el trabajo, enseguida cada tutor va a revisar a un estudiante especialmente los que muestran más dificultades.

La benevolencia sale en este proceso de acompañamiento que tienen entre ellos, lo que conozco como andamiaje desde los planteamientos teóricos de Vygotsky para el potenciar la Zona de Desarrollo Próximo, en donde el sujeto puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le proporcione un adulto o un par más competente. Desde ese momento emprendí un nuevo camino que despertó una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el estudiante está en interacción con las personas de su entorno en cooperación, en este caso su compañero de clase.

La experiencia que comenté en líneas anteriores; insistiendo indirectamente en acciones para integrar esa humanidad desde las ciencias exactas, desencadenó un trabajo más allá de lo que quizás en un momento determinado los profesores no se atreven a entrar, es el trabajo con los padres de familia.

Había observado que las dificultades para acceder a un mejor aprendizaje, aunado a la comunicación que estaba comenzando a generar conflictos entre los estudiantes, la falta de integridad en el grupo. Me pregunté que ¿Qué factores están influyendo para que esté pasando esto? Dentro de mis hipótesis planteé que las primeras relaciones con los padres y hermanos tienen profunda influencia en la relaciones hacia los demás. Fue cuando me dispuse a emprender la aventura de trabajar con ellos, esto me entusiasmó, aunque también significó más horas de trabajo e investigación. Dentro de mí había algo, eso que indicaba que iba por buen camino, y que sin importar el esfuerzo que implicaría, me animé.

En la Secundaria Adolfo López Mateos se entregan evaluaciones de cada bimestre, para lo cual se hace una reunión con los padres de familia con la finalidad de informarles sobre el desempeño escolar de su hijo o hija. Fue un jueves el mes de Octubre del año pasado cuando el subdirector me



entregó una hoja con los puntos específicos a tratar durante la reunión: porte de uniforme escolar, disciplina, puntualidad, aprovechamiento del grupo y asuntos generales.

Me senté leí la hoja, cavilé sobre el asunto de la reunión, le di vuelta a la hoja y me dije a mi misma – Sol, tienes en tus manos la posibilidad de intervenir ahora con los padres de familia, es un espacio que puedes aprovechar para hablarles sobre algún otro tema y aplicar algunas dinámicas, ellos son en gran medida el primer ejemplo de como los alumnos se relacionan en clase. Quizá el principal lugar donde aprenden la violencia y la deficiente comunicación- Esa tarde investigué y diseñé una serie de actividades sobre comunicación asertiva.

Me reuní con los padres de familia en el salón, conforme iban llegando los saludé entusiasmada, fueron el 95% y de ese porcentaje la mayoría madres de familia. Le dije que cambiaría un poco la dinámica de la reunión, y les pedí disposición para que participaran, ellos accedieron. Los contenidos fueron ¿Qué es la comunicación asertiva?, saber escuchar atentamente, expresión positiva de las emociones, el dialogo para llegar a acuerdos; enseguida continué con una dinámica que se tituló “Hablando de emociones y el autocontrol”. Las madres y padres de familia estaban entusiasmados, algo se movió en ellos, algunos reconocieron que han violentado a sus hijos y tenían buena comunicación con ellos.

Para mí esto significó un logro maravilloso de la intencionalidad que en un inicio me propuse. Clases posteriores a este suceso, observé que algunos alumnos estaban más atentos, concentrados, es decir, tuvieron mejor desempeño en las clases de matemáticas y se redujeron las veces de agresividad con que se dirigían entre ellos. Por lo tanto el ambiente se tornaba tranquilo. En reuniones siguientes, seguí trabajando con los padres de familia, me agradecieron porque habían notado cambios en sus hijos, en la manera de dirigirse, se acercaron más a ellos, una mamá dijo – ya platico más con Ulises sin salir enojados –. En clases Ulises también mejoró.

Este hecho me trasformó, desde esa ocasión estoy continuamente trabajando con los padres de familia, y los visualizo como un elemento medular para la educación de sus hijos. Ver que tienen la posibilidad de desaprender y aprender otras maneras saludables de relacionarse con sus hijos, basados principalmente en el amor y comunicación que desde ahí se construye, a pesar de las dificultades que enfrentan, de familias reconstruidas o desintegradas, se puede hacer algo y ese algo representa un crecimiento en ellos y en mí.



Ver al adolescente educarse en el respeto, la responsabilidad, la participación, la confianza desencadena el que poco a poco se sienta orgulloso de sí mismo, al darse cuenta de que es capaz de hacer lo que se proponga, como un sujeto con voz con poder de decisión y participación que contribuya a la transformación de su realidad, como su profesora tengo esperanza en ese jovencito y jovencita. El respeto lo he ganado con mi naturalidad, no por el miedo, pues soy poseedora de sabiduría y conocimiento para orientarlos. Me siento plena de poder contribuir cultivando una semillita de transformación en su educación. Esto contesta las preguntas que en un momento me platee cuando inicié la práctica docente en la Escuela Secundaria Adolfo López Mateos.

Anteriormente mi visión de las matemáticas era reducida, desde hace unos años la sensibilidad que he desarrollado ha transformado mi hacer como formadora, donde voy integrando lo humano a partir de ciencias exactas. Situación que no se podría pensar que estuvieran conectadas, al ser puramente racionales. Esta experiencia pedagógica me ha dejado una huella profunda: me hace vivir, sentir, concebir y hacer de otro modo la docencia en un sentido del “Ser humano”.

Aquí sigo con alegría por la vida, por mi vocación, por el pueblo de Villa Jiménez por mis estudiantes, como un ser humano que vive constantemente en proceso de construcción inacabable, incierta. Sin embargo, con la firmeza de mi misión hacia la educación y lo que puedo dar a los seres humanos que están en acompañamiento de este paso por la tierra y que pueda trascender, dejando legado, incidiendo en lo más profundo de los sujetos, como son los valores y las matemáticas. Como decía Freire la práctica docente implica reflexión y la acción, a fin de poder hacer algo para transformar, y aquí seguiré en el bello proceso de reflexión y acción.

Con profunda firmeza te digo que el momento de hacer una transformación en la manera de pensar, decir y hacer, es atreviéndose, crear movimiento en nuestros pensamientos, en nuestras acciones con la intención de romper esquemas, ese momento es ahora, es el perfecto, nunca es tarde, muerto está quien no lo intenta y no se aventura en este magnífico camino como formadores de corazón para la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

Savater, F. (2001). *El valor de educar*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Ramírez, L. (2002). *Villa Jiménez, en la lente de Martiniano Mendoza*. Zamora, México: Editorial Colegio de Michoacán.



DE CÓMO AJUSTAR LAS VELAS, UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN FILOSÓFICA EN PREESCOLAR

RED A LA QUE PERTENECE: Colectivo: *Filosofía Infancia y Educación de la RedTEC.*
INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Secretaría de Educación y Facultad de Filosofía “Dr.
Samuel Ramos Magaña” UMSNH Morelia, Michoacán, México.
NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORA. Educación Preescolar

AUTOR: Ma. del Socorro Madrigal Romero masmar.mor@gmail.com

*El pesimista se queja del viento,
el optimista espera que cambie,
el realista ajusta las velas.*
WILLIAM G. WARD

RESUMEN: El relato busca mostrar cómo una propuesta educativa innovadora, debe también ser transformadora. Llevar a cabo un proyecto de educación filosófica en preescolar no puede limitarse a enseñar a los profesores a aplicar técnicas para desarrollar habilidades de pensamiento en los niños o elaborar discursos acalorados defendiendo el valor pedagógico de la filosofía en las aulas, sino estar convencido de que la filosofía debe servir como fundamento para una educación que en su conjunto sea más crítica y más creativa. Hacer realidad una educación filosófica en preescolar, es hacer partícipes a los educadores del goce de conocer, para que comprendan por ellos mismos que el aprendizaje ha de ser fruto del trabajo reflexivo de los propios alumnos; que una educación que reconozca a los niños como sujetos debe abrirse a la crítica, a la reflexión y a la creación permanentes; y que exige educadores que reconozcan el poder de la pregunta y estimulen el pensamiento en los niños comprometiéndolos con una transformación abierta de sí mismos y del mundo.

PALABRAS CLAVE. Educación, filosofía, infancia, Investigación, diálogo.

Descubriendo la comunidad de investigación

Siendo estudiante de la facultad de filosofía y educadora con ocho años de servicio, me encontraba leyendo ávidamente el periódico de *La Jornada*, como era mi costumbre todos los domingos, cuando mis ojos se detuvieron en una convocatoria firmada por la Universidad Iberoamericana que invitaba a participar en un curso de Filosofía para Niños ¿Leí bien?



¿Filosofía para niños? ¿Existe algo así? Nunca había oído hablar de algo parecido. Pensé: ¿Por qué no? Quizá sea lo que he buscado sin saberlo, un proyecto que reúna a la que consideraba mi vocación: la educación, y a la filosofía: mi recién descubierta pasión.

Con la perspectiva de conocer algo nuevo, hice mi maleta y tomé días después, junto a Rocío Naranjo y Rubí Gómez, profesoras de la Facultad, el autobús rumbo a la ciudad de Puebla donde se llevaría a cabo el curso. Ahí me encontré con una primera sorpresa, el curso lo coordinaban una de las autoras del programa: la Dra. Ann Margaret Sharp, una agradable y rolliza estadounidense y la Dra. Teresa de la Garza, traductora de los materiales del programa y precursora de su aplicación en México. Otra sorpresa fue que a la convocatoria respondió un grupo diverso entre los que se encontraban no sólo filósofos y educadores, sino psicólogos, historiadores y antropólogos. Los días transcurrieron con rapidez, Sharp hablaba y Tere traducía, la barrera del idioma no impidió que aprovecháramos todo el conocimiento, la experiencia y el entusiasmo de Margaret, el diálogo continuaba fuera de la comunidad de investigación, en los pasillos y en el comedor y hasta en la habitación de alguno de los compañeros (entre canciones de José Alfredo Jiménez que Margaret exigía le tradujeran). Al cabo de cinco días, que por supuesto, resultaron insuficientes para conocer el programa y para la discusión filosófica, nos regresamos cada uno a su lugar de procedencia con la convicción de que estábamos siendo partícipes de algo revolucionario, transformador; algo que nos iba a cambiar a nosotros mismos, a la forma en que veníamos enseñando y más aún, la forma en que concebíamos a la educación, a la filosofía y a las relaciones entre ambas.

El impacto Lipman

Luego vino el segundo curso, esta vez teniendo como sede a la Universidad Intercontinental e impartido nuevamente por Teresa de la Garza, el aprendizaje y el compañerismo crecían y algo muy parecido a “La Comunidad” se estaba construyendo. Participar de una Comunidad de Investigación es una experiencia de la que no hay marcha atrás, te obliga a revisar los supuestos sobre los que se sostienen de manera consciente o inconsciente nuestras prácticas docentes, a analizar cómo has venido enseñando y a no perder nunca de vista cómo debes



hacer para que otros aprendan a pensar por sí mismos y no sólo contenidos. Durante muchos años estuve plenamente convencida de lo que podía aportar el programa de filosofía para niños a la educación en mi contexto y veía con entusiasmo y a la vez con cierta frustración, los proyectos que surgían aquí y allá, y la enorme cantidad de literatura sobre el tema que se estaba produciendo (y de todo esto yo no formaba parte).

Ciertamente el programa creado por Lipman impactó mi trabajo docente en los diferentes ámbitos donde he desarrollado mi práctica educativa en los últimos 20 años: con niños preescolares, alumnos de bachillerato y licenciatura, así como en procesos de formación permanente de maestros de educación básica, pero siempre creí que se podía hacer más. Algo tendría que suceder o hacer que sucediera...

Cambio de dirección-dirección hacia el cambio

A inicio del ciclo escolar 2011-2012 cambiaron los vientos en la Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos Magaña” de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El recién nombrado director, el Dr. Jaime Vieyra García, conocía el programa de FpN y estaba decidido a encontrarle un espacio en la facultad. Me llamó y me dijo: Socorro ¿Qué propuestas me puedes hacer para que la comunidad de la Facultad conozca y aproveche el programa de Lipman? Decidimos poner manos a la obra y corazón al pensar. Con la intención de ampliar nuestra visión y hacer contacto con quien pudiera dar orientación a nuestro proyecto, en noviembre de ese mismo año asistí al Primer Encuentro Nacional de Filosofía para Niños organizado por el grupo CECADFIN en Tepoztlán, Morelos; ahí conocí a Vera Waskman, con quien compartí mis inquietudes y me contó su experiencia en un proyecto de investigación del Instituto de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, que derivó en la traducción de materiales de FpN y en un programa de formación coordinado por la Secretaría de Extensión Universitaria denominado “La UBA y los profesores”. La Dra. Waskman me presentó una visión que reafirma y defiende la práctica de la filosofía en la escuela como espacio público del pensamiento, no elitista y sin fines de lucro, con la cual pude identificarme.



En este evento pude reencontrarme con compañeros de aquel primer grupo de entusiastas de la Ibero y enterarme de lo que están haciendo actualmente, algunos de ellos me compartieron sus proyectos y publicaciones. También pude hacer nuevos contactos y adquirir más literatura sobre el tema.

En febrero de 2012, teniendo como actividad de apertura una conferencia impartida por el Dr. Eugenio Echeverría, dimos inicio al primer taller cultural de FpN. En este primer curso Lipman y la Comunidad de Investigación dominaban todo el horizonte del programa, trabajamos la novela completa de *El descubrimiento de Filio Episteme* y capítulos escogidos de todas las novelas del currículo de FpN. La experiencia de este curso nos permitió afirmar nuestra confianza en las posibilidades filosóficas y pedagógicas de la Comunidad de investigación, pero también nos alertó contra los riesgos y límites de su puesta en práctica sin una mirada crítica, siempre necesaria.

Experimentar el pensamiento con la infancia

En el evento que acabo de relatar me encontré con un libro de Walter Kohan *Filosofía e Infancia*, del filósofo argentino radicado en Brasil, quien trabaja una vertiente crítica al programa de Filosofía para Niños. Sus planteamientos examinan con detenimiento las nociones de infancia y de formación predominantes en el discurso pedagógico, cuestiona la utilización de un método único y la exclusividad de las novelas filosóficas como detonadores del diálogo; esta mirada crítica me llevó a hacer una lectura más cuidadosa de los textos teóricos de Lipman y me ayudó a dimensionar los aportes y el impacto del programa abriendo para mí un nuevo panorama de las prácticas filosóficas en la escuela.

En este sentido Kohan invita a distinguir en la propuesta de Lipman un programa y un proyecto educativo; el primero comprende un currículo, un método, materiales didácticos (las novelas filosóficas) y recursos de apoyo para los docentes (manuales), además de un riguroso proceso de formación (que no siempre siguen las instancias que ofertan estos



cursos). El currículo construido por Lipman no sólo es filosófico, sino integral, gradual y sistemático; con la intención de ayudar a los niños a mejorar su capacidad reflexiva, puliendo sus habilidades de pensamiento mediante el diálogo filosófico a lo largo de 14 años de escolaridad. Su método es una propuesta de pedagogía filosófica que plantea una manera de proceder a partir de una serie de pasos y que tiene como propósito la indagación comunitaria y dialógica de los fundamentos de todo aquello que pensamos, sentimos, hacemos y valoramos; y donde los integrantes se escuchan unos a otros con atención y respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se motivan a dar razones para sustentar sus opiniones y a problematizar sus creencias. Pero FpN es mucho más que eso nos dice Kohan, es un proyecto de educación filosófica pues incluye una determinada concepción sobre el papel de la filosofía en la educación.

La idea de un proyecto de educación filosófica no puede limitarse a un método para enseñar filosofía a los niños y jóvenes o defender el valor pedagógico de la filosofía, sino la de servir como fundamento para una educación que en su conjunto sea más crítica y más creativa, un programa amplio de educación filosófica implica la redefinición de la filosofía misma, recurriendo a sus fuentes originarias: el asombro, el juego y la duda; implica también, pensarla de forma abierta, como algo que puede ser practicado por cualquiera que esté dispuesto a seguir y respetar sus procedimientos.

En agosto de 2013 tuvimos la oportunidad de recibir en la facultad a Walter Kohan invitado por Jaime Vieyra para impartir el Seminario-taller *Filosofía con Niños e infancias de la filosofía*. Walter me conquistó de inmediato, me agradó su equilibrio, el ritmo pausado de sus palabras, pero sobre todo su reflexión filosófica sobre la infancia ¡no podía creer que nunca nadie antes me hubiera mostrado la necesidad de pensar a la infancia de esa manera! ¡Yo que era educadora!

La infancia ha sido pensada a lo largo de la tradición filosófica como la primera de una secuencia de etapas que conforman la vida humana. Esta idea de la infancia como etapa cronológica implica considerarla, o bien como algo inferior, algo que se supera al llegar a la etapa adulta, o bien como posibilidad, “un niño puede serlo todo porque al mismo tiempo es



casi nada, es sólo la forma que vamos a darle” dijo alguna vez Platón; de modo que la tarea de la educación en esta tradición, es la de hacer de la infancia algo que no es. Como nos hizo recordar Kohan, ya en el *Emilio*, Rosseau denuncia el equívoco de ver en los niños a los adultos del futuro, que deben ser modelados según las pretensiones de los adultos del presente, nunca antes consideré cómo pueden afectar a los niños nuestras buenas intenciones. Por otro lado, la palabra infancia proviene del latín *in-fantia*, *in* como negación y *for* “hablar”; significando por lo tanto “quien no sabe hablar” o dicho de otra manera los que no tienen voz.

Pensar la infancia desde filosofía para niños nos obliga a no ser indiferentes frente a su necesidad de preguntar y preguntarse acerca de ellos mismos y del mundo, a escuchar con atención lo que tengan que decirnos y a apoyarlos respetando siempre su autonomía para que encuentren las respuestas por ellos mismos; tanto Lipman como Kohan coinciden en reconocer a los niños como sujetos filosóficos.

La educación filosófica en preescolar.

Después del seminario de Kohan no podíamos quedarnos de brazos cruzados, en una charla al final del seminario, el filósofo argentino compartió sus experiencias, escuchó nuestras inquietudes y nos hizo algunas recomendaciones. El primer paso fue la creación de un seminario permanente de análisis en la orientación de filosofía e infancia con el propósito de formar masa crítica para el estudio del fenómeno educativo y las relaciones con la filosofía. Para crear condiciones para impulsar el programa de FpN y otras prácticas filosóficas en la escuela, promovimos la firma de un Convenio de colaboración entre la Facultad de filosofía y la Secretaría de Educación, que, tras algunos meses de peregrinar de una oficina a otra, se firmó el 25 de noviembre de ese mismo año. Para febrero de 2014 estábamos publicando la convocatoria para iniciar un curso de 120 horas con 30 educadoras frente a grupo de jardines de niños de Morelia y del estado. Actualmente participan en el programa 3,500 niños, 148 docentes de 48 jardines de niños y 9 CAPEP de Educación Especial.



Muchas veces el viento ha soplado en contra, como cuando logramos convencer a las autoridades educativas de apoyar el proyecto y tiempo después las remueven del cargo y hay que comenzar de nuevo... O como cuando el personal completo de un Jardín de niños se retiró a mitad del curso porque de forma unánime consideraron que “el programa no les aportaba nada...” (más tarde conocimos que fue por cuestiones sindicales). Pero me basta con atravesar las puertas de los Jardines de niños y escuchar las voces curiosas de los niños, para darme cuenta que no hace falta que el viento sople con fuerza para saber que estamos avanzando, si no, observen el siguiente diálogo:

Maestra Regina: ¿Cuántos años tienes?

Valeria: Cinco años

Maestra Regina: ¿Cómo llegaste a esa respuesta?

Valeria: Porque mi mamá me dijo que espera que yo crezca

Ariana: Porque cuando comemos crecemos

Alfredo: Porque nos duelen los pies cuando estamos creciendo

Gael: Comiendo, esperando a crecer, estamos madurando

Maestra Regina: ¿Qué es madurar?

Gael: Crecer

Maestra Regina: ¿Eso significa que has vivido mucho?

Edgar: Sí porque tengo cinco años

Maestra Regina: ¿Qué es un año?

Leo: Crecer poco a poco

Camila: Un año es cuando el tiempo va pasando y vamos creciendo poco a poco

Iván: Tienes meses y luego tienes años. Puedo ver mi mano y quizá está más grande.

Leo: un año no tiene principio

Dayana: un año tiene principio y tiene fin

Alfredo: Porque cuando tengas 100 años ahí se acaba y ya no podemos tener otra vez cuatro o cinco.

Como dice la filósofa argentina, Vera Waksman: "Lo principal en la práctica de la filosofía es la experiencia del problema, es decir, cuando uno tiene conciencia de que una pregunta es difícil y tiene la necesidad de investigar". En el diálogo anterior, la primera pregunta de la educadora no plantea ningún problema ¿cuántos años tienes? Los niños aprenden a responderla aun cuando no saben hablar, mostrando un dedito. Pero la siguiente pregunta: ¿Cómo llegaste a esa respuesta? Aquí ya no se espera una respuesta inmediata, hay que ponerse a investigar, a pensar, a reflexionar; esto es porque la pregunta exige dar razones, exige dar cuenta del propio pensamiento. La tarea de la educadora es fundamental, consiste en detenerse a escuchar, preguntar para ayudar al niño a descubrir tanto como él necesite saber sobre el problema, sin dañar su curiosidad diciéndole más de lo que quiere saber.



Como resultado de optar por la investigación filosófica como modelo pedagógico las y los educadores que participan en nuestro proyecto han arribado a las siguientes conclusiones: a) convertir sus aulas en comunidades de investigación exige no sólo la transformación del cómo se enseña lo cual implica desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para facilitar el diálogo y la reflexión filosófica en sus alumnos, sino la transformación del docente como persona, b) El programa de FpN les ha permitido redescubrir las capacidades de los niños preescolares para interpretar y comprender el mundo, los educadores descubren con asombro lo que Lipman ha venido insistiendo: “Los niños son capaces de implicarse en un dialogo filosófico, pidiendo y dando razones sobre los temas que les afectan y les interesa discutir”. Y c) FpN es más que un proyecto para mejorar las habilidades de pensamiento de los niños, es una propuesta teórica y práctica diferente para entender la educación y para mirar críticamente los objetivos y los saberes que se desarrollan en la escuela.

A lo largo de nuestra travesía, hemos tenido que ajustar las velas muchas veces para poder contribuir a hacer realidad una educación filosófica en el preescolar, promoviendo la reflexión en los educadores para que comprendan por ellos mismos que el aprendizaje ha de ser fruto del trabajo reflexivo de los propios alumnos; que una educación que reconozca a los niños como sujetos debe abrirse a la crítica, a la reflexión y a la creación permanentes; y que exige educadores que reconozcan el poder de la pregunta y estimulen el pensamiento en los niños comprometiéndolos con una transformación abierta de sí mismos y del mundo.

Sigo aprendiendo cada día, en cada curso que doy surgen nuevas preguntas, la búsqueda de respuestas me lleva a nuevas lecturas, la experiencia que aportan los participantes me enriquece, las visitas a los jardines de niños, para realizar ejemplificación de la práctica con los niños me revitaliza y me da confianza. FpN me ha permitido actuar en consecuencia con las razones que me llevaron a ser maestra y a buscar respuestas a través de la filosofía, pero, sobre todo, a ser consciente de que cada uno debe ajustar las velas para que el viento sople a su favor si quiere avanzar.



DE LA MATRIA A LA PATRIA

PRESENTA: MARÍA DE LOS ANGELES PADILLA RODRÍGUEZ.

ESCUELA SECUNDARIA FEDERAL

“VASCO DE QUIROGA”

ZIRACUARETIRO, MICHOACÁN

MÉXICO.

RETEM Michoacán, México.

Abstract.

Eje 1.- Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Palabras clave: resiliencia, matria, transdisciplinariedad, amor, consciencia.

Como es que el género femenino siendo el mayor colectivo oprimido de la historia de la humanidad...

Ha hecho surgir en diferentes contextos siendo mujeres dignas han gestado y formado individuos resilientes, que se destacan por poseer un alto nivel de competencia en distintas áreas, ya sea intelectual, emocional, buenos estilos de enfrentamiento, motivación al logro autosugestionado, autoestima elevada, sentimientos de esperanza, autonomía e independencia, entre otras.

Lo que hace que un individuo desarrolle la capacidad de ser resiliente es la formación de personas socialmente competentes que tengan la capacidad de tener una identidad propia y útil, que sepan tomar decisiones

Entre los mecanismos protectores por excelencia esta la relación de un adulto significativo, que reafirme la confianza en sí mismo del individuo, que lo motive , y por sobre todo le demuestre su cariño y aceptación incondicional; ha sido por medio del arte como he podido incursionar en la toma de consciencia de las situaciones conflictivas para las y los menores, realizando ejercicios de introspección y recuperación ya que mi preparación como psicoterapeuta me permite aproximar las situaciones con factores de distanciamiento pertinente los cuales han tenido notorios resultados al interior de la escuela, están involucrándose también con estas dinámicas construyendo espacios de diálogo y reflexión con el alumnado, buscando constantemente con esta estrategia metodológica espacios libres de violencia.



RELATO DE EXPERIENCIAS EXITOSAS QUE FORTALECEN LOS APRENDIZAJES Y LA CONVIVENCIA EN ENTORNOS VULNERABLES.

TÍTULO: “DE LA MATRIA A LA PATRIA”



Introducción.

La capacidad amorosa que se puede desplegar en la vida escolar, requiere de muestras claras que objetiven la naturaleza humana en las virtudes de verdad, bondad y belleza. Para esto es necesario abrir brechas que posibiliten la convivencia, la armonía y la inclusión en la cotidianeidad dentro de ese contexto.

La diferencia entre mujer y hombre queda de manifiesto de diversas formas, la vulnerabilidad para ambos da margen a una interrelación que sigue pesando culturalmente en las escuelas, ese peso específico de género redunda en violencia tanto laboral como escolar.

¿Quién transforma las sociedades que desde ese nosotros construye?

Se ha hecho evidente a lo largo de la historia que solo los colectivos oprimidos y maltratados llevan a cabo revoluciones, pues son los únicos que aúnan la necesidad y la fuerza moral capaces de generar grandes transformaciones en las estructuras de organización social, económica o política.

Sea cual sea su origen o condición, recae sobre ellos la responsabilidad de cambiar las cosas. La esperanza de crear un mundo mejor y más justo. De esos colectivos oprimidos paradójicamente es en donde se hace posible la resiliencia,

Para empezar, las mujeres representan el colectivo más numeroso y más largamente oprimido de toda la historia humana.



La suya no solo ha sido una subyugación social, económica y política, sino además mental, sexual y moral, negando su pleno y libre desarrollo hasta límites inconcebibles.

La represión a la mujer no ha conocido fronteras políticas, físicas ni ideológicas.

Ni tan solo temporales, culturales ni religiosas.

La mujer en la actualidad en todos los ámbitos en que se desenvuelve tiene que demostrar por imposición masculina un doble o triple desempeño ya que las improntas culturales la han dejado en esas circunstancias de existencia. Entonces para las adolescentes y adultas se tiene que posicionar frente a la destrucción, esto es la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión.

Mi experiencia de vida donde la violencia de género es avalada y hasta justificada en las escuelas está siendo aplicada con el conocimiento científico a la par que el saber espiritual.

Para esto es necesario conocer la resiliencia como un paradigma de este siglo, como lo es para Domínguez,(2005) el cual es el proceso de adaptarse bien ante situaciones adversas o aun ante fuentes significativas como el estrés y con esto ofrecerle a las diferentes áreas del conocimiento alternativas de acción y generar mayor armonía con el entorno y con las cambiantes condiciones de cada país y del mundo entero.

Cómo llegar hasta ese nivel de entendimiento de una sociedad resiliente. Creí oportuno desarrollarla a partir de las vivencias personales de las y los menores y la de mi propia experiencia en la comunidad escolar la reconstrucción de escenarios preventivos; como la conformación de un proyecto integral que visualice los conflictos al interior de las escuelas y a su vez sea protagonista de los procesos democratizadores trascendiendo los roles de “víctima y victimario” que retome el papel de observador participante en el proceso de solución de conflicto.

Y por otra parte, más allá de la solo resistir, surge la impronta como la capacidad para construir un conductismo vital positivo frente a circunstancias difíciles.

Retomando el concepto genérico de resiliencia, el cual se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños (Osborn, 1993).

La resiliencia, por lo tanto, no es un don innato en su totalidad, ni tampoco totalmente adquirido como lo son la mayoría de las facultades humanas, procurando identificar cuáles son los factores que promueven actualmente esas protecciones respecto de roles y con el objetivo de localizar y aplicar herramientas metodológicas que permitan fomentarlos en las personas hay que realizar una deconstrucción de escenas, desagregar datos desde la transdisciplinariedad es complementaria al



enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden y evalúa todo el proceso de aprendizaje y los resultados.

La convivencia como tal entonces puede definirse en un primer momento como proveedora de elementos favorecedores teniendo presente a efecto de contrastar lo siguiente a fin de que se aproveche la vitalidad, la capacidad y la energía para participar activamente en el presente y construir con el apoyo un proyecto de vida, tenemos que considerar acciones y características que promuevan la resiliencia y que este tema debiese ser prioritario no solo para los profesionales de la salud sino para todas aquellas personas que estén en contacto directo con niños y adolescentes.

Este mecanismo defensivo menciona Kolb (1973) produce una oposición profundamente asentada, a que los datos reprimidos (inconscientes) se vuelvan conscientes. Propongo esta tabla comparativa para ejemplificar el modelaje que desde la adultez se muestra hacia las y los menores.

○ Altruismo. ○ Participación colectiva. ○ Pensamiento estratégico. ○ Innovación. ○ Lealtad. ○ Laboriosidad. ○ Justicia .	☐ Fatalismo. ☐ Paternalismo. ☐ Inseguridad. ☐ Burocracia. ☐ Corrupción. ☐ Racismo. ☐ Violencia.
--	--

Tabla de autoria propia.

Los ambientes resilientes como ya lo han mencionado (Aracena, Castillo y Román). Existen diversas definiciones del termino resiliencia , estas dependen de cada autor y su enfoque teórico, por lo tanto: seria una capacidad global de la persona para mantener un funcionamiento efectivo frente a las adversidades del entorno o para recuperarlo en otras condiciones

Por otra parte la resiliencia describiría una buena adaptación en las tareas del desarrollo social de favorecedores de aprendizajes, reflejarán entonces desde la capacidad de discernimiento y acción pertinente en la búsqueda constante de polo opuesto a la imposición en que la cultura de la opresión ha imperado por siglos. Donde se permitan la expresión de las distintas minorías pero sobre todo donde se jerarquice los valores éticos y morales, y donde se permita la sensibilidad y la fortaleza a diferencia de la sobreprotección y el uso de la fuerza.



En la Escuela Secundaria Federal “Vasco de Quiroga” del Municipio de Ziracuaretiro, del Estado de Michoacán, México. Lugar privilegiado por clima y paisaje, en donde tengo ya 5 años de haber llegado a esta escuela, localidad donde también actualmente resido y con la maravillosa oportunidad de acompañar a las y los adolescentes en la materia de Formación Cívica y Ética he realizado diversas aproximaciones a la resiliencia, ya que este plantel educativo cuenta con solo 290 estudiantes de los 3 grados teniendo como fuente económica la agricultura como principal actividad. Llegué a esta localidad amalgamando esta materia educativa con actividades diversas que fomentaran el desarrollo humano y la inteligencia emocional, utilizando el amor como herramienta básica para todos los procesos de interacción.

Resulta relevante aportar datos personales ya que con 20 años dentro del sistema educativo, involucrada con la investigación por ser una persona crítica desde mi más tierna infancia, educada en una familia uniparental donde la figura materna aportó tanto la fortaleza como la sensibilidad para salir adelante a pesar de las condiciones adversas para la época que le tocó vivir; el ejemplo materno tanto formativo como educativo ya que mi madre solo cursó hasta el tercer año de primaria y logró ser una gran persona gracias a su capacidad resiliente. Ahora con el conocimiento apropiado para este análisis procuro redactar como un aprendizaje de una filosofía de vida tan congruente que me apresuró al entendimiento de la vida y el respeto a la misma.

A partir de lo expuesto, es oportuno desarrollar a continuación lo que se puede involucrar a manera de estrategias preventivas y remediales en el ámbito educativo tanto formal como informal. Que dentro del proceso de documentación he estructurado un protocolo de intervención educativa para esta colectividad.

Para ello definiré primeramente lo que han conceptualizado como salud y su promoción.

"es un derecho humano fundamental y que el logro más alto posible de salud es un objetivo social sumamente importante en todo el mundo, cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales y económicos además de la salud".

Surge de esta definición que la salud y la enfermedad no son dos conceptos opuestos, sino que uno es consecuencia de la pérdida del otro. Indiscutiblemente es una fórmula compleja ya que el entramado epistemológico versará entonces en el entendimiento causal de la salud integral.

Es entonces que desde la óptica de la transdisciplinariedad la salud no es algo cuantificable sino un estado de equilibrio dinámico entre el ser humano y su medio ambiente en una relación dinámica en su unidad bio-psico-física-social y espiritual.

No se es consciente de ello: pero en estos momentos se está viviendo una auténtica tragedia. La gran tragedia ignorada y silenciada de nuestros tiempos.



Porque a pesar de que sucede ante nuestras mismísimas narices, nuestra estrechez de miradas y nuestra patética falta de visión en perspectiva nos ocultan su tremenda magnitud y las calamitosas consecuencias que puede, de cara al presente y al futuro evitarse.

Podemos decir sin dudarlo, que estamos perdiendo pista en esta gran oportunidad para transformar a la humanidad y crear un futuro mejor.

Tal vez cuando nos demos cuenta de la oportunidad del aquí y el ahora y evitar muchos daños mayores...lo peor es que pocas personas toma conciencia de que está sucediendo y de lo que realmente significa para todos nosotros. Agradezco anticipadamente esta oportunidad de cumplir mi misión con la humanidad es por esto que me permito hablar en plural, integrando la otredad que espero haga eco en sus corazones.

¿A qué nos referimos? ¿Cuál es esa oportunidad?

Para comprenderlo mejor, antes debemos responder una pregunta:

¿Quién tiene la fuerza para transformar las sociedades?

Teniendo en cuenta lo antes dicho se puede redefinir salud como:

El estado resultante del equilibrio dinámico entre el cuerpo, la mente y el ambiente.

El hombre precisa ciertos elementos para mantenerse en estado de equilibrio dinámico, cuando uno de ellos no se encuentra disponible en cantidad y calidad adecuada, aparece un estado de necesidad. Esto se traduce en un desequilibrio que genera acciones destinadas a corregirlo para restablecer el equilibrio inicial.

Si las acciones no se realizan, fracasan o son insuficientes, el desequilibrio provocado puede llevar al individuo a la enfermedad o a la muerte.

La no satisfacción de las necesidades predispone a estados patológicos diversos. Podemos clasificar las necesidades del hombre en dos grupos: básicas y de desarrollo.

Si bien todo el sistema debería estar preparado para mantener la salud, tanto individual como grupal, por una diversidad de causas se producen fallas que conducen a la pérdida del estado de salud; como consecuencia de ello se produce la enfermedad en lo individual.

Como se deduce de lo anterior, la enfermedad es el estado resultante de la ruptura del equilibrio Soma-Mente-Ambiente, ocasionado por la insatisfacción total o parcial de alguna necesidad.

El concepto de enfermedad posee una característica que es la singularidad, por el hecho de que el que toma la posición de enfermo ante la enfermedad, su sentimiento de enfermedad, su consciencia de enfermedad, o la completa ausencia



de ambos, no es un saber agregado, corregible, de modo relativamente fácil, sino un factor caracterológico del enfermo mismo.

Y es que para los enfermos, el punto de partida es el sufrimiento, sea un sufrimiento de su propio existir, sea un sufrimiento en alto sentido como extraño, que penetra en su existir. Considero que por la autorreflexión, ser humano puede verse a sí mismo, juzgarse y tener influencia formativa sobre sí. Hay en la esfera de lo patológico una voluntad, un impulso instintivo a la enfermedad y algo opuesto, la consciencia de la salud.

Al mencionar la consciencia de la salud involucro ahora la capacidad amorosa para sanar las relaciones, ahí se presenta como acto manifiesto la bondad, el efecto resiliente ante una causa de adversidad como hechos circunstanciales provocados con o sin intención de dañar.

¿Porqué de la Matria a la Patria? Es precisamente por el contexto occidentalizado de percibir el rol masculino como protector de la raza. Esa apropiación cultural para pasar desapercibido el potencial de las mujeres en la actualidad que aún sigue costando sufrimiento y desgaste social, enfermando las relaciones con actitudes tóxicas.

Pero a lo largo de la historia ha existido un colectivo oprimido con un poder potencial mucho mayor al de cualquier otro, tan inmenso que trasciende las fronteras de lo social, lo económico y lo político, pues alberga, nada más y nada menos que la llave de la pervivencia de la especie humana: el género femenino.

En México está tan vulnerada la figura femenina que resulta imprescindible rescatar y cimentar una nueva ciudadanía consciente de este deterioro ambiental en relaciones humanas. Ya que saberlo, vivirlo y dejar pasar lo inhumano es parte de una corrupción sistemática y sistémica que resulta de gran riesgo para la sociedad.

Por los datos recabados acosadas constantemente por sujetos con actitudes machistas; que de origen son adquiridas en la familia nuclear y fomentadas en las instituciones educativas siguen lacerando las relaciones humanas. Haciendo que la capacidad de una persona o grupo social quede desarticulado para enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma aceptable. Que en esta relato manifiesto como testimonio de vida ya que he vivido hostigamiento laboral desde mi llegada a esta escuela, sin que las autoridades decidan intervenir en tiempo y forma bajo debida documentación y proceso.

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, un equilibrio en relaciones, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos de los menores y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que las niñas y los niños nacen, ni que los menores adquieren



durante su desarrollo en las etapas escolares per se, sino que se trata de un proceso interactivo entre éstos y su medio.

Cabe aclarar la diferencia entre invulnerabilidad y resiliencia.

Si bien, en las primeras publicaciones alusivas se tendió a utilizar éste concepto como equivalente al de invulnerabilidad, más tardíamente se han establecido claras distinciones entre ambos, quedando el concepto invulnerabilidad más bien en el campo de la psicopatología.

Imprescindible resulta también, en este plano, conocer el significado del vocablo vulnerabilidad, en tanto ésta es una característica básica para la gestación de los comportamientos resilientes; este concepto será discutido enseguida.

La robustez ha sido definida como una combinación de rasgos personales que tienen carácter adaptativo, y que incluyen el sentido del compromiso, del desafío y la oportunidad, y que se manifestarían en ocasiones difíciles; Incluye además la sensación que tienen algunas personas de ser capaces de ejercer control sobre las propias circunstancias.

Respecto de personas que han mostrado escasos síntomas de enfermedad, pese a haber estado sometidas a situaciones provocadoras de estrés. Señala que éstas muestran mayor cantidad de comportamientos comprometidos, mayor capacidad de control interno y de desafío, al ser comparados con sus pares que se estresan con frecuencia y que se enferman, como consecuencia de ello, más repetidamente.

Hay definiciones varias de la resiliencia; como por ejemplo se emplea en el campo de la ingeniería civil para únicamente para describir la capacidad de un material para recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora.

Lo anterior se asume a partir de que la estructura física de la mujer como la que gesta en su vientre le da tanto la capacidad orgánica como psicológica y espiritual para lograrlo de manera notoria.

En diferentes aproximaciones lúdicas con las y los estudiantes del plantel se percibió esa capacidad femenina en donde su perseverancia, pertinencia, audacia, sensatez y emocionalidad controlada posibilitó el ejercicio de los derechos humanos, esto solo con la conducción expreso para tal objetivo.

¿Cuál ha sido la gran reclamación de las mujeres al defender sus derechos?

Igualdad.

Es decir, libre acceso a las posiciones y roles que los hombres ocupan en el Sistema.

Lejos de intentar transformar ese mundo infecto hasta sus raíces, de destruir las estructuras psíquicas que tanto daño causan desde tiempos inmemoriales al propio



género femenino, la gran pretensión de la mujer ha sido convertirse en un engranaje más de ese gran mecanismo, como lo es un hombre.

Solo eso.

Ser una pieza más de la máquina, simplemente.

Eso es lo que representa en realidad la mal llamada “igualdad de género”.

Estar atentos para realizar estrategias de convivencia que eviten sean vulnerados las y los estudiantes ya sea entre pares o desde las y los docentes que por inercia cultural siguen repitiendo esquemas opresores que impiden el avance hacia conductas más armónicas y empáticas.



Imagen 1.- marzo 2011

La transición hacia la Matria corresponde a las mujeres y su empoderamiento con y a pesar de sus circunstancias recuperando la dignidad que ha sido opacada por la deficiente interpretación de la lectura de la sociedad occidentalizada.

Relato de qué manera se están dando estos procesos al interior de la escuela: desde mi llegada y gracias a las dinámicas de sensibilización entre las y los estudiantes, se estableció la confianza, llegando a mis oídos las quejas de varias estudiantes las cuales eran acosadas y humilladas por parte de docentes varones jóvenes, teniendo el temor de ser reprobadas si decían algo en su defensa, les acompañé en su queja ante las autoridades del plantel; esa generación ya egresó, sin embargo, el rencor de esos docentes ahora es para boicotear todo trabajo que involucra a la directora, la cual en su momento intervino para detener las acciones de esos adultos que entre sus prácticas represivas les expulsan de su clase e incluso les niegan el derecho de asistir con sanciones hasta por 3 días, nuevamente la misoginia aparece como fenómeno social imperante.





Imagen 2.- marzo 2011

La figura de autoridad en la mujer en este plantel representa un reto para el varón que en la práctica escolar se revela en desacuerdos ya que el miedo al ridículo y a esa figura parental represiva o permisiva introyectada en las mujeres docentes, que culturalmente ha sido percibida como sumisión en una tergiversación del entendimiento de la autoridad, jerarquía, estructura organizacional y funcionalidad escolar impide que la comunicación fluya, utilizando es descrédito profesional y el desprestigio a su calidad moral, haciendo parecer que son errores de cargo como directora.

Ante lo anterior y ya que el reglamento escolar también ofrece elementos coercitivos y represivos hacia las y los menores, se está trabajando en la modificación de tal documento, situación que también está intentando ser impedida por esos docentes simplemente por quedar rebasados e impedirles a ellos tener la decisión de las expulsiones de algunas jóvenes y que las menores ya están elaborando documentos en defensa de sus derechos.

Los elementos que las chicas tienen para sustentar su petición respecto de la modificación del reglamento son talleres y conferencias en las cuales se han estado involucrando en este tercer año de su educación secundaria, pero que inició con sociodramas alusivos a la violencia en diferentes escenarios por medio de un club al cual titulé “club de expresión corporal” para provocar ese factor de distanciamiento entre la víctima y el victimario, desde que ellas empezaron este nivel educativo. Ahora en tercero les he proporcionado material impreso publicado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, que les orienta para llevar a cabo lo conducente hacia una recuperación de sí mismas y dejar un legado para las futuras generaciones.



Ha sido por medio del baile, el teatro y la música como he podido incursionar en la toma de consciencia de las situaciones conflictivas para las y los menores, realizando ejercicios de introspección y recuperación ya que mi preparación como psicoterapeuta me permite aproximar las situaciones con factores de distanciamiento pertinente los cuales han tenido notorios resultados al interior de la escuela, las menores que en este ciclo escolar cursan el primer grado están involucrándose también con estas dinámicas que aterrizan con recuperaciones grupales utilizando el método socioafectivo construyendo espacios de diálogo y reflexión con el alumnado, involucrando también por medio de talleres de sensibilización a madres y padres de familia buscando constantemente con esta estrategia metodológica espacios libres de violencia.

Lo que se pretende con estas experiencias colectivas son remarcar el poder personal en las y los menores para que sean capaces de posturarse en esa Patria digna para todas y todos y que esa Patria tan deteriorada por la aculturización tenga ya su equilibrio correspondiente para sanar las relaciones esperando que se de en cada corazón palpitante de amor hacia sus semejantes y hacia el planeta mismo. La oportunidad transformadora que solo brindan los colectivos oprimidos.

Como el género femenino siendo el mayor colectivo oprimido de la historia de la humanidad.

Los individuos “resilientes” se destacan por poseer un alto nivel de competencia en distintas áreas, ya sea intelectual, emocional, buenos estilos de enfrentamiento, motivación al logro autosugestionado, autoestima elevada, sentimientos de esperanza, autonomía e independencia, entre otras. Y esto ha podido ser así incluso cuando el área afectada es tan básica para la vida, como la nutrición. Para esclarecer el fenómeno de la resiliencia, los estudiosos han apuntado a las características del ambiente en que se han desarrollado los sujetos resilientes: han tenido corta edad al ocurrir algún evento traumático; han provenido de familias conducidas por padres competentes, integrados en redes sociales de apoyo, que les han brindado relaciones cálidas.

Finalmente: respecto al funcionamiento psicológico que protege del estrés a las personas resilientes, señalaré:

- a) Mayor coeficiente intelectual y mejores habilidades de resolución de problemas.
- b) Mejores estilos de afrontamiento.
- c) Empatía, conocimiento y manejo adecuado de las relaciones interpersonales.
- d) Sentido del humor positivo.

Lo que hace que un individuo desarrolle la capacidad de ser resiliente es la formación de personas socialmente competentes que tengan la capacidad de tener una identidad propia y útil, que sepan tomar decisiones, establecer metas y esto



involucra lugares sociales que implican a la familia a los amigos y las instituciones de gobierno de cada país (Ramírez, 1995).

Entre los mecanismos protectores por excelencia esta la relación de un adulto significativo, que reafirme la confianza en sí mismo del individuo, que lo motive, y por sobre todo le demuestre su cariño y aceptación incondicional (Sánchez, 2003).

Agradeciendo el amor de mi madre y en honor a su enseñanza y con su ejemplo de vida; intento con este trabajo sembrar gran esperanza en el presente.



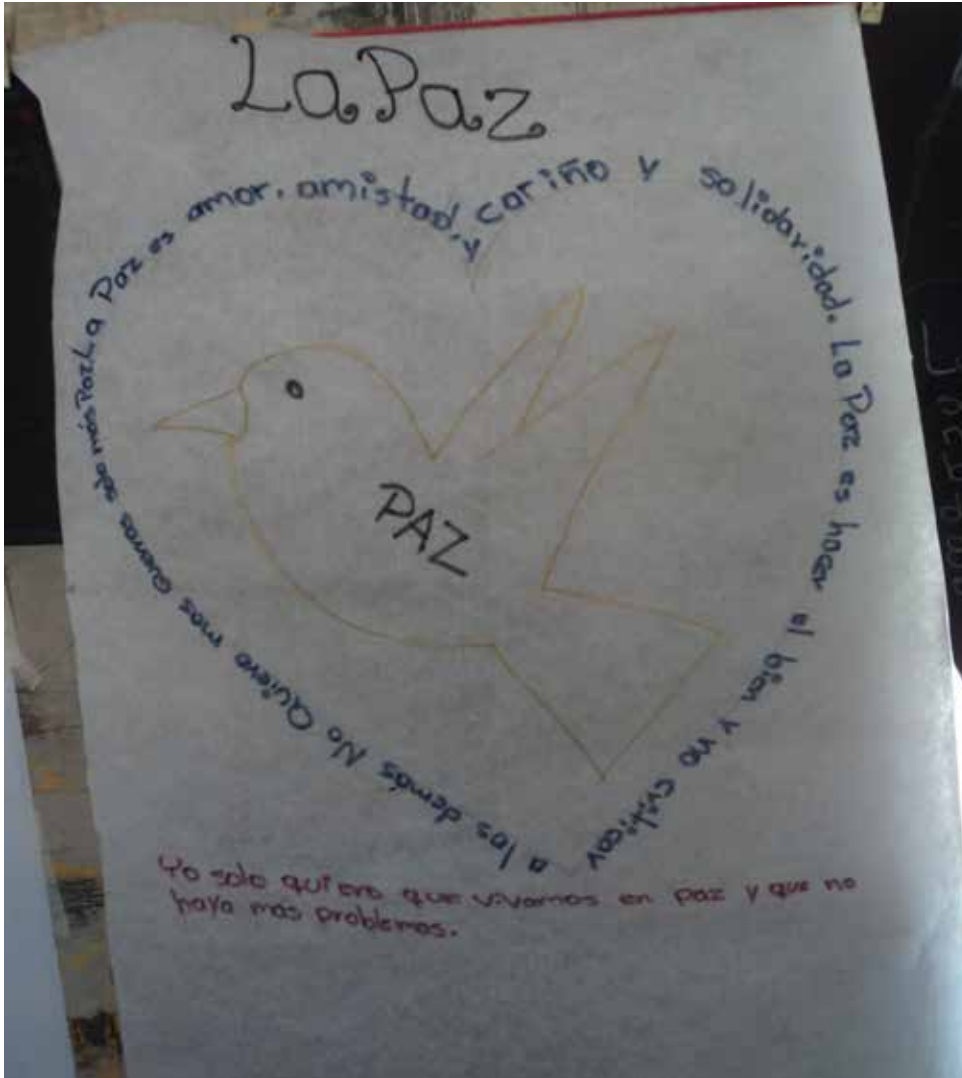
Lo único que tengo que agregar es desde un cuestionamiento: ¿para qué y para quien es el conocimiento que creamos y producimos...?

Las herencias coloniales de las ciencias sociales juegan un papel de imposición, cual imperio, por tanto el papel medular del sentido emancipador de esta aportación es y será evitar quedar sujeta a lineamientos y criterios ajenos a la geopedagogía y la geopolítica de este contexto.

Respetuosa y fraternalmente.

email: en_kabrona2@yahoo.com.mx





DE LAS LETRAS AL CORAZÓN

Evelia Flores Ríos

Morelia, Michoacán, México.



De las letras al corazón

Evelia Flores Ríos bellaflor_67@yahoo.com.mx

Eje temático 1: Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos

Red Estatal de Transformación Educativa RETEMAC Michoacán Nodo Morelia

Escuela Secundaria Técnica No. 128 Zona escolar 19

Morelia, Michoacán, México.

DE LAS LETRAS AL CORAZÓN

Resumen

“Los alumnos que hoy recibes, son flojos, *se la salan*, no leen; es más, odian los libros y hasta *te la mientan* en tu cara”. Esta referencia ha sido uno de los retos más hermosos de mi vida en la docencia, me acerqué al corazón de mis alumnos; les permití elegir lo que quisieran leer, partimos de las portadas y cuartas de forros hasta lograr un taller de lectura y creación.

La lectura fue el detonante para estar en contacto con mis alumnos. En la asignatura de español, trabajamos una vez a la semana la actividad permanente, la cual nos permitió jugar a crear y crear jugando. Por otro lado, en el proyecto sobre movimientos literarios, los jóvenes dialogaron con los autores a través de la poesía.

No nos dimos cuenta en qué preciso momento sucedió la magia, pero al finalizar el ciclo escolar los jóvenes comenzaron a escribir sus propios textos. Quisimos dejar un testimonio, así que preparamos la edición de un poemario, el cual se presentó en el recinto escolar y ahora forma parte de la biblioteca de la escuela.

Yo también salí ganando, ahí se gestaron varios de los poemas de mis primeros libros; tengo el afecto de mis alumnos y me renové como maestra.

Con el correr de los años, encuentro frecuentemente a profesionistas que en su momento fueron mis alumnos, algunos me dicen: —*maestra, ya puedo morir en paz, sembré un árbol, escribí un libro y tengo un hijo maravilloso. ¡Gracias, maestra!*

Palabras clave

Amor Motivación Lectura Creación Integración Crecimiento

Introducción



Dice Luis Bello, pedagogo español, que “La escuela es el edificio, pero también es el maestro”. Y pude corroborarlo: para enseñar y aprender se debe tener pasión, así se enamora el corazón.

Como toda institución que nace, la Escuela Secundaria Técnica No. 128 no tenía infraestructura ni servicios, por lo que en 1999, inicia sin aulas. Parte prácticamente de la nada. Cuatro grupos compartían la plaza cívica, quienes por encontrarse todos juntos, tenían al mismo tiempo clase de Español, Matemáticas, Inglés y Geografía, por mencionar cuatro asignaturas a la vez.

En el mejor de los casos llegamos a tener aulas de madera y cartón. Esa era la infraestructura con la que se contaba aún en el ciclo escolar 2006-2007. Con apoyos de la Sociedad de Padres de Familia, H. Ayuntamiento, Espacios educativos y del Programa de Escuelas de Calidad poco a poco se han ido construyendo algunas aulas.

La Escuela Secundaria Técnica No. 128 se ubica en la Colonia Profr. Jesús Romero Flores, de Morelia, Michoacán, México; sus salones se nutren de la alegría de muchos jóvenes, pero también de la tristeza de otros tantos. Es una zona muy vulnerable; donde existe una economía precaria, falta de fuentes de trabajo, familias desintegradas, escaso nivel cultural y educativo, y por ende, habita la desnutrición, aunado a la falta de afecto familiar; lo que provoca en varios de los alumnos el desinterés por aprender, incluso indisciplina.

¿Quién puede pasarla bien cuando se tiene un estómago y un corazón vacíos? Sólo el amor, la dedicación, la comprensión y el apoyo a los alumnos subsanan un cachito de sus pesares; y a veces transforma sus horizontes. Vaya tarea, entre mis manos. Era prioritario que los alumnos se sintieran amados y tomados en cuenta, después vendría el gusto por la lectura y con ello los aprendizajes.

Desarrollo

Confiar en los alumnos.

“Los alumnos que hoy recibes, son flojos, *se la salan*, no leen; es más, odian los libros y hasta *te la mientan* en tu cara”. Vaya referencia me dieron de los jóvenes que serían mis alumnos en el ciclo escolar 2006-2007; sí que fue una noticia alarmante. Algo tenía que hacer. Había trabajado con algunos chicos que no se interesaban en la lectura, pero ni eran mayoría, ni tampoco agresivos; me pintaron un horizonte oscuro, sí que era un grandioso reto.

Lo primero que hice fue acercarme a su corazón y dejar abierto el mío para que cada uno entrara y se quedara ahí, para todos hubo lugar. Mediante algunas dinámicas nos conocimos poco a poco, la que resultó más interesante fue aquella donde a través de la creación de un escudo dividido en cuatro partes —soy, me gusta, me disgusta, quiero ser—, cada uno dejó al descubierto el alma, incluyéndome por supuesto, también fui parte del



juego. Al interactuar con los jóvenes, pude darme cuenta de la carencia de afecto, había tantos vacíos en sus corazones como ilusiones en su espíritu; no es que fueran flojos o majaderos, sólo seres humanos con hambre de sentirse amados y tomados en cuenta, bastaba una chispa de motivación para recorrer el mundo.

Nada es tarea fácil en esta vida, pero tampoco imposible; nada es para siempre, sólo la muerte. Así que tomé el toro por los cuernos, ni tarde ni perezosa, debía buscar soluciones para atender a estos jóvenes; era mi necesidad prioritaria, estábamos ahí por algo, mi destino estaba con ellos, mi función era encontrar respuestas y motivos para convencerlos y lograr, al menos, que no escaparan del aula. Entonces comenzó mi búsqueda: libros, vídeos, entrevistas, charlas... no sin antes inyectar una gran dosis de motivación, confianza y amor. Por sus estados anímicos, más tarde, pude apreciar en ellos amor propio, amor a su prójimo, amor a la vida. Así que la motivación es fundamental porque sensibiliza, pero ésta debe estar presente en todo el proceso; *por eso* Díaz Barriga, Frida (2005, p. 84), afirma atinadamente que “la motivación no se activa de manera automática, ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el episodio de enseñanza-aprendizaje, y que el alumno así como el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio”.

Cada nuevo amanecer, antes de cualquier otra actividad, saludaba a mis alumnos, les recordaba lo valioso que eran y los animaba a seguir aprendiendo, “día nuevo, aprendizaje nuevo; juntos podemos lograrlo”, era nuestro lema. Además de mostrarse animados para integrarse en el desarrollo de las secuencias y/o proyectos didácticos, o bien en las actividades permanentes, reflejaban confianza entre ellos y para conmigo, creo que también sintieron mi apoyo, la fe y el amor para escalar cada día un peldaño hacia el éxito.

Como podrán darse cuenta, la asignatura que impartía a estos jóvenes era Español, por ello consideraba la lectura una herramienta fundamental, que no es privativa de mi área, lo sé, pero sí es como la cereza del pastel, además no sólo implica leer para conocer y aprender, sino leer para disfrutar y vivir.

Acercarse a los libros

Ah, bendito Programa Nacional de Lectura. Ah, maravillosas las bibliotecas del aula. Ah, la creatividad en las actividades permanentes; paladeo cada recuerdo, disfruto nuevamente los rostros de los alumnos con gestos de asombro y alegría.

Llevé al salón de clases varios libros, hice con ellos un tendedero, de tal forma que portadas y cuartas de forro estaban a la vista de los alumnos, así podían apreciar títulos, imágenes y sinopsis de estas fuentes bibliográficas de textos informativos y literarios, libros



al alcance de sus gustos e intereses. En mi estómago revoloteaban mariposas, mi corazón henchido de emoción, mis oídos alertas a los comentarios, mis ojos se daban gusto observando a los jóvenes cómo tomaban un libro y otro y otro, incluso no se quedaban con la sinopsis y título de la obra, curioseaban dentro de ellos, hojeaban y ojeaban, esto fue un primer acercamiento a los libros. Como el espacio era de madera y cartón no podíamos dejar la biblioteca del aula de manera permanente, así que llevaba y traía la cajita mágica de un lado a otro, cada vez les daba diferentes acomodos, de tal forma que llamaran la atención de los alumnos.

Por consenso del grupo, elegimos trabajar un taller de lectura y creación, como parte de las actividades permanentes; ellos decidían qué textos leer. No se impusieron, pues con anterioridad estuvieron en contacto con varios libros, y tomaron nota sobre los que les habían interesado. Ahora podían adentrarse en su lectura y sentir ese gozo a través de las letras. Procuraba llevar variedad y entre éstos algunos que se relacionaran con la práctica social del lenguaje del proyecto que se abordaba en ese periodo o bloque. Una vez por semana se daba este encanto, leer por placer, ¡sí que es un deleite para el corazón y el pensamiento! En algún momento de la clase les leía en voz alta poemas y fragmentos de cuentos de las obras que ellos habían elegido.

Dice Isabel Solé que para disfrutar un texto es importante su comprensión, por lo que sugiere que desarrollemos varias estrategias con los alumnos, antes, durante y después de la lectura, en nuestro caso, pusimos algunas en práctica; por ejemplo:

Antes: A partir del título se predice su contenido o el tema a tratar mediante una ilustración, o mediante lluvia de ideas se forma una constelación de palabras sobre lo que saben del texto, incluso lo relacionan con experiencias propias.

Durante: Realizar una lectura general del texto; luego, una segunda lectura en donde subrayan las ideas principales y las secundarias, con colores diferentes para diferenciarlas; aprovechan para anotar las palabras de significado confuso o desconocido, tratan de deducirlo por el contexto, en caso de no ser así acuden a un diccionario.

Después: Dependerá del tipo de texto, por ejemplo, si es informativo se elabora un resumen, un mapa conceptual, una opinión; si es narrativo, se cambia el final, se modifican las características de los personajes y a la vez la trama, también se transforma en un guion teatral; si es un poema se realiza una paráfrasis por sinonimia, o se ilustra cada estrofa, retomando los versos más significativos para el alumno. Puede construirse un nuevo texto.

El *Programa de Estudios 2006, Español Secundaria*, en el ámbito de literatura nos indicaba trabajar la práctica social del lenguaje: *Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento*, este fue el punto de partida, no podía desaprovechar la oportunidad para dejar en manos de los alumnos la organización del proyecto, se integraron en equipos, se distribuyeron los movimientos literarios y comenzaron la búsqueda.



Entre el universo de autores y poemas de los diferentes movimientos poéticos seleccionaron aquellos con los que se sentían identificados —eso es mera deducción mía— aprendí a conocerlos tanto, que sabía de qué pie cojeaban; para que analizaran el fondo y la forma de los poemas, intervine explicando los recursos estilísticos o literarios, como la metáfora, símil, hipérbole, hipérbaton, oxímoron, imagen, entre otros. Además, la estructura de estrofas y versos, no de manera mecánica y aislada, sino reflexiva, pues servían como base los poemas que ellos habían elegido para su trabajo.

Como producto final del proyecto, expusieron a sus compañeros los aspectos que para ellos fueron los más relevantes. Realizaron un café literario en donde leyeron algunos poemas representativos del movimiento poético correspondiente. Esta selección de poemas formó parte de una antología que los propios alumnos crearon, la cual ocupó un lugar en el acervo bibliográfico de la biblioteca escolar.

La actividad permanente continuaba semana a semana; nos nutrimos con las estrategias de lectura que ofrece el *Curso General de Actualización Bibliotecas escolares: Oportunidades para Leer y Escribir*, navegamos en el mar inmenso de las letras. Algunas de estas estrategias son:

Devoradores de libros: Cuando en el salón de clases el maestro aprovecha los tiempos y les lee a los niños libros de cuentos, historias y versos... despierta en ellos el gusto y el interés por la lectura y se vuelven devoradores de libros.

Anticipaciones a partir de las ilustraciones: A partir de la observación de las imágenes que acompañan al texto, anticipan su contenido y escriben al respecto. Más tarde se confrontará la versión imaginada por los niños con la que contiene el texto escrito, para observar las semejanzas y las diferencias.

Cada vez se acrecentaba en los alumnos el gusto por la lectura; a medida que leían, comenzaron a garabatear (así llamo a las ideas sueltas o borradores) sus primeros versos y narraciones breves, ya que la puesta en común de las estrategias, daba para mucho, leer, escribir, jugar, disfrutar... fue un taller en donde los alumnos no sólo aprendían, sino que también se divertían.

He de decir que en ese ciclo escolar atendía siete grupos, entre ellos el de los jóvenes terribles —así los habían etiquetado—, efectivamente, en un principio tuve algunas dificultades, de ahí que me ofrecí para dar atención personalizada a los jóvenes con problemas de convivencia y aprendizaje. Comencé con cinco alumnos asistiendo por las tardes dos veces por semana, durante dos horas, con los cuales abordamos estrategias de motivación, integración y comprensión lectora, nuevamente en contacto con los libros.

Dicen que las noticias malas siempre tienen alas: “La maestra Evelia castiga a los alumnos haciéndolos venir por las tardes”. No faltó algún curioso de los demás grupos, que



para fortuna mía estaban a mi cargo, que viniera a la escuela y se asomara entre las rejillas del salón de madera para ver qué trato daba a sus compañeros. Cuál fue mi sorpresa, en los días siguientes que habían estado de mirones, me preguntaron si ellos también podían asistir. Claro que los acepté. Me alegró tanto el despertar en ellos el deseo de abordar con nosotros el mismo barco. Venga, pues, esta aventura.

Llegué a tener entre quince y veinte jóvenes que asistían por la tarde. No todos eran frecuentes, sólo diez de ellos se quedaron encantados entre las páginas de los libros y el olor a polvo que por todos lados entraba a los salones. Comencé a tomar algunos cursos de actualización; esto hizo que los momentos de encuentro vespertino se cambiaran a los martes, de siete a ocho de la mañana, y los jueves de dos a tres de la tarde; esto sin interrumpir el horario normal de clases. Así que un día llegábamos temprano, a disfrutar la frescura del alba antes de iniciar las clases, y otro día nos quedábamos sólo nosotros, entre el silencio inmenso de la escuela y las voces de los libros, los alumnos y yo.

Taller de lectura y creación “Palabras Vivas”

Qué alegría vivir esta transformación. Al transcurrir el ciclo escolar, nuestras reuniones en horarios extra clase dieron un giro. Los jóvenes que no convivían con sus compañeros e iban reprobando las asignaturas porque se les complicaba comprender lo que leían, estaban conmigo tallereando textos.

Motivados por los libros que a través del Programa Nacional de Lectura llegaban a las escuelas como parte de las Bibliotecas escolares y de aula, además de la convivencia sólida fortalecida por los lazos de amistad comenzamos a trabajar con más rigor el taller de lectura y creación. Entre las estrategias que más frutos rindieron fueron:

a) Sucesión de símiles: Ejemplo, La nube es como... La montaña es como... El sol es como..., se van agregando ideas: El mar es como...espejo cristalino de la luna; a partir de ellos los alumnos llegaron a crear haikús, les parecía muy divertido.

b) A la manera de: Consistía en elegir un autor para leerlo, después seleccionábamos algunos de sus textos, los analizábamos en cuanto a forma y contenido, luego parafraseando al poeta reconstruíamos un nuevo texto. Jugaban a escribir como Pablo Neruda, Mario Benedetti, Jaime Sabines, Efraín Huerta, Homero Aridjis, Juan Ramón Jiménez, entre otros. Para ello había un sin fin de juegos en el libro *El diario personal*, de Carmen Gúrpide *et. al.*, también fueron muy divertidos e ilustrativos los de *Poemas de juguete*, de Antonio Granados, y *Circo poético*, Antología de poesía mexicana del siglo XX, todos corresponden a la colección de los *Libros del Rincón*.

Lo más sorprendente es que casi al finalizar el ciclo escolar, cuando varios de los jóvenes se soltaron a escribir sus propios textos, influidos seguramente por algunos de los poetas, pero ya no eran “A la manera de”, sino que escribían intentando un estilo propio.



Mientras los alumnos creaban sus propios textos, también me sumaba al trabajo. Ahí se gestaron varios de los poemas que conforman mis libros *Ritual del paraíso* y *Luz en las sendas*. Juntos, leímos, jugamos, escribimos, luego tallereamos los textos; compartimos sonrisas, anécdotas, así como el corazón, tanto llegué a amarlos, que se quedaron en el mío y siento que también estoy en el de ellos.

¿Y ahora qué hacer con los textos de los estudiantes del taller, esconderlos, guardarlos, dejarlos al olvido? No, no podían quedarse así. Entonces acudí con el director de la escuela, solicité su apoyo para reproducirlos; me acerqué con la maestra de informática para su diseño, quienes por fortuna y de manera muy generosa aceptaron mi propuesta; el cuidado de edición estuvo a mi cargo. Entonces los versos cobraron vida, ahí están los momentos de las letras al corazón.

Saborear el éxito

Y así fue. En la última semana de clases del ciclo escolar 2006-2007, el poemario *Destellos juveniles* estaba listo para presentarlo a la comunidad escolar.

Hubo algarabía en la biblioteca de la escuela. Los alumnos prepararon el festival de la palabra, ensayaron en voz alta sus poemas. Uno de ellos, al compás de la guitarra, puso música a los versos. Sí, señores, música y poesía, dualidad de la belleza y encanto del corazón, en canto del corazón.

Esta experiencia pedagógica fue de crecimiento para todos; mis alumnos aprendieron el juego de la vida, jugaron a crear y crearon jugando. La estancia en el taller sirvió como motivación para que mejoraran no sólo su aprovechamiento escolar, sino como personas; son seres sensibles, generosos, se ganan el sustento honradamente, disfrutan lo que hacen, aman la vida, a su Patria, a su familia y así mismos.

En lo que a mí respecta, también salí ganando, tengo una fortuna: el reconocimiento y cariño de mis alumnos, el fortalecimiento de estrategias didácticas, el desarrollo como tallerista, la publicación de mis poemarios, pero sobre todo, me renové como maestra.

Hoy día tengo la satisfacción de saber que una de las alumnas que formó parte del Taller Palabras Vivas, psicóloga de profesión, escribe poesía y tiene inédito su primer poemario, del cual ha hecho lectura en varios foros; algunas ocasiones me ha invitado a compartir con ella la palabra, la poesía, la amistad. Uno de ellos, que escribió un poema sobre la música, es abogado y actualmente estudia en Bellas Artes las notas que un día plasmó sobre el papel. Otro es un atento y eficaz mesero, me dijo un día: —Maestra Evelia, ya puedo morir en paz, ya sembré un árbol, escribí un libro y tengo un hijo maravilloso.

¡Qué mejor sabor de boca! Saborear el éxito, saborear la vida.



Conclusiones

En definitiva, leer y escribir, son un verdadero desafío. De acuerdo con Delia Lerner el desafío es formar practicantes de lectura y escritura, con el deseo de adentrarse en el mundo de la literatura; lograr que los alumnos sepan comunicarse por escrito y manejen con eficacia los distintos tipos de texto. Por ello es importante implementar actividades donde exista la reflexión del lenguaje, para que los alumnos lleguen a ser lectores y productores de textos competentes y autónomos en la vida diaria.

Considero que en la tarea del docente es fundamental creer en sus alumnos, compartir metas como la vida misma. Una de las prioridades en el aprendizaje es leer y comprender los textos, así como crear las producciones propias; de este modo, disminuirá el alto índice de reprobación y la deserción escolar. Cuando disfrutamos lo que hacemos hemos escalado un peldaño hacia la libertad.

En la docencia se tienen experiencias maravillosas, sólo hay que colocarnos bajo *el lado luminoso de la luna*. Es verdad que para maestro se nace y se hace en el aula, los problemas se vuelven retos y los retos soluciones, luego llegan a ti como la más dulce vivencia.

Actualmente ya no laboro frente a grupo, pero cada vez que me necesitan, ahí estoy, saboreando el néctar de la alegría de los estudiantes, aspiro el perfume de su juventud, me renuevo, no sólo como maestra sino de espíritu; entonces extendiendo mis alas para escalar el horizonte de la vida.

Bibliografía

Circo poético, *Antología de poesía mexicana del siglo XX*. Antologadores, Roberto Fonseca, et. al. México, SEP, SM de Ediciones, 2003, Libros del rincón.

Curso General de Actualización, Bibliotecas Escolares: Oportunidades para Leer y Escribir. México, SEP.

Gúrpide, Carmen et. al. *El diario personal, Propuestas para su escritura*. México, SEP, Alejandría distribución Bibliográficos, 2003, Libros del Rincón.

Granados, Antonio, *Poemas de juguete*. México, SEP, Santillana ediciones, 2004, Libros del Rincón.

Programa de Estudios 2006, Español Secundaria. Educación Básica, México, SEP.



Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2005), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México. McGraw-Hill/Interamericana.

Solé, Isabel. (1992), "Estrategias de lectura", Barcelona, Graó.

Lerner, Delia. (2001) "Leer y escribir en la escuela", México, Biblioteca para la actualización docente, SEP.



¿ESCRIBIR O NO ESCRIBIR? ESE FUE EL DILEMA

Edgardo Díaz Colín
edgardodiazc@gmail.com

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
Red para la Transformación Educativa en Michoacán
Escuela Normal Superior de Michoacán
Nodo: Zitácuaro

Introducción

Escribir tiene muchas ventajas. Permite comunicarnos, expresar nuestro pensamiento, aprender, desahogarnos, construirnos y reconstruirnos. Escribir autobiografía permite hablar por escrito a quien no puede o no quiere hacerlo oralmente. Es una posibilidad para dejar evidencia de nuestro paso por un tiempo y espacio, donde sueños y deseos siembran semillas de esperanza, esperando cosechar destellos de felicidad.

En los siguientes párrafos se muestra el desarrollo y los resultados de un taller sobre escritura narrativa. Se describe el modelo didáctico de creación literaria y el proceso creativo. La inquietud de llevar a cabo la intervención educativa, surge de haber vivido la experiencia de escribir la novela Rosas Rojas ¿Polos opuestos se atraen?, y de hacer mía la tesis de que todos podemos escribir a partir de la narrativa autobiográfica.

El colectivo se formó en la ciudad de Zitácuaro, Michoacán. Trece personas estábamos en el proyecto, concluimos once: siete maestros, un estudiante, una médica jubilada del Instituto Mexicano del Seguro Social y un expolicia; de los cuales sólo tres teníamos experiencia en publicación en revistas y libros. Al terminar el primer borrador, se incorporó otro profesor. Las sesiones de trabajo iniciaron en enero de 2016 y concluyeron el 23 de septiembre con la publicación de un libro, con once autobiografías.

Palabras clave: proceso creativo, autobiografía, edición literaria, trabajo colaborativo, taller de escritura.

Mis primeras letras

Mi primer acercamiento con la narrativa fue a través de los cuentos de los puestos de revistas; allá por la década de los llamados ochentas. No sé decir cuántos leí, pero calculo unos 150. Eran mis favoritos: Capulinita, Joyas de la literatura, Sensacional de trailers, Sensacional de luchas, Sensacional de barrios, Tinieblas el hijo de la noche y El libro vaquero. Los únicos libros que había en la casa, según mi memoria, era la biblia de mi mamá y La isla de los hombres solos de mi papá; por alguna extraña razón, no los he leído completos.

Nunca fui un alumno destacado en la escuela, pero ponía atención a mis maestros, trabajaba en las actividades y cumplía puntualmente con las tareas. Nunca practiqué algún deporte, jugaba algunos partidos con los amigos del barrio pero nada más.

Respecto a mis acercamientos con la escritura, lo más significativo de la secundaria fue transcribir varios de los libros de texto. La mayoría de los maestros nos pedían abrir el libro en el tema pendiente y copiar el contenido en el cuaderno. Al final de la sesión, se recitaba una conclusión y terminábamos. Varios lapiceros caminaron junto a mi mano derecha; inspirados bailaron sobre un patio blanco, cuadriculado o de doble raya. A pesar de lo anterior mi ortografía y caligrafía era inapropiada. Memorice un fragmento de Romeo y Julieta cuando cursaba el segundo año, fue una tarea para realizar una escenificación en clase. El programa de la asignatura de español señalaba comentar extractos de obras literarias, sólo recuerdo Veinticuatro horas en la vida de una mujer.

El primer libro completo que leí fue cuando cursaba el segundo semestre de la normal. Un maestro nos hizo una propuesta difícil de rechazar, un punto extra en la calificación final a quien leyera un libro y entregara un resumen. Nos dio a conocer una lista con títulos de autores mexicanos, de la primera mitad del siglo XX, entre otros, estaban Los bandidos de río frío de Manuel Payno, El periquillo Sarniento de José Joaquín Fernández de Lizardi y Marianela de Benito Pérez Galdós. Elegiríamos uno. Puso la fecha de entrega, teníamos cinco meses para ganarnos tan codiciado premio.

Me puse el reto de leer el libro con más páginas. El maestro llevaba los ejemplares, los revisé y elegí 'Los bandidos de río frío'. Fue así como dio inicio mi relación con los libros, al principio algo distante y hasta clandestino. Me



gustaba el olor de las hojas. Poco a poco hice más las aventuras de Evaristo, un ser casi inmortal, a quien los accidentes poco le afectaban y siempre le pasaba algo que lo salvaba de morir. Al principio leía por las noches, después en los pequeños ratos libres, al final dedicaba un par de horas al día. Me sorprendía conocer el México de inicio del siglo XX y darme cuenta del parecido con muchas de las condiciones sociales, económicas y políticas vigentes. El antes y el ahora tenían mucho en común.

En la escuela leía muy poco por gusto, en ocasiones por necesidad y casi siempre por obligación. Fue al estudiar la maestría, cuando del coqueteo y el noviazgo, viajé rumbo al enamoramiento y deseo pasional. Llegué a pasar ocho horas leyendo. Era algo mágico y especial; mi mente recreaba las ideas y las imágenes descritas por los autores. Empecé a visitar las librerías, exposiciones y presentaciones de libros. Me tomaba fotos con algunos escritores, recuerdo a Peter McLaren, Hugo Zemelman, Ríos, Gilberto Guevara Niebla y Emilio Tenti Fanfani.

Redactar la tesis para titularme de la maestría fue una intensa pero grata experiencia. Aprender investigación educativa fue algo decisivo en mi vida profesional. Leía mucho para poder escribir una hoja, al hacerlo ordenaba ideas, seleccionaba argumentos, dejaba plasmada la evidencia de algo elaborado por mí. Tuve la necesidad de hacer y rehacer los párrafos hasta comprender que escribía para otros. En ocasiones todo estaba claro desde mi punto de vista, pero cuando mis profesores o amigos me leían, me percataba de lo contrario.

La literatura muestra la naturaleza del ser humano. Con frecuencia leía algo nuevo y me identificaba, en mis soliloquios decía, eso yo ya lo he pensado antes. Una idea fugaz replicaba como el tic tac del reloj, <<ha de ser muy bonito escribir historias>>.

Descubrí el poder de la palabra escrita. Al hablar se puede hacer trampa. Con entrenamiento y frente a personas no muy atentas, es posible convencer o seducir, incluso uno se puede desdecir si no hay testigos de lo dicho. Escribir es diferente, hay una evidencia palpable de lo expresado que puede ser usada con dolo o buena fe. Quien expone se expone, más si es por escrito.

Al leer textos académicos se forma la idea de un saber validado solamente a través de los métodos de análisis y por la determinación de los atributos en conceptos y categorías. He conocido colegas cuya voz es casi una verdad absoluta frente a sus alumnos, como si fueran los dueños de la palabra y los únicos capaces de ejercer el derecho de hablar y escribir. Algo así como seres iluminados, poseedores de la luz de la verdad que alumbra las sombras de la ignorancia de nosotros los humanos atrevidos y sin herramientas intelectuales desarrolladas.

Lo más triste ha sido ver a personas sin ningún tipo de experiencia en el área de la cual dicen saber y tener experiencia. Expertos en educación, política, historia y literatura, sin nunca haber leído nada sobre el campo del conocimiento correspondiente; o sin haber creado, practicado u organizado nada o algo socialmente relevante. Se asignan así mismos la autoridad moral para ser críticos y determinar qué sí y qué no se puede.

Durante años de trabajo como docente se acuñó en mi interior el deseo de escribir. El primer trabajo escrito lo pude ver concretado en la revista número diez de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 164, en el año 2011. En el 2013 se coeditó un libro entre las cuatro unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, en Michoacán, fue mi primera colaboración en uno.

Si bien, ya había logrado el sueño de publicar, no me sentía dueño del contenido. Leía otros autores para escribir. Interpretaba, agregaba reflexiones y conclusiones, pero utilizaba la voz y el trabajo de otros, los tomaba como base para poder argumentar mis ideas. En educación es posible encontrar publicaciones construidas sobre deducciones de otras deducciones. Un autor lee a otros sobre el mismo tema, hace su libro y se convierte en experto. Me seguía sintiendo insatisfecho.

La siguiente experiencia fue hacer investigación para publicar los resultados. Aportar algo a la teorización y al desarrollo de propuestas de intervención educativa en la práctica docente permitió desarrollarme como profesional. Me sentía con más derecho de hablar sobre mi trabajo. Lo triste fue darme cuenta que a muy pocas personas les interesa ese tipo de textos. Los colegas los revisan para tener algo sobre el estado del arte y cubrir con una etapa formal del proceso de investigación, pero no por un interés genuino sobre el trabajo. Los vicios en el sistema de investigación son un tema ajeno al interés de esta narrativa.

Sentía el deseo de crear, imaginar y expresarme con libertad. Me faltaba conocer las letras y vivir el proceso de la creación literaria, es decir, sentir pasión y disfrutar al crear y recrear mi realidad.



Rosas Rojas y mi encuentro con la escritura literaria

Los días 12, 13 y 14 de marzo del 2014 se celebró el aniversario de la Escuela Normal Superior de Michoacán. Tuve la comisión de ser parte del equipo encargado de coordinar las actividades académicas y culturales del programa. Se presentaron libros, conferencias y talleres. Uno de los ponentes fue mi amigo y escritor Hermes Castañeda Caudana, trabaja en Iguala, Guerrero. Tiene varios años desarrollando un modelo didáctico de creación literaria, para alumnos y maestros de educación básica.

Cada noche llevaba a los invitados a cenar. El viernes trece de marzo, Guadalupe Calles Salazar llegó al restaurante donde estábamos conviviendo. Quedó de encontrarse con Hermes para saludarse. Guadalupe vive en el Estado de México. Es jubilada, trabajaba como operadora de larga distancia en Telmex, estudió sólo dos semestres en la UNAM. Tiene una hija que es maestra en Morelia.

Guadalupe se sentía mal, por problemas de salud decidió pasar unos días en la casa de su hija y aprovechar para ver y saludar a sus amistades. En mi reloj eran aproximadamente las nueve de la noche, Guadalupe llegó y saludó a Hermes. Fui presentado con ella, me comentó que era escritora de cuentos y novelas. Estuvimos platicando varios minutos y me regaló dos libros, Cromosoma X, su autobiografía y Amores que arañan, una antología de historias desafortunadas de amor, producto de un taller.

Al día siguiente después del panel donde participaba Hermes, salimos de Morelia rumbo a Pátzcuaro. Como al medio día nos trasladamos en el auto para iniciar las visitas programadas. Durante el viaje nos compartió sus experiencias en la huelga de la UNAM en 1999. Coincidimos en los ideales de izquierda. Le platiqué mi etapa como estudiante e integrante del comité estudiantil en la Normal Rural de Tenerife; del trabajo con Ignacio del Valle cuando se iniciaba la organización de los campesinos de Atenco y mi experiencia como coordinador en la región Zitácuaro, por parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección XVIII, Michoacán.

El viaje duró una hora. Llegamos a Pátzcuaro, comimos, fuimos por nieve de pasta al centro, caminamos y al terminar regresamos a Morelia. Estaba lloviendo fuerte, el agua no permitió disfrutar más de la ciudad. Le pregunté qué personaje le inspiraba mi nombre, un casanova, contestó. Le pedí escribiera un cuento sobre Edgardo el casanova, le dio risa y me respondió afirmativamente. Al llegar, nos despedimos, prometió enviarme la invitación para ser amigos en Facebook. El quince de marzo ya era mi contacto virtual. A Guadalupe no la conocía.

El 21 de diciembre de 2014, Guadalupe cumpliría sesenta años. Es una internauta experimentada, no conozco una persona de su generación con la habilidad para instalar programas, editar documentos e imágenes y navegar en las redes sociales. Por esos días me conectaba poco a internet. Me quedé con la inquietud del cuento sobre Edgardo el casanova. En mensajes le recordé su compromiso de hacer mi cuento, el 29 de marzo me mandó la primera y única parte. El 31 de marzo le contesté, tardó varios días en responder el correo.

Durante varios días después del aniversario se albergaron en mi mente varias ideas sobre un tema abordado en una mesa de trabajo. Los ponentes hablaron sobre América Latina y la colonización de los europeos. Antes de mandar mi opinión respecto a los dos párrafos sobre Edgardo el casanova, le mandé mi primer poema, lo titulé “Los hijos bastardos de la primera violación”.

A Guadalupe le pareció emotivo y lleno de verdad. Compartió el resentimiento generado a causa de siglos de colonización y por el saqueo de la riqueza de nuestro continente en manos de los europeos. Ella lo sabía, estaba escrito desde muy adentro de mí, desde el corazón. Para ella es dolorosa nuestra historia y los hechos de corrupción actuales, por eso mucha gente sigue en resistencia.

El trece de abril me mandó un escrito titulado Crisálidas, forma parte de su libro Cromosoma X. El 19 de abril le mandé una carta con la contestación. Por mensajes en Facebook le comenté sobre mi interés por escribir en el género literario. Hasta ese momento sólo había publicado artículos en revistas y capítulos de libros sobre temas educativos. Le propuse escribir algo en coautoría. Ahora lo comprendo, con el ejercicio de la carta de Crisálida, me puso un reto para probar mis habilidades para escribir. La respuesta le gustó.

El primero de mayo iniciamos la aventura de escribir Rosas Rojas ¿polos opuestos se atraen?, una novela corta, utilizamos el intercambio epistolar como recurso. Por correo y por Facebook le mandé la primera misiva. No teníamos un guion, personajes, título, ni el tema. Al inicio todo fue improvisado, el personaje se llamaba Edgardo, pero al hablar sobre el contenido de la historia, con mi esposa y con Guadalupe, no podía distinguir los comentarios para el personaje o para el autor, opté por llamarle Carlos. Le puse Sara al personaje femenino porque es corto, tiene



fuerza al pronunciarlo y por el simbolismo bíblico. Cuando me casé acordamos con mi esposa, que si llegábamos a tener una hija, se llamaría Sara, nunca llegó.

La forma de trabajo se fue definiendo gradualmente. Sin establecerlo, por acuerdo tácito cada personaje respondía la carta a partir del contenido recibido, no había intercambio de opiniones sobre la respuesta y teníamos ocho días para regresar la siguiente aportación. Los jueves fueron los días de intercambio, uno para recibir y el siguiente para contestar.

Durante la experiencia tuvimos un incidente. En una despedida insultó a Carlos utilizando groserías, textual decía, '¡Púdrete Edgardo, púdrete cabrón! Desaparece, muere y llévate todo el pasado, lo bueno y lo malo, vete mucho a... pero deja de hacerme llorar'. Le llamé por teléfono, le solicité cambiar el final pero no quería, estuvo enojada algunos días. Me negaba a contestarle el insulto, platicamos y aceptó. Continuamos la travesía.

Guadalupe tenía la idea de una historia de amor y de sexo, algo con tono erótico. Respecto al sexo y al amor soy muy conservador, decidimos que yo iniciaba la historia y ella continuaba donde me quedara. A mí me gustan las rosas rojas, en la contestación a la primera carta, ella expresó su disgusto por las rosas rojas, sin saberlo y sin quererlo, se definió el eje de la historia.

Decidí entrevistar a cuatro amigos, todos maestros. Las características comunes en tres de ellos fueron ser divorciados, tener hijos con la primera esposa y haber vivido más de veinte años en el primer matrimonio. Dos tienen una segunda familia y uno vive solo. El rango de edad fue de 40 a 55 años. El último sigue casado, lleva más de veinte años, tiene varios hijos, se ha caracterizado por tener una pareja estable. Tres de la entrevistas fueron por teléfono.

A partir de la experiencia de los cuatro amigos, y las mías, fui nutriendo de contenido al personaje. Todos los reclamos y las anécdotas plasmadas en Rosas Rojas son testimonios reales, la información coincidía. Con la redacción fui conociendo a Guadalupe Calles, no tenía ningún tipo de información sobre su vida personal. Una vez concluido el primer borrador, en pláticas, encontramos varias coincidencias, varios de los reclamos de Carlos, ella los había recibido.

Fue un trabajo emocional muy fuerte. Necesitaba inyectarme dolor para poder sentir odio y contestar. Al recibir el correo, lo leía varias veces. El miércoles de la siguiente semana, al llegar del trabajo, parte de la tarde y noche escuchaba las mismas canciones y veía los mismos videos en YouTube. No soy aficionado a la música de banda, sin saber por qué, elegí cinco canciones: una de los Bukis, llamada Será mejor que te vayas; dos de la Banda MS, No me pidas perdón y Mi mayor anhelo; una de Los Temerarios, Mi alma reclama y una de un grupo de rock llamado Ramstein, Rosentrot. Escuchaba varias veces las mismas canciones, al día siguiente las palabras fluían. Al escribir terminaba cansado, agotado, me desahogaba. Necesitaba sentir la historia del personaje, vivirla, hacerla mía para convertirme en Carlos. Era así como me convertía en él al escribir; juzgaba, reclamaba y culpaba a Sara del infierno de su vida matrimonial.

Durante el proceso me sensibilicé, al grado de querer llorar con frecuencia al ver películas o al ponerme a escribir. Observé detalles en el matrimonio, pude valorar la familia y reconocer el trabajo para sostenerla moral y socialmente. Tal vez sea consuelo, pero al conocer experiencias sobre divorcios, me di cuenta que estoy en la gloria. Hay relaciones en donde se llega a desear la muerte real o simbólica de la pareja, se destrazan emocionalmente con odio y pleitos por los bienes materiales y los hijos.

Otra anécdota relevante, sucedió cuando fui al cine a ver la película Little Boy. La historia trata sobre la relación de un padre con su hijo. El papá se va a la guerra, mandan la noticia de su muerte y le informan al hijo. El niño tiene fe y trabaja con ella desde su interior para traerlo de regreso. La historia me enganchó, al grado de terminar llorando en el sala de cine, no me podía controlar. Nunca me había sucedido, considero fue el resultado de un proceso de sensibilización al escribir Rosas Rojas ¿polos opuestos se atraen?

Guadalupe tiene predilección por utilizar frases de canciones en sus escritos. Otra actividad para lograr un adecuado desarrollo de la historia, fue leer sobre inteligencia emocional, el apego, el amor, la menopausia y terapia familiar. Para contrastar los personajes decidí utilizar citas de los autores. Poco a poco los personajes se confrontaron, se fueron a polos opuestos hasta llegar a caracterizar un matrimonio devastado.

Al terminar de escribir Rosas Rojas se mandó con el encargado de revisar y corregir. Se realizaron algunos cambios y se envió para imprimir en junio. El 30 de julio fui al Distrito Federal (hoy Ciudad de México) a recibir los primeros



ejemplares para empezar con la promoción, ese día me encontré con Guadalupe por segunda ocasión, no nos habíamos vuelto a ver. A las dos de la tarde nos encontramos en la gasolinera ubicada en la esquina formada por las calles, Reforma e Insurgentes, en la capital de nuestro país. Fuimos a un restaurante chino y después a la casa editorial.

Buscamos opciones para publicar. Para la mayoría de las editoriales, las más conocidas, un libro es un producto en el mercado. Evalúan la calidad del escrito, pero interesa más si es redituable en dinero; aseguran el pago de los servicios ofertados. La mayoría proponía la coedición, una parte la paga el autor y otra la empresa. El servicio consiste en el cuidado editorial, revisión y corrección de estilo, imprenta y distribución en librerías. El monto de dinero era similar, y en ocasiones mayor a la producción independiente, era algo así como comprarles la marca. Hay editoriales e imprentas más pequeñas, menos conocidas, algunas centradas en temas alternativos y críticos, son más empáticas, se interesan por apoyar el trabajo editorial de nuevos escritores. Brindan opciones más bondadosas para publicar.

No hay un lineamiento normativo para incentivar la producción escrita, tampoco para regular las publicaciones. Las librerías grandes se pueden quedar hasta con el sesenta por ciento del valor del libro. Las editoriales se pueden quedar con otro porcentaje, según las cláusulas del contrato. Al final el escritor es como el obrero o el campesino en la cadena productiva de la edición literaria. El tiempo y el trabajo invertido en escribir nadie lo paga, sólo se recuperan, en ocasiones, los gastos de la publicación.

El cuidado editorial consistió en la imagen de portada, el diseño de portada, la contraportada, la organización de párrafos, acomodo de títulos y subtítulos, la selección en el *pantone* del color de fondo para la portada, la impresión de dos *dummy* uno para la revisión y otro para autorizar la impresión; la corrección de estilo, varias lecturas completas de la obra. Se paga la reserva de derechos, el registro ISBN y el código de barras. Todo tiene un costo.

No existe una política real para estimular e impulsar la creación de obras escritas. Tengo la impresión que resulta más práctico importar libros que producirlos, traer del extranjero escritores para evitar gastar en formar nuevos y fomentar la creación literaria. Los libros son caros, a lo anterior agregamos los problemas de lectura en nuestro país, poca gente lee, y de esos, pocos compran libros. La escritura creativa y el trabajo editorial se deben regular con un mayor enfoque social del arte y la cultura.

¡Que trabajen los burros!

Después de vivir la experiencia de escribir Rosas Rojas, tuve otra invitación de Guadalupe Calles. Me mandó un correo comentando la idea de narrar anécdotas laborales. La consigna fue escribir sobre las peripecias en el ejercicio de un oficio o profesión. Participamos veinte personas. En mi opinión el contenido resultó muy bueno.

Se narran experiencias fuertes, expresadas por quienes las vivieron. El dilema moral de un médico y las enfermeras, al tener en la plancha del hospital a un asesino cruel, buscado por las autoridades, podían dejarlo morir y lo curaron; la carga de trabajo no pagado a las meseras de una reconocida cadena de restaurantes, propiedad del hombre más rico de México; la lucha de los trabajadores de una empresa telefónica, a los cuales no se les querían repartir las utilidades, señaladas por la ley; el despido de un trabajador de un banco, al que después de muchos años lo corren sin motivo, se ve en la necesidad de pelear por una liquidación, negada por la empresa; la experiencia de un instructor de CONAFE en una comunidad llena de miseria en la Región Tierra Caliente de Michoacán. Otras catorce experiencias más. Guadalupe Calles se encargó de coordinar la compilación el cuidado editorial y la impresión.

Rostros del polvo

En la celebración del día del libro, el 12 de noviembre de 2015, presenté Rosas Rojas en el kiosco del Jardín Constitución, en Zitácuaro, Michoacán. El 15 de diciembre lo presenté otra vez, en el palacio municipal. En ese evento conocí a Teodoro Uribe Téllez, quien era el encargado de la oficina del cronista. Él es un artista plástico, pinta, dibuja, modela plastilina y ahora escribe narrativa.

Sostuve varias pláticas con Teodoro. En el transcurso de un par de semanas acordamos iniciar un taller de escritura con el propósito de crear textos y hacer una compilación para publicar un libro. Nos reunimos dos domingos de enero



en una escuela primaria, para realizar algunas actividades básicas tomadas de un taller sobre el nuevo estilo de redacción.

En las siguientes dos sesiones abordamos temas sobre la escritura de novelas: funciones de la literatura, autobiografía e historia de vida, el narrador protagonista, el narrador omnisciente, el narrador ambiguo, el espacio, el tiempo de la narración, el tiempo de la historia, el ritmo del tiempo en el relato y la percepción psicológica del tiempo en el lector, los niveles de realidad y ejercicios para empezar a escribir.

Escribiríamos autobiografía o historias de vida. Sugerí un cuadro de doble entrada. De las celdas de la parte horizontal, una para anécdotas y características del personaje, otra para hechos históricos y políticos y la tercera para el espacio físico-geográfico. En la vertical las décadas de la vida de nuestro personaje. Todas las historias tienen como contexto la ciudad de Zitácuaro. Para iniciar necesitábamos determinar el personaje, el tipo de narrador, el espacio y el tiempo de la narración, y de ser posible el tema.

Al terminar las actividades sobre el nuevo estilo de redacción y escritura literaria, el compromiso fue escribir mil palabras por semana. Nos reunimos cada domingo para leer los avances, en colectivo expresábamos sugerencias para fortalecer los textos, se planteaban las inquietudes y las resolvíamos entre todos. La extensión promedio del primer borrador, de cada narración, fue de seis mil palabras.

Iniciamos la primera parte difícil de publicar, escribir el primer borrador. En seis semanas, con la dinámica de trabajo acordada, tuvimos en nuestras manos el primer escrito. Al finalizar, cada autor sacó tres copias de su trabajo, lo entregamos impreso a tres de nuestros compañeros para que lo leyeran e hicieran las correcciones, que a su juicio, consideraran pertinentes. Cada uno de nosotros nos llevamos tres trabajos para regresarlos con sugerencias de mejora el siguiente domingo. Llegado el día llevamos otras tres copias de nuestro primer borrador para entregarlo a otros tres compañeros y repetir el procedimiento. Revisamos seis trabajos y el nuestro fue revisado por seis compañeros.

De los integrantes iniciales, dos decidieron dejar el proyecto. Terminamos siete maestros, un médico, un estudiante recién egresado de la licenciatura en economía y un expolicía con estudios de preparatoria. Sólo tres habíamos publicado. Siete sin experiencia en escritura literaria ni publicación alguna.

Para decidir el nombre del libro se realizó una lluvia de ideas. Todos llevarían a la reunión una lista de ideas, entre todos argumentaríamos el más adecuado. Las propuestas fueron las siguientes: la marcha de la vida, habitando la caverna, héroes anónimos, vidas y miradas, voces de lo cotidiano, lo cotidiano hace historia, huellas en el polvo, vivir y contarla, ecos de la memoria, memoria liberada, cociendo las consciencias, tejer las convivencias, relatos de una ciudad, escuchar desde abajo, reflexiones autobiográficas, telarañas de vida y laberinto de vidas. Decidimos titularlo: Rostros del polvo.

Cómo anécdota, un domingo, una persona reconocida en Zitácuaro por ser un buen lector y comentarista de libros, se acercó un día al kiosco donde nos reuníamos. Nos comentó su deseo de incorporarse al colectivo y escribir con nosotros. Como estábamos en la etapa de revisiones se llevó tres escritos con varios detalles por corregir. El siguiente domingo comentó sobre carencias en la calidad de la redacción, en su opinión los autores estaban filosofando. Su percepción fue incompleta, no es lo mismo el narrador, el personaje de la historia y el autor, además, estábamos en la etapa de revisión y corrección entre pares, faltaba la lectura de los especialistas. Dejó ver entre líneas el error de publicar trabajos de personas sin experiencia en literatura. Después de lo anterior ya no asistió a las siguientes reuniones. Me dejó una gran inquietud sobre lo que podría presentarse cuando el libro se publicara.

Los títulos de los trabajos quedaron de la siguiente manera: Hacer literatura..., más allá de cualquier etiqueta, a manera de prólogo; Escribir nuestra vida: un camino hacia la literaturización, de Hermes Castañeda Caudana; Un campesino en la ciudad, de Pedro Cortés García; La muerte de Antonio, de Edgardo Díaz Colín; Marginados, de Cuauhtémoc Manuel Esquivel Jaramillo, En el camino a la espiritualidad, de Silvia Gallegos Torres; Un ejemplo a seguir, de Claudia Esmeralda García Pérez; Los ojos de Laura, de Verónica García Salinas; Guerrero de vida, de Yolitzma Medina García; Inteligente, de José Lázaro Montes Dávila; Los senderos de la inquietud, de Teodoro Uribe Téllez y Comiéndome la vida, de Ana Ruth Valerio Soriano.

Teodoro Uribe se propuso realizar un dibujo y ponerlo al inicio de cada historia. Nos invitó a un taller impartido por él, para aprender a pintar con acrílico. Tenemos un propósito, cada autor haga la pintura de su historia y exhibir los cuadros el día de la presentación del libro, no con la finalidad de cubrir los requerimientos de una exposición, pero



si para mostrar el trabajo creativo de una incursión somera en las artes plásticas. Hasta este momento hay cinco cuadros concluidos.

Iniciamos la segunda etapa complicada de escribir para publicar, el cuidado editorial. La revisión de estilo fue a cargo de Diana Angélica Banderas Soto, egresada de la facultad de letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Uno de sus trabajos actuales es revisar los escritos de una de las revistas de la universidad. En cuatro semanas realizó tres lecturas. Para no distraerme, una vez concluidas las revisiones, invité a Hermes a escribir sobre su modelo de literaturización. Le encargamos la presentación a un médico de Zitácuaro, José Luis Campos Pahua, Hermes redactó el prólogo.

Le solicité a Eloy Cuervo Zúñiga, un amigo egresado de la Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río, en Tenerife, Estado de México, maestro de primaria muy bueno en ortografía, revisara la versión final. Después de tres semanas terminamos las correcciones. Realicé una lectura completa del libro, la última lectura la realizó Lázaro Montes Dávila. Mandamos imprimir y empastar cinco ejemplares. Al concluir dieciocho semanas de trabajo, realicé el trámite de registro de obra en las oficinas del Instituto Nacional del Derecho de Autor, el 13 de junio de 2016.

Coordinar la elaboración del libro fue una experiencia enriquecedora. Aprendí sobre revisión y corrección de textos, profundicé en temas de literatura, identifiqué problemas frecuentes al escribir: palabras repetidas, mezclar plural con singular en la misma oración, el abuso de conectores, conjugar verbos en distintos tiempos en una oración, expresar ideas diferentes en un mismo párrafo y el uso inadecuado de la coma. Aprendí sobre la edición del archivo. Nunca había leído tantas veces un escrito elaborado por otra persona, sólo los míos.

Después del registro, iniciamos la tercera parte difícil del proceso para publicar un libro: el financiamiento para pagar la impresión. Realicé tres cotizaciones en imprentas y editoriales. Entregamos solicitudes de apoyo para publicar a la diputada local de mi distrito, al presidente municipal, al presidente de la junta de coordinación política del congreso local de Michoacán (el cual pertenece a Zitácuaro), a la presidenta de un partido y a la esposa del dueño de la única plaza comercial del municipio. La respuesta de todos fue: lo vamos a revisar, nos pondremos en comunicación, déjanos un número de teléfono.

Tuvimos durante doce semanas el libro terminado, sin poder mandarlo a la imprenta. Nos reunimos un fin de semana y acordamos pagar nosotros. El miércoles veinticuatro de agosto reunimos la aportación individual, y el veinticinco se inició el trabajo con la editorial.

Por la experiencia con Rosas Rojas ¿polos opuestos se atraen?, la última parte difícil es mover el libro, presentarlo, lograr que lo lean y de ser posible, si la vida es generosa con nuestras ilusiones, vender algunos ejemplares. Es muy complicado romper con prejuicios de algunos lectores, algunos dicen leer sólo los clásicos, otros no leen nada, otros leen pero discriminan lo local. Otros más, quienes escriben, se sienten poseedores de la palabra literaria y desdeñan el trabajo de escritores noveles. Hay mucha discriminación en el mundo de las letras, como si a la crisis social le interesara la literatura. Todos los esfuerzos realizados en todas las artes, deberían ser abrazados por todos los artistas; en conjunto crear y difundir la cultura, que tanta falta nos hace.

¡Todos podemos escribir!

La escritura es una habilidad. Se requiere práctica para desarrollar la pericia. Durante los talleres he observado que la gente tiene mucho qué decir. Cada ser humano es único y especial. En una sociedad donde hay pocas posibilidades de expresarse y de canalizar propuestas e inconformidades, escribir es un ejercicio de catarsis, una acción de protesta. Cuando una persona se da cuenta del propósito de su vida, y con ello, de poseer una historia por contar, el trabajo siguiente del mediador es acompañarla en la aventura de escribir. Poco a poco, se encuentra el gusto por la palabra escrita.

Con mis alumnos he trabajado la técnica de la historia de vida, he visto en casi todos, la necesidad de contar sus temores, sueños, éxitos, amores y desamores. Los gurús de la palabra, han generalizado la percepción de que solamente algunos iluminados e inspirados, tienen la capacidad de crear escritos. Aunado a lo anterior, algunos enfoques en el fomento a la lectura y la escritura, se han centrado más en el signifiante, separándolo del significado.

El significado es la representación mental del concepto, el signifiante es el signo lingüístico. El significado varía de acuerdo al contexto, los recursos psicológicos, cognitivos y culturales de la persona. Los diccionarios proporcionan la definición, pero es nuestra mente quien forma la imagen. Si al leer o escribir no se comprende la relación, y nos



concentramos más en la cantidad de palabras que leemos y el tamaño de los libros; las posibilidades de comprender y significar nuestra realidad son escasas.

La escritura creativa es un proceso. En mi opinión, no es condición indispensable, tal vez deseable, ser experto en literatura o lingüística para poder iniciar con la escritura de textos literarios narrativos, con la práctica se van adquiriendo. Se requiere dedicar varios años a la escritura para definir un estilo personal y adoptar un género; para tener y hacer uso de los recursos literarios necesarios y responder a los criterios de la crítica ilustrada. Por experiencia propia puedo decir que la teoría y las normas de los diferentes campos del conocimiento vinculados a la escritura narrativa, inhiben los primeros ejercicios creativos.

El miedo a la opinión de expertos que nunca han escrito nada, ni estudiado nada para argumentar con fundamentos sus observaciones, inmovilizan y sepultan talentos antes de nacer. Se critica la persona y no la obra, no sugieren, descalifican; no proponen porque no pueden identificar un cambio de narrador, una variación en el tiempo o una figura retórica y su pertinencia en el desarrollo de la historia.

Es necesario el trabajo de un mediador capacitado, para orientar, mediante talleres, un modelo didáctico para creación de escritos. Afortunadamente hay correctores de estilo para apoyar en la mejora de la forma del texto. Escritores con más trayectoria, interesados en la formación de nuevos narradores y en la difusión de la literatura, apoyan al leer y sugerir mejoras en el desarrollo de las experiencias, los personajes y las historias en general.

Mi vocación como maestro me invita a realizar talleres para promover la escritura, sea una historia de vida, una autobiografía o una experiencia pedagógica. Escribir es un derecho, y, todos podemos ejercerlo. ¿Por qué no escribir? ¿Cuál es el dilema?

Conclusiones

La narrativa autobiográfica comienza en la memoria de la vida común. Los personajes hablan y expresan quiénes son, por medio del ejercicio de escribir. Las historias se relatan desde las miradas de quienes la experimentan.

Con frecuencia se escucha la frase, *la historia la escriben los vencedores*, escribir sobre nuestra vida permite mostrar la historia desde la perspectiva de las personas que la vivimos. Marcela Guijosa (2004) menciona que lo podemos hacer construyendo textos híbridos, apoyándonos de otros géneros y recursos, como por ejemplo, de la novela, el cuento, la fábula, el texto reflexivo, con pinceladas del ensayo; vestirlos con recursos literarios.

En muchas ocasiones los docentes realizan propuestas de intervención para resolver necesidades de la práctica y de sus alumnos. He observado que se hace para atender problemas emergentes, pocas veces se sistematiza el proceso, rara vez se difunden los resultados.

El maestro tiene voz en el aula, en la relación afectiva entre la enseñanza y el aprendizaje. Fuera de la mística generada en el templo del saber, casi nadie sabe cómo se vive la experiencia pedagógica. Para los investigadores tradicionales, la escuela y sus protagonistas son un objeto de estudio.

La mayoría de los políticos ven la educación como un discurso para posicionarse mediáticamente. La sociedad otorga a los docentes responsabilidades que no puede cumplir. Al final, muchos hablan, opinan y dicen cómo debe ser la educación y cómo se debe realizar, pero la voz de los alumnos y de quienes se encargan de educar en las aulas, no se escucha.

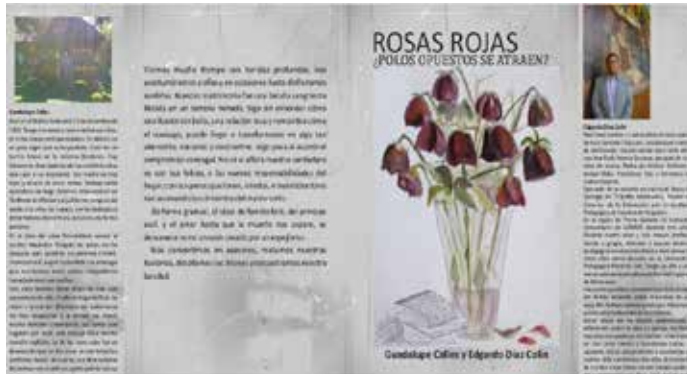
Los talleres de escritura autobiográfica son una opción para aprender, para dejar testimonios, para fomentar el arte y la cultura; contribuyen en la educación de ciudadanos. Ha sido una experiencia enriquecedora tallerear y ver cómo se expande el gusto por escribir y leer.

Bibliografía

- Guijosa, M. (2004). Escribir nuestra vida: ideas para la creación de textos autobiográficos. México: Paidós.
Krauze, E. (2011). Desnudando a la musa: ¿qué hay detrás del talento literario? México: El Centauro.
Maria, Rilke, R. (2013). Cartas a un joven poeta. México: Fontarama.
Vargas, Llosa, M. (2016). Elogio de la educación. México: Taurus.



Anexos



MÉXICO



¿CÓMO CONSTRUIR Y PONER EN MARCHA UN NAVÍO LLAMADO *JORHENKUA*?

PREGUNTA CLAVE PARA HACER EDUCACIÓN INDÍGENA SIN NAUFRAGAR

Nombre del colectivo:	“COLECTIVO CENTRAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA”
Tema :	¿Cómo construir y poner en marcha un navío llamado <i>Jorhenkua</i> ? Pregunta clave para hacer educación indígena sin naufragar.
Nombre de los integrantes:	José Armando De Jesús Govea, Graciela Cruz González, William Miranda Rodríguez, María de la Luz Morales Márquez, Juan Carlos Mariano Ortega, Sergio Mondragón Guzmán, Sidronio Mateo Gutiérrez, Dorian Carlos Reyes Torres, Hilarino Hernández Hernández, Quildo Santos Santos, Josefina Martínez Reyes, Agapito Mangato Tomás, Ana Bella Enríquez Romero, Juana Bernal Paniagua, Ofelia Sosa De la Cruz.
Nivel educativo o social en que se desarrolla:	Educación Indígena
Institución y/o organización	Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán.

INFORMACIÓN PARTICULAR		
Responsable del colectivo:	Correo Electrónico	Teléfono
José Armando De Jesús Govea	mandodejesus@gmail.com	443 448 4922
Dirección del Colectivo:	Calle Loma del Parque No. 191	
Comunidad /Municipio	Estado/provincia	País
Morelia	Michoacán	México



Título de la experiencia pedagógica; señale el eje temático en el cual participará:

- | | |
|---|------------------|
| 1.- Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. | ___ x ___ |
| 2.- Emancipación, territorialidad y currículo. | _____ |
| 3.- Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético – político | _____ |
| 4.- Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios | _____ |
| 5.- Otras formas de ser gobierno y comunalidad. | _____ |

Objetivo del Proyecto: Diseñar un currículo contextualizado para la educación indígena de Michoacán.

Resumen:

La educación indígena en México se ha propuesto para “resolver” más que el problema de la formación y desarrollo de los sujetos, el de la indianidad nacional. De allí la propuesta de la colonización interna, apoyada bajo el discurso de la democracia y la igualdad de oportunidades establecida en el artículo tercero constitucional. El despertar de los pueblos originarios ha sido largo e intermitente, poco a poco se desengañaron del discurso nacional y se dieron cuenta que en todos los ámbitos se les iba despojando de su patrimonio, con propuestas que poco o en nada benefician su autodesarrollo, por el contrario, se les lleva a lo desconocido y se les deja en la incertidumbre, así es que se han atrevido a realizar acciones en varios sentidos procurando su preservación.

El reanimarse del magisterio michoacano se reflejó en la intención de modificar sus prácticas y contenidos principalmente, así se avanzó hasta concretar la idea de proponer un modelo educativo propio, allí estamos situados en la propuesta. Con más compromiso que experiencia pero con muchas ganas de lograr los objetivos, unidos, retomando la forma de organización de nuestros pueblos y comunidades. Hasta ahora con pequeños avances pero con mejor orientación cada vez, se ha generado un plan de seguimiento a largo plazo para garantizar que por motivos de los cambios de administración se pueda continuar avanzando.



Así pues, esta generación de docentes quiere dar respuesta aunque pareciera tardía a la demanda de los pueblos originarios Mazahua, Otomí, Nahuatl y P'urhepecha de Michoacán, concluimos que era necesario reanimarse para hacer efectiva esta educación diferente. La construcción del currículum es el pretexto idóneo para la reflexión y la transformación de las prácticas educativas, el acercamiento a las formas de educar desde las comunidades y pueblos originarios. De seguir la tendencia y el ánimo de los compañeros, en poco tiempo se coronará esta evolución y podrá darse aliento al planteamiento de la diversidad cultural y lingüística del planeta desde lo local.

Palabras clave: *Curriculum, Educación Indígena, Saberes, Pueblos Originarios, Michoacán.*

Título: ¿Cómo construir y poner en marcha un navío llamado *Jorhenkua*?

Pregunta clave para hacer educación indígena sin naufragar.

José Armando de Jesús Goveaⁱ

mandodejesus@gmail.com

Septiembre de 2016

¡Amigos! Les propongo aventurarnos a conocer de navegantes, corsarios y piratas, navíos, tesoros y océanos de saberes, un hecho fantástico que nos lleva a reflexionar la utilidad de las utopías que nos transforman y acercan a una nueva realidad. Sin ser expertos en el tema, la actitud de resolver viejos problemas nos obliga a repensar el hecho educativo, y orientados por la estrella del sur nos atreveremos a dar principio.

¡Aquella mañana me levanté intuyéndola diferente! Me recuerdo, escogí esa camisa amarillo pollito, un clásico pantalón de mezclilla y la chamarra café oscuro, llegué al punto de reunión saludando a mis compañeros y amigos. Allí estaban, algunos conocidos tiempo atrás, cuando cursé mi inducción a la docencia o empecé a prestar servicios como formador,



siempre me es grato encontrarlos y saludarlos, atraen viejos recuerdos. Justo una amiga me dio esa noticia esperada, que por momentos me ataba a ese feliz pasado, pero sabía me daría tranquilidad para continuar mi viaje al puerto deseado, “cosas de la vida, ciclos que se cierran y dan pie a nuevas conquistas”. Otros, la mayoría, eran mis compañeros de región y paisanos, con algunos bromeamos y caminé.

Algo me desesperaba, entré al Salón de Usos Múltiples de la Sección XVIII de la CNTE-SNTE, y cuando salí de esa reunión masiva de Educación Indígena, el 28 de enero de 2015, traía una comisión a cuestas. Jefe de Departamento de Desarrollo Curricular e Investigación Educativa, me dijeron y tomé protesta por ello. Conocía la encomienda, el trabajo iniciado en la administración que culminaba, bajo la conducción de la maestra Epistema Lucas Rivera, viví parte de esta experiencia antes, desde el Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán –CEIEMIM-, construir un proyecto educativo anhelado históricamente por los pueblos originarios de Michoacán, creo de México y el mundo también.

Poco duraron los aplausos, se vino la realidad encima como aquella tormenta que inicia con un aire fresco, crece como ventarrón y amenaza volverse chubasco. Ante esta nueva oportunidad, me preguntaba: ¿Qué se quería construir? ¿Con qué recursos humanos, técnicos, económicos y materiales contábamos para lograrlo? ¿Por qué y para qué se haría esta propuesta? ¿Cuántos educadores estaban de acuerdo en ello? y sobre todo ¿Cómo haría para resolver este problema? Varias eran las preguntas, cada compañero del colectivo me daba información importante, pero parcial para mí, - yo quería fines precisos-, ¡necesitaba claridad!. Así inició una nueva página en el cuaderno de bitácora de mi vida.

Subí a ese utópico navío, sin certeza si lo era aún o no, sin tripulación con quien compartir la carga de trabajo. Jefe sin auxiliares, sin presupuesto ni planos, con poca materia prima y más ideales que objetivos precisos. Creo que quienes caminan sobre seguro no conocen más allá del piso firme, los atrevidos, inconformes y rebeldes a lo convencional deben ir más allá, enfrentar retos, usar diversas estrategias, no quedarse con las ganas de conocer. ¡Así teníamos que hacer nosotros!, dábamos continuidad a la construcción de ese modelo



educativo que contemplaría la atención efectiva y oportuna, los conocimientos, saberes y prácticas de nuestros pueblos originarios, desde una pedagogía propia, organizados y seleccionados por nosotros mismos.

¡Ejercer el derecho de hacer la educación!, ¿Que había para lograrlo? En la parte humana, dos colectivos llamados Central y Ampliado, al primero concurrían dos compañeros del Sector IX como parte sindical, dos compañeros del CEIEMIM, algunos más de los Departamentos de Educación Primaria y Servicios Asistenciales, los maestros Dorian e Hilarino, Rogelio y Fermín, Juan Carlos y Sidronio, más tarde se agregarían Wiliam y Sergio, se reincorporaría Graciela, también llegaron Luz, y Magali, por último Quildo, Tomás, Josefina y Ana Bella; en el segundo colectivo se presentaban los Jefes de Sector, Supervisores y sus Asesores Técnicos, sobre todo de Educación Inicial y Preescolar, pocos Secretarios Generales, los que se reunían no llegaban a 40 trabajadores de la educación indígena.

De la experiencia y avances del trabajo, contábamos con un anteproyecto iniciado pero no pensado en concluir, orientado por curriculistas de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN- y la Dirección General de Educación Indígena –DGEI- a nivel nacional. Éstos últimos no habían coincidido en la forma de hacer el curriculum o en los fines y por ello los compañeros creían les faltaba confianza y seguridad para continuar con su asesoría. Para variar - como suele pasar en este nuestro “México lindo y querido”- en éste proyecto inicial no se contaba con techo financiero, marcharíamos con solo aportes de los participantes, allí se aprovechó para practicar el pensamiento filosófico comunal que implantaríamos, ¡donde todos aportamos!, difícil en principio, pero nos fuimos acostumbrando, pian pianito.

El compromiso no era pequeño, la construcción de un proyecto curricular alternativo, articular el planteamiento formativo de Educación Inicial, Preescolar y Primaria, de los pueblos originarios Mazahua, Nahuatl, Otomí y P’urhepecha, formalmente reconocidos en Michoacán y agregar para el caso P’urhepecha el trabajo de Secundaria, Bachillerato así como de la Escuela Normal Indígena de Michoacán –ENIM-. Construiríamos el plan para hacer la nueva educación –era el objetivo principal-, atraer nuevamente la *jorhenkua*



(conocimiento, en lengua p'urhepecha), nuestro tesoro a la escuela indígena, de igual forma, había que construir esa nave que nos permita transitar y el mapa para seguir la ruta más segura.

Determinar lo que todo navegante debe conocer antes de zarpar a su expedición, el rumbo a tomar; el tiempo necesario y suficiente para llegar al destino permite el reconocimiento de víveres y materiales necesarios; conjugado con la distancia ayuda a reconocer la velocidad de marcha, la profundidad de navegación y determina la nave a elegir. Faltaba prepararse psicológicamente para sobrevivir, no sentir ese vértigo, producto del movimiento generado por la combinación de las olas y el viento, cuidar no enfermarnos del mal del navegante.

El puerto de salida fue la educación indígena tradicional, reconstruida constantemente desde su fundación en 1965 a la fecha, bajo enfoques como la castellanización, la educación bilingüe bicultural y la educación intercultural bilingüe. Instrumentos de asimilación al proyecto nacional para desindianizar a México, reconocida principalmente por sus 43 lineamientos contruidos desde la Dirección General de Educación Indígena – DGEI- (1999), sus marcos y parámetros curriculares (2008), y que pone en práctica principalmente el Plan y los Programas de Estudio de Educación Básica Nacionales (Rodríguez, 2010), (García, 2012) (Perrenoud, 2002).

El punto de llegada había que definirlo tanto como la ruta a seguir. Es que el Sistema Educativo Nacional reconoce que los indígenas somos los “mal educados”, los rezagados de toda la población mexicana. ¿Cuáles pueden ser los motivos? La falta de inteligencia se descarta, contamos con igual capacidad que cualquier humano; el desinterés tampoco es causal, históricamente en los pueblos originarios se genera un alto status por contar con hijos bien educados. Habría que examinar el concepto de educación forjado en cada pueblo, allí se clarifica el objetivo de su formación, los escasos logros y la apatía que pudiera existir por ésta causa.

Reflexionar la transformación donde concurren estudiantes, formadores, recursos e infraestructura y curriculum, entre intereses de diversa índole y posibilidades de acción,



lleva a cuestionar ¿Educación indígena para qué? Para llevar a los educandos de los pueblos originarios a una civilización y desarrollo a costa de su identidad étnica y formas de organización social, o para lograr su autodesarrollo como sujetos y forjar el progreso de sus pueblos a partir de sus necesidades, prioridades y contextos. La primera opción pareciera ser el interés del Estado, la segunda de los pueblos originarios y ¿La propuesta de los educadores?

Corroborado en los planes y programas de estudio vigentes e históricos aplicados a nivel nacional como en la educación indígena actual, es casi nulo el estudio de saberes y conocimientos de estos pueblos, y se concentra la atención a los conocimientos generales, conocidos también como nacionales y/o universales, que impregnan el curriculum formal, poco o nada se hace por generar un verdadero dialogo cultural al interior de la nación. El estudio de las lenguas indígenas aun es parte de programas sumersivos y transitorios hacia el aprendizaje del español y el inglés, deteriorándose, disminuyendo el acervo lingüístico del mundo, negando a sus portadores la oportunidad de preservarlas. Así ¿Cómo hacer la interculturalidad real en México?

En el curriculum ofertado desde el enfoque de competencias, mal comprendido y con orientaciones laborales mercantilistas, se cambia constantemente el estudio de la historia (por ejemplo), hay más interés en manipularla que por contarla, haciendo mitos y no verdades, eso le hace inviable. Los diseñadores del curriculum nacional no consideran el contexto de los estudiantes, sus aspiraciones y deseos, potenciarlos.

En el caso del pueblo p'urhepecha, la *Kaxumbikua* y la *Mimixikua* son fundamentales como elementos filosófico-axiológicos y teórico-prácticos, no se mencionan siquiera, sin ellos poco se hace por formar un sujeto útil a su pueblo o lograr una educación para la vida. Los resultados de fracaso para los estudiantes indígenas son visibles: se reconocen los altos índices de analfabetismo, deserción y reprobación escolar, la pérdida de identidad y transculturación, junto con la pobreza extrema generan fuerza a la emigración, principalmente a Estados Unidos de Norte América. Los negados y olvidados buscan una oportunidad de crecimiento negada en su propia tierra, la escuela no les ofrecen opción.



Los pueblos originarios evalúan a la educación y la observan plenamente cuando el sujeto se inserta activo a la sociedad, positiva si éste le es útil, en caso contrario, le ven como un desacierto, una opción no tan viable. Éste es el caso, por eso se pretende moldear y construir un nuevo modelo de educación indígena, que permita navegar hacia nuevos horizontes.

El plano para construir la nave llamada *jorhenkua*, lo hicimos con base en el estudio de la teoría curricular, aquí concurrieron las propuestas de Ángel Díaz Barriga (2007), Martha Casarini Ratto (2010), Cesar Coll (1995), Hilda Taba (2003), Miguel Angel Zabalza (1991), entre otros, pero el mapa principalmente surge de la propuesta de José Antonio Arnaz construida en la obra “La planeación curricular” (1995). Su propuesta contempla la construcción de un curriculum en cuatro etapas: planeación, instrumentación, ejecución y evaluación a las que agregamos, según nuestras necesidades, la elaboración del proyecto y el replanteamiento.

Se consideró retomar el enfoque de la Comunalidad (Maldonado, 2014), que pretendimos nos orientara desde el Congreso Estatal Popular de Educación y Cultura –CEPEC- 2009. Construirlo, ejecutarlo y evaluarlo en una década fue el plan (aunque a duras marchas llevaría otro tanto), irrisorio para quienes lo esperaban pronto, describiendo los contextos, complementando el marco legal, planteando objetivos específicos, bosquejando el plan curricular en seis etapas, presupuestando costos, definiendo estrategias y bibliografía entre otras cosas.

Dimos por concluido el anteproyecto y con ello la primer etapa del planteamiento, fue presentado éste al Colectivo Ampliado en junio de 2015 y posteriormente a una Reunión Representativa (una de las máximas autoridades de carácter tanto oficial como sindical), validándose el 15 de julio de ese mismo año, iniciando en septiembre la odisea de construir la etapa de planeación.



Había que entrar a ese sueño donde se explora la isla virgen, desierta, que entraña ese atrayente tesoro. Me preguntaba ¿Por dónde iniciar la exploración? ¿En qué orden bajaríamos al conocerla? Era importante hacer un reconocimiento primero para asegurar la expedición y a la tripulación. Se elaboró un proyecto de trabajo anual de dos veces por semana para el colectivo central, en sesiones quincenales del colectivo ampliado, que se me hacía muy grande en número y creí algunos carecían de formación para abordar esa temática, ya que comprender y posicionarse en ésta es complejo. Trabajaríamos en talleres, relacionando teoría y práctica, se complementarían con el trabajo de zona escolar, que el colectivo central sistematizaría. Ellos obtendrían formación y nosotros elementos para la construcción curricular.

El colectivo ampliado validó los avances de construcción curricular, -una virtud para considerarlo importante- en una reunión realizada en septiembre del mismo año en Morelia, éste decidió congregarse de forma itinerante, máximo una vez al mes y el plan de trabajo se ajustó. Se retardaría el trabajo, pero la etapa de planeación estaba en marcha. Nos reunimos en Zitácuaro, Zamora, Uruapan, El Faro de Bucerías, Ihuatzio, Pátzcuaro, Paracho y nuevamente en Pátzcuaro. Abordamos temas como el tipo de estudiantes, docentes y escuela que queremos, los perfiles de egreso, los pilares filosóficos, los contenidos guía, transversales y las líneas de formación, así como el plan curricular a seguir.

Ese grupo aumentó en el ciclo escolar a 66 en promedio, y al final, durante las últimas reuniones se pidió seriedad en el trabajo, formándose grupos de 170 y 180 personas. Mucha gente para tomar acuerdos, ello generó problemas de organización y comprensión del proyecto, llegaron profesores por primera vez y esperaban encontrar elementos de su interés u orientar a su manera el proyecto, polemizando su participación. También hubo quienes lo han abrazado ajustando los materiales a sus necesidades, informándonos como los utilizaron o haciendo propuesta -por ellos vale la pena esta forma de organización- nos han ayudado a avanzar considerablemente.

Se ha entregado a los educadores la información generada, se menciona: -aquellos ausente, no lo hemos construido juntos-, apoyándonos de la estructura organizacional tanto de la



Dirección General de Educación Indígena –DGEI- como de la del Sector IX, de la Sección XVIII, de la CNTE-SNTE, por correo electrónico principalmente. Propusieron subir y bajar información apoyándonos de una página en la Red de Internet, analizamos esa posibilidad y se argumentó que el aporte por esa vía no pasa un consenso y validación desde los colectivos, por lo tanto no era muy viable.

Por su parte, el colectivo central se ha organizado administrando más de su tiempo al proyecto, sistematizando la experiencia para lograr el primer borrador del plan curricular. Ha faltado comprender que la sistematización inicia una vez vivida la experiencia, comúnmente se cree que consiste solo en compilar información y se hace inmediatamente después de la toma de decisiones, ello genera la imaginación de la inmediatez sin reflexión, uniformidad ni correcciones o validación de procesos.

Iniciado el viaje, se pasó a la etapa de Instrumentación, generando dos colectivos más: El colectivo de Elaboración de Recursos y Materiales Didácticos, así como el de Formación Docente Continua. Ambos con actividades como la compilación de materiales emergentes y la preparación del diagnóstico de colocación lingüística para iniciar procesos de formación docente. Se cuestionó desde el colectivo central ¿Quiénes serían los responsables de la construcción y adecuación de espacios e infraestructuras contempladas para ejercitar las prácticas comunales?

En algunos centros educativos se cuenta con cocinas, hornos, jardines, granjas, temazcales, talleres de música, entre otros, dependiendo de la comunidad y/o pueblo originario. Aun hay que trabajar en ello para que pueda uniformarse el trabajo.

El punto de llegada es un nuevo modelo de educación indígena, reconstruido retomando elementos de la educación indígena no formal (Marenales, 2014), (SOTO, 1982), (Valiñas, Inedito), de prácticas comunales llevadas a la escuela indígena (Maldonado, 2014) (Díaz, 2014), de formas filosóficas y pedagógicas de liberación (Dussel, 2011), (Freire, 1981) y descolonización e intraculturalidad (Tapia, 2012). Pero ¿En que consiste el Proyecto



Curricular Alternativo de Educación Indígena, ahora llamado Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán –PEPOMICH-?

Se parte de creer, -cómo hemos mencionado- que el derecho a la educación no es solo un derecho que se deba recibir, también implica toma de decisiones para su construcción, organización, ejecución, valoración y resguardo, propio de los pueblos originarios, por ello su fin es social, comunal, antes que particular o de Estado. El fin de éste último es garantizarlo y hay una efervescente demanda para construirlo, por parte de los pueblos originarios.

Los educadores, también de estos pueblos, queremos garantizar que el aprendizaje sirva para la vida, el desarrollo armónico del hombre social (varón y mujer), permita unificar los grupos comunales y fortalecer su identidad étnico-cultural, así sus objetivos alcanzados generarán satisfacción a nuestros pueblos. La pedagogía a trabajar parte del vínculo comunidad-escuela, El ¿Cómo enseñar? Íntimamente relacionado con el ¿Cómo aprender? dan parcialmente respuesta al ¿Para qué aprender? Parten de las prácticas experimentadas constantemente por las comunidades relacionadas con su ser cosmogónico y su cosmovisión.

Esta escuela que proponemos, recoge las experiencias de vida y prácticas comunales, es producto de la cultura del pueblo y la práctica educativa a su vez, la contextualiza y hace pertinentes los contenidos trabajados, replicándose dialógicamente entre ambas. A su vez, estas experiencias servirán para que el estudiante pueda resolver los problemas que la vida cotidiana presenta, a partir de los saberes y conocimientos propios de los pueblos, que fortalecidos, reconstruyen de forma dinámica al curriculum.

Se trata de generar una comunidad escolar como espacio de reproducción comunal y social, sin menosprecio al proyecto educativo nacional establecido principalmente en el Art. 3º. Constitucional, sus prerrogativas de laicidad, democracia, gratuidad, entre otras, pero partiendo del reconocimiento de la pluriculturalidad establecido en el Art. 2º. del mismo documento constitutivo de nación. Justo se trata de garantizarla así, desde el enfoque



seguido por los pueblos originarios, ello descarta la posibilidad de centralizarla -presa fácil del mercado que parte del desencuentro y la individualidad- haciendo propuestas para el acuerdo, el diálogo y la convivencia.

El trabajo intracultural con enfoque comunal, se agregará al proyecto educativo intercultural, sólo así se concretará éste último. El curriculum emergido del proyecto local y nacional, fortalecerán el conocimiento y la identidad local, regional y mundial del estudiante, quien nunca más negará su origen diverso por vergüenza o resentimiento, pero además se sentirá orgulloso de sus orígenes y de su ser.

Para iniciar este proyecto se establecieron siete líneas de formación, como elementos con lo cual se constituye la cultura principalmente, y son: Lengua, Cosmovisión y Valores, Tecnología Tradicional, Medicina Tradicional, Historia y Territorio, Etnomatemáticas, Vida y Naturaleza. De aquí se reconocen los contenidos eje, la cultura del maíz, las artes y oficios como la pesca, elementos que generan cultura, relacionados con la parte económica, la gastronomía, la salud, las fiestas y las danzas rituales.

Hay una propuesta de planear el trabajo por proyectos, cinco por ciclo escolar. La organización curricular será lineal para educación básica y mixta para educación media superior. Se están definiendo elementos de evaluación y se replantearán elementos de las líneas de formación. Son algunos de los acuerdos concretados.

Los temas más analizados y polémicos, donde se han fijado distintas posturas, son:

El asunto de género, que refiere a los roles sociales preestablecidos en los pueblos originarios o una propuesta mixta, a la usanza moderna; el trabajo de niños, jóvenes y adultos mayores, genera controversia, dado que occidente lo ha visto como forma de explotación, los pueblos originarios le advierten como parte del entrenamiento, desarrollo de hábitos y de disciplina; la espiritualidad, elemento preciso para la lograr la integralidad, es controversial el asunto de libertad de credos pues se confunde con la negación de credo.



Se procurará fortalecer el respeto a la naturaleza a partir de su conocimiento y su comprensión, producto de la histórica reflexión de los pueblos originarios, plasmada en usos y costumbres que le hacen vigente. La postura sobre estos temas desde la cosmovisión propia no puede quedar fuera de esta posibilidad educativa.

Por esta trayectoria nada fácil pero finalmente vivida, los pueblos originarios y sus educadores hemos generado una capacidad y actitud de adaptación pero también de supervivencia, impulsiva, no dejan de lado su objetivo principal -la educación en valores- de comunidad, generando equidad, justicia y equilibrio, que llevan a la anhelada paz. Son varios los estereotipos que el mismo occidente nos ha propuesto y que hemos consumido replicándolos, de allí la necesidad de reflexionar y practicar procesos descolonizadores en aquellos casos donde se justifique la viabilidad de la propuesta indígena.

El tesoro escondido cada vez más, -a grado que puede perderse de no reencontrarlo- es el saber que se construyó durante siglos o milenios y se heredó de forma oral o en prácticas costumbristas, de generación a generación, perfeccionándolo. Solo quienes hemos visto lo valioso que es ese tesoro ambicionamos conocerlo plenamente, disfrutarlo pero sobre todo compartirlo con las nuevas generaciones. Para lograr esta compartición, el docente tendrá características como el haber vivido la cultura que promueve, querer la transformación de su estatus y el lugar en que viven, entender que el tiempo no lo define todo, aventurarse a rehacer viejas y nuevas formas de educación, tener un perfil de verdadero educador indígena, construir la etnopedagogía.

Redefiniendo al docente indígena, cumplirá un doble compromiso, garantizar la mejor educación de las nuevas generaciones y forjar el etnodesarrollo, será capaz de reflexionar, analizar e investigar, pero sobre todo de trabajar para el aprendizaje, porque el proyecto educativo se propone formar un ciudadano con amplio respeto por las formas de organización tradicional, formación crítica y actitud transformadora. Una educación fundada en la acción colectiva, en formas comunales de vida, producción, celebración y espiritualidad necesaria. La comprensión colectiva de hechos y fenómenos que no están a



su alcance le permite reconocer su fragilidad humana, la capacidad de resolver sus necesidades y hacer propuestas para el desarrollo social permanentemente.

El propósito es formar estudiantes propositivos, críticos, innovadores, orgullosos y amantes de su cultura, que nombren al mundo en su lengua originaria, degusten su comida típica, generen una comunicación y dialogo con la naturaleza, la respeten y preserven su salud con el cuidado de la misma, se alimente de ella y la preserve a la vez, que ame a su sociedad como a su individualidad, aporte a su cultura, busque y proyecte el bienestar social, una tarea nada fácil.

Cabe mencionar que se adelantó la tormenta, las tinieblas quisieron aprehendernos a la hora de zarpar –tal vez con un barco iniciado apenas o una balsa solamente-, con los insumos en construcción, la tripulación orientada pero no formada, la infraestructura insuficiente, -aún no estábamos preparados, pero los tiempos, las necesidades y planteamientos hicieron propicia la puesta en marcha de esta idea-, ahora con más razón nos aferramos a esa utopía, con el arte y la ciencia de todo navegante podremos llegar a descubrir el tesoro. Se hizo el planteamiento emergente de estas prácticas antes de lo previsto, por la reflexión generada al interior de Educación Indígena en cuanto a la polémica y controversial reforma educativa.

¡La esperanza está en marcha y su luz empieza a fulgurar!. Con la presentación del anteproyecto a diferentes instancias, se han gestionado recursos para la impresión de materiales didácticos, urge iniciar procesos para su construcción, cada Jefe de Departamento y nivel educativo de la DGEI en Michoacán serán los responsables e inician mañana 26 de septiembre de 2016, -los acompañaremos muy temprano, con estrés y cansancio pero también con la ilusión de ver la posibilidad hecha realidad-.

Cuestiones de tiempo obligan a cerrar este capítulo anticipadamente dejando inconclusa la documentación de esta aventura. Por cierto, les debo la parte donde aparecen los corsarios y piratas, que también existen –los he visto-, pero se narrará para la próxima, cuando se manifiesten también las sirenas, palmeras con cocos y un mar de conocimientos. ¡Hasta pronto camaradas, sigan al pendiente!.



Trabajos citados

- Argueta, V. A. (2008). *Los Saberes P'urhepecha*. México, D.F.: UMSNH - UNAM.
- Arnaz, J. A. (1995). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Barriga, Á. D. (2007). *Didáctica y curriculum*. México: Paidós Educador.
- Casarini, R. M. (2010). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- CDI. (2010). *Atlas de los pueblos Indígenas 2010*. Recuperado el 05 de 05 de 2016, de gob.mx beta: <http://www.cdi.gob.mx/atlas/#loaderdone>
- Coll, C. (1995). *Psicología y curriculum*. México: Paidós Mexicana.
- De Jesús, C. F., De Jesús, F., De Jesús, G. A., Mariano, E. R., & Morales, M. L. (2007). *La Red de Escuelas Tepekua P'orhe Uantari*. Morelia, México: CEIEMIM-SEE.
- DGEI. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. Queretaro, México: CONALITEG-SEP.
- DGEI, S. (2008). *Parametros Curriculares*. México, D. F.: Edamsa Impresiones.
- Díaz Barriga, Á. (2007). *Didáctica y currículum*. México: Paidós Educador.
- Díaz Barriga, A. F. (2009). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México, D. F.: Trillas.
- Díaz, G. F. (12 de 08 de 2014). *Comunidad y comunalidad*. Obtenido de CULTURAS POPULARES E INDÍGENAS, Diálogos en la acción, segunda etapa: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Comunidad.%20y%20comunalidad.pdf>
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1981). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo veintiuno editores.
- García, G. N. (2012). *Programas de Estudio 2011, Guía para el maestro*. México, D. F.: CONALITEG.
- INALI. (2009). *Catalogo de las lenguas indígenas nacionales de México*. México.
- INEGI. (03 de 2004). *La población indígena en México*. Recuperado el 05 de 05 de 2016, de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/Pob_ind_Mex.pdf
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado el 05 de 05 de 2016, de Principales resultados del censo de población y vivienda 2010: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf



- Maldonado, A. B. (12 de 08 de 2014). *AUTONOMÍA Y COMUNALIDAD INDIA. ENFOQUES Y PROPUESTAS DESDE OAXACA*. Obtenido de Maldonado, Alvarado, Benjamín. AUTONOMÍA Y COMUNALIDAD INDIA. ENFOQUES Y PROPUESTAS DESDE OAXACA Centro INAH Oaxaca, Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, Centro de Encuentros y Di: file:///C:/Users/usr/Downloads/autonomia+y+comunalidad.pdf
- Marenales, E. (21 de 08 de 2014). *Educación Formal, No Formal e Informal. Temas para concurso de maestros*. . Obtenido de Educación Formal, No Formal e Informal. Temas para concurso de maestros. : <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Oceano - Dolmen Ediciones S. A.
- Rodríguez, G. L. (2010). *Plan de Estudios 2009*. México, D. F.: SEP-CONALITEG.
- SOTO, B. V. (1982). *ESTUDIO COMPARATIVO DE LA EDUCACIÓN CONFESIONAL, OFICIAL, FAMILIAR Y COMUNITARIA EN ANGAHUAN, MICHOACÁN*. Morelia, México: INI - SEP.
- Taba, H. (2003). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires Argentina: Troquel.
- Tapia, E. R. (30 de 06 de 2012). ¿Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe? *La Patria, Periodico de Circulación Nacional*, pág. 3 de 12.
- Unión, C. d. (29 de 01 de 2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*.
- Valiñas, C. L. (Inedito). *La escuela en el medio indígena debería ser monolingüe y universal*. México, D. F.: UNAM.
- Yurén, C. M. (2008). *La filosofía de la educación en México*. México: Trillas.
- Zabalza, M. Á. (1991). *Diseño y desarrollo curricular para Profesores de Educación Básica*. Madrid, España: Narcea.

ⁱ José Armando de Jesús Govea, originario de la comunidad p'urhepecha de Puácuaro, Municipio de Erongarícuaro, Mich., Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena y Pasante de la Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular, actual Jefe de Departamento de Desarrollo Curricular e Investigación Educativa en el Medio Indígena en



Michoacán. Otros estudios, Contador Público con especialidad en Impuestos por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo –UMSNH-.



DOCENTES CREATIVAS, CARITAS FELICES

AUTOR DEL RELATO: Dra. Carmen Liliana Rocha Mendoza

TÍTULO DEL RELATO: **DOCENTES CREATIVAS, CARITAS FELICES**

NIVEL EDUCATIVO: INICIAL

INSTITUCIÓN: Centro Educativo Infantil Mis Primeros Pasos.

Responsable del área administrativa del Centro Educativo Infantil Mis Primeros Pasos

MUNICIPIO: Los Reyes de Salgado

ESTADO: Michoacán

CELULAR: 4431540058

CORREO ELECTRÓNICO: lili_rocha24@hotmail.com

EJE 1.

REDTEC. MICHOACÁN, MÉXICO

MÉXICO

DOCENTES CREATIVAS, CARITAS FELICES

Sin duda alguna hablar de los otros es muy fácil, pero hablar de uno mismo o de nuestras experiencias nos resulta un tanto complicado, ya que intervienen nuestros sentimientos y en ocasiones es un tanto complejo saber manejarlos, pero aquí estoy, seleccioné una experiencia que creo marco mi vida, la de los niños y la del personal que labora en la guardería, que gran éxito ¿no lo creen?.

Este proyecto del cual les quiero hablar está basado en un taller de actividades creativas que se hizo para todo el personal del Centro Educativo Infantil Mis Primeros Pasos, sin embargo llevaba más énfasis para las docentes ya que quienes se verían más beneficiados eran los



pequeños al tener a sus maestras con un cambio de actitud, además que mejoraría el ambiente educacional.

Palabras clave: creatividad, aprendizaje, dinámicas, actitud del docente, ambiente educacional.

Comienzo por presentarme, mi nombre es Carmen Liliana Rocha Mendoza. Y les voy a narrar mi historia y digo que es mía porque fue un hecho que lo viví en el transcurso del desarrollo de un proyecto, mi profesión es Profesional Asociada en Fisioterapia en la Universidad Autónoma de Guadalajara (2006), posteriormente Lic. En Administración de Empresas por la Universidad del Valle de Atemajac (2010) y ahora en este (2016), graduada del Doctorado en Pedagogía Crítica del Instituto McLaren, actualmente estoy como auxiliar administrativo en una institución educativa de nivel inicial llamada Centro Educativo Infantil Mis Primeros Pasos, ubicada en la ciudad de Los Reyes Michoacán.

Y para que conozcan un poco acerca de esta ciudad les comparto que Los Reyes de Salgado es la localidad cabecera del municipio [Los Reyes](#), en el estado de [Michoacán de Ocampo](#), [México](#). Esta ciudad, fue fundada según cédula real el 12 de mayo de 1594. Su clima es templado y en algunas partes tropical con lluvias en verano. Tiene una precipitación pluvial anual de 900 milímetros y temperaturas que oscilan de 15.6 a 31.6 ° centígrados. En el Municipio dominan los bosques como el tropical deciduo con parota, guaje, cascalote y cirrián y el bosque mixto, con pino y encino. La fauna se constituye por conejo, liebre, armadillo, tlacuache, coyote, tuza, zorrillo, mapache y pato. Los suelos del Municipio son primordialmente forestal y en menor proporción agrícola y ganadero. En la zona indígena el platillo principal es el churipo y las corundas, el mole y arroz. Atole de grano de maíz y anís. Además de sus construcciones arquitectónicas del siglo XVI, sus fiestas y tradiciones, a 12 Kms. de la cabecera municipal se encuentra un atractivo natural conocido como los "Chorros del Varal".

Desde hace 9 años laboro en esta institución educativa, la cual presta servicio a los hijos de las madres trabajadoras que cuentan con Seguro Social, padres viudos, divorciados o de aquél al que judicialmente se le ha otorgado la custodia de sus hijos, por lo tanto pertenece al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la cual recibe niños a partir de los 43 días



de nacidos hasta la edad de 4 años, ofreciendo 4 servicios básicos: El administrativo, el de Pedagogía, Fomento a la salud y Nutrición. Todos ellos están íntimamente relacionados, y pongo mi ejemplo ya que precisamente el estar inmersa en esta institución me hace ser partícipe de esta gran experiencia educativa, y justamente es aquí donde develo mis ganas y deseos por tener conocimientos sobre cómo educar y poner mi granito de arena en estos grandes pequeños.

Actualmente somos una planilla con 29 trabajadoras, 1 directora, 1 administradora, 1 enfermera, 1 coordinadora de pedagogía, 1 educadora, 1 directora de SEP, 1 vigilante, 1 doctor, 3 cocineras, 2 encargadas de limpieza y 16 maestras y existen 8 salas de atención distribuidas de la siguiente manera:

SALA	MAESTRAS	NIÑOS	EDAD
Lactantes A	3	6	43 días de nacidos a 6 meses
Lactantes B	2	10	6 meses a 1 año
Lactantes C	2	15	1 año a 1 año y medio
Maternal A	2	15	1 año y medio a 2 años
Maternal B1	2	12	2 años a 2 años y medio
Maternal B2	2	15	2 años y medio a 3 años
Maternal C1	2	13	3 años a 3 años y medio
Maternal C2	1	7	3 años y medio a 4 años

LA PROBLEMÁTICA

Desde hace más de 6 años comenzaron algunos cambios en la guardería en cuanto a la forma de operar el servicio de las guarderías IMSS debido al lamentable hecho que ocurrió en Hermosillo, Sonora con el incendio de la guardería ABC el 5 de junio de 2009, anteriormente teníamos 1 o 2 visitas de supervisión al año, y nuestra jefa de guarderías nos visitaba y en un solo día hacia el recorrido de revisión.

A raíz de esto que sucede, los requerimientos que nos piden son de suma importancia para el cuidado, la seguridad y el bienestar de los niños dentro de las instalaciones, se comenzaron a hacer simulacros una vez por semana a distintas horas del día, a colocar detectores de humo a ciertas distancias, detectores de gas, puertas con alarmas para salidas de emergencia, otros extintores, y sobre todo una serie de capacitaciones en las que se incluyen diversas temáticas



entre las que enuncian primeros auxilios, brigadas de emergencia, manejo de extintores, en fin todo encaminado al bienestar de los que estábamos dentro de la guardería.

Todo curso de capacitación demanda tiempo, por lo tanto los realizábamos en el transcurso de la tarde y esto era un factor de resistencia, para algunas, ya que tenían otras actividades que hacer por las tardes o simplemente descansar de la ardua labor que hacían durante el día.

Además de todo lo anterior mencionado, la carga de trabajo que se nos había impartido era bastante, actividades como el cuidado asistencial y del proceso educativo, había más carga administrativa, el llenado de formatos se había triplicado y no se alcanzaban a realizar en tiempo y forma, por todas las actividades que se tenían planeadas para los grupos, de igual manera para el personal de cocina y no se diga para las coordinadoras de área de pedagogía y para el personal administrativo, entonces hubo una serie de cambios para todo el personal de la guardería y como todos sabemos es inevitable que existan los cambios, si todo lo hiciéramos como estamos acostumbrados jamás se generaría un aprendizaje, en esta institución los cambios están a la orden del día, ya que cada año hay nuevas normativas del IMSS nuevos planes y programas de protección civil etc., Por lo tanto la manera en que se realizan las actividades de los 4 servicios van cambiando, y este cambio nos genera conflicto el cual produce resistencia.

En general se sentía un ambiente tenso, los tiempos no alcanzaban para la entrega de todos los reportes, las planeaciones y formatos que se nos pedían, en general a todas, pero lo que a mí me llamaba la atención era que todas nos centrábamos en el cumplimiento de dichos requerimientos olvidándonos en algunos momentos de lo realmente importante, la atención completa al menor, entonces comenzaron a incrementarse los reportes de los pequeños, en cuestión de mordidas, rasguños, peleas y caídas, y aquí es necesario recordar que hoy en día tenemos ante nosotros niños activos, inquietos, capaces de discutir, de exigir atención, cosa que de repente se estaba olvidando y no porque tal vez quisieran simplemente porque aprovechaban cualquier rato para poder llenar los formatos y poder cumplir con la normativa.

LA CHARLA CREATIVA...

Cabe hacer mención que hace aproximadamente 4 años conocí a una excelente profesora del instituto McLaren, la Catedrática Dra. Alicia Frida Minujín Zmud, originaria de Argentina,



aunque en realidad ella comentaba que era Argentina – Cubana – Mexicana, Doctora en Ciencias Pedagógicas, experta en Creatividad y educación, publicó más de 10 libros sobre el tema, fue asesora pedagógica del ministerio de Educación en Cuba, la cual me impartió la materia de creatividad, donde con estrategias creativas nos hacía resolver problemas, sacar nuestro yo interior y recuperar esa capacidad de asombro que se va perdiendo conforme se es adulto, para mí fue como volver a ser niña de verdad me divertí como hacía bastante tiempo no lo hacía, y para mí fue una experiencia nodal e importante ya que me sentí diferente, con ganas de cambiar el mundo a través de crear cosas nuevas, diferentes con imaginación y creatividad, literalmente me sentí liberada porque hice cosas que jamás me imagine poder haber hecho y mucho menos en frente de todos mis compañeros.

Debido a esa sensación de liberación y bienestar interior, fue que me llamó la atención platicar con la Dra. Alicia Minujín sobre lo que yo estaba visualizando en mi centro de trabajo, para poder contrarrestar esa apatía de algunas compañeras y el negativismo a hacer lo que ahora se nos estaba pidiendo con las nuevas normas, además le comentaba sobre mi preocupación por el simple hecho de que ellas estaban tratando con seres humanos dependientes y totalmente vulnerables, cuyo desarrollo sensorio motor, social y afectivo es base para la conformación de su futura personalidad, y así ella me comentó que mediante estrategias creativas podíamos generar un cambio de actitud y obtener como resultado un buen ambiente escolar en la cual toda la comunidad educativa nos veríamos beneficiados comenzando por los pequeños.

La Dra. Alicia me dijo todo proyecto o experiencia educativa conlleva a generar diversos y múltiples momentos de enseñanza y aprendizaje y ése va a ser tu nuevo reto, cuánto tiempo te llevarás no lo sabemos, está en ti y en tu capacidad de crear como lo lograrás, lo que si estoy segura que el cambio se verá reflejado. ¿Saben algo? Me sentí motivada e impulsada a hacerlo, necesitaba generar ese cambio en mi centro de trabajo, sobre todo por los niños.

Más de alguno podrá cuestionar el ¿por qué trabajar con las maestras o el personal de la guardería? Ciertamente es, que cuando nos enfrentamos a un trastorno en el desarrollo o de comportamiento se opta por enviar al infante con el especialista y en casos más severos a los padres de familia al psicólogo, dejando de visualizar nuestro accionar laboral dentro de las instituciones de las cuales formamos parte, olvidamos el realizar un análisis crítico sobre



nuestro desempeño diario, y olvidando que nosotros somos pieza fundamental en la vida de ese niño. . . . Es importante mencionar que creo firmemente que también nosotros necesitamos de una buena terapia, no generalizo, pero actualmente nos queremos deshacer del problema tan fácilmente enviándolos a la dirección, suspendiéndolos, mandándolos a terapia y no queremos hacerle frente y conocer más a ese niño que lo único que quizás requiera es atención, ser reconocido, o simplemente cariño.

Así que ya encaminada hablé con todo el personal administrativo y encargadas de área, les comenté sobre mi propuesta de implementar algunos cambios dentro de la institución que generaran cambios de actitud en el personal que labora en la institución, a través de diseñar una serie de talleres, que incluyeran dinámicas creativas en los cuales el principal objetivo era que las maestras se sintieran reconocidas y a la vez importantes dentro del centro escolar, además asumirían una posición activa, reflexiva, consciente, responsable y creativa en la toma de decisiones y solución de las problemáticas planteadas. Y termine con esta frase de Albert Einstein “Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”.

Después de haber hecho esta propuesta, la directora me dijo que fuera planeando el taller y una vez que tuviera las actividades a realizar, los días y horarios, se lo expusiera para la revisión y si había que hacer ajustes lo realizáramos juntas para poder dar fecha de inicio, y así dar comienzo lo antes posible, te comparto que le encanto la propuesta a la directora ya que fue una iniciativa que no se la esperaba. Sin embargo pedí permiso para poder entrar a los salones y así poder conocer más sobre las necesidades dentro de la sala, y con ello tener una charla un poquito más a fondo con las maestras, aperturando con ello un ambiente de confianza para la hora de la realización de los talleres.

ACTIVIDADES QUE SE DESAROLLARON

Me di a la tarea de todos los días entrar en cada sala durante 15 minutos para más o menos ver qué pasaba en cada salón y tratar de conversar un poco con cada maestra, conocer su trabajo y sus inquietudes, en estos 22 días, quede verdaderamente sorprendida ya que encontré situaciones que ni yo me había dado cuenta estando en el mismo lugar de trabajo, por ejemplo, mala relación entre las mismas docentes, mala relación entre docentes y



coordinadoras, y además problemas familiares fuertes como violencia y maltrato, así como algunos problemas de salud asociados al estrés, por lo tanto además de la carga de trabajo que se nos venía pidiendo había otros problemas severamente importantes.

A TRABAJAR SE HA DICHO

Les comento que realice el taller los días lunes, ya que era un día en el cual se inician actividades y al término de la sesión podrían estar teniendo un leve cambio y se podría ir notando en el transcurso de la semana, se acordó con dirección que las actividades las realizaríamos a partir de 3:30 un horario donde nos quedan pocos niños por recoger, por lo tanto podríamos ir acomodando nuestro lugar de las dinámicas.

Los talleres impartidos fueron 5 con un total de 6 días lunes por lo que duró el taller 6 semanas. La finalidad de estas dinámicas era construir personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les fueran presentando en su vida. En seguida les comentaré lo más relevante que pasó durante las dinámicas:

Comencé el primer día con la dinámica de “cola de vaca” para ir rompiendo el hielo, de alguna manera fue sencilla de realizar y todas nos divertimos bastante, cabe señalar que al final nos reunimos y les pregunte que como se habían sentido en la dinámica, todas a igual que yo disfrutamos el momento y lo primero que me dijeron era que pensaban que se aburrirían o que tal vez podrían ser algunas exposiciones con contenidos pesados como estamos acostumbradas a las capacitaciones. Y algunas se sorprendieron porque no sabían quién les daría el taller.

La segunda dinámica es de globos al aire, en realidad fue una actividad bastante fácil de realizar, sin embargo el reconocimiento de nuestras cualidades tiene mucho peso, ya que hubo 3 personas que me dijeron que en realidad ellas no veían que tuvieran esa cualidad por ejemplo “Lorena” ella me dijo que no pensaba que las demás compañeras le tuvieran confianza, le habían dicho que una de sus cualidades era ser confiable, otro caso fue “Ana” ella se consideraba una persona fría por lo tanto no entablaba mucha comunicación con las



demás por y sin embargo en dos ocasiones le dijeron que era amigable. Y “Bere” ella es una persona muy alegre, los niños la quieren mucho, sin embargo tiende a ser muy sensible y lo sabe, y esta ocasión le dijeron que la veían muy fuerte, ella se sorprendió porque dijo que se consideraba la persona más débil de ahí.

En fin terminamos la dinámica, y los siguientes días seguía dando algunos recorridos por la guardería, y en esos momentos las maestras ya por lo menos sonreían y en algunos salones se sentía un ambiente más relajado.

La tercera dinámica estaba denominada por el teatro en esta dinámica nos llevamos dos días el primer día solo hicimos los 3 equipos y sacaron los papelitos del título chusco de su obra, al primer equipo le toco el título “cuarentonas coquetas”, el segundo equipo le toco el título “la cita a ciegas en el Italia” y el tercer equipo saco el tema “las viudas rudas”, estos fueron sus temas para su obra de teatro, la cual tenían que presentar el siguiente lunes y la duración sería 20 minutos por equipo, sería un concurso y se calificaría creatividad, imaginación y trabajo en equipo.

Se llegó el 4to lunes donde presentarían su obra todas fueron excelentes, y por supuesto que a las tres les dimos su premio.

La cuarta dinámica fue la máscara, fueron 6 equipos e hicieron una máscara por equipo, en esta dinámica los resultados no fueron tan satisfactorios ya que un equipo no se pudo poner de acuerdo para poder terminar su máscara, los otros 5 equipos terminaron en tiempo y forma. Después de terminadas, platicamos sobre el tema y los equipos expusieron lo fácil y lo difícil que les fue la creación de la máscara se vieron las fortalezas y debilidades del trabajo en equipo.

Por último y no tan último después les platico porque, hicimos la dinámica del dado, esta dinámica fue con la que prácticamente cerramos nuestros lunes de taller, fue un poco más larga y más fuerte, ya que hicimos 4 rondas de preguntas del dado, y todas expusieron su sentir dentro de la institución, y se alcanzaron a escribir fortalezas y debilidades del grupo, pero en esta ocasión me lleve más tiempo del que creí que sería ya que aquí se movieron



muchos sentimientos y algunas comenzaron a decir con toda franqueza lo que les molestaba de algunas compañeras, también hablaron sobre la preferencia que tenían algunas coordinadoras sobre otras compañeras, en fin digamos que salió todo, y esto fue realmente bueno ya que en ese momento hubo llanto, disculpas, y sobre todo sinceridad y aceptación de algunos errores. Así cerramos, todas abrazándonos unas con otras y como les platiqué no todo acabó ahí, las compañeras decidieron que el siguiente lunes hiciéramos un pequeño convivio con un intercambio de detalles, y pidieron a la dirección más talleres como ese. Ya se imaginarán Lily como se sentía, en realidad se los digo en serio no pensé tener estos reconocimientos y sobre todo los resultados obtenidos ya que después de esto el ambiente en la guardería se sentía diferente y sobre todo los niños los veía trabajando y salían con sonrisas, además los reportes disminuyeron de manera considerable.

La participación activa de las docentes en los talleres, ayudó a que se conocieran más, a mejorar el trabajo en equipo y algo que tuvo un significativo impacto fue que entre ellas hubiera una mejor comunicación, me queda claro que lo que aprendieron durante estas dinámicas fue muy enriquecedor y satisfactorio, ya que estar estático recibiendo teoría no transforma la acción.

Actualmente requerimos de alumnos solidarios, con una formación humanista y democrática, que sean capaces de tener un pensamiento crítico y creativo para poder obtener un progreso personal, para que puedan conseguir defender una selección o posición ante situaciones de decisión y conflicto. Esto sólo se logra a través de docentes que posean técnicas para confrontar, reformular y desarrollar las ideas en sus alumnos y evidentemente estos talleres nos ayudan a abrir ver otros panoramas en los docentes que han perdido un poco ese espíritu de cambio, y que caen en la rutina o apatía.

ANEXOS DE ACTIVIDADES QUE SE DESARROLLARON



ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIAL	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	OBEJTIVOS
“Cola de vaca”	30 MINUTOS	Pedazos de papel con el nombre de un artista.	Todos sentados en un círculo, el facilitador se queda al centro, y comienza a haciendo una pregunta cualquiera a cualquiera de los participantes. La respuesta debe ser siempre “cola de vaca”. Todo el grupo puede reírse menos el que está respondiendo si se ríe pasa al centro y saca un papel y le toca imitar al artista que está escrito en el papel.	-Animar al grupo -Confianza
“Globos al aire”	30 minutos	Globos Marcadores	Se le da un globo a cada participante en el cual escribirán su nombre después de inflarlo. Enseguida lo lanzaran e intercambiarán durante 2 minutos, concluido el tiempo cada uno de ellos tomará uno, distinto al color que se le otorgó al participante. Después se sentarán en círculo y cada uno dirá 4 cualidades de la persona que está escrita en el globo que agarró.	Reconocimiento de nuestras cualidades.
“El teatro”	1er día 20 minutos para explicar 2do día 50 minutos para presentar	-Papelitos con títulos chuscos -El material que gusten depende de la imaginación	Se dividirán en 3 equipos, acomodados nombrándose mediante numeración, nombrarán a un director, y pasara al frente a tomar un papelito con algún título chusco. Se premiará la mejor obra de teatro considerando cuanta creatividad tenga la obra.	-creatividad -imaginación -integración -trabajo en equipo
“La máscara”	45 minutos	-Hojas de papel -Cartulina -Resistol -Marcadores -Crayolas -Listón -Diamantina	Se Hacen equipos de 4 personas al azar y se les indica hacer una máscara con el material que hay sobre la mesa.	-creatividad -trabajo en equipo -integración -imaginación
“El dado”	90 minutos	-Una caja grande forrada que haga un dado con preguntas escritas en cada cara.	Se coloca el grupo sentado en un círculo y cada integrante del círculo va aventando el dado hacia el frente y respondiendo la pregunta que le va tocando. El facilitador va anotando las respuestas para ir haciendo un diagnóstico del grupo. Ejemplo de las preguntas: -¿Qué hace que el grupo se tambalee? -¿nos comunicamos suficientemente en el grupo? -¿Cómo solucionamos nuestros conflictos? -¿Qué es lo que nos une como grupo? -¿Sabemos pedir ayuda cuando estamos mal? ¿A quién acudimos? -¿Qué puedo aportar al grupo para una mejor relación?	-Evaluar aspectos positivos y negativos del grupo -mejorar las relaciones del grupo -Reflexionar sobre la situación actual del grupo.



EDUCAR EN LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA 57

Arturo Gómez Moreno

Doctorante en Pedagogía Crítica y Educación Popular

artgommor@hotmail.com

Secundarias Técnicas

Escuela Secundaria Técnica 57, Zona 04

Santa Clara de Valladares, Mpio. de Tocuambo, Mich. Nudo Los Reyes.

Eje temática 1. Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos

Resumen:

La participación de los estudiantes de educación básica en la toma de decisiones de lo que ocurre en las escuelas es muy poca o prácticamente nula. Para involucrar a los alumnos, en las escuelas secundarias se conforman la sociedad de alumnos. Este procedimiento de elección tiene la finalidad de reproducir desde la escuela los procesos electorales mexicanos, los cuales están plagados de vicios políticos que también son reproducidos. Se pretende cambiar de raíz la forma de cómo se organizan las elecciones de representantes de grupo y de la totalidad de la comunidad estudiantil de la institución por medio de la formación del consejo de estudiantes, pretende erradicar todas esas prácticas negativas que se han realizado durante la elección de la sociedad de alumnos e incursionarlos en una experiencia de democracia participativa.

Palabras clave: Elecciones, vicios políticos, consejo de estudiantes, democracia participativa.

Introducción:

En el presente trabajo se abordan algunos de los vicios de las etapas electorales del país, los cuales se presentan en todas fases, en la municipal, la estatal y la nacional. Dentro de las



escuelas secundarias se realizan las elecciones de la sociedad de alumnos, proceso que tiene la finalidad de enseñar a los estudiantes como es que se realizan las elecciones en México, que al realizarse en el espacio escolar también se convierte en un acto político que reproduce todos los vicios electorales que se generan en el territorio nacional; se plantea una experiencia pedagógica que se aplica en la Escuela Secundaria Técnica 57 de Santa Clara de Valladares por vez primera durante el ciclo escolar 2015-2016, la cual busca erradicar la reproducción de esos aspectos negativos de la política mexicana, obteniendo algunos resultados favorables desde el principio.

Desarrollo

La participación de los estudiantes de educación básica en la toma de decisiones de lo que ocurre en las escuelas es muy poca o prácticamente nula, no deciden que aprenden, no deciden cuándo o cómo aprenderlo; cuando se realiza un evento sociocultural o un festival son los maestros quienes organizan limitando la participación de los estudiantes a cumplir con lo que los docentes acordaron entre ellos. Cuando se presenta una problemática que afecte a la escuela quienes buscan soluciones son solamente los maestros, no se involucra a los padres de familia, mucho menos a los estudiantes, los cuales permanecen en la ignorancia de dichas situaciones.

Las escuelas no pueden continuar funcionando sin la integración de todos los participantes que le dan vida e intervienen en el proceso educativo. Para involucrar a los alumnos, en las escuelas secundarias se conforman la sociedad de alumnos con la finalidad de que una representación de ellos pueda participar en las decisiones escolares; para nombrar a la sociedad de alumnos se organizan equipos políticos de cinco integrantes, que se reúnen de forma espontánea o por afinidad, sin importar el grado o grupo al que pertenezcan, siempre y cuando estén inscritos a la institución.

Los equipos políticos conocidos como “planillas” que se hacen van acompañadas de un color distintiva de cada una, ya que se conformaron se les da tres días para realizar proselitismo pasando a todos los grupos a presentar las propuestas y tratar de convencer a todos o a la mayoría de que la elección de sus planillas es la mejor decisión que puedan tomar como estudiantes.



Después de los días de proselitismo llega el día de la elección de la planilla que va a representar a los estudiantes de la institución a través de la sociedad de alumnos, se instalan algunas urnas vigiladas por una comisión de docentes, y con ayuda de otros maestros se van pasando a todos los alumnos de un grupo para que emitan su voto escribiendo en un trozo de papel el color de la planilla de su agrado; cuando todos los estudiantes de un grupo hayan emitido su voto se continúa con el siguiente grupo hasta que todos los estudiantes que asisten ese día a la escuela hayan emitido su voto.

Como parte final de ese proceso, se procede al conteo de votos, el cual se realiza a puerta cerrada con la presencia de los directivos de la institución y los maestros organizadores de esa actividad, que generalmente son los docentes de ciencias sociales. Terminado el conteo, se dan a conocer los resultados y la planilla ganadora es presentada como los representantes de la sociedad de alumnos.

Este procedimiento de elección de la sociedad de alumnos tiene dos finalidades, la primera es reproducir desde la escuela los procesos electorales municipales, estatales y nacionales, para que los jóvenes realicen ejercicios que le ayuden a estar preparado para votar cuando alcance la mayoría de edad (18 años) y se le permita participar en la elección de sus representantes y gobernantes. La segunda finalidad es generar estructuras por medio de las cuales los estudiantes sean escuchados y se les permita incidir aunque sea un poco en las decisiones que se toman en la escuela.

Vicios de la política mexicana y su reproducción en la escuela.

La elección de la sociedad de alumnos no solamente ayuda a reproducir los mecanismos electorales mexicanos, sino que desgraciadamente también ayuda a que se reproduzcan todos los vicios políticos que ocurren a nivel macro en el país.

Generación de basura. Se emplean carteles y lonas como parte del proselitismo de los candidatos a ocupar un cargo de elección, la cual genera cantidades enormes de basura, convirtiendo a las campañas electorales en verdaderos problemas ambientales que afectan a nuestro país, que de acuerdo con Llanos (2012) en su artículo de la Jornada, se calcula que las campañas políticas del 2012 dejarían sobre calles, puentes y mobiliario urbano del Distrito Federal aproximadamente mil toneladas de basura electoral, equivalente al 40% de la total



que se genera en todo el país. Dentro del micro espacio de las escuelas se producen basura generada el proselitismo de las planillas en contienda, siendo principalmente cartulinas las que se emplean para hacer promoción y propaganda, las cuales además invaden todos los espacios de la escuela, son usadas solo para ese fin y después desechadas.

Compra de votos. Uno de los fenómenos que se reproducen siempre que hay campañas electorales es la compra de votos, que consiste en que los ciudadanos se “decidan” por un partido o por un candidato siempre y cuando haya de por medio presuntos “regalos”, algunos legales como es el caso de playeras y gorras, o algunos ilegales como el ocurrido en las elecciones nacionales del 2012 donde se involucra a tiendas departamentales y grupos financieros en el reparto de tarjetas con dinero electrónico para que se votara a favor de un determinado candidato. Dentro de la escuela ocurre la misma compra de votos, donde los regalos consisten en algunos almuerzos, tortas, aguas o unos cuantos pesos por parte de algunas de las planillas a otros alumnos.

Venta de imagen. Algunas de las elecciones de los últimos años tanto nacionales como las realizadas en algunos estados se han caracterizado por que gracias a pagos millonarios hechos a empresas televisivas se consiguen campañas mediáticas a favor de algún candidato resaltando sus aspectos físicos más que la inteligencia que este tenga o a que realicen un verdadero análisis de la trayectoria política. Ocurre algo muy similar durante las elecciones de las planillas en las escuelas donde los estudiantes más populares por obtener bajas calificaciones, por realizar travesuras o por ser los “galanes” de la escuela son propuestos y muchas veces gana su planilla y quedan como parte de la sociedad de alumnos.

Incumplimiento de promesas. Tanto en la escuela como en las contiendas electorales los candidatos hacen promesas de trabajo que no se cumplen, invitan a que voten por ellos incluso ofreciendo algunas ocasiones cosas ridículas.

Democracia pasiva. Lo que a mi parecer es más grave es que se reproduce la pasividad de la democracia nacional, donde los ciudadanos “comunes” permanecen ajenos de ser electos a un puesto político y la mayoría de las personas son vistas solo como números que pueden ser sumados durante los procesos electorales para favorecer a tal o cual candidato, limitando su participación política solo a la emisión de un voto, permaneciendo políticamente inactivo



después de hacerlo y en espera de volver a tener importancia política cuando inicien las próximas contiendas electorales. Igualmente ocurre en las escuelas, donde son pocos los estudiantes políticamente activos, limitándose a los integrantes de algunas cuantas planillas, los cuales después de electa la planilla ganadora dejan de participar, mientras que los demás estudiantes solo son “importantes” siempre y cuando puedan emitir un voto.

Es necesario dejar de reproducir en las escuelas los mecanismos negativos de la democracia mexicana, ya que no representa una solución verdadera a los problemas por los que pasa el país actualmente, inseguridad, corrupción, políticos que han dejado de ser servidores del pueblo para convertirse en tiranos. También es necesario que realmente se generen espacios en los cuales los estudiantes puedan participar en la toma de decisiones de todo lo que ocurre en la escuela, y no solo por unos cuantos días, debe de ser durante todo el ciclo escolar, los representantes deben obedecer a los mandatos de la mayoría de sus compañeros estudiantes y que se den cuenta que la función de ellos es de servir y organizar para que los acuerdos que tengan sean cumplidos.

Elección de representantes de Grupo y consejo de estudiantes.

De forma tradicional en las escuelas secundarias se han nombrado tres figuras que representan a todos los estudiantes del grupo al que forman parte, que son el jefe de grupo, subjefe y tesorero; muchas veces quien elige a esos estudiantes es el maestro, ya sea porque tienen las más altas calificaciones, por afinidad o conveniencia, teniendo funciones muy limitadas.

Se pretende cambiar de raíz la forma de cómo se organizan las elecciones de representantes de grupo y de la totalidad de los estudiantes de la institución, por tal motivo se cambian las figuras tradicionales de jefe de grupo por un coordinador, subjefe por un secretario y el tesorero por un administrador, que deben de ser electos por el principio de mayoría votando a mano alzada en una asamblea de grupo, apoyados por el maestro asesor del grupo para coordinar la elección sin intervenir en las decisiones de los estudiantes.



La formación del consejo de estudiantes pretende erradicar todas esas prácticas negativas que se han realizado durante la elección de la sociedad de alumnos, se toma como ejemplo el caso del pueblo de Cherán, “[...] uno de los 113 municipios michoacanos, desde hace tres años se rige sin partidos políticos, sin policías y sin una administración pública. En esos tres años no ha habido asesinatos, secuestros ni extorciones.” (Sanchez, 2014), pueblo que ha logrado erradicar los vicios de las campañas políticas, erradicado los partidos políticos de su territorio, cambiar los mecanismos de elección de sus representantes por medio de la formación de consejos a partir de asambleas generales con la participación de todos los ciudadanos.

Para cambiar los vicios que se han producido durante el proceso de la elección de la sociedad de alumnos, se cambia ésta por un consejo de estudiantes, que está formado por los coordinadores de cada uno de los 17 grupos, quienes por medio de una asamblea de coordinadores determinarán a los cinco que serán los representantes de los estudiantes, para informar de los cambios que se hacen e iniciar la elección de las nuevas figuras se emite una convocatoria de elección de representantes de grupo que tiene los siguientes objetivos y obligaciones:

Objetivos:

Terminar con las prácticas de elección tradicionales de la sociedad de alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 57, ya que solo genera exceso de basura, los estudiantes no se integran a los trabajos de la escuela, eligen a los más populares o a estudiantes que no representan al grupo.

Fomentar gradualmente la autonomía de los estudiantes en la participación de asambleas para la discusión, propuesta y toma de acuerdos.

Impulsar la participación de los estudiantes en los asuntos concernientes a ellos, a su grupo y a la escuela.

Por tal motivo se CONVOCA a todos los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica 57 a formar parte de la organización y elección de la representación del grado y grupo al que pertenecen, los cuales serán propuestos o autopropuestos y que de forma voluntaria acepten



la posibilidad del cargo, siendo estos determinados por la mayoría de votos a mano alzada, desprendiéndose los siguientes cargos:

- a) Coordinador: tiene la función de conducir las asambleas, fomentar el intercambio de ideas y moderar las participaciones de los integrantes del grupo.
- b) Secretario: debe tomar nota de los aspectos relevantes de las asambleas, comentarios, propuestas, acuerdos y tareas.
- c) Administrador: se encarga de solicitar atención y silencio en las asambleas, de moderar las participaciones en caso de que se proponga límite de tiempo, de recaudar el dinero en caso de que sea necesario y destinarlo a los usos que se acuerde.

Obligaciones:

- 1.- Formar parte del consejo de estudiantes que estará formado por todos los coordinadores de cada grupo y de cada grado, dando un total de estudiantes participantes en el consejo.
- 2.- Organizar mínimo una asamblea mensual con el grupo para comentar, proponer para llegar a acuerdos y tareas con los asuntos que sean de interés del grupo.
- 3.- Participar en las asambleas del consejo de estudiantes para comentar los temas de interés de todos los grupos, los cuales se programarán posteriormente considerando mínimo una por mes.
- 4.- Formar parte de la organización, los festejos, solución a problemas y otros asuntos que surjan en la escuela.
- 5.- Participar en la elección de los representantes del consejo de estudiantes, en el cual pueden ser electos si la mayoría del consejo así lo acuerda, y quienes solo serán cinco alumnos los que serán portavoz de todo el consejo.
- 6.- En caso de que el coordinador del grupo no pueda asistir a las asambleas del consejo de estudiantes, es obligación de que asista otro representante de grupo o nombrar a un estudiante para que esté presente.



Notas: En todos los trabajos de asambleas tanto de grupo como de consejo de estudiantes podrán ser apoyados por los asesores y por los maestros que integran la comisión de la formación del consejo de estudiantes, siempre prevaleciendo la libertad de expresión, el respeto y el fomento de la autonomía en las asambleas en cada grupo.

La convocatoria se les dio a conocer y se pasó a firmar a todos los maestros y a los directivos en una asamblea de organización de inicio del ciclo escolar 2015-2016 para que estuvieran enterados de los cambios en el nombramiento de la elección de los representantes de los estudiantes y los mecanismos que se usarían.

Conclusiones

La propuesta de cambiar la organización de las representaciones de los grupos y de la sociedad de alumnos fue aprobada por todos los maestros en cuanto escucharon los argumentos del porque era necesario, poniéndose a la disposición de apoyar en todo momento al grupo que les corresponde asesorar.

Desde que se les dio a conocer a los estudiantes la convocatoria para la nueva organización se comenzaron a observar algunos cambios, como resultados inmediatos se eliminó la generación de propaganda política de cada una de las planillas, no se realizó ninguna de las cartulinas que tradicionalmente hacían, ya que ya no fue necesario formar las planillas ni su proselitismo, por tal motivo tampoco fue necesario la compra de votos.

En la mayoría de grupos, si no es que en todos, los representantes que se nombraron fueron porque sus compañeros los reconocían como responsables, dejando de lado que fuera el “galán” o el más popular del grupo.

Se creó una estructura organizativa de estudiantes donde todos pueden ser escuchados, proponer y participar en las decisiones que toman en su grupo y en la escuela, donde sus representantes deben de dirigirse de acuerdo a las decisiones que toman en las asambleas.

Aún falta mucho por continuar trabajando en este proyecto, hay algunos vicios que se van a erradicar o disminuir con el paso de los años, como es la participación de todos, espero que con el tiempo todos los estudiantes se den cuenta de que ellos tienen voz, voto y participación en las decisiones que se toman para su grupo y la escuela, pero además que lo transporte a



la comunidad donde vive y que reconozca que ahí también es necesaria su participación para la transformación de la sociedad.

Bibliografía

Delval, J., & Lomeli, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.

Llanos, R. (22 de Junio de 2012). *La Jornada*. Obtenido de <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/22/capital/040n1cap>

Sanchez, M. Á. (19 de Abril de 2014). *Milenio*. Obtenido de http://www.milenio.com/policia/Cheran-anos-partidos-gobierno-violencia-michoacan-homicidios-extorsiones_0_283771779.html

UNICEF-CIESAS. (2013). *Manual de asambleas escolares*. México.

Zuckerman, L. (5 de Julio de 2012). *Excelsior*. Obtenido de <http://www.excelsior.com.mx/opinion/2012/07/05/leo-zuckermann/845800>



EL JARDIN DE LOS APRENDIZAJES

NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORA: EDUCACIÓN SECUNDARIA

INSTITUCIÓN DONDE LABORA: ESCUELA SECUNDARIA GENERAL No.3 “JOSÉ MARÍA MORELOS Y PAVÓN”.

ZONA ESCOLAR: 015

MUNICIPIO: LÁZARO CÁRDENAS, MICHOACÁN.

TÍTULO: “EL JARDIN DE LOS APRENDIZAJES”

AUTOR: OLIVIA CARMONA MARCHÁN

CORREO ELECTRÓNICO: maruchan2903@live.com.mx

SÍNTESIS:

Esta es la primera vez que escribo un relato sobre mis experiencias en el Centro de trabajo donde laboro, soy profesora de las asignaturas de Ciencias y de Matemáticas, dentro de mi quehacer docente algo que me es difícil de entender, es cómo nuestro entorno social, político y económico repercute en nuestros niños, la desintegración familiar, la carencia de principios morales, la falta de un trabajo decoroso para la manutención del hogar es una limitante en la educación de nuestros alumnos, ya que la falta de dinero, amor y atención ocasiona en nuestros adolescentes un daño psicológico-emocional que los conllevan a buscar la obtención de dinero fácil, el refugio en las drogas y amistades que solo los van a llevar a un final triste o hasta la misma muerte. Son tantas experiencias vividas, que voy a relatar dos situaciones que me han conmovido, motivándome a continuar con esta noble labor; tal es el caso de Leni un niño de primer grado con tan solo 14 años de edad, que por comentarios de los mismos alumnos se sabía que era distribuidor de drogas, finalmente tuvo un final dramático, ya que fue ejecutado por un grupo de Sicarios de esta región, esto es un ejemplo de cómo termina nuestra generación del futuro, también relato el caso de Carlos un adolescente que cursa actualmente el segundo grado, vive en continuo maltrato por parte de su madre, que a causa de la desintegración familiar y la falta de dinero en el hogar lo llevan a tener un mal comportamiento, realmente me preocupa como pueda terminar. Sin duda alguna se propician tantos aprendizajes diariamente en el aula que esto se convierte en un “Jardín de Aprendizajes”. Actualmente voy a iniciar un proyecto del cultivo de plantas medicinales, espero que Carlos se integre a este proyecto.

PALABRAS CLAVES: EXPERIENCIA, ENTORNO, ADOLESCENTE, APRENDIZAJE, PROYECTO.

DESARROLLO DEL RELATO:



Me encuentro sentada en una banca de cemento ubicada frente al patio cívico de la escuela, reflexionando acerca de todo lo que he vivido en el diario acontecer de esta secundaria, cada situación a la que me he enfrentado, que como olvidarlas, han sido tantas que todas en conjunto se han convertido en inolvidables experiencias a lo largo de todo este tiempo que llevo desempeñándome como docente, sin embargo aún me cuesta trabajo entender como un niño a su corta edad tiene que vivir con tantas carencias de amor, atención, disciplina, económicas y demás, su inexperiencia los conducen a tomar rumbos equivocados en la vida; este es el caso de un niño que tuvimos el ciclo escolar anterior (2015-2016) llamado Leni, de 14 años de edad, quien cursaba el primer grado, su comportamiento era tranquilo, un tanto amable, en algunas asignaturas si trabajaba, obviamente que dependía de cada maestro, pero había algo que llamaba la atención de este adolescente, era el hecho de que causaba gran admiración entre sus compañeros, sobre todo en las niñas, ya que lo veían como un modelo a seguir, como muy importante y sobresaliente en el grupo pero no por sus calificaciones sino por el estilo de vida que llevaba, como muy “fregón” -dirían los alumnos-, el cual sabíamos que no era sano para sus mismos compañeros puesto que por comentarios de ellos mismos decían que andaba metido en el mundo de las drogas, que era “tirador”, más sin embargo no teníamos idea de que tanto estuviera involucrado en eso, cuesta trabajo creer que un niño de esta edad pueda estar involucrado en la delincuencia organizada, aun con su comportamiento tranquilo, era causante de muchos problemas en la escuela, ya que proveía a los niños de drogas, hasta cierto punto no podemos saber que tanto, porque este tipo de problema se sale de nuestro contexto escolar, ya que el indagar y querer aplicar sanciones representa un riesgo para la vida del propio maestro y los mismos directivos, debido a que esta gente delictiva no se toca el corazón para eliminar a la gente que no les permita continuar con su “negocio”. Durante todo el ciclo escolar Leni fue motivo de preocupación tanto para el personal docente como el directivo, porque se sabía lo que hacía pero no se le podía comprobar, era muy hábil para convencer a sus compañeros, porque infundía el miedo en unos y admiración en otros, creo que fue un descanso el que terminara el ciclo escolar.

El 17 de julio de 2016 murió Leni, el diario local dio a conocer la noticia:

-Fue identificado por algunos familiares a través de este medio, el cuerpo del joven que fue ejecutado la madrugada de este domingo a espaldas de las antiguas oficinas del IFE, el hoy



occiso respondía al nombre de Cristófer Leni A. V. de 14 años de edad, quien radicara en esta ciudad, el menor que recibiera 2 impactos de arma de fuego en la cabeza por sujetos desconocidos fue trasladado aún con vida al hospital general, en donde horas más tarde falleció-.

Cabe preguntarse uno mismo lo siguiente:

-¿Cuánto miedo pudo experimentar Leni en ese momento?

-¿Dónde estaban sus papas que permitieron que su hijo estuviera fuera de casa a esas horas de la noche?

-¿Cómo sería el verdadero entorno familiar de Leni?

-¿Cuáles serían los motivos que orillaron a Leni, a vivir una vida así, a tomar este tipo de elecciones que le costaron la vida?

En fin podemos hacernos más preguntas, pero creo que serán más preguntas sin respuesta...

Se argumentaron tantas cosas sobre la vida de este niño, pero el hecho es que al final de todo fue una víctima más de la delincuencia organizada, a la situación de violencia que estamos viviendo en esta región, aunadas al entorno familiar, a las carencias económicas, a la falta de principios morales, porque sabemos que los niños y adolescentes son el blanco fácil de estas organizaciones delictivas puesto que es la parte más vulnerable de la sociedad y se aprovechan de la situación que viven para convertirlos en delincuentes a su corta edad.

Es triste reconocer toda la problemática social, política y económica que vivimos, producto de gobernantes corruptos, sin escrúpulos que solo ven el beneficio propio, sin observar todo el daño que están causando a nuestras generaciones futuras, ¡¡Cuánto egoísmo por parte de una sociedad ciega que se niega a mirar lo que pasa realmente con nuestros niños!!.

Sé que los maestros somos una parte fundamental en la vida de los alumnos, porque con nuestra enseñanza podemos marcarlos para bien o para mal, pero un alumno como Leni con un pensamiento tan dañado -¿Cómo lo podemos ayudar?-, era la pregunta que me hacía, cuando ya se comporta como un adulto, cuando ya tiene nexos con la delincuencia organizada, cuando en vez de asistir a la escuela para concretar un proceso educativo de formación en su vida, asiste solo para hacer negocio, para contaminar a los demás alumnos en el vicio de las drogas, para obtener dinero fácil, para generar mentalidades negativas en los niños. Pero que tanta ayuda podemos brindar a un alumno que se encuentra en esta situación, que ya se sale de todo contexto porque en un momento dado hasta ponemos en



riesgo nuestra propia vida al enfrentarnos a la delincuencia organizada, donde ni el mismo gobierno tiene control sobre ellos.

Todo lo que pretenden actualmente los modelos educativos en la formación de los alumnos suena muy rimbombante, excelente en todos los ámbitos, pero esta es la verdadera realidad de nuestros alumnos, éste es el verdadero sobrevivir de los niños en una sociedad egoísta, marcada por la corrupción y la delincuencia.

En reuniones de colectivos pedagógicos se ha llegado al acuerdo de no recibir a niños con estas características, que vengan de traslado de otras escuelas, por bajas calificaciones o calificaciones reprobatorias, que es lo que argumentan los Padres de familia cuando traen a inscribir a sus hijos, pero me pregunto -¿Cómo escuela es correcto no aceptar a estos niños?- Y donde queda lo que dice nuestra constitución en su artículo 3ero, en el que la educación es gratuita, laica y obligatoria para todos.

Todo repercute finalmente en el educando, en reflexionar acerca de -¿Cómo deben ser tratados estos casos?- para no negar la educación a la que todos tenemos derecho, en el compromiso que debemos adquirir todos los que laboramos en la escuela para enfrentarnos a este tipo de casos, buscando opciones que nos permitan actuar asertivamente ante esta problemática.

Es el inicio de un nuevo ciclo escolar 2016-2017, frente a todo lo vivido con mis alumnos ahora expongo el caso de Carlos un adolescente de 13 años, que cursa actualmente el segundo grado, quien vive en un maltrato continuo por parte de su padrastro y de su madre, los cuales se separaron por problemas entre los mismos cónyuges, a causa de esta desintegración familiar y la falta de dinero en el hogar lo llevan a comportarse mal, llamar en todo momento la atención, es un niño muy indisciplinado que se la pasa jugando, platicando en clase, así como molestando a sus compañeros de grupo, no pone atención en clase y su comportamiento en todo momento es muy rebelde. En el fondo me doy cuenta que es un niño que aún no está maleado, aunque sé que pronto se refugiara en compañías negativas, que representan salidas fáciles para los niños de esta edad, y que enfrentan problemas fuertes en la familia.

En días pasados vino su mama de Carlos a la escuela, hablo casi con la mayoría de los maestros que le damos clases, en lo particular me comento la señora que en la noche anterior a su visita a la secundaria, Carlos se había salido de casa casi toda la noche, llegó



muy tarde, cuando lo hizo ella lo recibió a golpes, le pego con la hebilla del cinturón, argumentando que –Carlos anda juntándose con malas compañías-. Ese día cuando la señora hablo conmigo aún no me tocaba darles la clase, pero cuando llego la hora de dar la clase a este grupo donde va Carlos, lo note serio y callado, retraído hasta cierto punto, esto me llamo la atención y lo asocie con lo que me había comentado la mamá de Carlos, no quede conforme ante esta situación acontecida, su actitud me llevó a preguntarme –¿Qué está pasando con Carlos realmente?, desde que lo conocí me llamó la atención su comportamiento.

Estamos a punto de terminar el primer bimestre, dentro de la evaluación continua que planeo, me dispongo a revisar apuntes, actividades efectuadas en el aula así como las tareas a realizar en casa, pero cuál es mi sorpresa que al revisar los apuntes de Carlos, todos estaban en orden, tenía todas sus actividades y tareas, con asombro observé que hasta su libreta se encontraba forrada con el papel periódico, como lo indique al inicio del ciclo escolar, argumentado a los niños que este inicio de año escolar se propiciaría el reciclaje para fomentar el cuidado del medio ambiente. Su aprendizaje ha sido un tanto lento, porque todo el tiempo se la pasa inquieto y con falta de atención, asumo a que la causa de esto no es un déficit de atención que tenga, porque he preguntado a otros maestros como es su comportamiento en clase, me contestan que es el mismo al que presenta en mi clase, sin duda alguna sé que algo está pasando con Carlos, pretendo ayudarlo y apoyarlo dentro de todo lo que este a mi alcance hacer, no deseo que termine como Leni, voy a seguir indagando sobre su situación familiar para buscar la mejor alternativa para ayudarlo, ya sea pedagógica como psicológicamente, porque siento que es un niño que estamos a tiempo de rescatar.

Al término de esta evaluación, voy a dar inicio a la aplicación de un proyecto sobre el cultivo de plantas medicinales al cual le llamaremos “Farmacia verde”, con la participación de los grupos de segundo grado para crear un entorno agradable y un conocimiento sobre la siembra y cuidado de este tipo de plantas tropicales, lo cual servirá como un lugar de enseñanza-aprendizaje e investigación en la escuela.

Tenemos conocimiento que la medicina tradicional o también llamada medicina alternativa es uno de los elementos que conformaron la Cultura de los pueblos Prehispánicos, ya que debido a la ideología que desarrollaron acerca de la vida y la muerte, la salud y la



enfermedad llegaron al conocimiento de las causas de las afecciones, la manera de reconocerlas y diagnosticarlas, así como las formas y procedimientos para aliviar, curar, prevenir, preservar y promover la salud integral, todo esto basado en la experiencia y la observación, transmitidos verbalmente o por escrito de una generación a otra, sabemos que el ser humano está relacionado con un entendimiento y conocimiento integral, dado por una estrecha relación entre el Universo, el cuerpo, la mente y el espíritu, todo esto nos conlleva a tener un equilibrio en todos los sentidos, pero cuando este equilibrio se rompe, es cuando perdemos la salud. Basado en lo anterior, conociendo todos los beneficios que nos presenta la medicina herbolaria, al restaurar la salud mediante remedios vegetales que no causan efectos secundarios a diferencia del ingerir productos químicos como en el caso de los productos farmacéuticos, por lo que en este periodo escolar pretendo iniciar con este proyecto, el cual será instalado en el área del jardín de la secundaria situado en el lado izquierdo del edificio “A”, con la finalidad de que todo el producto obtenido en las plantas medicinales, serán a beneficio de la comunidad escolar.

Este proyecto es propuesto por el Modelo Educativo del Programa Democrático de Educación y Cultura en el Estado de Michoacán (PDECEM), el cual pretende propiciar en el educando, un perfil de formación en donde el niño sea física y mentalmente sano, libre, constructor de relaciones iguales con sus semejantes, de una actuación armonizada con su entorno ecológico, así como también habituarlo al trabajo colectivo, con una actitud científica.

Con la aplicación de este proyecto en el grupo de Carlos pretendo observar su participación y comportamiento para poder apoyarlo tanto pedagógicamente como psicológicamente, proporcionando la ayuda que necesite o encausarlo al lugar que corresponda donde le pueda brindar el apoyo que requiera.

Por el momento sé que solo el tiempo marcará la pauta a seguir.

CONCLUSIONES:

Ha sido muy gratificante escribir esta experiencia puesto que esta es una forma en la que puedo compartirla, reconozco que todas estas situaciones que se nos presentan nos deben llevar a prepararnos más en el ámbito psicológico y pedagógico, así como también en las relaciones humanas, para poder ayudar a estos alumnos que en la mayoría de las ocasiones



solo encuentran un refugio en la escuela, también a darme cuenta que nuestra actitud puede marcar una situación emocional en nuestros niños.

Es difícil evaluar si hacemos nuestro trabajo correctamente, de qué tipo de ayuda en su formación escolar podemos proporcionar a niños como Leni para que no tengan un final como la que este niño tuvo, el fomentar principios morales y conciencia sobre lo que representa el entorno de violencia, crimen y delincuencia organizada, o que tipo de ayuda podemos proporcionar a nuestros alumnos que se encuentran inmersos en este entorno, la cual supera nuestro contexto escolar.

Sin duda alguna cuantos aprendizajes se propician en un salón de clase, en una escuela en general, son tantos que no nada más mis alumnos aprenden Ciencias o Matemáticas sino que yo también aprendo de ellos, por lo que día con día nuestro salón de clase y nuestra misma escuela se convierte en un “Jardín de aprendizajes”, en un “Jardín de vivencias”.



JULIA SOFÍA, GLORIA EUGENIA, FELIPA... ENTRE LA ILUSIÓN Y EL FRACASO

Jesús Flores Becerra

jeflbe@yahoo.com

*La educación verdadera es la que nos prepara para la vida y para todas aquellas
adversidades de con ella vienen*

La educación en todos los niveles llegan alumnos con ciertos problemas en la comprensión, asimilación y desarrollo de los contenidos académicos expuestos en cada etapa de la formación educativa. Alumno que viven su vida académica en una continua presión y unas exigencias que en muchos momentos los sobrepasa, y los abrumba creando de la educación en ello un lastre en su hombro difícil de cargar y sobre todo de concluir.

Más específicamente el tema que me compete abordar que es el nivel medio superior, donde llegan alumnos con problemas de aprendizaje y con ello una serie de carencias en contenidos académicos, con ellos todas las implicaciones y exigencias que marca una evaluación estandarizada, que lleva a los jóvenes, quizá a no poder lograr concluir sus estudios de preparatoria. Se necesita realizar adecuaciones curriculares muy específicas con cada uno de los educandos que están viviendo dicha situación (Ponce, 2016) una labor muy estrecha y de colaboración entre todas las partes que conforman en núcleo educativo que gira en la órbita del alumno: profesores (as), coordinador (a) académico, director (a), orientador (a), Psicólogo (a) educativo y padres de familia para que el educando logre su meta (Vargas, 2016), poder concluir su educación media superior y así poder aspirar a insertarse en el mundo laboral con una mayor preparación, o porque no pensar en la universidad.



La escuela el segundo hogar

El nivel medio superior es muy demandante y exigente en su proceso académico, sistema educativo donde miles de jóvenes tienen la oportunidad de cursarlo y perfilarse a la universidad. Hablando de Los Reyes, Michoacán donde egresan entre 650 a 700 alumnos de bachillerato.

Estos cientos de jóvenes que ingresan al nivel medio superior en la región, al igual que miles que lo hacen al nivel nacional, llevan en sus mochilas muchas ilusiones y anhelos de lograr terminar su preparatoria de la mejor manera; pero la situación para muchos de ellos no será así de llevadera, puesto que se encontraran con una serie de dificultades de diferente índole: de aprendizaje, cuestiones de disciplina, de irresponsabilidad, familiares, económicas y otras.

La problemática que enfrenta cada institución educativa es un reto para la misma, en la cual se tiene que dar respuestas concretas para poder dar una buena salida a cada caso que se va presentando en los alumnos que viven en ella por espacio de unos años, un espacio que es su segundo hogar y donde compartirán y vivirán muchas experiencias escolares, de amistad pero sobre todo de vida. El nivel de atención que brinda una institución educativa a sus alumnos se verá reflejado en los índices de eficiencia terminal, por el contrario su no atención se verá en el alto índice de reprobación y deserción. (Román, 2013)

Mis experiencias en el sistema ICEP

Tengo un año laborando en la institución educativa ICEP, como coordinador académico, en el cual he tenido muchas experiencias por ese contacto personal que he tenido con alumnos, profesores (as), padres de familia y compañeros administrativos y directivos. Cuantos diálogos orientativos y psicológicos he entablado con muchos alumnos y padres de familia, diálogos que han permitido conocer las diferentes situaciones personales, familiares y sociales, información necesaria para poder entender a cada alumno que se abre en una conversación directa y franca.

Como coordinador académico comprendo que debo , cumplir con una función muy noble como es la educación, donde tengo que tener una sensibilidad muy aguda para poder orientar y guiar los educandos en el camino de su formación académica; una experiencia



que me ha dado la oportunidad de conocer a muchos alumnos y sobre todo aquellos que batallan más en poder aprobar cada una de las materias que van cursando; de ellos quiero hablar y de cómo ha sido su proceso en el aula y su historial académico en los meses y de algunos ya años dentro de sistema cuatrimestral educativo de ICEP.

ICEP es un sistema educativo que ofrece el nivel medio superior en dos años, el cual se maneja de manera cuatrimestral, manejando dos modalidades de atención a los alumnos las cuales son: dos horas y media todos los días de lunes a viernes y los fines de semana (sábado o domingo) con 6 horas en aula. Donde las materias de las asignatura son de dos semana (entre semana) y de cuatro (fines de semana) a excepción de las materias: matemáticas, física, química, que duran tres semanas entre semana y seis semanas sábado y domingo.

El plantel ICEP Los Reyes se ubica en pleno centro de la ciudad, cuenta con instalaciones que se adecuaron como aulas ya que es un edificio que fue construido con otro fin, las adecuaciones no son las idóneas para la impartición de clases, los salones están dividido algunos con cristal como barda intermedia, por lo cual se escuchan mucho el sonido del aula del alado, otro de las aulas están divididas por tabla roca, pero no totalmente, ya que tiene un espacio como de medio metro sin dicha división por lo cual aún más que el cristal se escucha el ruido que se origina en la calle de los vehículos y en la demás aulas. Por otra parte como se ubica en una calle muy céntrica se escucha mucho ruido que se genera en la calle. Todos éstos inconvenientes no son propicios para brindar un buen servicio educativo (Puentestar, 2016).

Ha sido una labor muy demandante y sobre todo desgastadora donde el trabajo ha sido en dos frentes a canalizar el trabajo; el primero es el del apoyo y motivación a los alumnos que presenta problemas de aprendizaje a que el desánimo no los lleve a desistir en su objetivo de concluir el nivel medio superior; en segundo es con el personal docente en la concientización, sensibilización y empatía con los alumnos que presentan ciertos problemas de aprendizaje; un trabajo que no ha sido fácil, ya que algunos de ellos han sido renuentes a tener más empatía con los alumnos que viven dicha situación, pero otra han sido muy accesibles a dar un plus con ellos.



Ilusiones y frustraciones en el aula

Existe una realidad en nuestros quehacer diario en el aula, los alumnos no todos aprenden por igual, no todos tiene la misma capacidad de comprender y asimilar los conocimientos establecidos en la retícula que marca cada materia; nos damos cuenta que nuestros alumnos se les complica dimensionar la lógica matemática, la comprensión lectora y resolución de los procesos matemáticos y de otras asignaturas.

Julia Sofía de uno de los casos que he tenido la oportunidad de seguir muy de cerca, la joven estudiante viene de una comunidad llamada Atapan, la cual pertenece al municipio de Los Reyes, la cual se ubica a una distancia de media hora en vehículo de la cabecera municipal. Cuando yo ingrese a trabajar la alumna ya estaba estudiando en el plantel; uno de los profesores se quejaba mucho de la alumna porque llegaba tarde a su clase y porque no le entregaba los trabajos y tareas que encomendaba, dicha situación me llevo a citar a la estudiante en mi oficina para saber las razones por las cuales lleva un historial académico de reprobación; de viva voz pude darme cuenta la problemática que traía Julia Sofía en la cuestión de las materias de la Ciencias dura (matemáticas, química y física), la entrevista me arrojó muchos elementos que los profesores totalmente ignoraban ya que solo se enfocaban en sus materias y en los aprendizajes de los mismos. En los días posteriores cite a los padres de la alumna para una entrevista y así poder indagar más en el proceso de aprendizaje de su hija en los niveles educativos anteriores, donde su historial académico marcaba un rendimiento deficiente en todas las materias, pero sobre todo en las matemáticas.

Su historia académica en el nivel medio superior solo era reflejo del historial de sus niveles anteriores; es casi imposible romper una inercia de bajo rendimiento en Julia Sofía, lo más fácil es culpar a los niveles educativos anteriores del posible fracaso escolar de la alumna, y no asumir la responsabilidad que como institución y el docente como facilitador tiene con la alumna. Se tienen que realizar las adecuaciones necesarias para poder llevar de la mejor manera a la alumna a la conclusión de sus estudios de nivel medio superior, sobre todo cuando la alumna ha manifestado que no tiene la intención de estudiar en nivel superior,



sino solo desea terminar la preparatoria y después estudiar algún curso de belleza al nivel técnico.

Gloria Eugenia, es una jovencita de la ciudad de Peribán que tiene una historia académica de mucha reprobación; es otro caso más de muchos alumnos que tienen serios problemas en las materias que marca la retícula de la preparatoria. En varias ocasiones he tenido la oportunidad de platicar con ella sobre su situación académica, pero también la he llevado a otros escenarios familiares para poder indagar sobre el porqué de su situación escolar; los hallazgos fueron los siguientes:

- 1.- Viene de una familia disfuncional donde el padre los abandono cuando ella tenía cinco años.
- 2.- Tener un padre con problemas de alcoholismo y todo lo que implica la convivencia con él.
- 3.- Vivir la violencia familiar donde el padre golpea a la madre, donde la madre sumisa no levanta la voz
- 4.- Donde los hijos sufren la violencia psicológica que causará un problema de comportamiento.

Ello marco la vida de la pequeña hasta el día de hoy donde podemos ver a una jovencita, insegura, con muchos miedos y donde ve en cualquier autoridad la imagen de su padre. Una jovencita que por sus mismos miedos teme preguntar en el aula sus dudas y con ello limitándola en su proceso de aprendizaje. Al igual que Gloria Eugenia, ¿Cuántos alumnos acuden a la escuela con muchos problemas psicológico? ¿Qué tanto afecta dichos problemas a los alumnos en su proceso de aprendizaje?

Se citó a la madre de Gloria Eugenia para una entrevista donde se pudo constatar la problemática familiar que la alumna ya había comentado; se realizaron la canalizaciones pertinente para una atención psicológica, tanto de la madre como la hija, las cuales accedieron a llevarla; se platicó con cada uno de los maestros para que tuvieran una atención más empática en la alumna y así brindarle más confianza; los resultados han sido palpables, se puede ver a una joven un poco más seguro, su historial de reprobación ha



disminuido; aunque mucho trabajo que hacer en todos aquellos alumnos que al igual que Gloria Eugenia presentan una problemática familiar y psicológica.

Felipa es una religiosa de vida contemplativa y activa que realizó sus estudios de secundaria en el sistema INEA y que decidió estudiar la preparatoria con el fin de poder en un futuro estudiar enfermería. Ella es el símbolo del estudiante que a una edad ya madura decide de pronto volver a la escuela para retomar sus estudios que abandono hace muchos años. Son varias las situaciones que la religiosa tiene que enfrentar al momento que ingresa al ICEP a estudiar su bachillerato:

- 1.- Integrarse a su preparatoria con un grupo de jóvenes que viene de secundaria con sus conocimientos frescos y toda la energía propia de la edad.
- 2.- Con muchos vacío académicos propios de un sistema educativo de secundaria como es INEA.
- 3.- Problemas de aprendizaje que se ve claramente reflejado en las materias de las ciencias duras: matemáticas, física y química, sobre todo en las dos primeras.

Se ha platicado con los docentes sobre la situación tan particular de Felipa, para que pongan un plus más, en su ya de por sí demandante labor docente en el caso de esta alumna. Se ha tenido un seguimiento muy puntual en cada una de las materias que está cursando; la demanda académica ha sido menos pesada que con el resto del grupo, lo cual ha ocasionado un conflicto entre el grupo y la alumna y del grupo con el coordinador académico; donde el grupo se queja ¿el por qué con ella se está actuando diferente? Lo que ha llevado a reuniones con el grupo y sobre todo con los más renuentes a entender la situación particular de su compañera de salón. Se les ha concientizado en que no se le puede calificar de la misma manera que a los demás porque es un caso especial, el grupo logro entender la adecuación en contenidos académicos que se están realizando con Felipa, la cual ha tenido el apoyo y motivación necesaria para proseguir con sus estudios y cumplir con su sueño de concluir sus estudios de nivel medio superior.



Un mundo por hacer en el aula

El problema cubre dimensiones muy específicas del orden del aprendizaje, donde cabría realizar las siguientes cuestionarte que nos pueden dar luces para poder afrontar de la mejor manera dicha problemática siempre buscando el bienestar educativo de los alumnos:

¿Por qué estas alumnas no logran comprender las enseñanzas expuestas en el aula?

¿En qué proceso o procesos cognitivos queda el alumno y de ahí poder partir para realizar las adecuaciones pertinentes?

¿El por qué se tiene que realizar adecuaciones curriculares muy concretas con estos alumnos, para que puedan lograr pasar las materias?

El profesor tiene que abordar la problemática que le presenta cada grupo que asume en la escuela; el docente tiene que velar por que cada educando logre alcanzar los conocimientos que él imparte en el aula; conocimientos que en igual medida de asimilación no se da en cada uno de los alumnos que tiene en el aula. Tener alumnos con estas características implica un esfuerzo mayor para el profesor/as; un esfuerzo en tratar de entender y descifrar como se está dando el proceso cognitivo del alumno. Entra en juego toda la experiencia docente, donde tanto la cuestión pedagógica y como didáctica tiene que estar presente de una manera más aguda para poder hacer llegar el conocimiento al alumno por medio de la enseñanza en el aula y fuera de ella.

La mayoría de los profesores/as, en mi experiencia como coordinador académico y docente, he visto que se van con el grueso del grupo en su proceso de enseñanza, con ello los alumnos que no van al parejos en la asimilación del conocimientos van quedando relegados, etiquetados y en muchos casos discriminados por ser diferentes: el burro, el torpe, el irresponsable, etc., alumnos que pasaran a ser una estadística en los informes de reprobación y deserción

Para muchos profesores/as tener en el aula un alumno con problemas de aprendizaje es molesto e incómodo; un alumno que no debería estar en sus salón de clases, sino que debería está en otro grado o nivel. Algunos profesores/as tener en su aula un alumno con problemas de aprendizaje lo ven como un reto a su quehacer docente, un reto en el que



tiene que demostrarse que tan capaces son de poner en juego toda su experiencia profesional.

Conclusiones

Ha sido una labor muy complicada con cada uno de los personajes inmersos directamente en la problemática presentada alumnos, profesores/ as, por otra parte también así un logro llevarlo el poder ver como los docentes han entendido y han hecho suya la situación que están viviendo día con día los educandos que tiene en sus aulas con algún problema de comprensión y asimilación de las enseñanzas que ellos imparten en clases.

Las adecuaciones que se han realizado han permitido a los alumnos poder ir avanzando en cada una de las materias, y de este modo poder ir logrando pasar de un cuatrimestre a otro. Mientras que por sistema cuatrimestral se concluye el bachillerato en dos años, en el caso de ellos tendrán que estar de uno a dos cuatrimestres más para poder lograr terminar su preparatoria.

Hay que reconocer que no se les ha regalado una calificación, sino que ha sido un logro de cada uno de ellos que se ve reflejado en las diferentes acciones que han hecho como por ejemplo:

- + Tener que cursar en más de una vez la materia, que por lo benévolo que es el sistema se puede hacer sin ningún problema.
- + Las horas que tiene que invertir de más en venir a las asesorías, regulaciones y trabajo de tareas extras que los profesores/ as les dejan para compensar las lagunas académica que tienen.

La orientación educativa y vocacional con estos alumnos juega un papel elemental en el futuro académico y de vida de ellos; una orientación que los lleve a poder realizar la mejor elección de una posible carrera universitaria, carrera técnica o de un oficio, conforme a las problemáticas académica que cada uno de ellos tiene en el proceso de aprendizaje.



Cuando se trabaja en conjunto (director, coordinación académica, profesores/as y alumnos se pueden logra muchas cosas en la educación, siempre en favor de llevar a Julia Sofía, Gloria Eugenia, Felipa y muchos alumnos que viven las misma situación de problemas de aprendizaje a que cumplan la ilusión de poder concluir sus estudios de bachillerato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ponce, Z. C. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva/Curricular Adjustments as Key Factor to Ensure Inclusive Education. *Educación en Contexto*, 2(3), 56-78.
- Puentestar, N., & Veronica, K. (2016). Relación del espacio físico del aula con el aprendizaje activo en estudiantes de la escuela simón bolívar del cantón machala.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Vargas Vargas, C. A. (2016). Las Características del Perfil Familiar que afectan el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Educación Secundaria.



EXPERIENCIA TICUI

EXPERIENCIA TICUI

Autor: Dr. En Pedagogía Crítica. Guillermo Morales Ramos

Correo: memo40@hotmail.es

Escuela: Primaria Rural Federal “Francisco I. Madero”

Zona escolar: 010

Sector. 15.

Lugar: Ticuilucan, Mpio. De Coalcomán, Michoacán.



Resumen.

La responsabilidad docente, el apoyo de los padres de familia, la innovación en la enseñanza de contenidos hace del alumno un ser pensante, reflexivo y hasta cierto punto un hombre con carácter, con sueños, con utopías, donde las condiciones son limitadas, las necesidades muchas, pero las ganas de salir adelante, de conocer nuevos rumbos, de abrir el panorama y el pensamiento, de cambiar las relaciones sociales, no tienen límite. Una experiencia durante veinte años en la misma comunidad rural que hace necesario contar, con situaciones difíciles pero también de alegría y satisfacciones personales, para los alumnos, maestros, padres de familia y de toda la comunidad.

Palabras clave. Colaboración, dedicación, interés, contexto.

Introducción

A mis 20 años de servicio en la misma comunidad, hago un recuento interesante de mi pasar como docente; de mis vivencias con varias generaciones de alumnos de las que también aprendí cosas maravillosas; de aquellos alumnos que emocionados me vieron llegar en el año de 1996, de los cuales muchos y muchas ahora son padres de familia.

La escuela es el lugar donde los alumnos conjuntan lo cultural, lo social y lo familiar, donde se mezclan los conocimientos comunitarios con la ciencia, donde se expresan libremente pero con responsabilidad, un espacio de convivencia entre niños, padres de familia y maestros, un lugar donde se proyectan las vidas de cada uno, por lo que es grato plasmar estas experiencias vividas en este momento.

Trabajo grato que requiere dedicación y ética profesional, donde se plasma todo lo aprendido y se buscan nuevas formas rutas y medios para que los alumnos puedan interesarse en la escuela, para que surjan dudas que los hagan indagar aún más, para que se cuestionen los hechos naturales y sociales.



Ticuilucan, comunidad rural que pertenece al municipio de Coalcomán, Michoacán, enclavado en la sierra madre del sur con aproximadamente 150 habitantes, se encuentra a medio camino entre el municipio de Tepalcatepec y Coalcomán. Los cambios de la misma durante estos años y de sus habitantes se pueden reflejar mediante un recuento, mediante la visión o por medio de una pequeña entrevista con alguna persona.

Hace veinte años llegué a la comunidad en compañía de mi esposa Estela, también maestra de primaria, llevábamos una niña de un año de edad. A los dos nos asignaron a la misma escuela, hecho que nos dio plena alegría el poder estar juntos en una escuela bidocente (dos maestros que atienden varios grupos), en ese entonces eran aproximadamente 60 alumnos de primero a sexto, situación nada fácil para dos maestros que iniciaban. Nos pusimos de acuerdo con mi esposa y ella se quedó con los alumnos de primero a tercero; yo de cuarto a sexto.

Recuerdo perfectamente los primeros días estar viviendo en una casa con una familia atrás de la escuela, como a las dos semanas posteriores de haber llegado, se reunieron los padres de familia y limpiaron una pequeña casa construida especialmente para el maestro que servía como bodega en ese entonces, nos regalaron una cama y unas sillas porque nuestra intención era clara, vivir en la comunidad. Posteriormente se realizó una reunión, bien recuerdo como si fuera hoy porque todos los padres de familia y sin darnos cuenta juntaron dinero para apoyarnos porque hacía algunos meses que no nos pagaban aun, me sentí con una emoción que hasta los ojos se me cristalizaron, en ese momento me di cuenta del valor que la comunidad tenía a los maestros, porque también en los días posteriores las personas llevaban queso, tortillas o lo que estuviera a su alcance así que era necesario trabajar arduamente con sus hijos, dedicar más tiempo del nuestro, regresar todo lo que la comunidad nos estaba ofreciendo.

El horario lo cumplía por las mañanas y por las tardes citaba a los niños que presentaban algunas dificultades en algún tema o asignatura, así como estar presente y disponible todas las tardes en casa para cualquier situación referente a la escuela o alumnos, de igual forma para los habitantes de la comunidad en la elaboración de solicitudes personales, enseñar a leer a personas adultas, grupos de secundaria abierta en la misma comunidad o trasladarme



caminando durante unos veinte minutos a la comunidad de los Laureles para apoyar a un grupo que formé de secundaria abierta, eso me daba mucha satisfacción.

En poco tiempo de di cuenta de las grandes carencias económicas que tenían las familias de mi comunidad y por lo tanto eso podía reflejarse en el aula, sin embargo estaba seguro que mis alumnos tenían muchas habilidades que les faltaba por desarrollar. Conocía a cada niño perfectamente, cada una de sus viviendas, sus formas de vida, a sus padres, en fin, tenía pleno conocimiento de cada persona de la comunidad. Visitaba continuamente sus casas con la finalidad de tener más conocimiento sobre las formas de vida, sobre el apoyo que los padres de familia ofrecían a sus hijos en lo relacionado a la escuela.

En la escuela pude observar como los niños jugaban con palos u otros objetos los cuales simulaban eran armas de fuego, tenían un lenguaje muy florido y poco respeto entre niños y adultos por ser una comunidad pequeña y convivir todos juntos por las tardes en la cancha de la escuela, por lo que los niños aprenden por **imitación y** repetían conductas de las personas adultas en la escuela con sus compañeros. Hecho que llegué a poner un alto y ciertas reglas nuevas en las que se prohibían diversas cosas que regularmente hacían las cuales eran normales para ellos reglas en las que primeramente se concientizó a los padres de familia, así como a los alumnos, un trabajo colaborativo para erradicar ciertas conductas, pero también con una libertad de expresión de los alumnos.

Ya de esa forma mejoró el ambiente escolar. En el trabajo de las asignaturas, para iniciar eran en base a la lectura diaria en el salón y en su hogar, tiempos en nuestra escuela en la que se tenía que comprender, que analizar, que dialogar, que expresar, que crear a partir de. Por lo que cada niño llevaba a su casa libros del rincón de lectura, emocionados intercambiaban y contaban lo leído a sus compañeros. Era una forma de ir introduciéndolos en la lectura lo que nos lleva a conocer otros mundos, otros lugares, a la imaginación.

Así fuimos trabando, en lo posterior exposiciones que preparaban en equipos mediante dibujos con acuarelas en hojas de papel bond, eso les llamaba mucho la atención y relacionaban diversas materias que era uno de los propósitos. Recuerdo muy bien una exposición de historia sobre las primeras civilizaciones agrícolas, realizaron dibujos muy bonitos, muy relacionados con el tema, todo sobre los ríos antes y ahora, sobre la



agricultura de riego y la importancia de los ríos de cada una de las civilizaciones agrícolas, incluso pudieron relacionar con la localidad que también pasa un río atrás de la escuela y los usos que se tienen de su agua, otros hicieron varios dibujos para presentar su exposición como un recorrido por un museo que previamente ya les había platicado y propuesto la forma de este.

En fin creo que fueron grandes prácticas que despertaron más dudas en los alumnos lo que fue llevando al mejoramiento e interés por la educación, esta dedicación y trabajo nos da el primer triunfo en la olimpiada del conocimiento de sexto grado a nivel zona, sector y llegar a nivel estatal con una niña que era muy dedicada a sus estudios, que preguntaba continuamente y aunque no tenía dificultades de aprendizaje, llegaba por las tardes a pedir apoyo para sus tareas, era la mayor de seis hermanas. Esa experiencia motivaba aún más a los alumnos, pero también a los padres de familia que sentían orgullo de que una niña de su comunidad hubiera trascendido a ese nivel.

En lo personal era algo que nunca antes había vivido, me sentía emocionado que mi trabajo se reflejara más allá de mi comunidad rezagada y llena de necesidades en las familias. Esto motivo a seguir trabajando arduamente, sobre todo la lectura, ya que los niños ahora se interesaban también por leer sus libros de texto, todos eran muy interesantes en sus explicaciones, en sus exposiciones que lograban la atención de todos y a la vez formulaban las preguntas que harían al equipo. Por lo que había que ir muy preparado para exponer, pero aún más para poder contestar los cuestionamientos realizados.

En los cursos que teníamos en nuestra zona a principio de cada ciclo escolar, se hablaba de diferentes técnicas y estrategias para la enseñanza de las diversas asignaturas, se enfocaban más tiempo a las matemáticas y el español, esto tal vez porque son las asignaturas que tienen más horas. Se mencionaba que había que hacer uso de los conocimientos previos y el contexto, por lo que ya de forma particular presentaba problemas matemáticos a los alumnos que estuvieran muy relacionados al contexto, claro sin dejar de lado el ir más allá de nuestra comunidad. Inicié con el maíz, que los alumnos explicaran todo lo relacionado a él, desde la preparación de la tierra (la tumba y quema, gasolina para la motosierra) o desde la siembra, cuidados, tiempos, granos para cada pozo en donde se sembraría, distancia de uno y otro, el desarrollo de la milpa, (escarda, limpia de maleza, espiga, elotes, cosecha,



etc.) esta parte se pidió fuera ilustrada con dibujos por equipos haciendo una investigación con los padres de familia que es a lo que se dedican principalmente.

Después de que cada equipo expuso y contó la forma en que recopilaron la información, que por cierto fue un trabajo realizado con entrevistas a sus padres y más personas de la comunidad. Lo menciona ECKART,(1998) cuando dice que el elemento trabajo, ubica la identidad grupal en el terreno de lo rural, incluyendo su particularidad regional, así, sembrar la milpa en un espacio determinado, liga al campesino con la naturaleza que lo rodea. Por esto dijeron que unos papás estaban emocionados contestando preguntas, pero que en su mayoría lo hacían como un relato ya que sabían muy bien este trabajo.

Con todos estos recursos que los niños llevaron les dije que trabajaríamos matemáticas, a lo que preguntaron... matemáticas? Pero si aquí no hay números maestro- les pedí calma y que podían preguntar por turnos las dudas que tuvieran o simplemente podían esperar un poco para explicarles. Inicié por felicitarlos y decirles que sus trabajos eran muy buenos, que eso reflejaba el trabajo de sus padres, pero aparte el sustento para su casa ya que el maíz es uno de los alimentos básicos no solo de nuestra comunidad, sino de nuestro país. Por lo tanto primeramente podemos trabajar matemáticas, “observen, díganme en qué mes se inicia con la preparación del terreno” a lo que contestaron que abril y mayo en la tumba, pues vamos a partir de este primer tema poniendo algunos problemas para resolver.

Era necesario darle un cambio en la enseñanza porque las matemáticas son tediosas como lo menciona Alcalá (1991) cuando dice que: desde la antigüedad hasta la época actual, en la enseñanza de las matemáticas se ha mantenido una tradición como religión que sacrifica la libre comprensión al recitado de catecismos formales y rituales; creando docilidad en los estudiantes, limitándolos a la repetición de frases sin sentido. Así que se plantean problemas donde puedan utilizar las operaciones básicas pero a partir de los conocimientos relacionados a la comunidad.

Los problemas planteados eran sobre el tiempo en que sus padres iban a trabajar, cuántos días a la semana? Las horas a la semana, minutos etc. la gasolina que gastaban diariamente (un aproximado o sacamos el promedio de los datos que dieron todos) cuánta en una



semana, si costaba tanto dinero el litro, cuánto gastarían en un día en una semana etc. en fin ese era el inicio del trabajo de matemáticas, con relación a su entorno, el trabajo de sus padres, su producción y los costos que generaba. Fue una de las experiencias muy significativas en los alumnos, digo esto porque, ¿qué niño no se emociona al acompañar a su padre al cerro? Y lo menciona muy acertadamente Molina (1992), en las añoranzas de los adultos, expresa: el adulto que de niño recorrió los cerros, añora las veredas, el humo de las cocinas. Por eso cuando llega el temporal, platica sus remembranzas, hace lo posible por levantar la coa y hace intentos por sembrar alrededor de la casita, también quisiera ir a la leña.

Fue un tema que se inició con la preparación del terreno, hasta la cosecha y todo lo que esto implicaba, muchas matemáticas, pero también ciencias naturales, historia y una narración de la asignatura de español. Omito contar más detalles porque no me alcanzarían las diez cuartillas de esta interesante experiencia.

El interés de los alumnos cada día aumentaba y nuevamente llegamos a tener otro triunfo en la olimpiada del conocimiento en el año 2007, con Tzitziqui, alumna del sexto grado muy dedicada también a sus estudios. Había que pensar en nuevas estrategias pedagógicas que siguieran motivando a los alumnos y padres de familia por lo que mencioné a los alumnos que era necesario proyectar a la comunidad parte del trabajo que se estaba realizando en la escuela, así que optamos por unos paneles sobre diversos temas que ellos mismos eligieron de acuerdo a su interés. Sobre todo presentaron temas de ciencias naturales, pusimos bocinas y micrófono, mesas y previo a esto realizaron un mural en el cual se apoyarían para dar sus explicaciones, citamos a los padres de familia, asistieron la mayoría muy emotivos, mientras en los niños se podía observar un poco de nerviosismo, todo fue un éxito, recibieron aplausos y felicitaciones, se podía notar en los padres de familia la emoción que sentían de ver a sus hijos hablando por micrófono, compartiendo sus conocimientos.

Y nuevamente, nos volvemos a congratular con un triunfo más en la olimpiada del conocimiento de 6° grado, ahora es un niño, OMAR que siempre se observó tenía muchas habilidades, primero a nivel zona, posteriormente a nivel sector, en el estado y nuestra



sorPRESa fue cuando recibimos una llamada que se tenía que presentar en Morelia porque se iba al nacional, experiencias sin duda, muy agradable.

Conclusiones.

Lo narrado anteriormente es una experiencia que presentó resultados positivos en la escuela, al igual puede servir para otros docentes que comparten un trabajo con dedicación e interés. El retomar los elementos del contexto es necesario y muy interesante para los alumnos, ya que es una forma de introducirlos en las diferentes asignaturas con la finalidad que sean aprendizajes significativos, los cuales puedan confrontar con el medio contextual en que viven y a la vez desarrollen sus habilidades. Por otro lado es necesario hacer de los alumnos personas lectoras en con capacidad de análisis y crítica.

BLIBLIOGRAFÍA.

ALCALÁ. L (1991) Matemáticas y realidad Educación matemática. México. Iberoamericana.

BOEGUE ECKART.(1998). La región étnica dentro de la dinámica nacional._Siglo XXI. México.

MOLINA CRUZ MARIO. (1992) Migración de YayaItecos y transportación de la identidad Zapoteca a la ciudad. México, UPN. LEI 90.



ANEXOS**A MI QUERIDO TICUILUCAN**

Entre las montañas te encontré, un mundo desconocido anteriormente,
Esperando esa mañana de 1996 con los rayos del sol,
Como si supieras que algo nuevo llegaba,
Limpia la pizarra, lista para marcar las frases
Que muchas veces no eran creíbles
Por su alto contenido humano y espiritual,
Si, ese es mi concepto que divulgué en tu interior,
Que nos hicimos uno para el otro
Que compartimos tiempos y hasta fragancias,
Sabes? te quiero... el día que me aleje de ti
No me llevo nada, solo dejo gran parte de mi alma,
Mis pensamientos, mis emociones...
Vívelas con el ímpetu del brillar de la luna,
Con el atardecer entre tus arboles escondidos
Como el que esconde su amor entre sus ojos,
Si, vívela, Ticuilucan mía, que mis pensamientos
Escritos quedaron y ni la corriente del río pudo con ellos,
Búscalos, están en cada parte tuya, en cada rincón.
Como testigo, te dejo higuera, grande como tu gente,
Raíces profundas como su pensamiento, que te niegas a morir
Porque eres fuerte, de ese lugar donde nadie se da por vencido,



Donde se lucha día a día...

Sabes... me iré un atardecer para que no me veas partir

No quiero llorar!!! Entiende!!! Ni quiero verte sufrir.

CON CARÍÑO, MAESTRO GUILLERMO MORALES
29 de agosto del 2012.



LA BODA DE MUIKO

EJE TEMÁTICO: 1 *Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos*

RED A LA QUE PERTENECE: Colectivo: *Filosofía Infancia y Educación* de la RedTEC.

INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Jardín de Niños S/N de La Aldea, Municipio de Morelia, Michoacán, México.

NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORA. Educación Preescolar

AUTOR: María Guadalupe Gamiño Moreno

lupitagamo@gmail.com

RESUMEN: La Metodología por Proyectos, los conocimientos adquiridos en el curso-taller de Filosofía para Niños, así como los materiales creados en este programa, en particular el cuento y el manual de *La Mariquita Juanita*, me dieron elementos necesarios para guiar a un grupo de 27 niños de 3 años a escribir un cuento infantil, creado e ilustrado por ellos mismos. "Cuentos y autores" fue un proyecto que me permitió favorecer competencias de todos los campos formativos. Investigamos, dialogamos, experimentamos, escribimos y traducimos al lenguaje gráfico lo que se quería expresar. El resultado fue "La boda de Muiko el cocodrilo. Cuento creado e ilustrado por niños". La experiencia y el producto de ésta, fueron tan valiosos tanto para los niños como para mí, que no quisimos que se quedara sólo en el aula o en el jardín. Se editó, se imprimió y se hizo la presentación formal en un auditorio como lo haría cualquier escritor, los autores se dieron a la tarea de autografiar los cuentos vendidos. Los niños han asumido lo que es "hacer filosofía" y yo he descubierto todos los beneficios que ha traído a mi práctica docente el trabajar la filosofía con niños.

PALABRAS CLAVES: Filosofía para niños, Investigación, Cuento infantil, Escritores

Desde que participé en un proyecto de innovación educativa hace tres años, surgió en mí la inquietud de trabajar filosofía con niños preescolares. Aun cuando era mi interés, me parecía impensable lograr hacer filosofía con los niños, no tenía ni idea de cómo podía ser esto posible, y más porque había consultado a amigos filósofos que expresaron no tener ni idea de cómo hacerlo. Fue hasta el ciclo escolar pasado que tuve la oportunidad de participar en un taller de filosofía para niños, lo cual resultó una experiencia muy interesante. Yo contaba solamente con mucha disposición y el curso taller me dio herramientas útiles, "lo que me ha aportado se ha hecho cuerpo con lo que yo tenía", escribió Ángel Salazar en un texto que leímos en el curso de filosofía para niños.

El manual que acompaña al cuento de la *Mariquita Juanita* de Angélica Sátiro que forma parte del proyecto *Noria*, me permitió saber cómo trabajar con los niños la filosofía, sobre todo por no tener la formación de filósofa (aún, porque me ha interesado tanto este tema que creo terminaré inscrita en la facultad de Filosofía). Trabajé con estos recursos durante un ciclo escolar, al principio fue



difícil y preocupante. Me cuestionaba en cada momento si lo estaba haciendo bien, si lo que hacía en esas sesiones era realmente filosofía. Hubo momentos en que no supe cómo responder a los cuestionamientos de los niños, y otros en que sentía no tener elementos suficientes para guiarlos en su reflexión. Pero a pesar de mis limitaciones en este terreno, al final los resultados fueron muy positivos y muy gratos para mí. Cuando presenté mi experiencia en el Encuentro *Experiencia y sentido de la práctica en Filosofía para Niños*, que organizó la Facultad de Filosofía de la Universidad Michoacana en colaboración con la Secretaría de Educación del Estado en mayo de 2015, me apoyé en material audiovisual, para mí era importante que escucharan a los niños, (porque a veces no es creíble cuando describo sus participaciones); es necesario oírlos para darse cuenta cómo argumentan, cómo justifican sus opiniones y dan ejemplos al expresar sus ideas.

Tanto los aprendizajes que he adquirido en el curso taller como las estrategias didácticas que he aplicado en las sesiones de filosofía, me han dado elementos para mejorar mi práctica docente, he aprendido, por ejemplo, a no dar respuestas a todas las preguntas de los niños, a permitirles tomar decisiones, a ayudarlos a justificar sus respuestas, a argumentar cuando expresan sus opiniones. Estos aprendizajes me han sido útiles en diversas actividades que realizo, por ejemplo, al elegir un proyecto didáctico o al evaluarlo.

El Trabajo por proyectos es una metodología que me ha ayudado mucho en mi práctica docente. En una ocasión, cuando iniciábamos un proyecto de nombre “Cuentos y autores”, hablábamos con los niños sobre las personas que escriben cuentos, mi intención educativa iba encaminada al reconocimiento de un libro: sus partes, sus contenidos, la reflexión sobre la secuencia de las historias, los autores, sus vidas, sus obras. Pero al desarrollar las primeras actividades, los niños le dieron un giro y mi idea quedó muy limitada con relación a sus intereses y aportaciones, de ellos surgió el interés de escribir un cuento.

Me fue difícil iniciar esta actividad porque los niños expresaban ideas diferentes sobre la trama, sobre los personajes, sobre el nombre del cuento. Les dije que lo primero que debíamos hacer era pensar en qué se basaría la historia y qué personajes participarían. Se decidió que sería una historia sobre una rana. Les cuestioné sobre este animal, que dijeran sus características, qué comía, en dónde vivía y yo lo escribí en el pizarrón. Cuando terminamos de escribir todo lo que conocían de la rana, nos dimos cuenta que se había escrito muy poco, lo que indicaba que teníamos muy poca



información y que no podíamos iniciar la historia con tanto desconocimiento. De ellos surgió la propuesta de investigar y posteriormente continuar.

Al siguiente día y muy motivados, llegaron todos los niños con sus investigaciones, algunos decían que habían buscado en las computadoras, en libros, a otros les habían comprado monografías y de ahí habían sacado la información. Pocas veces los niños han llevado tarea de investigación a casa y descubrí que era una actividad que disfrutaban mucho. Cada niño con su tarea en mano, expresaron sus conocimientos sobre la rana. Ya que habíamos expuesto lo averiguado, les dije que deberíamos decidir la forma como iniciaría el cuento, les pedí que reflexionaran sobre cómo iniciaban los cuentos que habían leído. Todos recordaban la frase “era una vez” y así decidimos iniciar. En el aula contamos con una computadora que nos donaron y que está en muy buenas condiciones. Inicié yo la escritura del cuento. “*Era una vez una rana que vivía en un charco...*”. Fui guiándolo con preguntas como: ¿tendrá un nombre la rana?, ¿vivirá sola?, ¿cómo será el lugar en donde vivía?, ¿qué otros animales vivirán ahí?, etc. Se decidió que la historia iniciaría en charco donde además de la rana vivía un pez - *porque en el cuento de Mariquita Juanita y los peces decía que estos vivían en un charco*-expresó Fernanda.

Así iniciamos una actividad con duración de un mes, y solamente en pequeños espacios de tiempo, cada día para no cansar a los niños, y que esto condujera a perder el interés y la motivación por terminar la historia.

Al segundo día, inicié con la lectura de lo que me habían ya dictado. Fue tan grato ver sus caras de sorpresa y alegría cuando leí lo que habían narrado la sesión anterior, para muchos fue un verdadero descubrimiento identificar que lo que se habla se pudo escribir y posteriormente leer. Fui guiándolos poco a poco con cuestionamientos y ellos iban desarrollando la historia; hasta que volvió a surgir la necesidad de investigar, ahora, sobre un cocodrilo de nombre Muiko (mote elegido por Camila, que fue quien propuso la mayoría de los nombres de los personajes). Los niños se dieron cuenta que no podíamos escribir mucho sobre el cocodrilo porque no teníamos suficiente información sobre este animal. Como ya tenían la experiencia de cómo se obtuvo información sobre la rana, no fue difícil escuchar la propuesta de llevar como tarea la investigación sobre los cocodrilos.

Al siguiente día teníamos información suficiente para hablar sobre el susodicho cocodrilo, por ejemplo: que comían peces, carne, animales grandes, tenían muchos dientes y no es correcto decir



“cocodrila” (pero no todos los niños lograron comprenderlo). Continuamos nuestra historia: *“el cocodrilo se había comido al pez”*. - *Porque los cocodrilos comen peces-*, argumentaban sus participaciones con base en la información que ya poseían. En un momento del cuento, decidieron que todos los animales del charco querían conocer el mar. Dos niños que habían ido al mar recientemente ayudaron a desarrollar esta parte del cuento. Hasta este momento había notado la participación de todos los niños del grupo, algunos con mucha facilidad redactaban siguiendo una secuencia lógica y muy acorde a la historia, y yo lo escribía tal cual me dictaban. A otros niños tuve que apoyarlos a clarificar sus ideas con cuestionamientos y en ocasiones apoyé en la redacción.

En otro momento de la historia, se pensó en la idea de que los animales fueran a dar un recorrido en el mar “en un barco de papel” propuso Fernando. Otro niño propuso que fuera de piedra para que no se rompiera y soportara el peso del cocodrilo. Les cuestioné sobre cómo podríamos saber cuál sería el mejor material para elaborar el barco. Armin recordó que meses atrás cuando hablamos de que Cristobal Colón había viajado en barco, pusimos una piedra, un trozo de madera y otro de papel en el agua para hacer un experimento, y sugirió hacerlo nuevamente para saber cuál no se iba a hundir y “entonces así podríamos poner en el cuento el material del que harían el barco los animales”.

Es tan satisfactorio para mí tener la oportunidad de verificar que los aprendizajes esperados que contemplo al realizar mi planeación, efectivamente se logran en los niños, más aún cuando lo utilizan para resolver algún problema real.

Hasta este momento, el cuento había tenido el nombre de “La rana Ramona”, pero Juliet propuso que el cocodrilo se casara con una cocodrila (utilizando la información que le había sido muy significativa cuando realizó su investigación). Como era un grupo de primer grado con niños edad entre 2 años 7 meses a 3 años, no logré que pidieran y respetaran turnos al hablar, pero a pesar de la edad y de que eran 20 niños, no les era difícil escuchar a sus compañeros cuando hacían una propuesta; permanecían en silencio, mientras por medio de preguntas que yo hacía, ellos justificaban y aclaraban sus ideas. Fue aquí, cuando la historia tomó un giro y obligó a cambiar también el nombre por el de “La boda de Muiko”.

Después de tres semanas, el cuento estaba terminado, era el momento de ilustrarlo. Escribí en el pizarrón una lista de los animales que participan en toda la historia y les proporcioné hojas blancas,



crayolas, colores y les pedí que cada uno realizara un dibujo de uno o de varios personajes como ellos decidieran. Al finalizar la actividad, clasifiqué las hojas dependiendo de los personajes y los puse a la vista de todos. Les expliqué que deberíamos elegir un dibujo de cada uno de los personajes. Una tercera parte del grupo está conformado por niños que aún no cumplían los tres años y que se encontraban en la etapa del dibujo del garabateo controlado y a pesar de que argumentaban y explicaban qué significaban sus garabatos, el resto del grupo decidía que no era posible identificar el animal que habían intentado representar. “Están muy bonitos sus dibujitos, pero como son pequeños no saben dibujar bien a las ranas”- les explicaba Abigail cuando se decidía que esos dibujos no serían los seleccionados. Observaron todos los dibujos y ellos mismo argumentaban cuál era el más indicado para que apareciera en el cuento. La mayoría de los dibujos fueron de Armin, es de los niños mayores del grupo, sus dibujos son mucho más ordenados, sus trazos al dibujar tienen formas reconocibles y utiliza diversos colores apegándose a la realidad. Me apoyé de la tecnología para escanear sus dibujos y poder ilustrar el cuento. Y con mis pocos conocimientos sobre diseño y con la aprobación de los autores, elaboré la portada, la cuarta de forros y el libro en su totalidad.

Cuando estaba el cuento listo, decidimos hacer una presentación como se hace cada vez que un autor escribe un nuevo libro. Hablamos entonces de los eventos de presentación de libros, le mostré fotografías y videos cortos de escritores en ese tipo de eventos y Armin, quien está muy interesado en la escritura preguntó - ¿Por qué la gente se acerca a que el escritor escriba en los libros? Les expliqué que estaba autografiando el libro, que eso significaba poner la firma. Les escribí mi nombre en el pizarrón y después hice mi firma. Les di un lápiz y una hoja y les pedí que escribieran su nombre y después crearan una firma. Sólo cuatro de los niños lograron comprender lo que era la firma y cada vez que la realizaban hacían la misma grafía.

Escribir el cuento fue muy importante y significativo para los niños. Para mí como docente implicó un reto muy grande. El desarrollo de la clase era impredecible, a veces sorpresivo. Era difícil prever las actividades a realizar porque las reflexiones de los niños y sus propuestas en ocasiones estaban muy lejos de mi planeación. Tenía que adaptarme a los intereses de los niños y acudir a la improvisación como estrategia principal.

El presentar el libro debería ser un acontecimiento igual de importante que el proceso de escribirlo. Solicité el auditorio de la biblioteca pública, lo creí el mejor escenario para la ocasión.



Como fue un proyecto que solo involucró a mi grupo, pedí a las madres de familia que me apoyaran en la organización del evento, necesitaríamos edecanes que ayudaran a la venta del libro y a organizar el acomodo de los niños, de las autoridades y de los invitados.

El auditorio lucía muy bonito con la manta que anunciaba el gran evento: “Presentación del libro: La boda de Muiko. Cuento creado e ilustrado por niños”. Diseñé unos separadores de libros con la imagen de los personajes del cuento para ofrecer a los invitados agradeciendo su presencia. En el escenario coloqué tres sillas que ocuparían las autoridades que presentarían el cuento. Desafortunadamente la Directora del plantel y la Supervisora de la zona escolar no asistieron. Al ver que no había autoridades, les pregunté a los niños quién deseaba subir al escenario y presentar el libro, les expliqué que se trataba de platicar a todos los que habían asistido cómo surgió el cuento y todo lo que hicimos para escribir y crear la historia. Dos niños aceptaron presentarlo, y aunque los dos tienen un leve problema del lenguaje, agradecí su disposición. La maestra Inés que iba en representación del director del Programa Nacional de Lectura (PNL) aceptó apoyarme también.

Inicié la presentación con videos cortos en donde se podía claramente evidenciar la participación de los niños al dictarme partes del cuento, al ilustrarlo, entre otras actividades que fueron necesarias desarrollar. Después pedí a la maestra Inés que hiciera su intervención, fue muy halagador escuchar como reconocía mi trabajo y el esfuerzo de los niños, podía notar en sus caritas que sabían perfectamente que había leído su cuento y que los estaba felicitando porque era un excelente trabajo el que habían realizado. Llegó el turno de que Fernando y Joshua presentaran el libro. Una vez más corroboré lo que las clases de filosofía habían dejado en ellos, tienen muchas cosas muy claras a pesar de su corta edad, saben muy bien que una pregunta se contesta, que un *porque sí* o *porque no*, no son respuestas, saben argumentar sus respuestas, dan ejemplos para ser más claros al expresarse y logran centrarse en el tema que se esté tratando. Guíe la participación de los niños con ciertas preguntas, pero no fueron necesarias tantas, tenían todos los argumentos para hablar de su cuento.

Al terminar la presentación, las personas que compraron el libro, les pidieron que lo autografiaran.

Recordar sus caritas de felicidad, de saberse los protagonistas del evento me hace revivir la satisfacción que experimenté ese día. Fue un momento muy importante para los niños y para mí, ese día estuvo lleno de sentimientos diversos: fue muy estresante la organización, porque me gusta que todo salga perfecto cuidé todos los detalles, no quería que nada opacara este gran acontecimiento;



me sentí desamparada al no contar con mis autoridades inmediatas, quizás no supieron todo lo que implica escribir un libro y no le dieron la importancia que el evento en realidad tenía. Pero, por otra parte, estaban las personas que apreciaban lo que los niños y yo habíamos hecho: los padres de familia, familiares de los niños, la jefa de Sector, la analista, amigas educadoras, amistades mías que de una u otra forma logré contagiar de la emoción que sentía por lo que estaba realizando. Me sentí tan satisfecha de mi trabajo que me prometí promover siempre este tipo de actividades que dejen complacidos a los niños y que den evidencias de sus saberes. Mis planes de trabajo y mi diario de la educadora dan cuenta de que las competencias y los aprendizajes esperados nunca se descuidaron; el cuento impreso, manifiesta en cierta forma la capacidad intelectual de los niños y el recuerdo de sus caritas sonriendo ese día, refleja la felicidad que embarga a un escritor al ver concluida su obra.

Pasado el evento, un sinnúmero de actividades que me mantuvieron muy atareada: dar seguimiento a los procesos de lecto-escritura y pensamiento matemático de cada niño, los reportes de evaluaciones y atender los compromisos de cierre de los proyectos desarrollados a nivel jardín, me impidieron por un tiempo realizar las sesiones de filosofía.

Días después, todo el grupo disfrutaba de una actividad libre en donde cada quien había elegido el material con el que deseaba trabajar. Unos lo hacían en binas y otros de forma individual. De repente, escuchamos a un Joshua cantar la canción de Filosofía para niños: “en filosofía para niños levanto la mano así, prendo mis orejas, me pongo a escuchar, levanto la mano si quiero preguntar o hablar”. Mientras Joshua cantaba todos los demás guardaban silencio y lo escuchaban. A continuación, se dio este diálogo:

Fernanda: Maestra, ya no hemos tenido clase de filosofía.

Yo: No, Fer ¿les parece si regresando de vacaciones planeamos nuestras sesiones?

Abigail: ¿Por qué no tenemos clase de filosofía ahorita Lupita?

Yo: ¿Les gustaría?

(Se escucha un “sí” general)

Yo: ¿Y de que les gustaría platicar?

Josías: Mmmm...de crecer.

Yo: ¿De crecer?

Isaías: “Ira”, yo no quiero crecer, porque eso de la barba y el bigote a mí no me gusta nada.



Josías: Pues no crezcas y quédate sotaco.

Yo: ¿Qué no crezca? ¿eso es posible?

Armín: Si no come sí, porque no crece.

Isaías: *(Con carita de desagrado)* “Ira” Armin, si quiero comer, pero no me gusta el bigote, y la barba... No me gustan nada.

(Silencio en todo el salón, todos observando a Isaías, me atrevería a decir que algunos lo veían con cierta compasión).

Abigail: *(con cara de preocupación hacia Isaías)* Mejor no crezcas Isaías, si no te gusta, no crezcas.

Josías: O te la quitas Isaías, así le hace mi papá.

Isaías: No sé... *(Con cara de preocupación e incertidumbre).*

Todos permanecieron un momento en silencio, hasta que vimos el reloj y nos dimos cuenta de que era el momento de guardar el material en su lugar. Desafortunadamente era la hora de salir y los papás los esperaban ya. Cuando me quedé sola en el salón de clase pensé que me siento tan satisfecha de comprobar que tienen muy asumido lo que es hacer filosofía. ¡Los admiro tanto! Cada vez disfruto más mi trabajo y puedo darme cuenta que ellos disfrutaban tanto como yo ese espacio en el que pueden pensar, reflexionar y expresar sus inquietudes acerca del mundo. Me quedo convencida de que necesito continuar con las clases de filosofía y estar a su altura ¡Y sólo tienen cuatro años!



EJE TEMÁTICO: 1 *Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos*
RED A LA QUE PERTENECE: Colectivo: *Filosofía, Infancia y Educación* de la RedTEC.
INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Jardín de Niños: “Javier Clavijero”
de la comunidad de Zirahuen, Municipio de Salvador Escalante, Michoacán, México.
NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORA. Educación Preescolar.

TÍTULO: LA MARIPOSA

AUTOR: María Guadalupe Neri Arroyo. mneriarroyo@gmail.com

RESUMEN: El relato recupera la experiencia de pensamiento con los niños a través de la propuesta de Filosofía para Niños, en la comunidad de Zirahuén, Michoacán. En él quiero destacar la importancia de involucrar a los padres de familia en las actividades, y mostrar la increíble respuesta que podemos tener por parte de ellos cuando como educadores estamos dispuestos a abrir espacios para ayudarles a comprender la importancia y el propósito de lo que hacemos, y además de darles la oportunidad de ser parte de sus logros.

PALABRAS CLAVE: filosofía, reflexión, participación, diálogo, aprendizajes.

Elegí la experiencia de la mariposa; porque para mí fue bastante agradable, la respuesta de los padres de familia en cada material que se les solicitaba contribuyó aún más a la confianza de los pequeños para realizar los ejercicios que se les proponía; así como para animarse a dar su opinión, en la cual podía notarse cada vez mayor reflexión.

En un pequeño y hermoso poblado de la Ciudad de Pátzcuaro Michoacán, nací y crecí a lado de mi familia. Desde pequeña, imaginaba algún día ser maestra de niños pequeños, “decía yo” pues no sabía que dependía de toda una formación, sin embargo, cada vez me convencía más de algún día lograr mi sueño.

Una tarde nublada, pero con un lindo paisaje como los que solían pintarse en el diminuto pero singular pueblito, debía tomar la decisión que cambiaría el resto de mi vida: ser profesora por pocos meses, adquirir una beca y retomar mi sueño en los siguientes años o ser financiada durante dicha formación, apoyo que en su tiempo obviamente algún día retribuiría. Sencilla y humildemente como la paloma acepté, sabía que era la mejor opción y decidí arriesgarme de una buena vez. Llena de incertidumbre acudí a la escuela que sería testigo del proceso de selección, en el cual estaba a punto de sumergirme y seguir en busca de ese gran sueño. El gran día llegó, entre tantos nombres, pude observar el mío, sí ahí estaba impreso



mi nombre, lo cual me permitía estar segura de que era el tiempo de iniciar y a su vez culminar la meta que por tanto tiempo había anhelado.

A medida que pasaba el tiempo, disfrutaba mi estancia en esa bella escuela, pero era necesario esperar, esperar y esperar ese largo tiempo, como el tiempo que espera un capullo. Felizmente se llegó el día en que podría comenzar a volar; no sin antes jurar que cumpliría mi misión.

Y así comenzó mi vuelo; como la mariposa cuando migra, recorrí grandes distancias laborando en tres jardines. En el último, creía estar segura se continuar cumpliendo mi gran misión; y convencida de ello, compartía con el amor de mi vida, las grandes experiencias y logros hasta cierto punto parecían mis mejores y grandes hazañas, pero cierto día, en una noche cálida y estrellada, con la luna resplandeciente, caminaba hacia rumbo fijo con mi amado esposo, cuando de repente recibí una llamada oh! era mi autoridad inmediata, invitándome a ser parte de un curso que en los días consecuentes se impartiría, sorprendida por tal llamada, y aun así no muy convencida acepté, pues sabía que debía sujetarme, y era lo mejor que debía hacer, pues la obediencia es parte del impulso y soporte para seguir adelante, en busca de tus éxitos, y si mi autoridad me lo estaba demandando era porque confiaba en mí, ahora dependía solo de mi dejarme guiar a eso desconocido.

Se llegó el día señalado, me presente con bastante incertidumbre al curso, pues nuevamente no sabía a qué iba, como la mariposa comenzó a explorar, pero esta vez no era volando, solo observaba a sus nuevas compañeras de grupo, las escuchaba pensaba y reflexionaba, justo en mi reflexionar; la anfitriona me cuestiono ¿Por qué estás aquí? Segura de mí respuesta expresé: “porque me hicieron la invitación”, inmediatamente se escucharon risas, convencida aclaré: “no sé qué es Filosofía para niños, pero para ello estoy aquí, vine a aprender”. (¡sin saber que en realidad me desprendería de algo! de eso que ciegamente me estaba llevando a no cumplir lo que algún día había jurado).

Regresé a mi hogar entusiasmada y feliz con lo nuevo que había aprendido, al paso de los días platiqué a los padres de familia lo que ahora se trabajaría con los pequeños: Filosofía para niños, los padres no sabían de qué se trataba, pero preparé una sesión con el manual *La mariquita Juanita*, al término de la sesión los padres de familia expresaron la necesidad de que los niños tomaran dichas sesiones, ya que si ellos habían reflexionado y aprendido,



estaban convencidos de que sus pequeños adquirirían nuevos aprendizajes a través de la reflexión. Dijeron también haber reflexionado acerca de que el preescolar era un nivel importante.

Se llegó nuevamente el día de continuar la formación en el programa de Filosofía para Niños con las compañeras educadoras de grupo, me presenté un tanto insatisfecha por las pocas sesiones que había llevado a cabo, llevé evidencias de trabajo con registro de cada sesión lo cual me había permitido observar el avance en 20 pequeños de 3 y 4 años de edad; estaba convencida les había ayudado a fortalecer sus aprendizajes a los pequeños.

Comenzó un nuevo ciclo escolar, nuevas aventuras que contar, y había que retomar lo que debía aplicar, sin embargo quién me diría que el jardín que por algún tiempo había sido cálido y feliz, ahora era frío y desolador, y sin esperanza de poder llevar a cabo mi nuevo descubrimiento: Filosofía para niños, ya que debía esperar ciertos meses para continuar; eso hizo que me sintiera triste, quizás sentía que día a día me marchitaba como la flor del campo cuando está apunto de claudicar, sentía que mis alas ya comenzaban a debilitarse. Era necesario tomar una decisión, continuar ahí y desprenderme de lo que comenzaba a adherirse en mí o tomar la fuerza de un búfalo e irme lejos, volar a un nuevo rumbo y renovarme como el águila.

Segura de mi decisión, decidí retirarme e irme lejos, a lo más alto, a desprenderme poco a poco de las plumas que en su tiempo me habían sido útiles, pero era el momento de asumir el cambio, aunque sufriera, para poder continuar con lo que había descubierto y seguir con mi misión, o darme por vencida matando y enterrando mi gran hallazgo, el cual ahora daba un nuevo giro a mi hermoso vuelo.

Tome la decisión de renovarme, y en mi renovar conocí y explore un nuevo jardín, me sentía feliz y emocionada por lo que desde lo alto podía observar en ese bello jardín: “Francisco Javier Clavijero” de Zirahúen, Michoacán. Encontré un Directivo que me inspiró confianza y seguridad, compañeras agradables, y qué decir del personal de apoyo que efectivamente, con su labor permitió que tanto las actividades como las sesiones que tendría que aplicar con el grupo dejaran huella en los niños y en mí. Pero lo mejor fue, que me esperaba un precioso grupo de 20 alumnos 10 niños y 10 niñas con apenas 4 años de edad, hijos de padres de



familia que resultaron ser acogedores, carismáticos y con un gran compromiso ante el trabajo que se llevaría a cabo.

Desde entonces comencé un nuevo vuelo, entusiasmada informé a los padres de familia de las sesiones que llevaría a cabo de Filosofía para niños, me sentía como el ave cuando el viento está a su favor. Convencida y feliz, llevé a cabo dos sesiones con los padres de familia, ello les permitió conocerse más y a su vez vivenciar lo que sus hijos comenzarían a experimentar.

Afortunadamente y sin obstáculos, las sesiones comenzaron a llevarse a cabo dos días a la semana con el cuento y el manual de *La mariquita Juanita* de Angélica Sátiro fundadora del Proyecto Noria en España. Registraba lo ocurrido en cada sesión, para en su momento dar cuenta a los padres de familia sobre los avances que se habían logrado con los pequeños, ya que habían depositado la confianza en mí, y quizás algún día serían necesarios dichos registros, también tomaba evidencias grabadas, para posteriormente analizar y claro mejorar dicha práctica.

Los pequeños del grupo de 2º “C” favorecieron su autonomía, confianza y seguridad, respetando turnos para hablar, logrando interiorizar lo que es saber escuchar y opinar con fundamento y/o una buena razón.

Cierto día, estaban interesados en conocer más sobre los seres vivos, para continuar descubriendo a través de la sesión de filosofía, acordaron pretender ser un capullo envueltos en una cobija proporcionada por los padres de familia. Retomando lo acordado pedí se envolvieran en la cobija, mientras tanto relataba el proceso de la mariposa, algunos niños comenzaban a impacientarse, expresando desagrado como: “ya me quiero salir”, “ya no quiero estar aquí” “¿ya casi maestra?” a lo que otro niño contestó: “¡no! ¿Verdad maestra que debe ser paciente?”, de repente un niño dijo: “¡Sí! Ser paciente es aguantar”, de inmediato no se hicieron esperar las participaciones: “sí, es esperar”, “estar un rato aquí”, “no sólo un rato”, “es estar mucho rato”, “cuánto tiempo”, “el tiempo que la mariposa está en su capullo”, “¡Por eso, esperar es aguantar! Reiteró el niño”; maestra, cuando salgamos de nuestro capullo, ¿si volaremos como las mariposas? “no volaremos, porque nosotros no somos mariposas” “no tenemos alas” “yo sí, porque mi mamá me las hizo” “a mí también me las hizo mi mamá” “a mí también” “pero esas no son de verdad” “sí son de verdad porque ella



las hizo” “pero solo vuelan los que tienen alas, también vuelan las que las mamás hacen, ¿verdad maestra?”; dichas aportaciones son algunas del diálogo que los pequeños tuvieron cada uno envuelto en su cobija. Les indiqué que era momento de colocarse sus alas y salieran fuera del aula, a dar un recorrido por el jardín. Poco a poco fueron regresando al salón y un niño, con rostro de insatisfacción y quizás un poco desilusionado comentó: “nosotros no volamos, solo las mariposas”, se quitó las alas y las dejó sobre la mesa, los demás se fueron integrando al aula y también se las retiraron. Era el final de la sesión, y opté por guardar para mí muchas opiniones que en su momento quise expresar al pequeño, pues era necesario que el pequeño aprendiera a “volar”, ya que ahora había entendido que mi misión es brindar herramientas, pero ellos solos deberán usarlas, y ¿por qué no? inventar otras, también aprendí que lo que existe no es la verdad absoluta, que los niños poseen la capacidad de volar más allá que la mariposa.

Fui convocada a presentar lo que hasta entonces había llevado a cabo en mi aula en el evento *Experiencia y sentido de la práctica en Filosofía para Niños* realizado en la ciudad de Morelia en mayo de 2015 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Michoacana, esto me fortaleció para tomar un nuevo rumbo hacia dónde pretendo que los pequeños puedan llegar.

Sabía que esto no terminaba ahí, pues apenas llevaba cierto camino recorrido y faltaba mucho por explorar. Terminamos con el cuento y el manual de “La mariquita Juanita”, los pequeños han aprendido a expresarse de diferentes maneras, y yo aprendí a reconocer una vez más en todos los niños y niñas que cada uno de ellos es diferente y podrá volar hasta donde anhelan experimentar.

El viento seguía a mi favor, comenzamos con la novela *Hospital de muñecos* de Margareth Sharp y el manual *Entendiendo mi mundo* de Matthew Lipman, ambos autores del programa de Filosofía para Niños. Sin embargo, no lo culminaron, pues se llegó el fin de ciclo escolar. Afortunadamente mi directivo me permitió atender el grupo en tercer grado, no dudando en continuar con la experiencia; al final de éste los chicos ya más reflexivos y maduros, lograron mantener un diálogo respecto “lo ocurrido a la amiga de Sian”, reflexionando que deben cuidar su cuerpo y nadie debe tocarlo, tampoco jugar a juegos que ellos no estén de acuerdo, en casa o en la escuela, “ni en ningún lugar” concluyeron. Los padres de familia vivenciaron la última sesión del manual, lo cual también les fue posible opinar al respecto, además de



expresar su agradecimiento por lo que hasta el momento se había logrado con los pequeños, todo ello me ha permitido, tener mayor comunicación con los padres de familia, y junto con ellos notar las reflexiones, argumentos y razones que expresan los pequeños del grupo, saberes que no quedan solo en el aula.

Convencidos de continuar con ello, se inició con la novela de *Elfie* también de Lipman, por lo que no hay mejor deleite que, disfrutar de lo que se siembra. Sembrar y no cesar de sembrar, volar, volar y no dejar de volar, porque volar es sinónimo de libertad, libertad de ser uno mismo, existen mariposas, pero no todas son iguales, cada una tiene su misión, y yo soy la menos indicada para corregir ese volar. Quiero seguir siendo esa mariposa que recorre caminos con libertad para ayudar a esos seres pequeños que comienzan a soñar que son capaces de volar (misión que juré cumplir y que sé aún me falta bastante por hacer, pero que quizás sin darnos cuenta ya hemos iniciado); y qué mejor que acompañados de los padres de familia que han comprendido que los pequeños saben bastante y son capaces de respetar, reflexionar, escuchar, opinar con una buena razón, lo cual se logra cada vez más en la sesión de Filosofía para niños, sesión que cada vez fortalece más las diferentes competencias de los alumnos.



LA MARIPOSA

EJE TEMÁTICO: 1 *Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos*
RED A LA QUE PERTENECE: Colectivo: *Filosofía, Infancia y Educación* de la RedTEC.
INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Jardín de Niños: “Javier Clavijero”
de la comunidad de Zirahuen, Municipio de Salvador Escalante, Michoacán, México.
NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORA. Educación Preescolar.

AUTOR: María Guadalupe Neri Arroyo. mneriarroyo@gmail.com

RESUMEN: El relato recupera la experiencia de pensamiento con los niños a través de la propuesta de Filosofía para Niños, en la comunidad de Zirahuén, Michoacán. En él quiero destacar la importancia de involucrar a los padres de familia en las actividades, y mostrar la increíble respuesta que podemos tener por parte de ellos cuando como educadores estamos dispuestos a abrir espacios para ayudarles a comprender la importancia y el propósito de lo que hacemos, y además de darles la oportunidad de ser parte de sus logros.

PALABRAS CLAVE: filosofía, reflexión, participación, diálogo, aprendizajes.

Elegí la experiencia de la mariposa; porque para mí fue bastante agradable, la respuesta de los padres de familia en cada material que se les solicitaba contribuyó aún más a la confianza de los pequeños para realizar los ejercicios que se les proponía; así como para animarse a dar su opinión, en la cual podía notarse cada vez mayor reflexión.

En un pequeño y hermoso poblado de la Ciudad de Pátzcuaro Michoacán, nací y crecí a lado de mi familia. Desde pequeña, imaginaba algún día ser maestra de niños pequeños, “decía yo” pues no sabía que dependía de toda una formación, sin embargo, cada vez me convencía más de algún día lograr mi sueño.

Una tarde nublada, pero con un lindo paisaje como los que solían pintarse en el diminuto pero singular pueblito, debía tomar la decisión que cambiaría el resto de mi vida: ser profesora por pocos meses, adquirir una beca y retomar mi sueño en los siguientes años o ser financiada durante dicha formación, apoyo que en su tiempo obviamente algún día retribuiría. Sencilla y humildemente como la paloma acepté, sabía que era la mejor opción y decidí arriesgarme de una buena vez. Llena de incertidumbre acudí a la escuela que sería testigo del proceso de selección, en el cual estaba a punto de sumergirme y seguir en busca de ese gran sueño. El gran día llegó, entre tantos nombres, pude observar el mío, sí ahí estaba impreso



mi nombre, lo cual me permitía estar segura de que era el tiempo de iniciar y a su vez culminar la meta que por tanto tiempo había anhelado.

A medida que pasaba el tiempo, disfrutaba mi instancia en esa bella escuela, pero era necesario esperar, esperar y esperar ese largo tiempo, como el tiempo que espera un capullo. Felizmente se llegó el día en que podría comenzar a volar; no sin antes jurar que cumpliría mi misión.

Y así comenzó mi vuelo; como la mariposa cuando migra, recorrí grandes distancias laborando en tres jardines. En el último, creía estar segura se continuar cumpliendo mi gran misión; y convencida de ello, compartía con el amor de mi vida, las grandes experiencias y logros hasta cierto punto parecían mis mejores y grandes hazañas, pero cierto día, en una noche cálida y estrellada, con la luna resplandeciente, caminaba hacia rumbo fijo con mi amado esposo, cuando de repente recibí una llamada oh! era mi autoridad inmediata, invitándome a ser parte de un curso que en los días consecuentes se impartiría, sorprendida por tal llamada, y aun así no muy convencida acepté, pues sabía que debía sujetarme, y era lo mejor que debía hacer, pues la obediencia es parte del impulso y soporte para seguir adelante, en busca de tus éxitos, y si mi autoridad me lo estaba demandando era porque confiaba en mí, ahora dependía solo de mi dejarme guiar a eso desconocido.

Se llegó el día señalado, me presente con bastante incertidumbre al curso, pues nuevamente no sabía a qué iba, como la mariposa comenzó a explorar, pero esta vez no era volando, solo observaba a sus nuevas compañeras de grupo, las escuchaba pensaba y reflexionaba, justo en mi reflexionar; la anfitriona me cuestiono ¿Por qué estás aquí? Segura de mí respuesta expresé: “porque me hicieron la invitación”, inmediatamente se escucharon risas, convencida aclaré: “no sé qué es Filosofía para niños, pero para ello estoy aquí, vine a aprender”. (¡sin saber que en realidad me desprendería de algo! de eso que ciegamente me estaba llevando a no cumplir lo que algún día había jurado).

Regresé a mi hogar entusiasmada y feliz con lo nuevo que había aprendido, al paso de los días platiqué a los padres de familia lo que ahora se trabajaría con los pequeños: Filosofía para niños, los padres no sabían de qué se trataba, pero preparé una sesión con el manual *La mariquita Juanita*, al término de la sesión los padres de familia expresaron la necesidad de que los niños tomaran dichas sesiones, ya que si ellos habían reflexionado y aprendido,



estaban convencidos de que sus pequeños adquirirían nuevos aprendizajes a través de la reflexión. Dijeron también haber reflexionado acerca de que el preescolar era un nivel importante.

Se llegó nuevamente el día de continuar la formación en el programa de Filosofía para Niños con las compañeras educadoras de grupo, me presenté un tanto insatisfecha por las pocas sesiones que había llevado a cabo, llevé evidencias de trabajo con registro de cada sesión lo cual me había permitido observar el avance en 20 pequeños de 3 y 4 años de edad; estaba convencida les había ayudado a fortalecer sus aprendizajes a los pequeños.

Comenzó un nuevo ciclo escolar, nuevas aventuras que contar, y había que retomar lo que debía aplicar, sin embargo quién me diría que el jardín que por algún tiempo había sido cálido y feliz, ahora era frío y desolador, y sin esperanza de poder llevar a cabo mi nuevo descubrimiento: Filosofía para niños, ya que debía esperar ciertos meses para continuar; eso hizo que me sintiera triste, quizás sentía que día a día me marchitaba como la flor del campo cuando está apunto de claudicar, sentía que mis alas ya comenzaban a debilitarse. Era necesario tomar una decisión, continuar ahí y desprenderme de lo que comenzaba a adherirse en mí o tomar la fuerza de un búfalo e irme lejos, volar a un nuevo rumbo y renovarme como el águila.

Segura de mi decisión, decidí retirarme e irme lejos, a lo más alto, a desprenderme poco a poco de las plumas que en su tiempo me habían sido útiles, pero era el momento de asumir el cambio, aunque sufriera, para poder continuar con lo que había descubierto y seguir con mi misión, o darme por vencida matando y enterrando mi gran hallazgo, el cual ahora daba un nuevo giro a mi hermoso vuelo.

Tome la decisión de renovarme, y en mi renovar conocí y explore un nuevo jardín, me sentía feliz y emocionada por lo que desde lo alto podía observar en ese bello jardín: “Francisco Javier Clavijero” de Zirahúen, Michoacán. Encontré un Directivo que me inspiró confianza y seguridad, compañeras agradables, y qué decir del personal de apoyo que efectivamente, con su labor permitió que tanto las actividades como las sesiones que tendría que aplicar con el grupo dejaran huella en los niños y en mí. Pero lo mejor fue, que me esperaba un precioso grupo de 20 alumnos 10 niños y 10 niñas con apenas 4 años de edad, hijos de padres de



familia que resultaron ser acogedores, carismáticos y con un gran compromiso ante el trabajo que se llevaría a cabo.

Desde entonces comencé un nuevo vuelo, entusiasmada informé a los padres de familia de las sesiones que llevaría a cabo de Filosofía para niños, me sentía como el ave cuando el viento está a su favor. Convencida y feliz, llevé a cabo dos sesiones con los padres de familia, ello les permitió conocerse más y a su vez vivenciar lo que sus hijos comenzarían a experimentar.

Afortunadamente y sin obstáculos, las sesiones comenzaron a llevarse a cabo dos días a la semana con el cuento y el manual de *La mariquita Juanita* de Angélica Sátiro fundadora del Proyecto Noria en España. Registraba lo ocurrido en cada sesión, para en su momento dar cuenta a los padres de familia sobre los avances que se habían logrado con los pequeños, ya que habían depositado la confianza en mí, y quizás algún día serían necesarios dichos registros, también tomaba evidencias grabadas, para posteriormente analizar y claro mejorar dicha práctica.

Los pequeños del grupo de 2º “C” favorecieron su autonomía, confianza y seguridad, respetando turnos para hablar, logrando interiorizar lo que es saber escuchar y opinar con fundamento y/o una buena razón.

Cierto día, estaban interesados en conocer más sobre los seres vivos, para continuar descubriendo a través de la sesión de filosofía, acordaron pretender ser un capullo envueltos en una cobija proporcionada por los padres de familia. Retomando lo acordado pedí se envolvieran en la cobija, mientras tanto relataba el proceso de la mariposa, algunos niños comenzaban a impacientarse, expresando desagrado como: “ya me quiero salir”, “ya no quiero estar aquí” “¿ya casi maestra?” a lo que otro niño contesto: “¡no! ¿Verdad maestra que debe ser paciente?”, de repente un niño dijo: “¡Sí! Ser paciente es aguantar”, de inmediato no se hicieron esperar las participaciones: “sí, es esperar”, “estar un rato aquí”, “no sólo un rato”, “es estar mucho rato”, “cuánto tiempo”, “el tiempo que la mariposa está en su capullo”, “¡Por eso, esperar es aguantar! Reiteró el niño”; maestra, cuando salgamos de nuestro capullo, ¿si volaremos como las mariposas? “no volaremos, porque nosotros no somos mariposas” “no tenemos alas” “yo sí, porque mi mamá me las hizo” “a mí también me las hizo mi mamá” “a mí también” “pero esas no son de verdad” “si son de verdad porque ella



las hizo” “pero solo vuelan los que tienen alas, también vuelan las que las mamás hacen, ¿verdad maestra?”; dichas aportaciones son algunas del diálogo que los pequeños tuvieron cada uno envuelto en su cobija. Les indiqué que era momento de colocarse sus alas y salieran fuera del aula, a dar un recorrido por el jardín. Poco a poco fueron regresando al salón y un niño, con rostro de insatisfacción y quizás un poco desilusionado comentó: “nosotros no volamos, solo las mariposas”, se quitó las alas y las dejó sobre la mesa, los demás se fueron integrando al aula y también se las retiraron. Era el final de la sesión, y opté por guardar para mí muchas opiniones que en su momento quise expresar al pequeño, pues era necesario que el pequeño aprendiera a “volar”, ya que ahora había entendido que mi misión es brindar herramientas, pero ellos solos deberán usarlas, y ¿por qué no? inventar otras, también aprendí que lo que existe no es la verdad absoluta, que los niños poseen la capacidad de volar más allá que la mariposa.

Fui convocada a presentar lo que hasta entonces había llevado a cabo en mi aula en el evento *Experiencia y sentido de la práctica en Filosofía para Niños* realizado en la ciudad de Morelia en mayo de 2015 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Michoacana, esto me fortaleció para tomar un nuevo rumbo hacia dónde pretendo que los pequeños puedan llegar.

Sabía que esto no terminaba ahí, pues apenas llevaba cierto camino recorrido y faltaba mucho por explorar. Terminamos con el cuento y el manual de “La mariquita Juanita”, los pequeños han aprendido a expresarse de diferentes maneras, y yo aprendí a reconocer una vez más en todos los niños y niñas que cada uno de ellos es diferente y podrá volar hasta donde anhelan experimentar.

El viento seguía a mi favor, comenzamos con la novela *Hospital de muñecos* de Margareth Sharp y el manual *Entendiendo mi mundo* de Matthew Lipman, ambos autores del programa de Filosofía para Niños. Sin embargo, no lo culminaron, pues se llegó el fin de ciclo escolar. Afortunadamente mi directivo me permitió atender el grupo en tercer grado, no dudando en continuar con la experiencia; al final de éste los chicos ya más reflexivos y maduros, lograron mantener un diálogo respecto “lo ocurrido a la amiga de Sian”, reflexionando que deben cuidar su cuerpo y nadie debe tocarlo, tampoco jugar a juegos que ellos no estén de acuerdo, en casa o en la escuela, “ni en ningún lugar” concluyeron. Los padres de familia vivenciaron la última sesión del manual, lo cual también les fue posible opinar al respecto, además de



expresar su agradecimiento por lo que hasta el momento se había logrado con los pequeños, todo ello me ha permitido, tener mayor comunicación con los padres de familia, y junto con ellos notar las reflexiones, argumentos y razones que expresan los pequeños del grupo, saberes que no quedan solo en el aula.

Convencidos de continuar con ello, se inició con la novela de *Elfie* también de Lipman, por lo que no hay mejor deleite que, disfrutar de lo que se siembra. Sembrar y no cesar de sembrar, volar, volar y no dejar de volar, porque volar es sinónimo de libertad, libertad de ser uno mismo, existen mariposas, pero no todas son iguales, cada una tiene su misión, y yo soy la menos indicada para corregir ese volar. Quiero seguir siendo esa mariposa que recorre caminos con libertad para ayudar a esos seres pequeños que comienzan a soñar que son capaces de volar (misión que juré cumplir y que sé aún me falta bastante por hacer, pero que quizás sin darnos cuenta ya hemos iniciado); y qué mejor que acompañados de los padres de familia que han comprendido que los pequeños saben bastante y son capaces de respetar, reflexionar, escuchar, opinar con una buena razón, lo cual se logra cada vez más en la sesión de Filosofía para niños, sesión que cada vez fortalece más las diferentes competencias de los alumnos.



LA RAREZA QUE SE CONVIRTIÓ EN PASIÓN

Nombre del colectivo: Rareza artística

Integrantes: Diana Jazmín González Rodríguez

Correo electrónico: djazmingr@hotmail.com

Eje temático 1 .Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos

Red: ReTe (Red Estatal)

País: México

Municipio: Morelia

Nivel educativo: Licenciatura en Educación Preescolar

Institución: Pendiente

Zona escolar: Pendiente

Resumen: La investigación surgió de forma inesperada durante mis períodos de práctica profesional en el séptimo semestre de la licenciatura, cuando una de mis profesoras pidió identificar una problemática para la cual pudiéramos desarrollar un proyecto. Fue entonces cuando caí en la cuenta de que actualmente la mayoría de los niños se dejaban guiar por sus impulsos y eran pocos los que se detenían a pensar sobre las soluciones que podían practicar ante un conflicto. Esto también se relacionaba con la relevancia que se le daba al aspecto emocional y la poca intervención que tenían las educadoras respecto al campo formativo: Expresión y apreciación artística. Esto me llamaba mucho la atención, sobre todo porque me había dado cuenta que con estas actividades incrementaba el interés de los niños. Entonces, esto era una posible respuesta, pero mi curiosidad seguía: ¿qué pasaría si conjuntaba ambas temáticas? Sin saberlo, esa problemática traía consigo mismo la respuesta, sólo hacía falta echar un vistazo.

¿Lo más complicado? Iniciar. Muchas veces dudamos acerca de cómo realizar investigación, cómo empezarla y cómo terminarla. Bien, en este caso existían todas esas dudas y muchas otras asechando como halcones. Dicha investigación se llevó a cabo en Morelia, Mich. En un contexto urbano acomplexado de ideologías diferentes, familias dominadas por el estrés del trabajo y que implícitamente lo transmitían a los niños. La cuestión era cómo impactaba el lenguaje plástico en la regulación emocional de los niños de preescolar, todo un reto porque se le daba mayor importancia a lo cognitivo.

Palabras claves: lenguaje plástico, regulación emocional, preescolar.

DESARROLLO

El origen de un nuevo mundo

Quisiera decir que descubrir el mundo del arte se dio una tarde mientras caminaba y observaba el atardecer, cuando llegó la inspiración y levanté el pincel para plasmar combinaciones nunca antes pensadas. Pero la verdad fue muy distinta. Siempre me ha llamado la atención el arte, aunque fueran esos trazos abstractos que nadie y a veces ni siquiera yo comprendiera, y sin embargo, mi mamá elogiara, aunque tampoco tuviera idea de qué era, pero evitaba herir mis sentimientos. Mi encuentro con el arte fue inusual, lo descubrí en el interior de mi hogar, ahí donde mi mamá me obsequiaba colores y hojas mientras ella trabajaba. Tener el color en mi mano y poder dirigirlo en la dirección que quisiera era como un escape, ¡algo mágico!

Al crecer llegué a la Normal de educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo” en Morelia, Michoacán. Creía que ser educadora era lo mejor que me podía pasar, aun cuando todo el mundo creyera que me vendría mejor otra profesión, ya saben, porque así uno se vuelve rico. Pero yo amaba el mundo infantil, aunque ¡Rayos!, la normal también era un mundo complejo. Nunca habría imaginado que para hacer



justicia debía realizar actividades que muchos llaman vandalismo, para poder ser escuchada. ¡No!, en definitiva ese no era mi ambiente. Una chica que intentaba ser pacífica y les decía a los niños que debían evitar malas palabras, tenía que gritarlas en las calles; o que intentaba mejorar su ortografía después observaba cómo otros las rayaban por toda la ciudad, ¡era catastrófico! Sin embargo, recuerdo que seguía pintando, era una forma de sentir que podía utilizar los colores para ahuyentar al monstruo de la intolerancia y el bullying.

Un pequeño vistazo a mi mundo

Vino el tercer año de la licenciatura y cuando comencé mi sexto semestre, llegó mi maestro de artes visuales, colocó una taza al frente del salón que aún contenía un poco de café demasiado cargado y nos pidió dibujar esa taza sin levantarnos. Para ser una persona que trabajaba con rapidez, era la última en terminar, y es que cuando la inspiración llega, el tiempo corre deprisa insistiéndote que la clase ha terminado. Poco a poco dejaba de ser la chica que veía la diferencia como la peor de las tragedias, ahora la abrazaba como abrazas a tu mejor amigo.

Precisamente, lo curioso fue que cuando la profesora de mi curso de violencia me pidió que identificara un problema con mi grupo de práctica, identifiqué que los niños más inquietos, tímidos o agresivos, eran impactados por la plástica. Por ejemplo, aquel niño que hablaba poco me había dicho que podía trabajar sin apoyo y aquella niña que mordía, había preferido quedarse en recreo para terminar su lago de colores. La plástica los había ayudado a regularse y eso me parecía un milagro, era como una fuerza que los incitaba a involucrarse más en las actividades.

El inicio y la complejidad del cambio

¡Por fin llegó mi cuarto año! Rogaba porque mi asesora fuera la maestra Adriana Torres Frutis, sabía que con ella obtendría la mejor de las tesis y afortunadamente mis plegarias fueron escuchadas. Desde un inicio comenzamos a delimitar mi tema de investigación. Admito que no fue tan difícil, bastó con echar un vistazo a la educación preescolar, ese lugar de aprendizajes donde se supone que se aprende a trabajar en equipo, a resolver problemas, aceptar la diversidad pero ¡Vaya sorpresa!, lo que más se les enseñaba era lenguaje y pensamiento matemático.

Inicié mis prácticas en Agosto de 2015. El jardín de niños ubicado en el estado de Michoacán, “Victoria Barrera de Talavera”, zona escolar 037, calle Tecuen No. 34, Col. Félix Ireta, contaba con 3 grupos de tercero, 3 de segundo y 1 de primero. Yo trabajaría con 2° “A”, ése grupo que estaba dividido en dos hileras de mesas, una para niñas y otra para niños y era un error fatal sentarse en la hilera equivocada. La investigación tendría como objetivo: “Diagnosticar los conocimientos previos de los niños respecto a los contenidos del lenguaje plástico y la regulación emocional, para identificar su desarrollo ante determinadas situaciones problemáticas, contribuyendo al diseño de una propuesta de trabajo que propiciara la apreciación del lenguaje plástico y la regulación emocional”, sí, suena un poco complejo pero la mayoría de las cosas lo son.

Necesitaba una hipótesis, esa suposición que se confirmaría en el transcurso. Yo estaba segura de los beneficios y la planteé: “El lenguaje plástico a través de sus distintas técnicas, propicia la regulación emocional del niño”. Me negué a construir una hipótesis nula, pero al final accedí a formular una alternativa: “El lenguaje plástico a través de sus distintas técnicas, propicia algunos de los procesos de la regulación emocional”. Como todo investigador inexperto, me encontré con varios retos. En ésa área del jardín no se realizaban actividades artísticas porque las personas trabajaban hasta tarde. ¡No todo estaba perdido!, la mayoría concluyó que les interesaban estas actividades porque al realizarlas se expresaban y se tranquilizaban. Eso era música para mis oídos. Aunque la mayoría también admitía que el gobierno no estaba interesado en potenciar lo cultural. “¡Claro que no!, ¿Qué gobierno corrupto desea que la gente piense?”, medita. Y eso podía ocasionar el arte y la educación: conocimiento, poder y peligro.



El factor emocional no podía ser la excepción, las personas reconocían que era importante expresarse pero que a veces evitaban hacerlo para evitar preocupaciones a otros o porque no eran prioridad. ¡Santo cielo!, era como: “puedes sentir pero debes matar lo que sientes”. No me sorprendía por qué en muchas familias los papás eran autoritarios o demostraban poco afecto a los niños, entonces tampoco debía sorprenderme que los niños tuvieran dificultad en expresarse y canalizar lo que sentían.

Teoría vs. Práctica, ¿en serio?

Mi punto de vista era importante, pero no suficiente. Por ello comencé a leer diferentes corrientes que rescataran el razonamiento, la afectividad y su impacto por parte del lenguaje plástico. “Todos los niños pueden aprender, pero los docentes debemos convencernos de ello y permitirles expresarse”, abordaba la corriente pedagógica a través de la pedagogía de la ternura. Me quedé impactada, había escuchado que tal vez la escuela no era para todos, y ahora leía que los niños podían aprender a partir de la ternura, ¡era contradictorio! Relacionado con el lenguaje plástico, propiciaría que los niños valoraran sus habilidades y limitaciones, despertando la sensibilidad y brindando mejores relaciones afectivas. La cosa se puso interesante al revisar la corriente psicológica. Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples decían que cada niño era diferente y debía respetarse esa diversidad. Por si fuera poco, Goleman lo apoyaba revelándome que cada persona debía conocerse a sí mismo y evitar actuar impulsivamente para relacionarse positivamente con otros. ¿El lenguaje plástico lo propiciaba?, ¡claro! era una forma de autoconocimiento, de enfrentar al terrible monstruo impulsivo y disminuir las actitudes violentas.

Mi curiosidad seguía creciendo y entonces me topé con la corriente antropológica, las pasiones ordinarias de Le Breton era increíble. Miren que decir que las emociones se producen gracias a diferentes situaciones donde interviene la familia, la escuela y la ideología. Con él podía conversar cómodamente cómo las emociones y la razón se encontraban en el cerebro e influían las relaciones sociales. En la medida que los niños usaran la plástica se potenciaría su regulación. Esto se apoyaba con el interaccionismo simbólico de Mead, porque el arte era una creación de significados y comenzaba a partir de la interacción con los demás. ¡Qué bonito era comprender el mundo a través del arte!, saber que los niños podían representar sus intereses, manejando impulsos y tomando decisiones.

La cereza del pastel la colocó Kandel con su teoría de la plasticidad cerebral. Al leerlo sentía que descubría nuevas pistas, pero no sólo tenía pistas, quería ser de esas docentes que fomentaran conexiones neuronales permitiendo a los niños comprender más información. Tenía parte de la respuesta en mis manos, y aquí cobraban importancia las emociones porque los niños recordaban más fácilmente aquello que les causaba interés. Entonces, como la plástica era una actividad deleitable, serían más susceptibles al aprendizaje.

Esto cada vez me entusiasmaba más, ya tenía mis ingredientes teóricos, la realidad de mi contexto, mi problemática, pero ¿y mi metodología?, esa serie de estrategias y procesos sobre la que alardean tantos científicos y que a veces sólo nos ocasionan dificultad en comprenderla. Como ya han de conocer, esta realidad a veces es un caos y si se trata de educación es muy compleja, se necesitan muchas miradas para comprenderla. Por eso utilicé el paradigma mixto, permitiendo recolectar datos estadísticos y explicar por qué sucedían así para poder responder al planteamiento problemático. Pero, como es vital reconocer cuándo necesitamos ayuda, los guiones de observación, la entrevista a profundidad, el diario de campo y las escalas de estimación se convirtieron en mis mejores aliados. Entonces, una vez que tuve todas mis herramientas teóricas realicé actividades plásticas. Éstas estuvieron más enfocadas al color y apreciación de obras, pero también rescataban situaciones para reconocer las emociones, canalizar sus impulsos y potenciar su creatividad.

Ahora el análisis informático



Cuando por fin logré salir victoriosa del análisis de la información, aunque cerca de colapsar cerebralmente, mi panorama era distinto. Supe que influía bastante el conocimiento que teníamos los docentes respecto al desarrollo infantil. Era curioso, yo odiaba que me presionaran ante una nueva pintura y con ellos esperaba que sus producciones fueran más elaboradas o detallistas. En ése momento la teoría me golpeó como una roca, aclarándome que los niños se enfocaban en lo que conocían de los objetos, no en los objetos en sí y también influía la motivación y el acercamiento a la plástica que recibían. Años de preparación y seguíamos ciegos, no sólo debía conocerse la importancia de la expresión artística o su impacto en el desarrollo integral, era esencial saber cómo abordarlo, sus contenidos, el uso de materiales y la evaluación.

¿Qué había aprendido en la normal todo este tiempo? Cuatro años de estudio y aún desconocía cómo abordarlo, me sentí poco preparada y con un reto gigantesco, porque mi tarea era compartida con los papás y su motivación podría ser el mejor obsequio. Ése monstruo, sí ese de jornadas laborales larguísimas no les permitían tener mucho acercamiento al arte, entonces cuando los niños las realizaban, sus expectativas eran muy altas como las mías al principio. Sin saberlo, podíamos estar forzando su desarrollo y transformándolos en seres susceptibles a la frustración, sin autoconocimiento y que necesitaban la motivación externa más que la propia. Si creemos que educar es complejo, es porque aún no ha aterrizado la idea de que también depende de la educación de los papás y cómo la siguen reproduciendo.

Ver todo ese análisis era como extender una serie de cartas y ver tan claro lo que sucedía. Por lo mismo, no debía olvidarme de aquella carta que encerraba los estereotipos sobre el papel de hombres y mujeres así como la cultura predominante. Esto también ocasionaba que los niños fueran poco tolerantes o crecieran en ambientes agresivos. Bastaba detenerse a observar para darse cuenta que cuando un niño salía de un ambiente hostil como su hogar y llegaba a otro ambiente hostil como la escuela, entonces la violencia podía ser su mejor defensa, lo cual dificultaba establecer relaciones interpersonales positivas con los demás.

Conclusiones. La magia del cambio

Si bien, mi deseo inicial era elevado, ya estaba obteniendo parte de mi milagro, porque mi investigación había impactado a los diferentes agentes educativos. Los niños habían tenido un pequeño espacio para ser ellos mismos, realizar actividades que les interesaban y poder expresar esas emociones que imploraban salir. Al final, estas eran reconocidas, permitiendo que muchos pudieran auto-conocerse, identificando lo que les agradaba, lo que no, aquello para lo que tenían mayores habilidades y aquello que implicaba más trabajo.

Poco a poco a quienes se les dificultaba expresarse o en cuyos hogares no había esa demostración de afecto, fueron compartiendo cómo se sentían, sus causas y mostraban menos renuencia ante la demostración de afecto. Como lo decía, parte del milagro era cumplido, porque en el caso de los niños con tendencias agresivas, si bien siguieron optando por soluciones violentas, sí aumentaba su atención e interés en éstas actividades. Era grandioso ver que al realizarlas compartían materiales ocasionalmente o intentaban conversar con los demás.

Hay cambios que pueden ser más ágiles que otros, y en el caso de papás y docentes, fue lento. Los papás participaban poco pero al menos quiénes lo hacían preguntaban cómo podían propiciar las actividades plásticas. Era curioso, a veces yo me cuestionaba lo mismo, y entonces investigaba. Con esto conocí un poco más a cada niño y comprendí que cuando su hogar se iluminaba ellos deseaban participar, en cambio, cuando llovía a cantaros eran más apáticos. En cuanto a los docentes, no hubo oportunidad de realizar actividades, pero a través de la entrevista me percaté que desconocían de los contenidos propios



de la plástica, entonces eso significaba replantear la forma como se estaba abordando ésta en el nivel preescolar.

Al crecer se incrusta en nuestra mente la idea de que la magia no existe, pero para mí eso era mágico porque mi investigación me había impactado como docente y como persona. Me percaté de que para propiciar un verdadero ambiente de aprendizaje con los niños debía comenzar por conocerme a mí misma y canalizar mis emociones, de lo contrario, yo misma ocasionaría relaciones hostiles con ellos. Además, sin una regulación de impulsos y automotivación, quedaban a merced del condicionamiento, del esclavismo, de la violencia. De esa colorida explosión cada color era un nuevo aprendizaje. El amarillo pudiera significar cómo aprendí a tratar aquellos niños en situaciones de riesgo, el azul la importancia de un ambiente de confianza, el rojo que había contenidos propios de la plástica que debía aprender, el verde que no cualquier material apoyaba el desarrollo del pensamiento divergente, el naranja que en los cierres de las actividades no bastaba con admirar los trabajos realizados, debía valorarse lo realizado y el estado emocional.

En cuanto a esa temible metodología, aprendí que solemos pensar que es más importante lo cualitativo, pero una única visión ya no es suficiente para explicar la situación actual. Este mundo es cambiante, entonces ¿por qué ver siempre la puesta de sol desde el mismo lugar si podemos movernos de ángulo? ¡Y justo ahí!, donde esa niña temía pronunciar lo que pensaba fomentó su propia regulación emocional, practicó el arte y estableció relaciones comunicativas con el personal del jardín y con los papás. En el caso de los poco creyentes, intenté diferentes estrategias para involucrarlos, pero a veces sigue pareciendo misión imposible.

Fue ahí donde comprobé que cada niño era diferente, que no podía pretender que las mismas estrategias me funcionaran con todos y también que el fundamento teórico no era suficiente, a partir de la práctica debía generar nueva teoría. No obstante, con cada avance por insignificante que parezca, nos enseña que la magia no es sólo cuestión de niños. Ése mundo tan grandioso que comenzó con un pequeño vistazo terminó convirtiéndose en mi mayor cambio y en la investigación que me ha demostrado que es posible una práctica pedagógica transformadora y didáctica que ésta sociedad está pidiendo a gritos. Entonces, al trabajar la expresión artística y el aspecto afectivo, nos permite recuperar esa sensibilidad que estamos perdiendo como seres humanos y que puede transformar la educación.

REFERENCIAS

- Angarita R., E. (2012). El psicoanálisis basado en la evidencia: Su interacción científica con la neurociencia cognitiva. *Psicoanálisis XXIV*, 177-198.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. En D. Goleman, *Inteligencia emocional* (págs. 31-32). Barcelona: Kairós.
- Herbert Mead, G. (1937). *Interaccionismo simbólico: principios básicos*. Obtenido de pdf: <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/TeoSocContII/Ritzer/interaccionismo.pdf>
- Sousa Barcelar, L. (Diciembre de 2011). *Estudio de las emociones: una perspectiva transversal*. Obtenido de Eumed: www.eumed.net/rev/cccss/16/
- Turner Martí, L. y. (2002). Pedagogía de la ternura. En L. y. Turner Martí, *Hacia una alternativa educativa. Fundamentación Martiana* (págs. 1-32). Cuba : Pueblo y Educación .





LEER DESDE LA CUNA ¿Y POR QUÉ NO?

MÉXICO

By

María de la Salud Gil López Supervisora Edna Isela
Valdez Ramírez Asesor Técnico Pedagógico.
Supervisión de CENDI Zona 02
Subdirección de Educación Inicial

EJE: Promoción de Lectura en niños pequeños. RED
RETEMAC, Morelia, Mich.

Correo: edivaram@gmail.com



RESÚMEN

Somos el colectivo de la Supervisión de CENDI Zona 02 de la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Uno de nuestros principales propósitos es implementar estrategias innovadoras de trabajo que le sean de utilidad a las Educadoras y puericultistas responsables de sala y que permitan que los niños despierten su interés y gusto por la lectura, literatura y escritura, a su vez tendrán acercamiento con otras temáticas de manera transversal. En el proceso educativo de los niños se involucrarán y beneficiará a todas las personas que están en su entorno, directivos, docentes, asistentes educativos, administrativos, padres de familia, etc.

A tres años de haber iniciado con la implementación de este Proyecto hemos obtenido muchas satisfacciones y buenos resultados con los niños, personal y padres de familia, cada vez son más los interesados en promover el acercamiento de los niños al acto lector, esto porque saben que es importante y relevante hacerlo desde el vientre de la madre y para siempre.

PALABRAS CLAVE

APEGO Y VINCULO: ESTABLECER UNA RELACIÓN DE AFECTO, CARÍÑO Y SIMPATÍA CON LOS PEQUEÑOS, ENTRELAZADOS ARMONICAMENTE

AGENTE EDUCATIVO: ADULTO QUE INTERVIENE Y PARTICIPA EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS

BEBETECA: TÉRMINO (NO INCLUIDO EN EL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA) DEFINE LAS BIBLIOTECAS DESTINADAS A NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS. ESPACIO ADECUADO Y UN FONDO DE LIBROS SELECCIONADOS

NEUROCIENCIAS: ES UNA DISCIPLINA CIENTÍFICA QUE SE ENCARGA DEL ESTUDIO DEL SISTEMA NERVIOSO.

PRIMERA INFANCIA: CONSTITUYE UNA FASE FUNDAMENTAL EN EL CICLO DE VIDA DEL SER HUMANO



¡CUÁNTO NOS GUSTA LEER!

Qué bien se siente visitar a los CENDI y descubrir que tanto bebés como niños disfrutan mucho de la lectura y el contacto con los libros. Hasta pareciera que lo asocian con sus primeras experiencias de bienestar, como el olor a la leche de su biberón o la papilla. Y es que es en realidad un goce, es una experiencia agradable al oído, la vista y, para los que se encuentran en la etapa oral, al paladar, ya que llevándose los objetos a la boca es el medio a través del cual descubren y conocen todo cuanto los rodea. Considerando este punto se les otorgan libros hechos con materiales suaves que no los lastimen y que tampoco sufran las consecuencias por

si nuestros pequeños lectores demuestran mayor interés en *probarlo* que en *leerlo*.

¿QUIÉNES SOMOS Y CUÁL ES NUESTRO OBJETIVO?

Antes de continuar compartiendo esta hermosa experiencia es necesario presentar a mi equipo de trabajo y explicar cuál es el motivo de este documento.

Somos el colectivo de la Supervisión de CENDI Zona 02 de la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Todos los que conformamos esta área somos personas inquietas con un interés en común: implementar estrategias innovadoras de trabajo para que sean aplicadas por los agentes educativos de los 15 CENDI que conforman esta zona escolar. Un agente educativo es todo adulto que interviene y participa en el proceso educativo de los niños; es decir, directivos, docentes, asistentes educativos, administrativos, padres de familia, etc.

Previo a comenzar con este proyecto contábamos con dos colectivos de fomento a la lectura y escritura dirigido especialmente para los niños de preescolar, ya que esta etapa corresponde con la edad y los niveles de desarrollo de los niños. Sin embargo, no habíamos considerado a los más pequeños que también forman parte de nuestros centros educativos, bebés desde 45 días de nacidos hasta niños de tres años.



El nuevo programa de estudio denominado Modelo de Atención con Enfoque Integral (MAEI) habla sobre los avances más recientes de las investigaciones sobre procesos de desarrollo y aprendizaje, y hace énfasis en que **la primera infancia constituye una fase fundamental en el ciclo de vida del ser humano**. El MAEI aborda también nuevos estilos de crianza, los cuales consisten en acompañar y nutrir las experiencias de aprendizaje de los niños desde los primeros meses de vida. Toda experiencia de crianza es una experiencia de cuidado.

Otro punto muy importante que aporta este modelo es sobre el desarrollo cerebral; al respecto dice que las conexiones neuronales alcanzan su máxima densidad en los primeros cinco años de vida, por lo que estos primeros años resultan fundamentales para construir las bases para el aprendizaje futuro; es durante esta primera etapa de vida en la que se van incorporando nuevas experiencias, repercutiendo notablemente en su desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural de los niños.

Con base en estos últimos datos, en el año de 2013 se decidió implementar el proyecto “BEBETECAS EN CENDI, SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES”, con el objetivo de fomentar el estudio, la promoción y la enseñanza de la lectura y escritura en niños de 0 a 3 años. Se les dio a conocer el proyecto a los Directivos que integran la zona escolar 02, explicándoles la importancia del mismo y motivándolos para que se aplicara en su Centro educativo. Los CENDI tuvieron que acondicionar un espacio propicio para instalar la Bebeteca.

A tres años de su implementación, se han obtenido resultados positivos en cuanto al fomento y creación de hábitos de lectura y escritura en los niños; además del acercamiento de los espacios, agentes educativos y la sociedad en general con estos contenidos. Principalmente se rompieron paradigmas de por qué iniciar la lectura a tan temprana edad. Actualmente se continúa mejorando en este proyecto para poder cosechar más y mejores beneficios.



DE DÓNDE PARTIMOS Y CÓMO HEMOS TRABAJADO

Los niños vienen al mundo dotados de una gran capacidad y sensibilidad para poder absorber lo que está en su entorno. Sin embargo, y como es natural, no todos nacen con las mismas habilidades, por lo que corresponde a las instituciones educativas compensar esos vacíos o desigualdades, generando ambientes de enseñanza en los que el niño pueda comunicarse e interactuar con otros niños, posibilitando así su aprendizaje. Originar ambientes que propicien la vinculación entre el docente y el escolar no es tarea fácil y representa el gran desafío de innovar las formas de intervención educativa, más aún cuando se tiene en cuenta la importancia de la estimulación en los primeros tres años de vida.

A lo largo de los años, las investigaciones han demostrado que los libros y el proceso de lectura son necesarios para fortalecer habilidades como la creatividad, imaginación, autonomía, construcción de aprendizajes, razonamiento lógico, entre muchas otras; permitiéndoles a los niños construir y sostener su continuidad de ser, su integración, comenzar a descubrir el mundo, imaginarlo, explorarlo, así como relacionarse afectivamente con los otros.

Por otro lado, la Academia Americana de Pediatría (AAP) dice que leer a los niños pequeños tiene un efecto muy positivo en su desarrollo intelectual, especialmente en el aspecto lingüístico y en el gusto por la lectura. Un niño que ha escuchado cuentos desde pequeño tiene mayores posibilidades de convertirse en un buen lector, y por lo tanto será más exitoso en la escuela y el ámbito, teniendo más oportunidades de obtener un buen trabajo cuando sea adulto.

Éstos son únicamente algunos de los datos que nos motivaron para crear un proyecto de fomento a la lectura desde la gestación y la cuna, para poder llevarlo hasta su implementación tuvimos que pasar por los siguientes pasos: en un primer momento se necesitó del diseño de la estrategia (Esquema 1), posteriormente se



presentó a los interesados, quienes fueron los encargados de llevarlo a la práctica dentro de las salas.

Este proyecto está pensado para que se apliquen las estrategias por parte de los encargados y posteriormente se presenten las evidencias. Es importante considerar que el docente siempre será el principal mediador entre la construcción del conocimiento en el niño y su desarrollo lector; además, tomando en cuenta de que un niño es por naturaleza un individuo moldeable y altamente influenciable la labor del docente es primordial para obtener los resultados esperados. La relación entre estos dos sujetos (niño y adulto) y el impacto de la lectura en los primeros años de vida serán la clave para el éxito de este proyecto.

El Proyecto Bebeteca se creó con el principal propósito de “acondicionar espacios



para que los más pequeños crezcan entre libros y envueltos en palabras, como una forma de estimular su desarrollo afectivo e intelectual y de propiciar comunicación entre ellos, adultos y niños, alrededor del arte y la literatura”. Se busca fortalecer tanto la parte emocional como la cognitiva en los pequeños; además de propiciar inculcar prácticas más allá del salón de clases, con el hábito de lectura en familia.

Se cuidó que los CENDI de la zona llevaran a cabo un trabajo integral en el fomento de la lectura. En un principio se consideró que participaran únicamente los bibliotecarios y los encargados de la sala de lactantes y maternos, que son las salas con los niños de 0 a 3 años; posteriormente se fueron incorporando más agentes educativos, entre ellos los especialistas de música, educación física, jefes de área pedagógica, etc.; quienes en conjunto han realizado un trabajo de seguimiento y aplicación de la estrategia, y nos han compartido los resultados obtenidos.



Una de las estrategias que más han tenido éxito por el recibimiento de los niños fue la de “La mejor familia del mundo”, cuento que narra la historia de una niña huérfana que mientras espera a que la adopten se imagina cómo será



su nueva familia, imaginando todo tipo de situaciones irreales; finalmente transmite que, aunque quienes la adoptaron no eran como ella pensaba, todas las familias tienen mucho que aportar a un niño, empezando por el amor incondicional.



Para la narración de este cuento los maestros se caracterizaron de los distintos personajes que aparecen durante la historia, lo que lo hizo mucho más llamativo para los

niños. A continuación, comparto algunas evidencias sobre este trabajo.



Otra de las estrategias que implementamos fue llevar lectores invitados a que narraran un cuento a los niños; para esta actividad participaron padres de familia y otros familiares, quienes compartieron la lectura con los pequeños. Esta actividad fue muy importante porque todos ellos quedaron maravillados y sorprendidos por cómo los niños pequeños ponen atención y dan seguimiento a la historia, manifestando durante la narración sentimientos de alegría, tristeza y emociones como asombro, sorpresa, etc.; de esta manera se les pudo demostrar que compartir un tiempo de lectura con sus hijos tiene efectos positivos en ellos y se busca que lleven esta actividad a casa.

Con las Bebetecas se promueve también el arte, la expresión musical y artística de los niños y los agentes educativos; un ejemplo de esto es la actividad de la caja de



luz, en la que se proyectan imágenes producidas con pintura y canciones de cuna interpretadas en vivo con algunos arreglos e improvisaciones de los maestros de música.

En lo personal, estas prácticas me han transformado positivamente, además de que he tenido la oportunidad de aportar tanto a los niños como al colectivo de la escuela. A continuación, presento algunos testimonios y opiniones por parte de los agentes educativos que tuvieron la oportunidad de poner en práctica el proyecto en sus salas.

Como docente ha representado un nuevo aprendizaje, ya que es una herramienta y estrategia de trabajo para llevar de una forma amena la lectura con los bebés, es también una oportunidad para inculcar el hábito de la lectura. Ha sido una oportunidad de aprender junto con los niños, a despertar la imaginación, comunicación y toma de confianza mutua. Me ha movido a buscar las mejores maneras para crear los ambientes educativos que propicien el enriquecimiento y motivación en los niños sean motivados. Durante la implementación me he apoyado de los libros para abordar diversos temas como el control de esfínter, la alimentación, así como abordar problemáticas cotidianas de la vida como las pérdidas.

Algunos resultados con los niños: se favoreció la atención, memoria, creatividad, incremento de lenguaje, autonomía, interés y gusto por la lectura. Por medio de esta actividad los niños aprendieron nuevos valores, conceptos y el uso de los libros. Se enseñaron a manifestar preferencia por algún tema que fuera de su interés. Además, con el préstamo de libros, ellos pudieron llevarse esta experiencia a casa y compartirla con su familia, esto fue algo que les emocionaba mucho.

En los centros educativos se ha integrado el trabajo de todos los agentes educativos para proponer y organizar diversas actividades que tengan como objetivo fomentar la lectura, propiciar la convivencia entre los niños, así como enseñar responsabilidad y trabajo en conjunto para impulsar la lectura en familia.



DANDO UN TOQUE FINAL

Por último, cierro con este apartado dedicado a la evaluación y retroalimentación del trabajo realizado en torno del Proyecto Bebetecas. En general, los resultados de esta implementación han sido positivos y satisfactorios; sin embargo, es importante detectar las debilidades y oportunidades de cambio para mejorarlas y seguir impulsando el desarrollo de los niños.

El concentrado que se presenta a continuación contiene el número de centros educativos, niños por etapa de desarrollo, padres de familia y docentes que han participado en esta iniciativa durante los dos ciclos escolares de su implementación. La idea es seguir creciendo y llegar cada vez a más personas, buscando nuevas actividades para seguir enriqueciendo las habilidades y competencias en los niños y así obtener mejores resultados en su desarrollo, a la vez con impacto los agentes educativos.

No CENDI	NIÑOS LACTANTES	NIÑOS MATERNAL	PADRES FAMILIA	DOCENTES	CICLO ESCOLAR
15	No se registró el dato				2013-2014
15	594	1079	1673	79	2014- 2015
15	637	1217	1800	79	2015-2016



BIBLIOGRAFÍA

- BERDICHEVSKY, P. (2009), *Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el jardín maternal*, Argentina, Homo Sapiens.
- BODROVA, E. y LEONG, D. (2004), *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México, SEP/Pearson Educación.
- BONNAFÉ, M. (2008), “Libros y lectura: ¿por qué comenzar con los más pequeños?”, en *Revista Cero en conducta*, núm. 56, año 23, México.
- (2008), *Los libros, eso es bueno para los bebés*, México, Océano.
- CILLERO, M. (1997), “El Interés Superior del niño en el Marco de la Convención sobre los Derechos del Niño”, en E.
- COHEN, D. (1997), *Cómo aprenden los niños*, México, SEP/Pearson Educación. CONAFE
- (2008), *Los primeros años: Educación Inicial en perspectiva*, México, SEP. GARCÍA
- (comp.) *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, Bogotá, Temis.
- LÓPEZ, M. (2004), “Niño pequeño, duérmete ya. Ser docente en el jardín maternal”, *Punto de Partida*, año 1, núm. 7, Buenos Aires, Editora del Sur.
- OCDE (2003), *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*, México, Santillana.
- OEI (2007), “Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia”, Novena Sesión Plenaria, celebrada el 16 de noviembre, de la V Reunión de Ministros de Educación en el ámbito del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI) de la Organización de Estados Americanos, Colombia.
- ONU (1948), *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, París.
- (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*, Nueva York
- Poder Ejecutivo Federal (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México.
- 15ª SEP (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* (DGDC), Secretaría de Educación Pública, Argentina 28, Centro, 06020, Cuauhtémoc, México, D.F.



LOS PININOS, INICIACIÓN EN LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

EJE TEMÁTICO: 1 *Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos*

RED A LA QUE PERTENECE: Colectivo: *Filosofía Infancia y Educación* de la RedTEC.

INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Jardín de Niños “Solidaridad” de la ciudad de Morelia, Michoacán, México

NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORA. Educación Preescolar

AUTOR: Erika García Rosales.

erigr@hotmail.com

RESUMEN. El relato aborda mi iniciación como docente de Filosofía para Niños (FpN), cómo es mi primer encuentro con este programa; la motivación que siento para dar inicio al trabajo en el aula, y al mismo tiempo comento acerca de los obstáculos que se presentaron en el proceso de generar un cambio en la práctica educativa, no sólo de manera personal, sino también la falta de apoyo de algunas autoridades educativas y personas diversas que no creían en el proyecto. Planteo como sin tener mucho conocimiento sobre el tema, poco a poco empiezo a conocer las ideas de Mathew Lipman, Angélica Sátiro y diversos filósofos y educadores que han contribuido a hacer realidad el proyecto de llevar la filosofía a la escuela. Después comento la forma en que realizo la comunidad de diálogo y el trabajo con los niños, haciendo hincapié en fortalecer el pensamiento de los alumnos y buscando diversas estrategias que fortalezcan el objetivo y al mismo tiempo, logren interesar a los niños en los temas que se abordaran, comentando las estrategias utilizadas en el desarrollo de las actividades, mi papel docente y el cómo poco a poco he ido superando diversos obstáculos y el cambio desde mi persona. Concluyo con la historia de una experiencia que tuve al inicio de mi labor docente y la cual generó en mí sentimiento de culpa, haciendo énfasis en que, si tuviésemos una formación más filosófica y además enfocada en los niños, seríamos sin duda docentes diferentes y podríamos ser más conscientes de nuestra propia labor.

PALABRAS CLAVE: Filosofía, Pensamiento, Transformación, Creatividad, diálogo.

Aquél día recibí una llamada de Liliana Mandujano, una gran amiga y maestra también, solo que de nivel primaria, me dice que tiene un lugar disponible para el Congreso de Filosofía para Niños, comenta que me llama a mí antes que a nadie porque sabe que es un tema que me puede gustar y que resultará muy interesante empaparme de éste para ponerlo en práctica con los niños; por un momento dudo, pues el congreso se llevaría a cabo el fin de semana siguiente en la ciudad de Tlaxcala (noviembre de 2012), sin embargo, en menos de tres minutos le doy una respuesta y le digo que acepto ir.



Ese primer encuentro con Mathew Lipman, Oscar Brenifier, María Teresa de la Garza, Eugenio Echeverría, Angélica Sátiro y aún más personas interesadas en promover la filosofía para niños, resultó extraordinario para mí y despertó el interés por conocer más acerca del programa y su metodología, con la cual se busca desarrollar conocimientos, habilidades y valores en los niños, teniendo en cuenta la diversidad de pensamientos y promover al mismo tiempo ideas críticas, creativas y razonables, a través de aplicar en el aula un método de investigación en comunidad, y lograr hacer frente a una sociedad dinámica y global, que requiere que los problemas sean solucionados y las decisiones sean tomadas con base en buenas razones. Toda esta información acentuó mi interés por llevar a la práctica en preescolar lo aprendido en ese primer congreso: las ideas, las explicaciones, los conocimientos y un sinfín de saberes que fueron logrados en un congreso de tres intensos días.

Inicié entonces, una búsqueda constante por obtener información, conseguir libros, las novelas y los manuales ¿que conforman el currículo filosófico del programa, con la intención de poner en práctica la metodología con mis alumnos de ese momento. Sin embargo, al terminar el congreso y de vuelta a mi contexto, enfrentada a la realidad de cada uno de los alumnos, me encontré con varios obstáculos que de una u otra forma no me permitieron llevar a cabo el proceso metodológico. Entre los innumerables y vastos inconvenientes que se me presentaron para la realización de las clases de filosofía para niños fueron: la dificultad para asistir a las asesorías y conseguir todos los materiales que sólo se brindaban en ese entonces en Toluca o en el Distrito Federal y a un costo poco accesible; también existían las críticas y objeciones o en algunos casos simples opiniones cargadas de prejuicios de algunas autoridades del nivel de preescolar que desacreditaban el programa; aunque todo esto me hizo desalentarme, no estaba dispuesta a rendirme.

De los obstáculos al proyecto de filosofía para niños

Transcurrido un tiempo, sin saber con precisión cómo aplicar el proyecto en el aula ni conocer a fondo la metodología, y sin tener una idea clara del camino que debía seguir, las



dudas, la incertidumbre y la inseguridad le van ganando poco a poco a la inquietud por aplicar el programa en el aula.

Después de casi dos años de haber estado en contacto por primera vez con filosofía para niños, me entero de que, en Morelia por parte de la Secretaría de Educación (SE) y de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), se oferta un curso para educadoras frente a grupo que desean conocer en qué consiste el programa con la intención de llevarlo al aula; en ese momento decido ingresar y nuevamente llega otro obstáculo: el cupo es limitado y ya no hay lugar, la información me llegó demasiado tarde. No hay otra opción que esperar a que se dé una siguiente oportunidad; y así, en septiembre de 2014 llega el tan esperado momento y puedo ingresar al curso.

Inicia el reencuentro de una metodología filosófica que invita a grandes logros y sobre todo a alcanzar metas ya propuestas con anterioridad y que se habían quedado estancadas.

Ese primer día de curso promete ser significativo, llego con el entusiasmo de querer avanzar lo que había sido detenido en un tiempo atrás. Y en ese momento vuelven nuevamente a generarse en mí una serie de dudas, cuestionamientos y la aplicación de herramientas de manera personal que al parecer estaban adormecidas; es necesario revisar a conciencia el desarrollo de la práctica que se ha estado realizando hasta el momento.

Aprendiendo a pensar en la escuela

Después de estar presente en el curso e intercambiar ideas con maestros y compañeras reviven en mí conceptos, nociones, conjeturas, sospechas, conocimientos, pero sobre todo, reaparece la idea de que la filosofía para niños busca fomentar la curiosidad innata de cada uno de ellos, mediante el desarrollo de diversas habilidades y actitudes que también algunas son ya de nacimiento; intenta desarrollar esa curiosidad al ayudarlos a observar lo que les rodea y cuestionar todo aquello que les genere duda, incertidumbre o un poco de inestabilidad en sus ideas, es dar rienda suelta a la inacabable cadena de los ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?... A través de apoyar a los alumnos en proporcionar herramientas para solucionar problemas fomentando el desarrollo del lenguaje, pensamiento lógico y reflexión crítica. Lo



cual no resulta nada fácil para ellos y sobre todo para los docentes, ya que se requiere un cambio radical en la forma de llevar a cabo la práctica diaria, requiere desempolvar todas aquellas ideas que limitan un pensamiento creativo de cualquier maestro, y lograr adquirir una apertura para convertirse en facilitador.

A pesar del interés de aplicar filosofía para niños en el aula, de buscar y diseñar estrategias que permitan lograr el objetivo, no resulta tarea fácil ayudar a pensar, a ser personas razonables que lleven a la práctica sus ideas en su realidad, y esto se complica aún más, cuando la actitud docente no está abierta al cambio, al desarrollo de habilidades y herramientas cognitivas que sin duda son necesarias en este proyecto filosófico.

Aprendiendo a pensar en la escuela no sólo hace referencia a los alumnos, se refiere también a los docentes, a la actitud que como formadores se demanda tener, para ser también personas cuestionadoras, reflexivas, analíticas, creativas y dispuesta a solucionar problemas de manera razonada. Ante estas situaciones, la educadora debe proporcionar un lugar seguro y libre para los alumnos; seguro, para que ellos se expresen con confianza y sin temor a ser juzgados y libre, se refiere a libertad del pensamiento, para que tengan la oportunidad de hablar de sus ideas y discutir con razones a cerca de las ideas de los demás, teniendo presente en todo momento el respeto. Ya que poner en marcha el programa requiere un trabajo previo con contenidos como: aceptación y respeto por el otro, valoración por los aportes del otro, valoración del diálogo para comunicarse, respeto por las opiniones de los demás, respeto por el turno de hablar, defensa de las propias opiniones ante pares y adultos, entre otras.

Después de conocer todo esto en el curso, viene a mi mente la tan esperada y temida pregunta: ¿CÓMO EMPEZAR? Cómo dar inicio a un proyecto que exige no solo la transformación de alumnos, si no, de la propia persona y sin tener de manera fácil el tiempo y el espacio para llevarlo a cabo. ¿Cómo ayudar a pensar a los niños? Un gran reto por enfrentar, sobre todo teniendo presente una frase de Matthew Lipman que me ha resultado significativa y dice así: *“Filosofía para niños es una contribución a la liberación cognitiva del niño”*.

El cuento de garbancito



Inicia el tiempo de poner en práctica los aprendizajes, los conocimientos, las estrategias y todo lo planeado, es momento de motivar a los niños para que den rienda suelta a su imaginación, creatividad y a la expresión de ideas razonadas que han mantenido guardadas y no han tenido la oportunidad de darse cuenta de que están en ellos.

El inicio del proyecto con el grupo no resulta como lo esperaba, se complica organizar a los alumnos, motivarlos para que participen y expresen sus ideas, la mayoría permanece callado, repite lo que algún compañero expresó con anterioridad y sobre todo, resulta complicado el respeto a las reglas establecidas. Se intenta motivarlos, involucrarlos y buscar que ellos participen de manera autónoma, sin embargo, no logro cumplir el objetivo propuesto.

Al finalizar las primeras clases me enfrentó a cuestionamientos como: ¿qué faltó?, ¿qué hice mal?, ¿cómo vuelvo a retomar el rumbo? Y diversas preguntas que invitan a mejorar cada vez más. Empieza así, la búsqueda constante de una serie de estrategias que me permitan reformular la planeación y la puesta en práctica de la misma. En ese momento mi idea constante es: MI CLASE NO FUNCIONA; lo pienso y visualizo de esta manera, porque no obtengo los resultados esperados, porque creo que no estoy logrando hacer pensar a los alumnos.

Durante las primeras sesiones se pretende que los niños entiendan el proceso de cada sesión de filosofía; para ello, se eligen algunos cuentos propuestos por el libro “Jugar a Pensar”; entre los que se narran son: El patito feo, Había una vez un Saci Pereré y Garbancito; el primero no logra el éxito esperado, no interesa para nada a los alumnos, pierdo el control durante los cuestionamientos y sobre todo la atención de ellos; el segundo asusta a los niños, lo noto en sus expresiones ya que algunos se tapan los ojos, otros más los oídos y pocos expresan de forma verbal ideas como: “no cuentes el cuento, no quiero escucharlo, no me gusta, está feo...”; lo que al final me permite observar un pequeño avance con estas expresiones, ya que ellos mismos, están eligiendo y proponiendo lo que es de su interés; finalmente llegamos al cuento de Garbancito, al principio es poco significativo para los niños, y al notar poco interés se me ocurre llevar al personaje al salón, así que me doy a la tarea de buscar un muñeco que reúna las características. Es así, como un día en la sesión de filosofía para niños se les comenta que alguien los está visitando, quiere conocerlos y platicar con ellos; empiezan las participaciones acerca de quién puede ser; busco frases que generen



curiosidad en los niños, algunas de ellas son: ¡Cuidado, lo pueden pisar! ¡Llegó muy temprano al salón y se escondió! ¡Está muy cerca de ustedes y ha escuchado lo que dicen y ha visto lo que hacen!. entre otras, lo que motiva a la búsqueda del visitante y finalmente lo encuentran. La emoción que surge es grande, las caritas de los niños son de sorpresa, admiración y gusto. La niña que ha encontrado a Garbancito está impresionada y quiere llevárselo a casa; todo esto genera lo que esperaba, el inicio de una serie de preguntas, diálogos e ideas que empiezan a escucharse en el aula; observó con entusiasmo que esto puede ser el principio de grandes logros para que los alumnos se expresen, aporten ideas y sobre todo hagan preguntas como:

- ¿Por qué estás tan pequeño Garbancito?
- ¿Dónde vives?
- ¿Qué comes?
- ¿Qué haces cuando te quieren pisar?
- ¿Quién te cuida?
- ¿Por qué naciste pequeño?
- ¿Tus papás son así de pequeñitos como tú?

Y al mismo tiempo se generan respuestas que ellos mismos dan a estas preguntas, sin llegar aun a preguntas y respuestas razonadas, únicamente expresando lo primero que se viene a su mente y en ocasiones (ya muy pocas) uno que otro repite lo que algún compañero ha mencionado ya.

Sin duda alguna me siento realmente emocionada, estoy empezando a ver algunos avances en los alumnos y eso me hace tener más retos.

La novela: hospital de muñecos

Es la hora de un reto más, dejar las actividades previas y dar inicio al programa de lleno, empiezo con la lectura el primer capítulo de la novela: “Hospital de Muñecos” de Ann Margaret Sharp, esperando tener respuestas parecidas a las de las actividades previas, sin embargo, no sucede así, algunos niños piden que muestre la lectura y piden ver imágenes, pero al darse cuenta que solo es diálogo, nuevamente existe un desinterés, otros alumnos sin embargo, mantienen un interés constante y quieren saber qué sucede con los personajes; esto genera el inicio de las primeras actividades y cuestionamientos, lo que resulta sorprendente



para mí al escuchar sus opiniones, sus ideas y los comentarios ante las interrogantes. Seguramente si alguien ajeno a la filosofía leyera solo las respuestas de los alumnos, creería que la educadora, los papás o algún adulto les ha ayudado a contestar, pero cuando uno está inmerso en este proceso, reconoce que el pensamiento de los niños es libre y las novelas provocan la constante reflexión de ellos al pretender ir más allá que solo la expresión de ideas.

A partir de los primeros cuestionamientos cada sesión me parece cada día algo asombroso y me motiva a seguir adelante, a esforzarme por investigar, leer y conocer más sobre el programa y las estrategias que me permitan seguir promoviendo un pensamiento razonado y al mismo tiempo, saber que esos pensamientos los pueden hacer palpables, visibles, con expresiones verbales o creaciones propias a través del arte.

Uno de los cuestionamientos dentro de las primeras actividades de la novela es: ¿Qué es ser persona?, sin duda las respuesta generadas por niños de un grupo de 2° año de preescolar de 4 años de edad, sorprenderían a cualquiera. Comparto con ustedes algunas de esas respuestas a esta pregunta:

- ¿QUÉ ES SER PERSONA?
 - Una gente (Santiago)
 - Las personas tienen huesos, carne y cerebro. Yo soy persona (Yael)
 - Una que canta, habla, trabaja y dice cosas (Isai)
 - Es de huesos y carne (Montserrat)
 - Es la que tiene corazón para guardar los recuerdos (Dalila)

Respuestas sin duda pensadas por los niños y sobre todo reflexionadas. Después de esta pregunta aparece otra:

- ¿QUÉ ES UN MUÑECO?
 - Un juguete que tu mueves (Dalila)
 - No puede caminar (Laila)
 - No habla (Lupita)
 - No le sirve el cerebro y no le da las órdenes para pensar (Montserrat)
 - Es un bebé de plástico (Yetzajany)
 - Es el que no tiene corazón y no puede amar (Isai)
 - Los muñecos nunca piensan porque su cerebro es de plástico (Santiago)

Sin duda, expresiones que algunos o muchos adultos podrían poner en tela de juicio, que hacen dudar si son ideas propias de un niño de segundo grado de preescolar y que invitan a



cuestionarse si un pequeño de 4 años puede expresarse así, puede aportar opiniones y diferenciar conceptos de este tipo. Sin embargo, al llevar a la práctica las sesiones de filosofía uno puede observar que esto resulta menos complicado con el programa, ya que existe un elemento adicional en las novelas y es que la filosofía se aborda como un proceso lúdico, no es un pensar por pensar, constantemente las adivinanzas, los juegos de palabras, retos y diversas actividades convierten a las novelas en un juego sin fin; nada es tan motivador para una mente despierta como la de los niños, que el juego en sí.

A manera de conclusión: mi historia con José

Sucedió aquel día, en mi primer año de experiencia; al finalizar una mañana de trabajo me encontraba en el aula revisando documentos y un poco distraída, cuando una voz me dijo:

- “Maestra, José se llevó el material de aquí” (una manita señaló el material de construcción).

En ese momento sin pensar y no revisar, sólo miré por la ventana y vi que José caminaba rumbo a su casa; simplemente me pasó por la mente que ese día habíamos platicado en clase con los niños sobre el cuidado del material y la “importancia” de no llevarlo a casa. Entonces, sin pensarlo más, salí del salón en busca de José, le grité y él volteó, le pedí que regresara, al no escuchar con claridad solo se quedó parado y yo me dirigí hasta donde él estaba, y con voz de acusación le dije:

- José, regresa el material que te llevaste.

José se quedó callado y con carita de sorpresa y a la vez de miedo; yo le dije que si no recordaba lo que habíamos platicado sobre no llevar el material a casa y le pedí que lo devolviera. Él simplemente me dijo: - No llevo nada; no le creí, le solicité que abriera su mochila para revisarla y ahora la cara de sorpresa era mía; sin embargo, no me detuve; mi comentario inmediato fue preguntarle dónde estaba el material con el que había estado jugando y me dijo que en la mesa, así que lo tomé de la mano y le pedí que me mostrara. Regresamos al salón y ahí, dónde él dijo, estaba el material que yo “peleaba”. Ahora, mi cara



no era solo de sorpresa, era cara de vergüenza por acusar sin saber, por dejarme llevar y no pensar.

Lo único que hice ese día fue pedirle perdón a José, abrazarlo y repetirle que me perdonara. Él solo me dijo:

- ¿De qué te perdono maestra?

Y al ver que en mi cara había unas lágrimas respondió a mi abrazo de una manera tierna, sincera y con un: - No llores, si quieres te perdono.

Ahora, después de 17 años de servicio, aún recuerdo ese hecho con un nudo en la garganta y he analizado, que si hubiese tenido durante mis estudios una formación filosófica, habría podido evitar errores como ese o muchos otros que en ocasiones he cometido sin ser consciente de lo que ello genera en los niños.

Poner en práctica lo aprendido de la propuesta sobre filosofía para niños me ha dado herramientas e instrumentos que me han llevado a ser distinta, a modificar mi labor en el aula y a ser más consciente del trato hacia los alumnos y ser consciente también que cada uno es un ser único e inigualable.

Sin duda, me ha brindado una serie de estrategias metodológicas, planificadas y experimentadas, que me permiten rescatar la curiosidad y el asombro de los niños; estimular y desarrollar su pensamiento, para que cuestionen, indaguen, inventen, elaboren, plasmen y expresen su pensar, ideas propias y al mismo tiempo sentar bases para que respeten el punto de vista de los demás y solucionen problemas, que sin duda, tendrán que hacerlo durante su vida.

Y a mí, me ha transformado no en una educadora diferente, me ha permitido desempeñarme simplemente en una facilitadora del aprendizaje de los alumnos que en estos últimos años han estado en mis manos y he comprendido aún más aquellas palabras que una ocasión leí y hoy trato de practicar día con día: “El educador debe transformar al grupo de niños que le han confiado en hombres distintos, diversos: es mejor que cometa el error de dividirlos e incluso de hacerlos antagonistas que buscar como todo el mundo, reducir a sus alumnos a un solo tipo de hombre”, (Rainer María Rilke).



METAMORFOSIS DE UN DOCENTE

AUTOR: NOEMI MENDEZ TEJEDA

EJE 1. Correo: luig_miguel_106@hotmail.com

REDTEC. MICHOACÁN. MÉXICO

METAMORFOSIS DE UN DOCENTE

ESCUELA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA “JOSE FRANCISCO TRINIDAD
SALGADO”

NIVEL: PREESCOLAR

RESUMEN: El sentir y el actuar docente es como la teoría-práctica, no pueden ir separados por tanto es necesario que el maestro experimente nuevos sucesos y procesos en su vida cotidiana. La toma de conciencia muy profunda, el análisis, la autocrítica y la práctica son fundamentales, así mismo el poder hacer las cosas diferentes que otros docentes da la oportunidad de vivir una transformación interna y mejorar la praxis y el contexto. El intercambio de saberes, el dejarse encantar y reeducar, el no sentirse el sabelotodo es el comienzo, ya que las dificultades podrán ser compartidas de una forma más práctica y sencilla, el trabajo será un poco más pero se sentirá menos al experimentar en todos los sentidos la alegría, el gusto, la armonía, el miedo se aleja y se despeja la mente la pasión surge, el conocimiento fluye y la creatividad lo adorna.

La experiencia se va dando poco a poco, dejando entrelazar los lazos de camaradería, en el ensayo y error, leyendo los contextos, las necesidades, los sentires, los haceres y aceptando al que piensa diferente siempre y cuando la coherencia, la sensatez predominen, llegando a un fin en común, a través del diálogo, propuestas, sin perder los valores, la tranquilidad, el bienestar del colectivo, sin caer en el arraigo, lo superficial y la simulación, llegando así a una práctica más significativa, constructora y humana.

PALABRAS CLAVE: SENSIBILIDAD, CONCIENCIA, TRANSFORMACIÓN,
HUMANIZACIÓN, PRÁCTICA.



METAFORMOSIS DE UN DOCENTE EN LA ESCUELA INTEGRAL

INTRODUCCION

En la siguiente experiencia doy a conocer una alternativa educativa para las escuelas, así mismo aborda lo que es la esencia del docente en la transformación del mismo. Cómo el docente se transforma y transforma los escenarios en la nueva escuela cuando se sensibiliza y cambia su forma de actuar en la praxis.

Toma una conciencia que es llevada a la práctica para mejorar las relaciones y el hacer del maestro hacia una sociedad digna, a partir del horizonte del programa de las escuelas integrales de educación básica en el estado de Michoacán.

Cómo se constituye el contexto, una lectura del medio en que se desarrolla dicha práctica, la escuela y por lo tanto la comunidad en que se vive la vida escolar.

Surgen los obstáculos como resistencia en la práctica docente, en donde el mundo cosificado enajena y se torna un pensamiento distinto en los seres humanos y eso hace que se vuelva una visión distinta a la realidad, con una filosofía en la que ya está todo establecido, hecho.

Por lo general, el maestro se convierte en reproductor y el sabelotodo en las escuelas, el nuevo profesor o el que no es tan nuevo va perdiendo la sensibilidad, puede hablar de conciencia pero entonces se cae en un círculo vicioso, en donde se pretende cambiar, innovar y transformar con la misma actitud que fueron formados ellos mismos, a través del tiempo se siguen formando sujetos sólo con conocimientos almacenados pasan las generaciones y el resultado es el mismo.

Ahora bien, conocer el programa de las escuelas integrales de educación básica impulsado por la sección XVIII del SNTE en el estado de Michoacán, como una propuesta para llevar a cabo una sistematización para transformar el currículo a través del cotidiano, por lo tanto el docente es el responsable de dar difusión y testimonio de la nueva práctica.



Reconocer lo que es un educador popular, su entrega y dedicación, haciendo en el actuar, una práctica diferente para mejorar la escuela en la actualidad, en este caso la sensibilidad y la toma de conciencia es muy importante, para posteriormente llegar al cambio por medio de la reflexión y la autocrítica.

Hablar de utopías alcanzables o posibles, aterrizando en la realidad y hechos concretos, sólo creer en lo que se puede hacer sin dejar de tener presente la esperanza al cambio. Es el motivarse a un cambio interior a la hora de llevarlo a la práctica, la esencia, el sentir, de vibrar, encantarse, y realmente hacer un cambio interno del docente.

De vivir una práctica distinta, entender que los fenómenos sociales son por las cosas que se sienten pero que no se ven.

Lo que en realidad hacen los maestros en una escuela integral; los obstáculos y avances hacia la transformación en la práctica cotidiana, en la filosofía que se adquiere, en la conciencia, en la sensibilidad que se forma y la entrega al trabajo en colectivo.

Por medio de una mística de conciencia, de la organización, de la colectividad, en el sentir y el actuar del docente con una visión en el horizonte de la nueva escuela con sus satisfacciones, logros y retrocesos.

El propósito es dar a conocer la experiencia en la escuela integral, como una nueva forma de trabajo humanizado, de manera colectiva, comunitaria y significativa; con una toma de conciencia más profunda, enalteciendo la sensibilidad del maestro, que se compromete a tener una formación pedagógica, transformándose internamente y mejorar la práctica docente. Desarrollando así una visión de esperanza, amor, respeto, autonomía en el quehacer cotidiano.

Es necesario recordar que el hombre es un ser biológico, social e histórico, un ser inacabado en constante formación y transformación. El hombre el único ser que puede anticipar fenómenos y tiene la posibilidad de conocerse a sí mismo, que construye en base a su inteligencia, pone en juego su capacidad de pensar, reflexionar, aprender, crear, imaginar para transformar la realidad.



Un ser que se construye desde la colectividad, que piensa, siente, y actúa con sentido de solidaridad, activo y creador a través del trabajo, es materia y espíritu de la existencia. Se retoma el enfoque histórico-social que propone Vygotsky en dos planos lo individual y lo social.

En la escuela integral, el docente investigador, al formular su problema, planifica y conduce racionalmente sus decisiones teóricas, prácticas, operativas e instrumentales con la intención de encontrar una respuesta a su pregunta. Paulo Freire nos manifiesta que, investigar es un saber práctico, es un saber hacer algo, producir conocimientos. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente. Es decir, existe una organización colectiva previa a toda acción.

Entonces, ese derecho da la oportunidad de construir el conocimiento y siempre como eje central el ser humano. Las maneras, las formas y las actitudes de enseñar a producir el conocimiento científico, analizar y evaluar distintas estrategias didácticas, dan una claridad metodológica como una práctica concreta.

Para Freire, no hay investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Mi experiencia es a partir de conocer el programa de la escuela integral y comenzar una nueva aventura en mi trabajo docente en la transformación de la práctica con actitudes distintas en la sensibilidad y la conciencia hacia el quehacer cotidiano, a favor de un proyecto de nación y la formación como educador popular al servicio de los demás, así se van dando esos tiempos y espacios pedagógicos en cada docente, sin descartar a la comunidad escolar.

Para poder hacer un cambio, primero se necesita hacerlo en sí mismos, ser auténticos. En una escuela integral el docente, en su práctica cotidiana, es muy activo y dinámico, tiene siempre una lluvia de ideas para intercambiar con las demás, para todas las actividades, algunas compañeras todavía se cohiben cuando sale a flote alguna inquietud en cuanto a sus



habilidades y destrezas, no todas tienen las mismas capacidades sino que todas las comparten de diferente manera según la actividad o situación.

Tener hábitos inculcados, que funcionan como una maquinita automática que funcionan como autómatas. Lo más difícil es la capacidad de ver, ver simplemente, con sinceridad, sin engañarse, porque ver significa cambio.

Tener la disposición y enfrentarse a los miedos que paralizan el pensar, el hacer, el sentir libre. Lo importante es el ser, y no el figurar, solo los obstáculos de la mente impiden disfrutar lo que realmente se puede hacer.

En esta parte los docentes no dirigen, ni imponen, sólo se integran al trabajo, no hay censura, se proponen alternativas de trabajo, la conciencia y la sensibilización son fundamentales.

No es fácil, es un trabajo arduo y constante sin horarios establecidos para empezar o terminar, sólo se propone, tiene que estar presente la disposición y apropiarse de la nueva práctica docente y transformadora.

Se llegan a la toma de acuerdos, se propone, se debate, se analizan las experiencias, y la actitud docente frente a la problemática, se experimentan la tolerancia, la camaradería entre compañeros, el respeto a las diferentes formas de pensar, los contextos distintos, se intercambian conocimientos y resultados, pero todos en el mismo horizonte y la mejoría de la práctica diaria.

Entre maestros se dialoga, analiza, si debaten por alguna fricción no se espera para dar tiempo a que el problema crezca, ya que es difícil continuar con la organización y se trunca el trabajo. Es necesario limar asperezas y malos entendidos de manera inmediata, no permitir que crezcan resentimientos, ni actitudes negativas dentro del proceso de transformación.

La responsabilidad, el interés por reeducarse, la búsqueda de nuevas opciones educativas, la innovación, el escaparse de la rutina, el acercamiento con los padres de familia, el involucramiento en las tradiciones de la comunidad, así como el conocimiento de las



aspiraciones, intereses y necesidades de la misma, son partes importantes en este proceso de transformación del educador.

Freire nos manifiesta que a práctica del ver, escuchar, hablar, indagar, discutir y actuarse ejercita el permanente proceso de convertirse.

Se busca la estrategia de unir ideas entre compañeras docentes, por lo tanto, la práctica se realiza para informar, analizar, dialogar, dar propuestas, aclarar dudas sobre el proceso educativo de la nueva escuela así como las actitudes y sentires de los docentes hacia el horizonte.

El intercambio de saberes y una nueva organización colectiva, a partir de una forma horizontal es ahí donde la conciencia, sensibilidad, la disponibilidad, la tolerancia y la actitud son muy importantes. Ya que las responsabilidades son de todos, pero sin sentir ese peso en el cansancio del cuerpo, sino que el alma comienza a transformarse, soporta un poco más cuando se hace una apropiación comienzas a sentir distinto y lo disfrutas.

Se hacen místicas de concienciación entre los mismos docentes cuando intentan descubrir en ella algo nuevo o real, es siempre iniciar en cada reunión, según lo que se quiere dar a conocer antes de hacer actividades o establecer algún otro diálogo. Es entrar en la esencia del horizonte de la escuela a la sensibilización y la conciencia.

Es el sentimiento materializado en símbolos, que hacen sentir que no se está solo y es el lazo que une unos con otros que da más fuerza para continuar en la construcción de un proyecto.

Éste ayuda a la toma de conciencia en cultivar valores de lo que se hace en el camino diario, se entra en un proceso de vivencias y acciones de forma más humana y plena, haciéndose un ritual de bienvenida. Entonces cultivar la mística es parte fundamental de lo que se entiende por formación humana.

Es la parte espiritual que el profesor le imprime a su práctica, en términos de didáctica es toda la ambientación, en términos de diseño curricular son todos aquellos escenarios de aprendizaje y enseñanza, que se diseñan fuera de lo convencional, producto de una poética de la educación.



Todo lo anterior se articula con los afectos, de la solidaridad, no existe competencia entre compañeros maestros sino que al contrario sentirlo amigo, compañero hacer del “Performance Ritual” (P.Mcklaren) de la escuela algo rico, delicioso en un convivir armónico, saludable y humano.

Aún teniendo los problemas sociales en la actualidad, no impide practicar la solidaridad, estar alegres en encuentros con los otros, hacer de esos momentos de alegría y fiesta, demostrar los afectos es una forma de construir esa mística que hoy se necesita.

Al principio cuando un maestro comienza a conocer la nueva práctica y se da la oportunidad de apropiarse del programa de escuelas integrales, comienza con esa “metamorfosis” que, con esta práctica que envuelve y a la vez que confunde, se sienten cosas raras, el educador queda como en un fuera de lugar porque no está acostumbrado a compartir ni a salirse de los esquemas de la escuela tradicional.

En un primer plano el maestro piensa cuando inicia que algo tiene que estar hecho por alguien o ya establecido para seguir un patrón de trabajo, no alcanza a comprender de buenas a primeras el trabajo en colectivo, en todos sus aspectos en el hacer y el movimiento constante y cambiante, el siente que se trata de un convencimiento a la labor y no es de convencer sino de conciencia y sensibilidad al cambio como una responsabilidad de todos.

A través del tiempo el docente logra superar sus temores, entonces seguirá en su transformación, si no se retira del proceso, así pues, tiene la necesidad de seguir con su formación; para muchos docentes el leer no importa, se conforma con la práctica o con lo que ya aprendió y pues no sabe sistematizar, entonces se convierte en una lucha interna ya que no puede separar la teoría de la práctica en el cotidiano a partir de la colectividad, y los mismos compañeros exigen entrarle al trabajo.



Es cansancio físico y mental, horarios de dar el extra, de pensar que no se trata de dinero aunque es muy necesario, en ocasiones se piensa que se trabaja más de lo que se recibe en cuanto lo económico, pero este trae muchas satisfacciones.

El enfrentar la resistencia con los mismos compañeros, y más aún los que están fuera del programa, pero poco a poco se acerca a una toma de acción progresiva y reflexiva. La praxis implica involucrarse en un ciclo de teoría, aplicación, evaluación, reflexión y de nuevo a la teoría.

El educador que entra en este proceso se integra en las tareas de formación, capacitación, investigación e innovación, encaminadas a la reeducación del educador a partir del uso crítico de la teoría para el tipo de sujeto que se pretende formar.

Comienza a experimentar que es un maestro con habilidades multifacéticas, se enseña a tolerar, a participar, se atreve hacer cosas que no hacía, a proponer, pero sobre todo a ser un educador distinto, más humano, dejando atrás su arraigo, su costumbre de hacer la práctica.

Cabe mencionar que este cambio en el profesor no es inmediato, es todo un proceso de transformación en la lucha constante de su hacer diario.

Experimenta la colectividad con la camaradería de los compañeros docentes, se entrelazan buenos deseos, pero a la vez celos hacia el trabajo en cuanto a la práctica real y no a la simulación. Porque si es así, el docente se confunde y reacciona de acuerdo a su sentir.

Se enfrenta a retos que implican un análisis crítico en su formación académica, ya que fue formado en una escuela tradicional y estas no conocen la nueva práctica, no les interesa porque tienen límites y un educador no tiene límites de enseñanza.

La actitud docente apremia la integración en todo momento, los niños se integran a las actividades colectivas de una forma total, se manejan distintas emociones y el aprendizaje se da de manera significativa, se dan los lazos fraternos entre compañeras y en los niños junto con los padres de familia, se entrelaza el sentir con la construcción del conocimiento de forma colectiva. Y así, se da la práctica de la pedagogía de amor, de la ternura encantando el escenario.



Y no es que se piense lo mismo, sino que se transmita lo mismo, esos sentimientos magnéticos a la hora de la práctica eso es cuando a pesar de todo entregas lo mejor de ti como ser humano, como compañero y docente. Dejas a un lado (aunque los llegues a tener por alguna circunstancia) los sentimientos negativos, destructivos.

Por lo tanto, el docente que se considera un educador popular le entra al trabajo sin prejuicios, horarios, al ensayo y error, y a replantear todo de nuevo, es un ir y venir constante, un organizar y desorganizar, entre entender y no entender, pero ahí está la práctica con toda su pasión, sus deseos, y la acción.

Como menciona Mario Kaplún, en la comunicación como una actitud de vida, de lenguaje en toda su expresión, inspirado en Paulo Freire, pensado desde la praxis. La toma de conciencia es en la misma práctica es una conciencia más profunda, distinta, desde que se saben para donde se van, la nueva escuela da la oportunidad de vivir y expresar plenamente los sentimientos como docentes, por lo tanto se van transformando poco a poco.

CONCLUSIONES

La necesidad de ir más allá como docente, de incluirse en la sociedad, ya que la realidad social está en constante movimiento, desde los factores internos como es el pensamiento, el sentimiento y también las formas externas. Vivir la realidad rehaciendo los escenarios. Porque lo que hoy es, mañana es diferente.

En papel del educador es seguir creciendo, no se puede quedar en el conformismo, no puede estar esperando a que las cosas pasen sin hacer nada sin tener un pensamiento crítico y el accionar diario para esa transformación que la sociedad tanto necesita, de no moralizar los acontecimientos sino analizar y entender el contexto de acuerdo donde esté, la necesidad de hacer algo.



Hacer una nueva práctica reeducándonos, transformándonos en el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes, valores, habilidades, politécnico, en lo laboral, pedagógico, cultural, administrativo, político, ético, multifacético.

Hacer de un ejercicio en la práctica de la ternura, reconocer la importancia de la educación de la sensibilidad y la afectividad, de la liberación, de la cultura, que recupera las raíces, la identidad y las tradiciones educando en la democracia, entendida como un sistema de vida de las comunidades.

Son episodios que son “porciones de vida” documentados con un lenguaje natural o quizás coloquial y que representan lo más fielmente posible cómo siente el docente, qué sabe, cómo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender.

La transformación es posible si se quiere con esa disponibilidad a querer ser mejor humano, porque en esta profesión de maestro es como dice Freire de reencantar al mundo, repintar el mundo aunque el contexto este hechado a perder.



DE PINTOR DE ANUNCIOS EN PAREDES CON CAL A PINTOR DE ARTE CON OLEO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Nombre del colectivo, Las Ignacias Insurgentes.

Briana Guadalupe Guzmán Juárez briana_ggj@hotmail.com

María Elvira Méndez Cisneros evimendez50@hotmail.com

Escuela Preparatoria Técnica Popular “Ignacio López Rayón”.

Perteneciente al Proyecto Educativo del Partido del Trabajo en Michoacán.

Resumen.

El presente es un relato de una Maestra Jubilada de 60 años donde se refleja su formación y su estancia durante 6 años en el Pueblo de Zitácuaro donde se funda una escuela Preparatoria Popular que es un Proyecto Alternativo de Educación del Partido del Trabajo, que se identifica diferente por ofrecer un trato digno a los jóvenes donde se busca la forma de resolver los problemas con un enfoque humanista, una Pedagogía del éxito, una Didáctica Afectiva, con una formación en Política Popular, nos lleva a vivenciar el trabajo con alumnos entre 15 y 17 años que no se presenta fácil por la característica de rebeldía de esa edad, donde destacó un joven que manifestaba inconformidad con su actitud y es interpretada erróneamente por el docente de la asignatura y la Directora convoca a un ejercicio colegiado donde participan todos los colaboradores que conforman el personal de la escuela, este alumno cursa la Preparatoria, la Directora da una oportunidad para la modificación de su actitud pero no con los medios convencionales de coercitividad sino que se inicia por una indagación de las causas que originaron este problema del docente que imparte la asignatura de Artístico Culturales con el alumno, descubriendo finalmente que los alumnos no son malos como se les ha venido etiquetando por la tradición a quienes tienen estas manifestaciones, aplican un programa interdisciplinario y logran que después de trabajar en las calles pintando bardas con material de cal el alumno descubre que tiene habilidades para producir arte con diferentes materiales.

Palabras clave: pintor paredes arte transformación.

Introducción:



Al oriente del Estado de Michoacán existe una ciudad cuyo nombre significa: lugar de Zogas (cuerdas, lazos) es muy agradable vivir allí en Zitácuaro, este hermoso poblado se distingue de otros lugares también bellos porque sus habitantes son muy saludadores como decimos por acá ya que si te subes a un transporte público te saludan “Buenos días”, “buenas tardes”, “buenas noches”, “hasta luego” y decir cuando van a trabajar “voy a menearle” y de verdad que esa costumbre me hizo sentir muy bien, además degusté comidas riquísimas como: la cabeza de res tatemada que lleva un proceso muy interesante , se abre un agujero en la tierra, se quema leña y en las brasas cuando están al rojo vivo se avienta la cabeza de la vaca directo y se quema la carne del exterior, luego se desmenuza y se coloca en una batea de madera con orificios sobre una base de barro con agua hirviendo para que al vapor se conserve en punto muy caliente, los Huantles que delicia son, los Huazontles una hierba que tiene muchos racimos de bolitas muy verdes se cuecen en agua y se les quitan los tallos que están gruesos, se hacen torrecitos capeados con huevo y se sirven con mole rojo encima, este mole es una combinación de chiles secos con pimienta, clavo, ajonjolí cacahuete, tortilla dorada, tomate y jengibre; insumos que le dan sabor rico pero lo que le da el sabor único es que se muelen todos los ingredientes en el metate que es una piedra con 3 patas y una mano también de piedra que se desliza de arriba abajo y queda una pasta compacta que se disuelve en caldillo de pollo, mmmm y el chicharrón con nopales que se prepara con una salsa verde que lleva tomates, chiles perones, ajo y cebolla que se licuan y se fríen con aceite de oliva, en una cazuela de barro, que por estos lugares el barro es blanco, cuando empieza a hervir se le agrega el chicharrón crujiente y los nopales cocidos cortados en tiritas, se sirve con frijoles también cocidos en olla de barro y de platillos aquí le dejo porque ya hasta hambre me dio y tengo muy buen apetito.

En este poblado siempre me sentí tranquila y muy arropada por el Comité Municipal del Partido del Trabajo y la Diputada Federal, la Diputada Local y el Regidor del PT, aunque mis detractores me querían desanimar diciéndome que me iba a caer la maña a cobrarme plaza que he de ser franca nunca sucedió, que mi posición de fuereña no era bien vista por el gremio porque a nadie le gusta que alguien que no es oriundo de su lugar le vengan a decir como hacer las cosas. Y si llegué a ser famosa porque 3 veces me publicaron en los periódicos, en la radio y en la televisión, con la intención de que me asustara y me fuera de Zitácuaro pero no les di el gusto, al contrario tomé estos eventos con mucho optimismo y por el lado amable y consideré que sin pagar las páginas principales de los medios de comunicación hicieron promoción gratis de la escuela gracias a mi popularidad y muchas personas



por la curiosidad de conocer a la viejita que generaba controversia, me visitaban poniendo como pretexto pedir informes para la inscripción de algún alumno conocido en la Preparatoria.

Estos acontecimientos surtieron efecto contrario a lo que esperaban quienes deseaban correrme, a mi me fueron satisfactorios ya que por azares del destino caí en blandito porque fui designada como Directora de la escuela que abandonó mi antecesor por andar en la grilla que en el argot político significa hacer ruido por hacer ruido y nada de beneficio.

Entonces con mi preparación de Doctorado en Ciencias de la Educación aunque ya había cumplido los 50 años si me contrataron y uno de mis 8 hermanos, que todos ellos son hombres y yo soy la única mujer, Gerardo cada vez que me veía me conminaba: pero que andas tu haciendo de “Martha la Piadosa” si ya te jubilaste se supone que fue para descansar, pasearte o escribir tus experiencias después de los 30 años en que entregaste tu juventud, tu energía, tu sabiduría y tu vocación de maestra o que con el grado académico que estudié era para que estuviera dando clases en una universidad, en una institución formadora de docentes o de Directora de Educación en la Secretaría de Educación en el Estado, como ven los deseos de mi hermano eran de alto vuelo porque me quiere mucho. La contestación que le di fue que los muchachos de la preparatoria también tenían derecho a la oportunidad de ser dirigidos por una persona con alto perfil y esa era yo, que durante los 30 años de mi labor como trabajadora de la Educación había buscado un proyecto que me permitiera ayudar a los que menos tienen porque había observado las carencias económicas de algunos niños que asistían a clases en mis grupos, sobre todo en el turno vespertino puesto que tenía doble plaza y que lo que buscaba someramente lo había encontrado en el Sindicato Democrático con un proyecto alternativo de Educación y cultura pero que yo tenía el anhelo de que existiera algo más y cuando recibí una invitación para asistir a un congreso de Educación Inicial y preescolar en la Ciudad de Monterrey del Frente Popular Tierra y Libertad y enterarme que además de atender a niños de 0 a 6 años en los Centros de Desarrollo Infantil cuentan con la Preparatoria Popular “Emiliano Zapata” con una población de 5000 alumnos de escasos recursos cursando la Educación Media Superior, me emocioné porque por fin había encontrado ese espacio donde podía aportar un granito de arena para generar un cambio en esta sociedad tan convulsionada y carente de oportunidades para transformar hacia una vida digna.



Durante los años que presté mi servicio docente me desempeñé como Profesora de Primaria atendiendo alumnos que conformaron los grupos de Primero a Sexto pero llegó el momento que me volví especialista de Primero así que en los últimos diez años gestioné el aprendizaje de la lectoescritura, a la par mis dos hijos se volvieron adolescentes y eso me motivó para estudiar la Psicología del Adolescente porque las generaciones nuevas chocan con los rucos como nos llamaban a su papá y a mi y por supuesto que siempre entendí que los jóvenes son rebeldes y revolucionarios por naturaleza como dijo el Ché Guevara: Ernesto Guevara de la Serna “ es una contradicción ser joven y no ser revolucionario” a mi me pareció que fue muy efectiva la estrategia de unirme a la juventud de mis dos amores por el refrán que reza: si no puedes con el enemigo únete, así que me gustaba la música de Pink Floyd, de Guns and Roses, de Vanila Aice, de Joaquín Sabina y Soda Estereo comento esto porque al enfrentarme al trabajo con los alumnos de la preparatoria tuve que actualizar mi acervo musical y escuchar a U2, la Banda del Recodo, de The Muse, de Joan Sebastian y Los Tigres del Norte que en ese entonces eran lo actual.

Cuando egresé de la Escuela Normal tenía la idea de irme a trabajar muy lejos para conocer otras costumbres pensaba yo y me falló porque el supervisor de la Zona Escolar donde trabajaba mi mamá que también fue maestra ya había recogido mis órdenes de adscripción para irme a Puruándiro cerquita de mi pueblo natal Vila Morelos llamado antiguamente Guango el Viejo y de joven no tuve la oportunidad ni siquiera de viajar cerca, por lo que al irme a vivir a Zitácuaro fue como la culminación de ese sueño que no había realizado y me gustó mucho conocer personas tan confiables y leales como los amigos que aún conservo por aquellos lares porque cumplida mi misión me regresé a vivir a Morelia.

Las imágenes que me quedaron grabadas en mis recuerdos de mi estancia en ese pueblo que no fue de poco tiempo porque 6 años no son fáciles de contar me hacen añorar ver rodeada Zitácuaro por cerros como el del Cacique, La Coyota y la Sierra Chincua por mencionar algunos, que cuentan con mucha vegetación de la que se distingue el Oyamel, este árbol da hospedaje a las Mariposas Monarcas que emigran desde Canadá en Agosto para llegar en el mes de noviembre al Santuario “El Rosario” y los límites con el Estado de México y regresan emprendiendo la égira en el mes de marzo.



En este ambiente ecológico determinó el Partido del Trabajo establecer una escuela Preparatoria pero no cualquier escuela: una única en su tipo que en todos los alrededores no existe ninguna que se le parezca ni siquiera un poco, porque está dedicada especialmente a dar atención a la población vulnerable; muchachos con escasos recursos, hijos de padres de familias con necesidades además de económicas, de gestión social, de orientación para mejorar las condiciones de vida.

Se pasó a consenso el nombre que habría de llevar esta magna institución y se votó que fuera “Ignacio López Rayón” para honrar a este héroe de la Independencia de México por su participación como abogado de la Suprema Junta Nacional Americana que le dio legalidad al movimiento armado por la libertad de los mexicanos. La Escuela Preparatoria Técnica Popular “Ignacio López Rayón” Inició beneficiando a 119 familias, ha tenido aumento y bajas en la matrícula y es de destacar que se dio una lucha política intensa para lograr el reconocimiento de validez oficial acudiendo a varias instancias educativas como el COONALEP, CECYTEM y REBOE logrando finalmente con apoyo de personas de buena voluntad que comulgan con nuestro pensamiento de izquierda, de apoyar a quienes más lo necesitan encontrando eco a nuestras peticiones en el COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE Michoacán después de 2 años y medio de iniciadas las actividades escolares el 22 de Agosto del 2008.

Es así que en la tercera generación de alumnos encontré a este joven Especial de quien doy cuenta de la interacción artística que narro a continuación.

Desarrollo.

Hoy recuerdo que lo vi al ingresar al filtro el primer día de clases con la cabeza hacia abajo, los hombros encorvados, caminaba con lentitud como rompiendo el aire con su chamarra gris del uniforme deportivo, en ese momento no llamó mucho mi atención, aunque sobresalía de entre los demás estudiantes por su estatura alta y brazos muy largos. En ese momento le pregunté a la Psicóloga que estaba a mi lado realizando el proceso de filtro de entrada conmigo ¿qué interpretación da usted desde su especialidad a esa postura que coincidimos en observar? y me respondió -manifiesta desgano- -entonces él es uno de los alumnos que nos necesitan- le comenté.

En la oficina de la Dirección se volvió una rutina de llevar a los alumnos: que porque no portaban el uniforme, que llegaban tarde, que le contestaron inadecuadamente al maestro, al paso de unos días



llegó un alumno reportado por el Maestro de la asignatura de Artístico Culturales:-que no tiene disposición para participar en el trabajo en clase, no trae tarea, no cuenta con los materiales y es un alumno problema_ así lo catalogó el docente.

En ese momento vinieron a mi mente dos recuerdos: uno de cuando yo fui joven en esa edad pero a mi nunca me reportaron más bien fui bien orientada y guiada por tres maestros que hasta de sus nombres me acuerdo Anibal su apodo era la metralleta porque tartamudeaba de la clase de Español, Carlos su mote el vegetariano de Historia y Damián que le decíamos el Chespirito de Inglés así por esta razón ni me inmuté cuando me informaron que tenía un sobrenombre por ser Directora estricta “La Coronela” si así me bautizaron porque me contestaban a cualquier indicación “sí Directora” y me ascendieron de rango claro que yo hubiera preferido ser “La Generala” pero debí trabajar más para llegar más alto. El otro recuerdo fue de la época en que no salíamos de acuerdo con mis hijos porque me decían que no los comprendía que era muy cerrada con la juventud, que debería escuchar antes de juzgar y tomar decisiones, esta actitud la tuve que modificar y con mucho gusto porque tener a un joven frente a mi que su expectativa era que lo iba a expulsar o suspender de la escuela

entonces debería sorprenderlo con el ofrecimiento de otra oportunidad lo cual logré al informarle que en esta Preparatoria somos la diferencia que en otras escuelas eso hubiera sucedido pero que en esta consideramos que las personas siempre tienen un motivo por el que actúan de cierta forma, así que le pregunté a qué se debía su actitud a lo cual contestó que no sabía decirme, le propuse que lo indagáramos juntos si estaba de acuerdo a lo cual asintió, en ese momento en mi computadora se escuchó la música de The Muse “Uprising” el joven me preguntó si me gustaba esa música a lo que le contesté que sí y mucho y me enseñó su celular y esa canción tenía como llamada entrante, también me preguntó por qué me gustaba y le informé que para mi significaba resistencia, sostenerse en algo que se desea lograr y que si se labora en un ambiente de jóvenes hay que enterarse de los gustos de ellos para estar en sintonía y lograr acercamiento,

En reunión colegiada con los especialistas que conformamos el Proyecto Educativo de Preparatoria Técnica Popular “Ignacio López Rayón” nos dimos a la tarea de analizar el caso de este alumno elaborando un Plan de acción desde cada una de las Áreas Técnicas: La Trabajadora Social realizaría la visita domiciliaria que complementa el Estudio Socioeconómico de la familia y en ellos buscar elementos que aportaran alguna explicación de lo que le sucede al alumno. Desde el Área de Psicología



revisar sus pruebas psicométricas para detectar alguna emoción o conflicto mental que se vislumbrara. Desde el Área de Pedagogía revisar su forma de aprender y su planeación de trayecto formativo y desde el Área de Control Escolar remitirnos a sus documentos como el historial académico del nivel Secundaria. Desde el Área Médica sus datos antropométricos e historia clínica y desde el Área de Nutrición evaluar su índice de masa corporal. Desde la Dirección una entrevista con el alumno.

En el momento que tuvimos los datos nos reunimos de nueva cuenta el equipo de especialistas en colegiado y tuvimos información significativa que generó el siguiente perfil del alumno: es parte de una familia de 5 hermanos es el mayor, su padre no está con ellos por un asunto legal, su mamá trabaja atendiendo una lonchería y nuestro alumno también trabaja por las tardes y los fines de semana con unos pintores de casas y de anuncios en manta o en bardas.

Los datos de cada uno de los especialistas los guardamos en la confidencialidad por la importancia que reviste que sean utilizados sólo para fines internos de la institución.

El ejercicio realizado también involucró al docente de la asignatura en donde el alumno presentó la indisciplina.

Como resultado de la aplicación de los planes de acción pudimos modificar primeramente la idea que tenía el docente de Artístico culturales que era un alumno incumplido, desordenado y sin motivación ya que cuando le dimos los datos de la vida del alumno le propuso que si además de pintar bardas y anuncios con cal le gustaría aprender a pintar algo diferente con otros materiales a lo que él asintió y nos organizamos en una colecta para que comprar las pinturas de oleo, un bastidor, pinceles y los solventes.

Y como lo esperábamos nuestro alumno dio muestra de interés, comenzó a producir bocetos en papel a lápiz varias ideas surgieron de su mente le reconocimos tanta creatividad que llegó el momento en que se volvió un ejemplo para los demás estudiantes, llegó muy puntual acicalado en su presentación personal, cumplió con la totalidad de las tareas, sus útiles muy ordenados y de pronto que comienza a pintar, allí bajo los árboles de la escuela improvisó un caballete y en el receso era rodeado por las alumnas que le preguntaban el significado de cada uno de los elementos que plasmaba en su obra y al verle la sonrisa de satisfacción por descubrir sus habilidades artísticas supe que había tenido algo que ver yo en ese logro a partir de ese momento actuar con el alumno que había estado etiquetado como problema descubrí que no hay dichos alumnos problema que hay jóvenes incomprendidos y que les hace falta ser guiados por lo que mi estatus de Directora se transformó en una persona que tenía fila



en la dirección pero no de alumnos reportados sino de señoritas y muchachos que deseaban un consejo y una ayuda para sus necesidades.

En el equipo técnico de especialistas se propuso que la reunión para revisar las problemáticas que presentaban los alumnos debía cambiar de dinámica y frecuencia y convenimos en que se realizara diariamente al terminar el filtro de entrada a la Preparatoria y que cada docente nos entregara semanalmente una relación de alumnos con necesidad de atención y sobre todo los alumnos destacados para orientar y darles seguimiento a sus potencialidades.

El resto de los docentes al enterarse del caso que habíamos solucionado manifestaron que habían compartido la misma preocupación que el docente de la asignatura de Arte y al ver que si hay resultados cuando se trabaja en equipo también se involucraron en actividades extraclase y se generó un ambiente laboral óptimo.

En el siguiente semestre el Consejo Estudiantil propuso la implementación de talleres no sólo de Arte además de Ciencias experimentales, de Ciencias Exactas, de deportes, de Poesía, de Canto, de Guitarra, de papiroflexia de Danza y Teatro y se vio una Preparatoria renovada porque aunque no teníamos docentes que cubrieran algunas de esas cocurriculares los mismos alumnos se asumieron como responsables y promotores y como corresponsabilidad de parte de la institución se autorizó que en el horario de cada viernes de 12:00 a 13:00 hrs todo los alumnos y personal de la institución asistimos a participar en esta nueva forma de trabajo, también a los alumnos talleristas se les reconoció con su diploma y su oficio de Servicio Social.

En la reunión de padres de familia algunos alumnos expusieron sus producciones como fueron: habilidades de mecánica automotriz, de Contabilidad, de Lengua Adicional al Español y de Formación de Política Popular que es uno de nuestros ejes de formación como Proyecto Social.

El Colegio de Bachilleres que es la institución que nos certifica, visitó nuestra aulas y dio cuenta de ese proceso Curricular diferente a partir de ese momento nos incluyó en las Jornadas Académicas, Deportivas y Culturales que nos habían sido limitadas y nuestro pintor obtuvo un lugar muy destacado poniendo en alto el nombre de nuestra Preparatoria.

La comunidad de Zitácuaro tiene 15 escuelas Preparatorias Particulares y 5 oficiales y en el evento de SEE Orienta participamos todas las instituciones de nivel medio superior, no habíamos sido tan



visitados en nuestro Stand como en ese tiempo en el que se expusieron los trabajos realizados en los talleres en un evento anterior titulado “Interpreparatorias Técnicas Populares Michoacán” al cual acudieron nuestras Escuelas Preparatorias Técnicas Populares Ernesto Ché Guevara y Gral. Francisco J. Múgica de Morelia.

Tuvo un impacto muy positivo aumentó la matrícula escolar y la identificación y arraigo de los alumnos se notó al disminuir el ausentismo y la deserción.

El presidente municipal de Zitácuaro se interesó tanto que apoyó para los autobuses que se requirieron para los viajes de prácticas y le movió para tomar la iniciativa de fundar una Escuela Pública con el esquema de la Preparatoria López Rayón.

El Presidente del vecino Municipio de Ocampo se inscribió como alumno de nuestra escuela y asiste al Programa de Bachillerato para los Trabajadores que se oferta los domingos.

El Centro de Reinserción Social Hermanos López Rayón de Zitácuaro nos solicitó el Programa de Bachillerato y los docentes asisten los martes y jueves a dar clase a los internos gratuitamente porque se tiene la mística de Servicio a la Comunidad.

En lo personal aún conservo una de las obras de Cristopher que me hizo favor de regalarme y como expresa Paulo Freyre “Nadie libera a nadie ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” y ese cuadro pintado al óleo sobre madera. está en mi sala cuando lo veo que es diario vienen a mi mente esas sensaciones y emociones por haber hecho lo correcto, por haber facilitado su educación, me recuerda que soy una buena maestra con vocación y que a mis 60 años me contagió de juventud un joven de 20 años aportó nobleza extrema a mi vida con esa pintura.

Conclusiones.

No hay alumnos problema hay alumnos incomprensidos que reclaman atención, orientación y comprensión.

Los docentes que cumplen con su misión son los que rebasan las aulas en la comunicación y dejan huella en sus alumnos enseñando para la vida.

Mucho se puede lograr con programas de atención a la población vulnerable.

El Partido del Trabajo es congruente con sus principios teóricos con la acción es el único que tiene proyectos educativos para las personas de escasos recursos.



Bibliografía.

Freyre, Pablo (1967) La educación como práctica de la libertad.

Freyre, Pablo (1969) Pedagogía del Oprimido.

Freyre, Pablo (2015) Pedagogía de la Esperanza.

Anexos.



PREPARANDO GELATINAS...

LEYENDO DATOS, EL MANEJO DE DATOS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

EJE TEMÁTICO: 1 *Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos*

RED A LA QUE PERTENECE: Colectivo: *Filosofía Infancia y Educación* de la RedTEC.

INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Jardín de Niños S/N de La Aldea, Municipio de Morelia, Michoacán, México.

NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORA. Educación Preescolar

AUTOR: Beatriz Adriana Vega Morales bettytavm@hotmail.com

RESUMEN: El relato describe el desarrollo de dos situaciones didácticas del campo formativo de pensamiento matemático en preescolar, en el marco de un proyecto de investigación de posgrado. El proyecto me permitió confirmar las expectativas que tenía sobre mi grupo, el nivel de desarrollo de sus habilidades en el campo de pensamiento matemático, así como las deducciones y reflexiones que hacen, la gran habilidad que poseen para dialogar, argumentar, debatir, compartir ideas, hacer inferencias, elaborar hipótesis, y cambiar sus propias concepciones e ideas.

PALABRAS CAVE: investigación, situación didáctica, pensamiento matemático, habilidades.

Reaprendiendo matemáticas.

Contextualización de la experiencia

Todo comenzó en el mes de enero de este año cuando una antigua compañera del jardín de Niños “Mtra. Irene Barriga Ruiz”, me contactó para invitarme a participar en un proyecto de investigación que realizaría en sus estudios de Maestría en Investigación Educativa, en la línea de didáctica de las matemáticas, en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAT). La propuesta se me hizo súper interesante y más al estar enfocada al campo del pensamiento matemático, pues siempre he tenido gusto por las matemáticas; me emocionaba también por el nivel de desarrollo en esas competencias que poseían mis alumnos, pensé que sería una excelente oportunidad de retar a mis discentes y de participar en una experiencia pedagógica muy especial e innovadora.

El equipo de docentes participantes éramos todas conocidas, lo que ayudó a entendernos y a tener la confianza necesaria para expresar dudas y brindarnos apoyo mutuo. Una de ellas era mi directora, otra una compañera de generación de la normal que en anterioridad había sido mi asesora en algunos cursos pedagógicos, por lo que estas relaciones previas favorecieron el clima de cooperación y aprendizaje.

Asistimos a una capacitación a las instalaciones del CINVESTAT en el D.F., y entonces se presentó el primer reto de esta aventura: viajar en autobús hacia allá solas y superar nuestro



miedo a enfrentarnos con todo lo que implica ir a ese lugar; movernos por todas las redes de transporte que hay en esa gran ciudad: tomar varias rutas del metro, luego tomar el metrobús, subimos a un taxi y luego bajarnos porque el chofer no sabía dónde era el CINVESTAT. Un sitio poco conocido en la ciudad más grande del mundo, pero de gran relevancia para la investigación educativa, eso habla de la situación actual del país y de la importancia que se le da a la investigación educativa en él.

Al llegar al Instituto me impresionó ver a los jóvenes investigadores comiendo en un lugar súper sencillo, usando improvisados utensilios de cocina para suplir platos y vasos, todos se veían relajados y sobretodo muy espontáneos y sinceros al expresar brevemente sus saludos. También había chicos y chicas que venían de varios lugares del país, incluso del extranjero. Luego conocimos al Dr. David Block, un investigador no tan conocido para mí, pero de quien había leído algunos artículos en mi formación normalista, una vez más él confirmó la sencillez y espontaneidad características de los que allí realizan su labor. Participamos en varias sesiones donde debimos resolver actividades que implicaban el uso de datos, poniendo a prueba nuestras propias habilidades lógico-matemáticas y retomando la experimentación pedagógica que consiste en que el docente primero realice las actividades que se platearán a los alumnos.

Sin embargo, lo que más nos emocionó fue el hecho de saber que en esas mismas instalaciones también se presentaban en otros cursos y maestrías Emilia Ferreiro e Irma Fuenlabrada, grandes personalidades que marcaron un hito en la historia de la pedagogía en América Latina y representantes de la investigación educativa en educación preescolar, nuestra emoción fue tal, que hasta nos tomamos fotos afuera de sus cubículos en la puerta junto a los letreros de sus nombres.

Después de estas sesiones de capacitación previa, regresamos a Morelia, a nuestros centros de trabajo, trayendo en la mente un sinfín de ideas, y muchas expectativas por aplicar las situaciones con los preescolares.

La primer receta

Aplicación de la situación Didáctica.

Fue entonces cuando llego el momento de poner en juego las actividades diseñadas para los preescolares, aunque fueron dos secuencias aplicadas en dos momentos diferentes del ciclo escolar, de la que hablaré en este momento será de las actividades que conformaron la secuencia titulada: “Situación Didáctica para tratamiento de la información. Las Gelatinas”. En ella los niños debían elaborar gelatinas en un primer momento para ellos y posteriormente para otros infantes del plantel, haciendo uso de información encontrada en varios portadores de textos, así como interpretarla y utilizarla para resolver problemas matemáticos.



Lo más interesante de toda esta experiencia fue el hecho de ver como una misma planificación propuesta por alguien externo puede ser modificada antes y durante la misma aplicación de ésta por la docente que la transforma y adapta a su propio contexto y estilo de enseñar; conjugando todas sus creencias didácticas y *habitus*, tanto inconsciente como conscientemente, siendo esto notablemente visible cuando compartimos nuestros resultados con las demás compañeras.

Centrándome en la experiencia con mis alumnos, fue muy placentero y satisfactorio el hecho de verlos poner en práctica este tipo de habilidades, de tomar decisiones y dar opiniones respecto a la manera de interpretar los datos que se les presentaban y de cómo resolvían dichos problemas.

Los preescolares a pesar de que eran actividades del campo de matemáticas, podían expresar sus opiniones y daban argumentos que los demás consideraban o desechaban, por ejemplo al decidir junto con su compañero de pareja como construir su propia receta para elaborar gelatinas, qué paso poner primero, qué después, cómo escribir tal o cual palabra, etc. y percatarse al momento de compartirlas con todo el grupo qué elementos les habían faltado considerar o si era necesario agregar o quitar elementos, utilizando el diálogo y el debate, pues en ocasiones no todos estaban de acuerdo en agregar lo que los demás sugerían.

Antes de hacer la gelatina debíamos encontrar una manera de saber qué sabor es el favorito de la mayoría de los niños. Varios dieron opciones de resolución de problemas, pero al final se hizo una gráfica de barras a sugerencia también de una misma niña. A pesar de ser actividades de pensamiento matemático, los niños tienen las posibilidades de encontrar diversos caminos para una misma solución. También sucedió que al hacer las primeras elecciones de sabor cuando fue de forma oral ganó un sabor y al hacerlo por escrito ganó otro sabor; aquí se presentó una nueva oportunidad para mediante la discusión argumentada analizar como resolvíamos el problema, y saber de qué sabor se haría la gelatina. Finalmente, los niños compararon la cantidad de los votos del sabor ganador en ambas votaciones y decidieron que el que hubiera obtenido la mayor cantidad de votos debía ser el sabor elegido.

A continuación hicimos la gelatina de manera individual, habiendo también oportunidades para que los niños comentarán con sus compañeros lo que iban haciendo al prepararla y expresaban sus dudas y se daban entre ellos sugerencias; de igual manera los niños opinaban ante los imprevistos que se iban presentando y daban opciones para resolverlos como cuando tuvimos que irnos caminando a llevar las gelatinas al refrigerador de la cocina de la escuela, que estaba fuera de las instalaciones del plantel.

Me maravilla ver las habilidades que los niños desarrollaban al estar en pareja trabajando y como podían dialogar, negociar y argumentar con razones válidas como lo plantea el programa de Filosofía para niños.



Para cerrar esta primera etapa cada niño se comió su propia gelatina, observando algunas diferencias entre estas, como la cantidad de gelatina que había en cada vaso o los colores en ellas, pues en el caso de la gelatina de Emiliano, se le había tirado al estarla revolviendo y ya no le agregó más polvo, al final casi todos se encontraron con una capa de grenetina muy dura en el fondo de su vaso, deduciendo que había sido por la falta de una adecuada mezcla de ingredientes, al no moverle para incorporar de manera adecuada el polvo.

Para terminar esta etapa se hizo una reconstrucción de la receta, en la que varios niños aportaron información válida sobre el proceso para elaborar la gelatina, evocando los pasos que consideraron más importantes.

¿Quieres una gelatina?

Los datos no visibles, trabajando con la encuesta.

En la segunda etapa de la secuencia los niños debían elaborar una gelatina para otros compañeros, descubriendo la necesidad de hacer una encuesta y manejando los datos recabados, aquí nuevamente los niños manifestaron sus capacidades de dialogo y propuesta, por ejemplo Ana Sofía sugirió la manera de realizar la encuesta, sin embargo expresó sus razones por las que ella no necesitaba copiar todo el texto que había sugerido, sino hacer un formato más sencillo, razones válidas que se le respetaron.

Al momento de leer las encuestas surgieron nuevos problemas: algunos niños no recordaban a quien le habían hecho la encuesta, algunos más que habían sido encuestadores no habían venido ese día a clases y no podíamos entender el nombre del niño encuestado y el sabor que habían anotado. Por lo que también hubo necesidad de buscar soluciones a estos problemas, unos niños intentaban leer el texto de los otros, en ocasiones leyendo las palabras incompletas que los otros había escrito.

En la siguiente parte, cuando se trataba de volver a hacer las gelatinas los preescolares retomaron su experiencia previa de la primera oportunidad, dándose sugerencias y haciendo énfasis en el hecho de revolver bien el polvo, por lo que había pasado con su propia gelatina y el sedimento de grenetina al fondo de casi todos los vasos. Al haber un poco más de libertad para elaborarla en esta ocasión, ellos debían calcular cuánto polvo debían poner en cada vaso; lo que resultó muy evidente en el momento de comparar las gelatinas ya cuajadas, pues había una gran variedad de tonos en los colores de estas, pues unos niños habían agregado demasiada grenetina.

El momento de ir a entregar las gelatinas a los infantes del otro grupo fue una experiencia positiva al compartir e interactuar con ellos y obsequiarles algo producto del trabajo del grupo. Cada niño leía en su encuesta el nombre del niño a quien debían entregar la gelatina y se la entregaban personalmente. Algunos niños no tenían gelatina pues no habían asistido



el día de la encuesta y por ello no se les había preparado una para ellos, también se presentó el caso de que otros niños a los que si se les había preparado no asistieron ese día, por lo que, en el momento, se tuvo que tomar decisiones y resolver la problemática. Así fue que se terminó la aplicación de las actividades de esta secuencia.

Reconstruyendo la experiencia

Análisis y reflexión sobre la propia intervención.

Hemos tenido posteriormente otras reuniones de manera conjunta con el Dr. Block y con la docente investigadora que promueve y coordina este proyecto de investigación, María Ríos Laguna, así como con las demás docentes que implementamos estas situaciones, momentos en los que hemos analizado nuestros resultados, nuestras experiencias al aplicar las actividades, además de que nos han sido entregadas las videograbaciones, lo que sirve de retroalimentación para analizar la propia práctica docente.

Esta oportunidad de verme en los videos me ha dado un nuevo panorama de mi práctica y de las relaciones que desarrollan mis alumnos entre ellos, ver y volver a ver una y muchas veces cada una de las sesiones. Inclusive me he percatado de todos los sucesos que con tanta velocidad confluyen en el diario quehacer de las aulas.

Por ejemplo, es muy sorprendente ver en los videos los diálogos que entablan entre ellos, la forma en que un alumno llamado Iker me imita, incluso diciendo mis frases, todos esos pequeños sucesos que con la rapidez natural del día a día en el aula, y de los hechos que al mismo tiempo se desarrollan no alcanzan a percibirse. También las orientaciones que mutuamente se dan, como van construyendo su conocimiento a través de la interacción, la reflexión y la argumentación.

Esto confirmó las expectativas que tenía sobre mi grupo, el nivel de desarrollo de sus habilidades en el campo de pensamiento matemático, así como las deducciones y reflexiones que hacen, la gran habilidad que poseen para dialogar, argumentar, debatir, compartir ideas, hacer inferencias, elaborar hipótesis, y cambiar sus propias concepciones e ideas.



¿QUIÉN TRABAJA SOBRE EL ESCRITORIO?

Mtra. Orfilda Amaro Baltazar
Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos
Red para la Transformación Educativa en Michoacán
orfy-amaro@hotmail.com
Asesor Técnico Pedagógico.

La raíz de mis convicciones

Nací en un origen humilde. En un lugar de la sierra de Guerrero llamado Placeres del Oro, su nombre es en honor a dos grandes betas de oro, explotadas durante la conquista. Se encuentra ubicado en la zona de tierra caliente que limita al norte con Michoacán y el Estado de México. Rodeada de carencias, a los cuarenta días de nacida, muere mi padre y mi madre emigra a la ciudad de Morelia.

Tenía yo once años cuando regresamos a Guerrero. En Acapulco terminé la instrucción primaria, en la escuela Capitán Antonio Abarca Memije, y la instrucción secundaria en la escuela Secundaria Federal No. 1. Durante ese tiempo mi mamá hacía ropa de playa, yo y mi hermano la vendíamos después de salir de clases para apoyar a mi mamá.

El puerto de Acapulco es muy hermoso cuando lo visitas como turista, pero al vivir ahí pude respirar la injusticia social, el abuso de las autoridades todos los días. Viene a mi mente cuando teníamos que correr a escondernos porque las camionetas de la judicial nos perseguían para quitarnos la mercancía que vendíamos porque no pagábamos impuestos al ayuntamiento y si te resistías eras golpeado y en ocasiones hasta llegaban al asesinato, como si fueras un animal, y no pasaba nada.

Mis primos y yo teníamos la estrategia de correr hasta la playa y meternos en el mar, o nos escondíamos en los baños públicos de los restaurantes de la costera Miguel Alemán. Ocultábamos muy bien nuestras mercancías y luego, más tarde, cuando estábamos a salvo regresábamos. A medida que crecía mi deseo era cambiar esa realidad y participar en proyectos importantes para mi País contribuyendo de alguna manera a mejorar esas condiciones sociales de los que solos somos dueños de nuestros sueños y fuerza de trabajo. Mis héroes en la adolescencia fueron, desde la Madre Teresa de Calcuta, Martín Luther King, hasta Zapata y Lucio Cabañas.

Terminé la instrucción secundaria y nos fuimos al Distrito Federal, en donde estude trabajo social, con la idea equivocada de que podría ayudar a los más necesitados. Con el tiempo me di cuenta que sólo puedes ayudar cuando estas en una mejor posición, en cualquier sentido, económico, social o físico, que la persona que pretendes ayudar; y que la vida te pone en situaciones que determinan tu toma de decisiones para tu formación profesional.

Al término de mis estudios, elaboro mi tesis sobre el trabajo social en las zonas indígenas de Oaxaca. Realicé mi servicio social como pionera de IMSS-COPLAMAR, en Huajuapán de León, Oaxaca, ciudad en la que viví la experiencia de un sismo en 1981 en la ciudad de Huajuapán lugar del epicentro, una experiencia desgarradora fueron las consecuencias, las carreteras estaban incomunicadas, la única ayuda era por aire. Había humo, muchos muertos y personas desaparecidas. Nadie quería ir a las comunidades apartadas de la sierra a traer heridos y cadáveres, yo me ofrecí de voluntaria y pude ayudar a quienes más necesitaban en ese momento.

En ocasiones llegaban personas buscando a sus familiares. Era muy difícil para mí decirles que estaban en quirófano o en la pequeña morgue, en donde teníamos apilados los cadáveres porque sólo contábamos con 8 gavetas refrigerantes y tenía que abrirlas a cada rato sobre todo para el reconocimiento de familiares. Recuerdo que a los compañeros del servicio, doctores y enfermeras, no les gustaba la comida, yo se las pedía en la cocina para regalarla de contrabando a las personas que estaban en la sala de espera y venían de comunidades muy



alejadas y no tenían dinero para comprar comida ya que eran tejedores de palma a los que en muchas ocasiones les permitía quedarse a dormir en la sala de espera y una enfermera amiga me prestaba frazadas para los que se quedaban. Considero fue una muy buena experiencia en donde pude constatar que desde una pequeña ayuda a mucha es importante lo que puedas hacer por otros de manera positiva.

Al terminar el servicio social, me ofrecieron trabajar en un programa en Supervisión de Unidades Regionales, en el Estado de Oaxaca, no acepté y regresé al Distrito federal en donde me esperaba mi madre. No tenía trabajo y empecé a buscar, me contrataron como responsable educativa de los 27 centros sociales del voluntariado del CEN del PRI. En el Distrito Federal, mi tarea fue regularizar e incorporar los centros de capacitación para el trabajo y las guarderías de Mercado a la Secretaría de Educación Pública.

Me cambié de trabajo, me fui a los hospitales del Departamento del Distrito Federal. Mi función era la de control de visitas y aplicación de estudios socio-económicos para establecer las cuotas de recuperación a los familiares de los hospitalizados. Después de un tiempo me incorporé la Delegación Cuauhtémoc, en el departamento de Integración Familiar; mi trabajo consistía en supervisar guarderías y centros del voluntariado y apoyar a las esposas de los funcionarios en la realización de eventos masivos como el día el niño, día de la madre, etc. Después me fui a la casa hogar para niñas “Graciela Zubiran” del Sistema Nacional para el desarrollo Integral de la Familia DIF. En esta casa mi actividad era realizar el estudio de vida para determinar a qué familiar si se le podía autorizar la visita, sin dañar emocionalmente a las niñas, ya que en la mayoría eran canalizadas de la PGJ por maltrato y abuso; llevarlas a las declaraciones ministeriales, así como estar al pendiente de sus avances escolares y problemas en la villa con sus otras compañeras.

Después de unos años me fui hasta la ciudad de la eterna primavera, Cuernavaca, Morelos, a la casa hogar para ancianos “Olga Tamayo”, nombrada así en honor a la esposa del donador altruista y Pintor Rufino Tamayo, a quien tuve el honor de conocer en persona, considerada al momento de su inauguración, como prototipo en la atención del adulto mayor en América Latina, por el tipo de construcción y el personal calificado con especialidad en gerontología y geriatría que atendía a personas jubiladas o pensionadas que ingresaban por su propia voluntad y tenían que valerse por sí mismas. Se les establecía, mediante un estudio socio-económico, una cuota mensual de recuperación simbólica. Mi trabajo era muy interesante, me gustaba mucho porque constantemente estábamos en actualizaciones para mejorar la atención de los residentes, adultos mayores, y lograr su reincorporación al seno familiar.

Repentinamente mi madre enferma y tengo que dejar mi trabajo para trasladarme a la ciudad de Morelia, Michoacán. Empiezo desde cero a buscar trabajo en la Secretaría de Educación en el Estado. Me presenté a la Subsecretaría de Administración y solicité empleo como Trabajadora Social. Después de acreditar mi currículo me dan una plaza, a cuatro horas de distancia de la ciudad, más adelante de Pedernales, en una escuela secundaria técnica. Decidí renunciar pero me ofrecieron una plaza administrativa para poder quedarme en las oficinas centrales y acepté.

Trámites y documentos

Comencé mi invaluable trayectoria en la Secretaría de Educación, en el área de dirección de personal, de la delegación administrativa, ahora Secretaría de Educación en el Estado, en el año de 1988; en el archivo general de la secretaria en donde hacía la distribución de documentos para los Servicios Regionales del Estado. Cada quince días hacía paquetes y relaciones de documentos clasificados por oficinas Regionales. Después de un tiempo me invitaron a la Dirección de Administración de Personal, en donde estuve aproximadamente como siete meses, para después irme a la Subsecretaría de Administración por más de diez años. Realizaba la revisión de trámites sobre incidencias de personal, relacionadas con procesos de pago de recursos de presupuesto estatal. El tiempo que me desempeñe en esta área fue muy importante, aprendí los manejos de recursos etiquetados por ejercicio fiscal que radica la federación y el presupuesto que se radica mediante el Gobierno del Estado.

Muchas personas se molestaban conmigo porque rechazaba sus trámites de doble plaza por no cumplir la normatividad establecida. Yo los rechazaba y entraban con el Subsecretario en turno y conseguían la



autorización de alguna forma sin que fuera con apego a la normatividad establecida. Quedaba como la mala del cuento. En una ocasión llegó un Subsecretario que nos manifestó que no deseaba nuestra presencia porque quería favorecer a personas conocidas, nos mandó a otra área sin hacer nada y seguir cobrando. Yo decidí irme a colaborar a la Dirección de Recursos Financieros de la misma Secretaría.

En Financieros mi función era de fiscalización de los gastos a comprobar de los albergues de la Secretaría, nadie de los que laboraba ahí quería hacerlo. Tiempo después se establece la modalidad de enlaces financieros en las oficinas centrales, con la finalidad de que los directivos que acudían del interior del estado, a realizar algún trámite, pudieran realizarlos en el mismo edificio y optimizar su tiempo de traslado. Yo ya me consideraba parte importante del Sector Educativo ya que contribuía con mi granito de arena en ese gran engranaje, en el ámbito administrativo, mi trabajo me gustaba cada día más.

Me enteré que la Universidad Pedagógica Nacional, ofertaba la licenciatura Plan 94, a fin de regularizar todos los maestros con claves docentes sin el nivel de licenciatura y para empleados de Secretaría que quisieran continuar su formación educativa. Ingresé a estudiar a la Universidad pedagógica Nacional Unidad 161 Morelia, con la intención de mejorar mis expectativas laborales y estar en el ambiente educativo con la preparación suficiente para desempeñar mejor mi trabajo cotidiano y en un mediano o largo plazo desempeñarme en áreas de proyectos académicos.

En el año 1999 concluí licenciatura. Presenté el examen de CENEVAL y lo acredité. En ese momento de mi existencia viví una desagradable experiencia que transforma mi existencia, el deceso de mi esposo en un accidente automovilístico. Con una depresión e insomnio incontrolable decidí invertir mis horas de sueño en seguir estudiando e ingresé a la Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular, ofertada en la UPN 161. Después de obtener mi certificado hago un compás de espera de casi 10 años, durante los cuales enfrenté varias dificultades de salud de mi madre y problemas de tipo legal por el deceso de mi esposo. Simultáneamente regularicé mi bachillerato para poder iniciar con los protocolos de titulación y continuar con mi formación profesional.

La Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán es prototipo entre los Estados de la República Mexicana, es de las que mayor presupuesto tiene asignado y también la que tiene más docentes en activo como empleados, la mayoría cuenta con doble plaza. Desde hace ya aproximadamente quince años, la federación ya no autoriza recursos federales porque lo que Michoacán asumió la responsabilidad de cancelar y crear recursos de las jubilaciones para la asignación automática a los nuevos docentes.

Incursioné por invitación en la Subsecretaría de Planeación Educativa, como apoyo directo al Subsecretario en turno, para posteriormente desempeñarme en la Subdirección de Relaciones Laborales en el Departamento Estatal. En este departamento me asignan la responsabilidad administrativa del Programa de Incentivos de Carrera Magisterial y de la distribución de los estados de cuenta del SAR de los recursos estatales. Tuve la oportunidad directa de tratar con muchos docentes que acuden diariamente a las oficinas de la secretaria en donde el ambiente de trabajo es muy parecido al de los centros educativos. Se perciben relaciones de poder, de antagonismo, de subordinación, camaradería, buenos y malos modales tanto de los que laboramos en las oficinas centrales, como de los mismos docentes y administrativos que realizan diariamente para todos los servidores públicos en el ámbito educativo en el Estado de Michoacán.

Me fui integrando al grupo de trabajo que más se relacionaba con mi manera de ver el mundo. Existen grupos de personas que sí desempeñan su trabajo y lo devengan honorablemente. Otros muchos compañeros sólo están simulando en su zona de confort, por eso somos llamados por la sociedad, despectivamente, burócratas y otros nos llaman servidores públicos, ¡bueno como que suena más agradable lo segundo!

Quienes trabajamos en el área administrativa tenemos diferentes perfiles. Realmente no se requiere de una especialización para desempeñar tu trabajo. La mayoría hemos aprendido mediante la experiencia acumulada por los años, y en el mejor de los casos, en algunas áreas te daban cuando mucho un manual de organización y procedimientos, en donde se señalan detenidamente las actividades que deberás realizar cotidianamente.



Debemos considerar las constantes manifestaciones y movilizaciones de carácter Político Sindical en las que se ve involucrada la Secretaria y de facto el personal que ahí nos desempeñamos. En mi opinión, las tomas y los paros, ocasionan graves retrasos en los procesos administrativos, de manera directa se perjudica a los docentes y administrativos que acuden a solicitar servicios. Se paraliza temporalmente la secuencia, por lo que yo creo que al contratarnos como empleados de la Secretaria de Educación nos deben dar a conocer la estructura oficial, los servicios que otorga, en que parte estamos nosotros en esa cadena de servicios tan importantes, cuál es el subsidio que se le otorga, cómo se distribuye internamente, cómo se establecen los mecanismos de control de calidad de esos productos educativos, la importancia de estos para sociedad y en dónde estamos tanto los docentes y el personal de apoyo a la educación y cuál es la forma de favorecer o entorpecer los procesos administrativos o incidencias de personal de los que todos necesitamos en alguna ocasión tramitar y que debemos olvidar lo afortunados que somos al formar parte del gremio magisterial.

Yo como servidor público, debo favorecer a los docentes, brindándoles una atención expedita para optimizar su tiempo y los docentes a su vez siendo precisos en el cumplimiento y presentación de los requisitos establecidos para cada uno de los servicios que solicitan al acudir a las oficinas centrales. Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas, se caracterizan por sus expresiones políticas constantes. En los últimos tres años se han dado manifestaciones extremas de oposición a la actual Reforma Educativa. En mi opinión, la reforma atenta contra los derechos laborales de todo trabajador, docente y/o de apoyo a la educación.

La Secretaría de Educación, al igual que varias instituciones de carácter público, carece de mecanismos de control reales, para poder medir los productos terminados de sus empleados, al igual que quienes asisten a trabajar en cada uno de los centros de trabajo que conforman la Secretaria de Educación. De manera estratégica fueron creadas las Unidades de Servicios Regionales, las Jefaturas de Sector y las Supervisiones Escolares, quienes representan los titulares de la dependencia en cada uno de los municipios y localidades.

La continuidad en la preparación profesional no te cambia de fondo pero si de forma. Encuentras el equilibrio entre tu trabajo de servidor público y las expectativas de incursionar de manera directa en el ámbito de la formación y la complejidad del proceso enseñanza- aprendizaje, y porque no decirlo también te ayuda a ser empático con el docente que acude a preguntar por sus pagos y promociones consiente de que está desempeñando su labor en el día a día y en ocasiones la única retribución es su salario y la satisfacción personal de que está haciendo lo correcto.

Viene a mi memoria una ocasión, cuando una de mis compañeras auxiliares le pedí buscar una hoja de movimiento de personal de una maestra de preescolar que acudía a nuestra área a fin de hacer el trámite, nos comentó que tenía enfermo a su papa; ella por estar platicando le dio una búsqueda rápida al paquete y le dijo que no se encontraba cuando yo estaba segura que había visto su nombre en el paquete citado. La maestra salió de ahí con lágrimas en los ojos lo que a mí me enfureció y de inmediato le pedí el paquete para buscarlo yo personalmente, encontré la hoja de movimiento de la maestra, me volteé ya fuera de control, le levanté la voz a mi compañera y le pedí que alcanzara a la maestra para que pudiera realizar su trámite de reclamo de pago que todavía iba a tardar como un mes más. Salió apresurada a buscar a la maestra pero no la encontró, yo iracunda todavía le digo ¡pues a ver cómo le haces, investiga su domicilio y teléfono, pero el día de mañana aquí quiero a la maestra!, afortunadamente la localizo y al día siguiente la maestra realiza su trámite.

Un líder sindical, del nivel de Educación Especial llegó con un tono de voz altanero y me dijo que porque yo no quería tramitar un movimiento de personal, que ya él había hablado con mi jefe y él ya lo había autorizado, en ese momento procure guardar la calma y le pedí que en primer lugar no le levantara la voz y que por favor pasara a ver su caso con mi jefe porque yo no le iba a atender porque esa no era la forma de pedir las cosas. Se dirigió a la oficina de mi jefe y después de un rato sale acompañado con mi jefe y me pide disculpas porque el trámite ya se había pasado para protocolo de firmas lo que el líder sindical desconocía es que el día anterior nosotros habíamos estado en la normal de educadoras de Arteaga para recabar documentación de los egresados para sus asignaciones de recursos denominado “asignación automática” y mi jefe me había pedido de favor que muy temprano le diera trámite al movimiento de personal por indicaciones superiores porque ya se había acordado en la mesa de negociaciones de los miércoles. Le comenté que el trámite tenía una inconsistencia administrativa y por esa razón no lo había hecho, pero siguiendo sus indicaciones a primera hora le di folio y



continuó su procedimiento para inserción en nómina por lo que los gritos habían sido innecesarios, y considero que la mayoría de los representantes sindicales olvidaron hace mucho tiempo el origen de los sindicatos e igual que los políticos sólo buscan su beneficio personal, y muy pocas veces los de los agremiados.

En muchas ocasiones los maestros llegaban y preguntaban muy molestos ¿Qué su trámite tenía más de tres meses y aun no le dábamos folio? Yo les mostraba la fecha de entrega por parte del nivel a mi área y entonces siempre verificaban que nosotros no tardábamos más de tres días en la revisión y en su caso se elaboraba el rechazo por los diferentes motivos que este presentara. El nivel educativo, después de que se les rechazan los tramites, en ocasiones por las tomas prolongadas del edificio, pierden los tramites o los traspapelan y no le notifican al interesado y al cabo de más de seis meses este tiene que iniciar nuevamente su gestión lo que ocasiona que el docente llegue muy molesto a nuestra área pensando que es ahí donde se perdió. Siempre le di la importancia a cada documento, porque en nuestro caso representa pagos devengados o incidencias de alta o baja en nómina y mi trabajo puede hacer la diferencia no sólo para el docente o administrativo sino para toda una familia cuando es el único ingreso económico.

En el magisterio, sólo el docente y el personal administrativo que desea mejorar en todos los sentidos, transitan por las universidades. Hoy en día aunque no se reconoce como uno de los requisitos importantes para mejorar sus incrementos salariales ni su permanencia en el trabajo, si lo es en los centros de trabajo en donde los alumnos logran buenos resultados en la aplicación de pruebas estandarizadas como la de “ENLACE“. Creo no sólo se le debe exigir al docente sino a toda persona involucrada en el ámbito educativo, desde funcionarios, directivos, representantes sindicales, personal administrativo, y por supuesto los empleados de la secretaria; la actualización y formación permanente, esta sería la forma contribuir a la tarea de educar. Sólo preparando, planeando, organizando y recolectando experiencias para mostrarlas como evidencias del trabajo cotidiano, se podrá incidir y transformar en el mejoramiento educativo y es ahí donde creo el personal docente y/o personal con funciones administrativas, debemos echar mano de todas las herramientas tecnológicas para transmitir nuestros legados de experiencia en el trabajo con la finalidad de mejorar las futuras.

Rumbo a la profesionalización.

Terminé la maestría en educación con campo en desarrollo curricular, sin que tuviera la oportunidad de tramitar una beca comisión ya que la jefa que tenía me dijo que no me iba a autorizar la solicitud porque quién iba a realizar mi trabajo, que ella no, y no quería más personal en el área. Lo único que me autorizo fue salir una hora antes los viernes para poder disponer de ese tiempo en tomar mis alimentos antes de ir a clases, afortunadamente la Universidad Pedagógica está a muy cerca de la Secretaria de Educación.

En la universidad me dan la oportunidad de cursar simultáneamente el curso emergente de titulación de la maestría y el propedéutico del Doctorado. Estoy cursando el segundo semestre del doctorado en educación con énfasis en formación de profesores. Tuve la gran oportunidad de cambiarme de área a la dirección de Proyectos de Investigación e Innovación Educativa de la Dirección de Desarrollo Educativo. Estoy aprendiendo sobre los proyectos que tienen la Secretaria de Educación, su Impacto y Trascendencia, así como la importancia de la formación continua del docente. Creo que es posible proponer propuestas metodológicas tangibles manifestadas en proyectos para mejorar la práctica cotidiana del docente, con propuestas alternativas de trabajo sencillo pero reales que rescaten las experiencias acumuladas por los años y enriquecerlas en los colectivos y mejorar el desempeño docente y porque no incursionar en esos programas de incentivos económicos que más que una oferta deberían ser un derecho para cada docente y no una forma de establecer competencia y medir el desempeño ya que existe diversidad en la formación de los docentes en marcadas en los diferentes contextos sociales de los alumnos a los que nos debemos.

Estoy por lograr el propósito de intervenir en proyectos educativos en el ámbito de formación de docentes. Realmente considero que si todos los que trabajamos en el ámbito educativo nos esforzamos, podemos lograr nuestros objetivos, la tarea no es fácil y el camino está lleno de obstáculos por vencer, desde los personales hasta los de carácter institucional. La satisfacción es reconfortante y la tarea no termina al lograrlo sino en ir más allá con la visión de poder plasmar lo alcanzado para los que vienen detrás que me superaran estoy segura en el trabajo colectivo.



Conclusiones

Las políticas públicas educativas deben estar encaminadas a la transformación, centrarse en las estrategias metodológicas transformadoras para la enseñanza de los docentes que les permitan intervenir en su ámbito laboral educativo, a la capacitación y actualización permanente entre pares y en colectivo. Promover el trabajo colaborativo y la constante generación de proyectos educativos que rescaten las características de cada región a fin de favorecer los aprendizajes en el aula y lograr mejorar los índices educativos no desde la visión gubernamental sino desde lo necesario para cada una de nuestras regiones.

Las condiciones no son las mismas en todos los Países de tal forma que no pueden obtener los mismos resultados con la aplicación de programas y planes educativos que dieron resultados favorables en otros que nos ponen de ejemplo a seguir como en Finlandia, en donde no requirieron o como China en donde los llevan hasta el suicidio, México requiere de subsidios para poder mejorar las condiciones de vida de la mayoría de la población, en virtud de que no existen las condiciones para denotar un desarrollo sostenido en las estructuras sociales y que puedan tener la mayoría de la población a una educación emancipadora que les permita transformar su condición de vida.

¡Finalmente considero que hay muchas formas de ser gobierno!, ahora yo estoy desarrollando un Proyecto de Investigación denominado: “La reforma educativa 2012 en México y su Relación con la formación continua del docente para el programa de promoción en la función por incentivos en educación básica.” El que presentare en el Congreso Iberoamericano 2017.





PERÚ



FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR A TRAVÉS DE LA LITERATURA PIURANA PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DE 2° GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FE Y ALEGRÍA N° 18 – SULLANA-PIURA- PERÚ

Autor(es):

Mg. Manuel Armando Abad Medina.

Resumen:

Este relato pedagógico narra una experiencia que ha permitido el fortalecimiento de la identidad cultural en nuestros estudiantes a través de la contextualización, diversificación y pertinencia de las estrategias lectoras y los contenidos curriculares del área de Comunicación incorporando la Literatura Piurana como eje temático.

Palabras clave:

Hábito/lector, Literatura/piurana e Identidad Cultural.



“Por agradable que sea el papel de espectador,
participar siempre es mejor”

Isaac Asimov

Presentación

Soy maestro por convicción y hubiera preferido serlo siempre de Lengua y Literatura, pero como los especialistas del MINEDU-Perú cambiaron la denominación, lo soy a secas del área de Comunicación. Escribo este relato porque un colectivo de mis estudiantes me solicitaron algún tiempo atrás, un artículo en torno a mi práctica diaria y cotidiana. Esa petición me ha permitido tomar dos decisiones: primero, hacer memoria y reconstruir mi práctica educativa; y segundo, venir a este Iberoamericano habiendo recogido las voces de los chicos para compartir este relato con ustedes.

Quiero --a manera de introducción-- compartir con ustedes la historia de un sombrío y horroroso futuro como muy bien relata el escritor estadounidense Ray Bradbury en su novela “Fahrenheit 451”. El protagonista, Montag, pertenece a una extraña brigada de bomberos cuya misión, paradójicamente, no es la de sofocar incendios, sino de provocarlos para quemar bibliotecas o libros que alguno de sus ciudadanos esconde todavía en su casa. Porque en el país de Montag –controlado por un estado totalitario-, está terminantemente prohibido leer. Porque leer conlleva a pensar, y en el país de Montag está censurado pensar.

Este infernal retrato es el desolador panorama de muchas de nuestras escuelas en donde los estudiantes y los libros están divorciados. Es más, algunos profesores que se han convertido en sagrados cultores de las N’tics (dizque reingeniería o cambio de paradigma), han prescindido de los buenos libros por la USB con videos y textos de autoayuda.

De modo que los maestros estamos obligados a enfatizar la lectura como nuestra mayor preocupación puesto que es innegable que la lectura como instrumento de aprendizaje, información, medio de disfrute, recreación e identidad juega un rol definitivo en la vida de los seres humanos.



Contexto de la experiencia

Se ha podido constatar y con tristeza que si como maestro no capitalizas todos los recursos posibles para garantizar ese derecho irrestricto que tiene la persona con los libros: es decir, leer para aprender y por placer; entonces, el fracaso es inminente. Los chicos si quieren leer, pero este mundo de hipermodernidad en el que viven les resulta insospechado; la escuela difícilmente responde a ese chorro profuso e incontenible de imágenes en las que los estudiantes están sumergidos. Nuestras alumnas y alumnos están desarmados en esta “civilización del espectáculo” como dice Vargas Llosa. Su actitud es de completa inmovilidad ante la Tv., los videojuegos, los manga, Youtube y Facebook. La cultura de los megapúblicos ha secuestrado a nuestros estudiantes socavando sus valores, principios y conocimiento de su entorno más cercano, vulnerando su integridad y autenticidad como personas que pertenecen a un espacio territorial específico.

Por ello, mi escuela Fe y Alegría N° 18- Jesuitas-Vedruna que está ubicada en la zona sureste de la Provincia de Sullana, Región Piura-Perú, en el AH “9 de Octubre” y rodeada de un conjunto de Asentamientos Humanos de donde proceden nuestras alumnas y alumnos, reúne en sus aulas a 1700 chicas y chicos en los tres niveles educativos y que provienen –en muchos casos—de hogares difícilmente constituidos: quebrados, fracturados y con agudos conflictos familiares. Es más, con ambientes lesivos a su esencia como personas. ¿Qué hacer frente a una realidad de por sí amenazante?, ¿cómo pretender que la lectura como actividad intelectual, de disfrute y de carácter transversal sea significativa para los estudiantes? Cualquier otra actitud que no sea enfrentar abiertamente esta realidad, sería excluyente y marginadora.

Propósito

Fomentar y fortalecer el hábito de la lectura entre los estudiantes a través de la Literatura Piurana para consolidar la identidad cultural de los estudiantes.



Planteamiento del problema

Después de todos los resultados nacionales e internacionales bastante conocidos por todos nosotros en materia de lectura, el diagnóstico de nuestro país es que la gran mayoría de la población peruana prefiere no leer y nuestros estudiantes apenas comprenden lo que leen, y la tasa de lectura per-cápita al año llega sólo a medio libro.

Pues bien, ¿cómo hacer que nuestros niños y jóvenes lean?, ¿cómo hacer que esta actividad sea un hábito placentero?, ¿cómo hacer para que a través de la Literatura Piurana, escrita por narradores y poetas nacidos o no en Piura, pero que abordan temas y tópicos de nuestro contexto inmediato, se fortalezca la identidad cultural que no posee Piura y que, contrariamente a otras regiones del país es sólida y fuerte (léase, Arequipa, Cuzco, Puno, etc)?

Sustento teórico

En el Plan Estratégico de Desarrollo Regional Concertado 2013-2016, está contemplado el “Eje E.- Estado, Gobernabilidad, Seguridad Ciudadana: Descentralización, Participación, Concertación, Identidad Regional y Seguridad Ciudadana”, referido a la Identidad Regional, dice:

La búsqueda de una identidad propia y su gestión, debe ser considerada como un eje fundamental que permitirá ver desde adentro y desde afuera a nuestro territorio de manera distinguida.

En tal sentido, es urgente construir o mejor dicho reconstruir nuestra identidad que en algún momento de la historia se empezó a resquebrajar, por razones expresas como la pobreza, migración, violencia, influencias exógenas, etc., en desmedro de representaciones básicamente sociales, basadas en tradiciones, historia, formas de vida, motivaciones, creencias, costumbres y otros; que nos pueden devolver el sentido de pertenencia hacia nuestra comunidad, pueblo, región o territorio.



“Para tal caso, es imperiosa la necesidad de implementar políticas públicas, que permitan instaurar la formación y el estudio, desde la EBR, de nuestra propia historia, pues lo más probable es que sólo un tercio o menos de la población piurana tengan conocimiento de quienes fueron nuestros forjadores y héroes: Los Tallanes, Vicús, Ayahuacas, Huancapampas, Miguel Grau Seminario, Juan Velasco Alvarado, Cayetano Heredia, etc.⁽¹⁾ (Gobierno Regional de Piura 2013, 109),

Es bajo este escenario que se sugiere estas modificaciones curriculares que favorecen y estimulan un mayor acceso a la cultura y a los valores regionales. Por tanto, este soporte normativo supone ahora más que nunca una oportunidad para cristalizar la contextualización y pertinencia de los contenidos curriculares especialmente en el área de Comunicación de acuerdo a las necesidades y exigencias de los chicos y chicas que son el centro de nuestra preocupación pedagógica.

Si bien es cierto que leer es una actividad intelectual; también es una tarea lingüística y una operación con varios procesos psicológicos, pero también es una práctica sociocultural porque exige decodificar la prosa o el verso y recobrar los significados implícitos del texto como darse cuenta del significado que cada comunidad asigna a las palabras o a cada texto. Por ello, (Cassany 2006, 141-53), afirma “Denomino lectura intracultural a la que ocurre entre un autor y unos lectores que comparten una misma cultura. Puesto que pertenecen a una misma comunidad, tienen una misma historia, unos referentes, unas tradiciones y un marco geográfico e histórico comunes...”⁽²⁾

En consonancia con lo que dice el profesor catalán, la educación debe ser intercultural. Ello significa que la educación debe asumir la riqueza por la diversidad cultural, étnica, lingüística respetando las diferencias; evitando homogenizar a los niños y a los jóvenes. Sobre todo en una región como la nuestra donde la variante del castellano peruano tiene sus propios rasgos gramaticales, fonéticos y semánticos. Es más, una región donde las últimas investigaciones



lingüísticas arrojan resultados sorprendentes como la existencia de pequeñas comunidades en la meseta andina piurana que hablan la variante del quechua cañaris.

Asimismo, existe otro principio educacional que es básico e ineludible, la educación debe ser ética, es decir debe promover los valores culturales (música, bailes y danzas; costumbres, tradiciones populares, etc.), y la literatura que se constituye en un medio poderoso para combatir la realidad y la tristeza: realidad como la nuestra con grandes dificultades y que para los niños resulta asfixiante. Sin embargo, ella puede ayudar a configurar una personalidad resistente; es decir, fuerte aun en las adversidades.

En suma, los aprendizajes tienen que ser significativos; eso implica partir de los conocimientos previos y que mejor que la Literatura Piurana se convierta en insumo en el cual los chicos beban porque es la más cercana a su vida. Además porque parten de su propia realidad permitiéndoles relacionarse con los nuevos conceptos que van aprendiendo. Es más, la Literatura Piurana es capaz de aportar --si se transmite al niño y al joven de manera correcta y con pasión-- nuestra herencia cultural como valor fundamental.

Un recurso o herramienta inmejorable en el desarrollo de esta experiencia ha sido la Guía de Control de Lectura. Pero, ¿qué es una Guía de Control de Lectura? Es una orientación que ofrece el docente a los estudiantes para favorecer, en este caso específico, la construcción de diversos aprendizajes literarios y lingüísticos de nuestra Región en el 2do. Grado de Educación Secundaria, tanto a nivel de destrezas y habilidades intelectuales, motrices como de conocimientos, actitudes y valores. Estas orientaciones o pistas de trabajo, son medios de diálogo entre el que las elabora y el que las desarrolla. Son elementos de apoyo que favorecen la investigación y por lo tanto el aprendizaje.

Esta Guía de Control de Lectura posee cinco niveles que permiten al tándem mantener una actitud de diálogo permanente y comunicación fluida al intercambiar ideas, pensamientos, opiniones, juicios y sentimientos. Tiene cinco niveles:



I. Nivel de Exploración

En este primer nivel, los miembros del tándem, a través de una lectura sencilla y atenta, exploran el texto e identifican la palabra o palabras clave del título, hipotetizan a partir del título, ubican las palabras, giros y expresiones lingüísticas cuyo significado desconoce para intentar desde su léxico y desde el contexto de la lectura acercarse al significado de las mismas. En último caso, la pareja se ayuda con el diccionario.

II. Nivel de Comprensión

En este segundo nivel, cada uno de los miembros del tándem se esforzará por comprender los hechos, sucesos, acontecimientos; identificar los personajes, así como el lugar y momento en que se dan estos hechos como el mensaje mismo de la lectura. Identifican el tema, subrayan las ideas principales, elaboran anotaciones al margen, elaboran resúmenes y síntesis, organizadores gráfico-visuales, cuadros de doble entrada, etc. Finalmente, resuelven preguntas (abiertas y cerradas) para comprobar su comprensión, tanto a nivel literal como inferencial.

III. Nivel de Globalización

La naturaleza de este tercer nivel consiste en permitirle al tándem establecer relaciones explícitas o implícitas con otros textos, con los cuales el autor dialoga y que el lector, por comprensión y análisis mismo del texto, interpreta. O sea, posibilitar la intertextualidad.



IV. Nivel de Exploración Afectiva

A diferencia de los otros, este nivel supone un trabajo más personalizado del alumno. Aquí, el alumno emite su juicio personal comparando su manera de pensar y sentir con los sentimientos que le ha provocado la lectura del texto.

V. Nivel de Creatividad

Al igual que el anterior nivel, el trabajo es personal. El estudiante aplica sus capacidades y habilidades artísticas que le permiten desarrollar su pensamiento divergente a través del dibujo, pintura, collage, ensamblaje, recitación, actuación y la creatividad literaria. La actuación, la dramatización y el teatro es una poderosa herramienta para fortalecer el aprendizaje cooperativo de las chicas y chicos.

Finalmente, la metodología empleada en esta experiencia ha sido el trabajo cooperativo porque creo que el fortalecimiento de la identidad cultural no solo es un proceso individual o personal sino especialmente un proceso de construcción social. (Roeders 1995, 67), sostiene:

Las formas de aprendizaje cooperativo resultan ser un buen ejercicio para que los alumnos aprendan a colaborar con los demás compañeros de una manera efectiva. Ya que el éxito de estas formas depende en gran parte de la efectividad en la cooperación, el progreso en las habilidades cooperativas de los alumnos se establece progresivamente.

Asimismo, otras habilidades sociales resultan ser estimuladas más intensamente en el aprendizaje cooperativo que en otras formas de aprendizaje. El tomar la perspectiva de otro, es decir la comprensión de cómo otra persona percibe una situación y reacciona ante ella, es una de las habilidades que se promueven en el aprendizaje cooperativo. Por la



mayor frecuencia de interacciones, los alumnos llegan a estimar cada vez mejor qué es lo que piensa y siente otra persona en una determinada situación. En esta interacción, los alumnos mejoran también sus competencias comunicativas en las situaciones de cooperación.⁽³⁾

Propuesta de transformación: reflexiones y conclusiones

En esta experiencia, el aula ha sido aprovechada en toda su dimensión y significación como espacio relacional. Sentados siempre en circuito formando un círculo, una medialuna, agrupados en mesas de trabajo, a veces en el piso, las chicas y chicos inician su experiencia libre y placentera con los libros y la lectura. En un ambiente siempre limpio y ordenado; una dinámica, un microvídeo, un tema musical o unas palabras introductorias se constituyen en herramientas que desbloquean el “hielo”, van convirtiendo el aula en un espacio grato, agradable y confiable, y sobre todo facilitan oportunamente el inicio como actividad motivacional a la Pre Lectura.

En uso de su capacidad para tomar decisiones autónomamente, las chicas y chicos identifican y seleccionan el libro que les llama la atención. Está demás decir que los productos, o sea, los libros deben ser variados y seductores en cuanto a formatos y temas.

Escogen el libro, buscan el lugar más apropiado para empezar su aventura; es decir, el diálogo con el libro. Luego de un momento, el docente invita a que los estudiantes formulen predicciones e hipótesis desde la relación que establecen entre las imágenes de la portada y el título del libro sobre lo que va a tratar esa historia. Este momento de apertura al diálogo es importantísimo en cuanto el docente capitaliza un tiempo para escuchar empáticamente, no solo las opiniones sino las emociones y tonos de las y los estudiantes. Otra interrogante que enriquece el diálogo es ¿Por qué han seleccionado este libro? Este es un buen ejercicio para enseñarle a las niñas y niños a formular argumentaciones que defienden su elección.

Finalizado este momento se da inicio a la Lectura. Las chicas y chicos e incluido el docente empiezan silenciosamente a leer. Este es el momento más rico de la experiencia porque cada niña y niño se ofrece la oportunidad de valorar derechos irrestrictos que tiene como lector:



saborear y/o gustar de la historia, avanzar, saltar, retroceder o abandonar la historia; vivir su propio bovarismo (ensoñación) de la historia, dialogar con los personajes, emitir juicios sobre lo que expresan o dicen los personajes, estar de acuerdo o no con lo que hacen o dejan de hacer los personajes, recrear lugares, redefinir finales, etc. Este momento, el docente debe aprovecharlo al máximo, haciendo algunos altos en la lectura para conversar de manera personalizada con los estudiantes que desean hacerlo. Sutilmente, el docente debe conocer las historias contenidas en esos libros, no para hacer gala de su universo de lecturas, sino para permitirles a los estudiantes seguir anclados a la historia. Terminado el libro, el docente animará al colectivo del aula a dialogar sobre la experiencia que ha tenido cada uno de ellos con la historia allí contenida.

A partir de este momento se da inicio a la Post Lectura. El aula se organiza en tándem. Las parejas comparten sus historias y por decisión propia presentan sus libros a los demás miembros de la clase. Este momento sigue siendo tan importante como los dos anteriores porque permite la expresión libre y espontánea de lo que piensan y sienten sobre lo leído. Manteniendo el trabajo en parejas, el docente invita a los estudiantes a recoger su Guía de Control de Lectura para responder a las interrogantes que se plantean. Solemos encontrarnos con niños y niñas que no desean resolver la Guía. Ante ello, el docente respeta la opción del estudiante. Sin embargo, siempre animará a que la lectura significa también un acto volitivo: asumir con responsabilidad los compromisos.

Con el desarrollo de esta experiencia he podido constatar que nuestros estudiantes han sabido crearse un tiempo y un espacio para la lectura que les ha permitido sentirse en libertad, reconociendo la importancia del trabajo cooperativo. Además, han aprendido a valorar su autonomía en el trabajo académico y sobre todo, han vivenciado los valores culturales en la búsqueda y consolidación de una identidad cultural propia a través del encuentro con la Literatura Piurana.

Me he preocupado que se sientan “como (en) una novela” como bien diría Pennac. Por ejemplo, con unos hemos leído la poesía de Cielo Bardales, Alberto Alarcón y Marco Martos; con otras y otros, “Froilán Alama, el bandolero” de Carlos Espinoza León, “Cuentos



Tallanes” de Víctor Borrero Vargas, “Alejandro” de Houdini Guerrero y tantas otras historias que no pertenecen al canon oficial, lejos de lo que propone el currículo. Todos estos libros han logrado su propósito: conmover al lector y dejarlo atrapado en un mundo de belleza indescriptible que solo un entorno literario puede ofrecerle infinitamente.

Es más, la lectura de un buen libro como “El cangrejo ermitaño” de Félix Hugo Noblecilla o “Casa quemada” de Rafael Gutarra tienen un claro propósito político, ético y cívico porque a través de él, los estudiantes asumieron conscientemente una posición ante un escenario como el que se enfrentó el protagonista; una posición desde la internalización de virtudes humanas y valores democráticos, haciendo que los espíritus de los jóvenes sean fuertes, vigorosos y sin concesiones ante aquello que les resulta injusto. Por ello, creo que la lectura nos da todas estas posibilidades: abrirnos a los demás, salir de nosotros, tender puentes con otros y sobre todo, derrumbar las murallas de la indiferencia, la exclusión y la marginación. Asimismo, nos da la posibilidad de consolidar un derecho irrenunciable de las personas: soñar e imaginar como posible todo aquello que nos ha resultado esquivo.

En conclusión, considero que la lectura y la escritura, ambas actividades, deben ser placenteras y cuanto más, críticas. Los libros deben ser artefactos de regalo diario y cotidiano. Solo leyendo será un óptimo interlocutor; en su boca, la palabra hablada será bien dicha y con garantía a la verdad y su atención a su vez recíproca, es decir alguien que escucha con respeto al otro. Solo la lectura hará de usted –consecuentemente- una persona que sepa escribir y redactar correctamente y lo alejará de la pobreza y monotonía con la que a menudo se lee en los SMS: “mostro” o “bacán” para definir algo que es estupendo, admirable o bonito.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- (1) GRP. 2013. Plan Estratégico de Desarrollo Regional Concertado-Piura.
- (2) Cassany, Daniel. 2006. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. España: Anagrama.
- (3) Roeders, Paul. 1997. Aprendiendo juntos. Un diseño del aprendizaje activo. Perú: Walkiria Ediciones.



POTENCIANDO LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS A TRAVÉS DE LA MODELIZACIÓN MATEMÁTICA EN CONTEXTOS REALES

Autor: Mejía Alemán, Luis Vicente

RESUMEN

Elevar el nivel de desarrollo de la capacidad para resolver problemas matemáticos de precálculo y cálculo en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Escuela profesional de Electrónica de la Universidad Nacional de Piura (UNP) que en el semestre académico 2015-II se matricularon y llevaron la asignatura de Cálculo I fue el propósito de este estudio. La investigación, realizada en el enfoque cualitativo, fue de tipo transversal y del nivel explicativo. La población de estudio comprendió a veintidós estudiantes. La Modelación Matemática como estrategia didáctica se implementó en los meses de setiembre, octubre, noviembre y diciembre del semestre académico 2015-II y consistió en un conjunto de actividades de interacción, matematización y modelo matemático organizadas en un módulo de aprendizaje. Para el desarrollo de la investigación se utilizó un módulo de aprendizaje en el cual se detalla lo que el profesor debe hacer en cada encuentro con los estudiantes. Cada encuentro con los estudiantes se graficó con una mejor actitud, interés y compromiso para el desarrollo de cada una de las actividades. El hecho de desarrollar la capacidad de resolución de problemas se evidenció a través de una mayor seguridad y autoestima. Además los estudiantes planteaban preguntas con un vocabulario propio de la matemática desarrollada y muchas veces eran utilizadas para abordar otros temas más complejos.

Se evidenció que hubo un incremento significativo en el desarrollo de la capacidad para resolver problemas matemáticos de precálculo y cálculo de los estudiantes y que no existen diferencias significativas entre las dimensiones de esta capacidad. También las actitudes personales y colectivas relacionadas con las dimensiones de la capacidad para resolver problemas matemáticos mejoraron durante la aplicación del tratamiento experimental. Se llegó a la conclusión que la Modelación Matemática como



estrategia didáctica ha sido eficaz y que es un aporte valioso al campo de la tecnología educativa en el área o asignatura de Matemática.

Palabras clave: resolución de problemas matemáticos, modelación matemática, estrategia didáctica, interacción, matematización y modelo matemático.



INTRODUCCIÓN

La Modelación Matemática está presente en la vida de los hombres desde tiempos remotos, por ello es fuertemente defendida, en muchos países, como estrategia de enseñanza de las matemáticas en todos los niveles, ya que permite al estudiante no solamente aprender las matemáticas de manera aplicada a las otras ciencias del conocimiento, sino también mejorar la capacidad para leer, interpretar, formular y solucionar situaciones problema. A pesar de estas condiciones favorables, algunos factores como el tiempo de convivencia de profesores y estudiantes con la enseñanza “tradicional” han dificultado la implementación de la modelación.

En esta investigación se puso de manifiesto la experiencia adquirida por más de 10 años a la par de las contribuciones de la comunidad investigadora respecto al tema de modelación matemática con la finalidad de potenciar el desarrollo de la capacidad para resolver problemas matemáticos de precálculo y cálculo. De esta manera la modelación matemática se vería como una herramienta poderosa para los objetivos propuestos.

Quienes participaron de esta investigación fueron los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Electrónica de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Piura.

Esta investigación está dirigida a los docentes de la especialidad de Matemática; especialmente, a aquellos que están comprometidos y preocupados por investigar dentro de las aulas y que sienten la gran responsabilidad de formar profesionales competentes y humanos.

El informe consta de cuatro capítulos. En el primero denominado “El Problema de Investigación”, se plantea el problema de investigación y las variables que orientaron el proceso de indagación; también se justifica la necesidad de realizar este trabajo, sus alcances y limitaciones. En el segundo titulado “Marco Teórico”, además de los antecedentes de estudio, se teorizan los variables de estudio y se da forma a la teoría sustantiva a través de los aportes y experiencia en el estudio de esta estrategia para



enseñanza y el aprendizaje. En el tercero denominado “Metodología de la investigación”, se indican el tipo, nivel y diseño de la investigación así como la, población de estudio y otros elementos metodológicos relacionados con el cómo se realizó este trabajo. Finalmente, en el cuarto y último capítulo titulado “Resultados de la Investigación”, se hicieron reflexiones acerca de la investigación respecto al potencial de la modelación matemática para abordar situaciones problemáticas de alta demanda cognitiva, se explica acerca de la aplicación del tratamiento experimental que consistió en la Modelación Matemática como estrategia didáctica.

En relación a la metodología, se utilizó la Modelación Matemática como estrategia didáctica y se aplicó durante el semestre académico 2015-2.

Como toda empresa humana, hubo una serie de dificultades en el proceso de ejecución de esta investigación que fueron superadas y se convirtieron en factores de motivación para la consecución de la propuesta.

CONTEXTO

Las matemáticas son necesarias en todos los ámbitos del quehacer humano: en las simulaciones de sistemas complejos en climatología y microelectrónica, en el tratamiento masivo de los datos en internet, en el arte, en arquitectura, en medicina, en los mercados financieros, etc. Sin embargo, existe un creciente desapego de los jóvenes por las matemáticas.

Así, en el Perú y en el mundo existe una problemática alrededor de la calidad en la formación matemática que se da a los estudiantes en las universidades. Tal problemática suele asociarse de manera exclusiva con algunos indicadores como alta mortalidad académica y la deserción estudiantil. Pero, cabe insistir, éstos son sólo indicadores. La naturaleza del problema es mucho más profunda; es compleja ya que son muchos los elementos y las relaciones que intervienen: hay influencias internas y externas, algunas de ellas que no se pueden controlar y el cambio de otras requiere de procesos largos y difíciles.



En la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Piura (UNP), tal como se registran en las actas de evaluación de la asignatura de Cálculo I durante los años 2008 al 2015-1, en promedio más del 50% de los estudiantes han desaprobado la asignatura. En algunos casos, sobre todo en los últimos años 2012 al 2015-1, cuando el porcentaje de aprobados es alto, se aprecia que el número de retirados en la asignatura es significativo. También se observa que la nota promedio en esta asignatura es 11.80. Por lo tanto, se hace necesario no sólo reflexionar sobre la situación actual de la enseñanza de las matemáticas; sino proponer y validar alternativas de solución.

Los estudiantes que participaron de la investigación fueron de la Facultad de Ciencias – Escuela Profesional de Electrónica del primer ciclo de formación cuyas edades fluctuaron entre 16 y 19 años. Además son estudiantes que llevan por primera vez la asignatura la cual no tiene pre-requisito salvo la inscripción. En número fueron 22 estudiantes de los cuales fueron 16 hombres y 6 mujeres.

También se sabe que son muchos los factores que influyen en el aprendizaje de la matemática como la didáctica que utiliza el docente, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los valores, la orientación familiar, etc.

En relación a la didáctica, la Modelación Matemática es una estrategia que articula los contenidos matemáticos con situaciones o fenómenos reales y cercanos a lo cotidiano y vivencias de los estudiantes de tal forma que el conocimiento matemático sea puesto en un plano diferente al teórico y conceptual y surja como una herramienta importante y de apoyo en otras áreas de conocimiento.

Por lo tanto, en esta investigación, se propuso como alternativa de solución la Modelación Matemática como estrategia didáctica con el fin de desarrollar la capacidad para resolver problemas matemáticos de pre-cálculo y cálculo. Para ello, se tomó como población de estudio a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Escuela profesional de Electrónica de la UNP que se inscribieron y llevaron la asignatura de Cálculo I en el semestre académico 2015-2.



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

En esta investigación, se propuso como alternativa para potenciar la capacidad de resolución de problemas a la Modelación Matemática como estrategia didáctica. Y ¿por qué orientarnos bajo esta estrategia y no otra? La respuesta estaba en el sentir de los estudiantes. Tras dialogar con ellos a través de entrevistas nos manifestaron sus intereses por hacer las matemáticas más amigables y con mejor significado para su vida. Los estudiantes manifestaban que en su etapa de colegio no tuvieron una visión clara ni constataron que las matemáticas pudiesen ser importantes para lo que decidieran estudiar en la Universidad o en el Instituto. Se mostraba en general un descontento de la forma cómo habían estudiado las matemáticas. Aprovechando este descontento, se les preguntaba entonces, sobre qué matemática querían hacer. Esto fue importante para ellos ya que los temas que propusieron todos estaban ligados a sus intereses. Ahora bien, la pelota estaba de nuestro lado y había que buscar una estrategia que nos permitiera resolver problemas de contexto real y que además los estudiantes se adaptaran fácilmente al trabajo que involucra hacer modelación matemática. Los temas propuestos por los estudiantes estaban referidos a contenidos de precálculo y cálculo. Hubo que hacer algunas adaptaciones a nuestro trabajo habitual en las aulas de la Universidad y comenzar a hacer investigación desde el aula. Casi siempre el desarrollo de los temas lo hacíamos bajo la enseñanza tradicional donde el profesor es el eje principal, pero ahora había que darle un rol protagónico al estudiante, pero siempre con la orientación del profesor que marca su rol no para resolverle el problema al estudiante sino para tal vez plantearle algunas cuestiones más simples cuando la situación no tenga la claridad suficiente para el estudiante. ¿Qué haríamos si el estudiante no respondiera a las cuestiones planteadas?, pues habría que preguntarnos ¿por qué el estudiante no logró el objetivo, tal vez falta reforzar el contenido matemático o es la falta de comprensión de lo que se solicita? Otras preguntas importantes que se hacían en cada encuentro con los estudiantes era ¿cómo se siente de trabajar con esta forma de hacer matemáticas? ¿Le entusiasman las matemáticas? ¿En qué otras situaciones creen que se puedan desarrollar las matemáticas bajo la estrategia de la modelación?



Es en este contexto que planteamos la siguiente interrogante:

¿De qué manera la aplicación de la Modelación Matemática como estrategia didáctica logra desarrollar la capacidad para resolver problemas matemáticos de precálculo y cálculo en los estudiantes de Cálculo I de la Facultad de Ciencias de la Escuela profesional de Electrónica de la Universidad Nacional de Piura en el semestre 2015-2?

PROPÓSITO

Potenciar el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas matemáticos de precálculo y cálculo en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Escuela profesional de Electrónica de la Universidad Nacional de Piura a través de la modelación matemática como estrategia didáctica.

SUSTENTO TEORICO:

Se tomaron como punto de partida algunas investigaciones que fueron importantes para la delimitación de la investigación. Así tenemos la investigación de Rossi y Allevato (2013), denominada “Resolución de problemas en la enseñanza de ecuaciones diferenciales”, quienes diseñaron un conjunto de actividades con el objetivo de ayudar a los estudiantes a avanzar en el aprendizaje del Cálculo Diferencial II utilizando como metodología de enseñanza la solución de problemas.

Juana Soledad Soto Ñanco (2013), en su trabajo denominado “Una secuencia didáctica basada en modelación matemática”, esta tesis doctoral tuvo como objetivo principal vincular la enseñanza de las ecuaciones diferenciales con una aplicación de futuros ingenieros. Para cumplir con dicho objetivo se analizó el programa de la asignatura así como investigaciones desarrolladas en matemática educativa. Estos análisis permitieron reconocer que era necesario identificar y adaptar un modelo matemático utilizado en ingeniería para considerarlo en el diseño de una secuencia didáctica que permitiera vincular las ecuaciones diferenciales con una aplicación no necesariamente matemática. La



secuencia didáctica se plantea una vez que se ha determinado que el modelo matemático en uso el cual es modelado y simulado por Simulink librería del programa Matlab. Se concluye que el trabajo de los estudiantes fue satisfactorio, desde el punto de vista que ellos tienen la necesidad de buscar respuestas y comprobar sus resultados y son capaces de manejar herramientas computacionales con gran facilidad.

Ahora bien, ¿qué es la modelación matemática como estrategia didáctica y cuáles son las propuestas para la investigación?

Modelación matemática como estrategia didáctica

Diversas tendencias en educación Matemática con propósitos específicos, en general, refuerzan su preocupación por la enseñanza y el aprendizaje del estudiante. Dentro de ellas están la resolución de problemas, los juegos educativos, la etnomatemática, la historia de la matemática, la informática educativa y la modelación Matemática.

Dentro de estas tendencias, la modelación Matemática, que tiene sus raíces en la Matemática Aplicada, va destacando por abordar fenómenos de la realidad en la tentativa de traducirlos matemáticamente, es decir, crear modelos para explicarlos. De esta manera, se generan condiciones para la adquisición del conocimiento en un ambiente de investigación dinámico.

Pero, ¿qué es la modelación matemática?

Según Bassanezi (2002), "...La modelación Matemática, con toda su amplitud y poder de síntesis, es por excelencia el método científico usado en las ciencias fácticas".

Se puede afirmar que la modelación Matemática es considerada un fabuloso instrumento de investigación en las diversas ciencias factuales como la Física, Química, Biología, la propia Matemática, entre otras cuyo método es aplicado. En verdad todas estas y otras áreas ganaron refuerzos de la Matemática Aplicada, y podemos decir que se dio un gran salto en las investigaciones con la modelación Matemática.



Otros autores, incluyendo al mismo Bassanezi, conciben la modelación Matemática como un proceso dinámico, motivador y problemático que conduce a construir un modelo matemático de la realidad en el proceso investigado.

“La modelación Matemática es un proceso dinámico de búsqueda de modelos adecuados, que sirvan de prototipos de alguna entidad” (Bassanezi, 2002).

Tras recoger los aportes de las investigaciones sobre modelación matemática y sobre la teoría que describe Bassanezi, proponemos a la Modelación Matemática como *el proceso de enfrentarse a situaciones reales de las cuales escogemos características que describan adecuadamente un problema de origen no matemático, para transformarlo en un lenguaje matemático, este proceso implica la obtención de un modelo y la solución efectiva del problema real. Este modelo se sintetiza en un conjunto de símbolos y relaciones matemáticas que representan el objeto estudiado cuyo estudio es objeto de análisis e interpretaciones de situaciones diversas.*

En el proceso de obtención de un modelo o de modelación de situaciones referidas a la realidad o semi-realidad, según la definición propuesta sobre modelación matemática presentamos 3 procesos dividida en 6 subprocesos:

Estudio del objeto a tratar: comprende dos subprocesos, el reconocimiento de la situación problema y la familiarización con el objeto a ser modelado.

Esta es la fase de reconocimiento en el que el investigador hace los primeros contactos con la situación problema o el tema a ser modelado, buscando familiarizarse al respecto y a recolectar datos que pueden ayudarlo en su investigación. Es la fase preliminar en el que ocurre el involucramiento con el tema a ser estudiado/problematizado. En esta etapa la situación a ser estudiada será delineada, y, para tornarla más clara deberá ser hecha una investigación sobre el asunto escogido a través de libros, diarios, revistas especializadas y de hechos obtenidos junto a especialistas en el área. ¿Qué variables aparecen en el problema estudiado?, ¿Qué contenidos matemáticos necesito para resolver el problema?,



¿El problema me es familiar?, ¿necesito simplificar la situación estudiada para poder abordar el problema?

Matematizar la situación-problema: comprende la formulación del problema y la resolución del problema en términos del modelo.

Esta es la etapa más compleja y desafiadora, pues es en esta etapa que se dará la *traducción* de la situación problema en un lenguaje matemático, o sea, aquí se formula un problema y se escribe enseguida el modelo que lleve a la solución. Intuición, creatividad y experiencia acumulada son elementos indispensables en esta etapa.

Presentación del modelo matemático: comprende los subprocesos de interpretación de la solución y verificación o validación.

Para la conclusión y utilización del modelo, en esta etapa ocurre una *prueba o validación* del modelo obtenido para verificar en qué nivel este se aproxima a la situación-problema. Así mismo, su interpretación debe ser hecha a través del análisis de las implicaciones de la solución, derivada del modelo que está siendo investigado, para entonces, se verifica su adecuabilidad, retornando a la situación problema investigado y validando el grado de confiabilidad.

PROPUESTA

La investigación se realizó en el enfoque cualitativo y se aplicaron procedimientos metodológicos como la investigación participativa, la observación participativa y el análisis de documentos. Las actividades orientaron a los estudiantes, a través de los problemas, a construir su propio conocimiento haciendo también una asociación docente-estudiante en la construcción colaborativa del pensamiento matemático.

En base a la definición planteada sobre modelación matemática y las etapas del proceso de modelación se proponen unos módulos para el estudiante. Es de señalar que para la mayoría de los docentes, la modelización matemática representa una nueva forma de "hacer" matemáticas pero la creación de actividades de modelización en la enseñanza hace parecer



desalentador. Esto es especialmente cierto ya que el modelado, cuando se hace correctamente, requiere mucho tiempo y esfuerzo.

La propuesta se llevó a cabo con un solo grupo de estudiantes quienes se inscribieron y matricularon en el curso de Cálculo I.

Es importante señalar y entender que la modelización matemática no puede dejarse de lado ya que está enmarcada dentro de las competencias específicas de Matemáticas.

El Colegio de Matemáticos del Perú en el capítulo III (Del Matemático y su campo de acción) señala que el matemático profesional, dentro de su campo de acción, desarrollará actividades de investigación de docencia por lo cual esta propuesta intenta cubrir ese aspecto.

Esta propuesta propone asistir al docente para la ejecución de la estrategia de modelación matemática permitiéndole a los estudiantes “hacer matemáticas” con el reconocimiento de las oportunidades que demanda los acontecimientos cotidianos.

La propuesta ofrece módulos y guías para 4 temas de acuerdo a la sumilla de la asignatura de Cálculo I de la Facultad de Ciencias de la Escuela Profesional de Electrónica de la Universidad Nacional de Piura. Cabe señalar que en las actividades desarrolladas se incluyen otros temas que no aparecen en la sumilla ya que las actividades responden a situaciones contextualizadas de acuerdo a los intereses de los estudiantes. El desarrollo de la propuesta implicó hasta tres sesiones para desarrollar unos de los módulos según la complejidad del tema. También en algunas de ellas utilizamos como herramienta complementaria al computador, con el auxilio del programa Geogebra bajo el cual se mostraron algunas simulaciones que mostraron al estudiante el grado de coherencia y objetividad con los objetos matemáticos.

Cada módulo presenta el mismo formato para facilidad de uso. Cada uno contiene tres secciones: (1) Guía del Maestro, (2) Páginas de los estudiantes (actividades de los estudiantes), (3) Guía del Maestro – posibles soluciones y extensión del modelo.

La primera sección de cada módulo, “Guía del Maestro”, es sólo para los docentes. Contiene información similar a la de un plan de clase tradicional: se pretende dar una visión general del módulo que incluye la motivación, tiempo necesario, los materiales y



conocimientos previos necesarios, y un esquema general que describe las actividades de los estudiantes en la "Hoja de trabajo 1 "(actividades de la primera jornada) y" Hoja de Trabajo 2 "(actividades de la segunda jornada).

La aplicación de la Metodología de enseñanza y aprendizaje a través de problemas produjo un marcado efecto sobre la participación de los estudiantes y la motivación causada por problemas. Hubo también un gran estímulo desde el punto de vista docente, cuando el profesor investigador identificó las dificultades que los estudiantes tenían para expresarse, ya que los ayudaba poco a poco, resolviendo dudas y esclareciendo notaciones y conceptos, lo que permite a los estudiantes a mejorar el lenguaje y crear mejores formas de presentación de las resoluciones, hasta el final del trabajo. La metodología de enseñanza a través de la resolución de problemas proporcionó una evolución en la autoestima de los estudiantes, porque se sentían capaces y felices de haber comprendido y resuelto los problemas mediante la construcción de conocimientos significativos en ese caso en ecuaciones diferenciales. La metodología creó oportunidades en el que el estudiante pudo utilizar sus conocimientos previos, y tuvo libertad para tomar decisiones y estrategias durante la investigación, dando lugar a la reflexión.

La metodología de enseñanza a través de problemas guió a los estudiantes a partir de las dificultades iniciales encontradas durante la resolución, conduciéndolos a los nuevos conocimientos y la solución del problema. En resumen, los estudiantes discuten, reflexionan, crean anotaciones y elaboran sus propias definiciones; hubo un movimiento, libertad, creación y construcción del conocimiento. La metodología de enseñanza a través de resolución de problemas llevó a los estudiantes a una transformación, haciéndolos más seguros y más activos, mostrándose como un recurso posible y productivo en clases de cálculo diferencial e integral.

La sección "páginas de los estudiantes" de cada módulo consta de las hojas de trabajo de los estudiantes. Estas páginas deben ser fotocopiadas y distribuidas para uso de los estudiantes. Es la decisión del docente cómo deben aplicarse estas lecciones, pero los módulos fueron escritos con la intención de ser una combinación de discusión en el aula, en el grupo y el trabajo individual. La primera página de esta sección es una "Página



Introductoria", que sienta las bases para el escenario a modelar. Se utilizan tablas, imágenes o herramientas que se utilizarán en el modelo. Esta página introductoria concluye con la "Pregunta principal", que es la idea principal destinada a impulsar las actividades de modelado.

La lección del primer día continúa después de la página introductoria y se compone de dos o tres páginas. Las preguntas se presentan de tal manera que los estudiantes deben desarrollar el modelo para empezar a responder a la "pregunta principal". Al final del primer día, construyen su modelo matemáticamente o mediante construcciones reales físicas.

En la lección del segundo día (que se da inmediatamente después de la lección del primer día), se comienza a menudo con un "resumen" de lo sucedido anteriormente. Se enumeran algunas definiciones para ayudar a impulsar el modelo en una dirección matemática a fin de centrar la atención de los estudiantes en las ideas matemáticas específicas. Los estudiantes continúan trabajando con el modelo para perfeccionarlo en un esfuerzo por responder a la pregunta principal de forma más completa o precisa. A veces, la lección avanza más allá de la idea originalmente planteada para ayudar a los estudiantes a aplicar su modelo a diferentes o más complejos escenarios.

A lo largo de las páginas de los estudiantes, aparecen entre corchetes notas destinadas a guiar a los estudiantes a través en los problemas más difíciles. Estos están destinados a ser utilizados si hay problemas para desarrollar la pregunta y pasar a la siguiente y de esta forma completar su modelo.

La tercera y última sección "Guía del Maestro – Posibles soluciones y extensión del modelo", tiene por finalidad dar a los docentes una guía general de cómo la lección podría progresar, pero no pretende ser una estructura rígida. El trabajo de los estudiantes dentro de la modelación matemática debe estar basada en la validez matemática y no en la capacidad de adherirse a la idea matemática estricta presentada en este módulo. Con respecto a la extensión del modelo, éste está destinado en los estudiantes interesados y avanzados en trabajar otras aplicaciones de la matemática que están dentro o fuera del módulo. Los modelos no se limitan a una sola idea y por lo tanto tienen muchos usos diferentes.



REFLEXIONES

Después de realizar esta investigación podemos presentar las siguientes reflexiones:

1. ¿Los modelos educativos logran relacionar a la matemática con lo cotidiano?
2. ¿La dimensión social logrará problematizar la relación de los dominios disciplinares de la ciencia y de la vida cotidiana?
3. ¿Es posible hacer investigación en el aula o fuera de ella con modelación matemática?
4. ¿Qué limitaciones se encuentran al hacer investigación con modelación matemática?
5. ¿Es importante conocer los intereses de los estudiantes para unas matemáticas más significativas?
6. ¿Es posible abordar temas más complejos utilizando modelación matemática, como por ejemplo, problemas de contaminación ambiental?
7. ¿Qué otras estrategias podrían resolver problemas de naturaleza similar al del módulo?
8. ¿Es importante preparar al estudiante antes de hacer investigación con modelación matemática?

CONCLUSIONES

1. La investigación es importante ya que permite visualizar procesos de transformación de saberes pedagógicos y de socialización que fueron contruidos con la participación de estudiantes y profesor.
2. Reconocemos la pluralidad y la diversidad de cada uno de los estudiantes lo cual se rescata en la construcción de actividades significativas propiciando la justicia social.
3. Esta investigación significó un espacio de reflexión desde la práctica para discutir propuestas educativas que logren personas más competentes.



BIBLIOGRAFÍA

- Albert M., J. (2007, pág. 58). *Investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aredo. (2012). *“Modelo de Metodología en el Marco de una Teoría Constructivistas para la Enseñanza – Aprendizaje de Funciones Reales del Curso de Matemática Básica en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Piura*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Piura, Escuela de Posgrado, Piura.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista congnotativo*. México: Trillas.
- Barbosa, C. (2003). Modelación matemática: concepción y experiencias de futuros profesores. *Instituto de Geociencias y ciencias exactas*.
- Bassanezi R., C. (2002). *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia*. São Paulo: Contexto.
- Biembengut, M., & Hein, N. (2000). *Modelagem matemática no ensino*. São Paulo: Contexto.
- Biembengut, M. S. (1999). *Modelagem matemática & implicações no ensino e aprendizagem de matemática*. São Paulo: Furb.
- Blanco, C. (2011). *Encuesta y Estadística*. Argentina: Editorial Brujas.
- Chevallard, Y., Bosch, M., & Gascón, J. (2005). *Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Horsori.
- D'Ambrosio, U. (1986). *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática* (2 ed. ed.). Campinas, São Paulo: UNICAMP.
- Esteban, E. (2009). *Metodología de la investigación económica social*. Lima, Perú: Editorial San Marcos E.I.R.L.
- Ferreira. (2001). *Minidiccionario de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nuna Fronteira.
- Fiorioli, J. (2007). *Modelagem Matemática do Efeito Chicote em Cadeias de Abastecimento*. Porto Alegre. Brasil.



- Mora, A., & Ortiz, J. (2012). Formación inicial de profesores de matemáticas y la resolución de problemas reales en ambientes tecnológicos. *Ciencias de la Educación*, 183-206.
- O' Shea, T., & Berry, J. (1982). Assessing mathematical modeling. *Journal Mathematica Educational of Sciences*.
- Polya, G. (1973). *How To Solve It*. New Jersey.
- Pozo, J. (1998). *La solución de problemas: aprender a resolver problemas, resolver problemas para aprender*. Porto Alegre. Brasil: ArtMed.
- Rossi, & Allevato. (s.d.). *Resolução De Problemas Como Metodologia Para O Ensino De Equações Diferenciais*.
- Shoenfeld, A. (1998). Resolución de problemas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*.
- Staton, T. (1991). *Cómo estudiar*. México: Trillas.



DESARROLLO ÉTICO Y MORAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES

Autora:

ARACELI ELIZABETH MONTERO CARCELÉN

RESUMEN

La presente ponencia da a conocer la experiencia vivida con estudiantes de Educación Básica Alternativa, quienes provienen de hogares desintegrados, con muy escasos recursos económicos que han sufrido la violencia domestica por parte de alguno de sus progenitores y dejaron el sistema para dedicarse a trabajar y colaborar en el sustento de su hogar.

Estos jóvenes anhelan reinsertarse nuevamente a la sociedad y por ello escogen la “Nocturna” como es conocida esta modalidad teniendo en su vida emocional muchas carencias como baja autoestima y poca práctica de valores tanto en el aula como en su comunidad lo que dificulta que concluyan sus estudios básicos.

En este sentido se presenta una nueva alternativa para brindar el soporte emocional a estos educados a través de tutoría virtual y presencial que les permita lograr un cambio de actitudes positivas en pro de su formación integral.

Palabras clave:

Ética, Moral, Entornos virtuales, interacción, tutoría virtual, tutoría presencial.



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo presenta una propuesta de investigación cualitativa humanista que busca impulsar el desarrollo de la ética y moral en los estudiantes del CEBA “San Miguel” priorizando el uso de las plataformas virtuales y recursos multimedia reforzado con el apoyo virtual y presencial de un tutor que sirva como elemento desencadenante de su formación integral y de esta manera se pueda garantizar buenos ciudadanos que apuesten por una convivencia sana y basada en una cultura emprendedora y de paz.

Ciudadanos que tengan una buena autoestima y sean capaces de valorar la vida de sus congéneres y a la vez practiquen la resiliencia para enfrentar los retos de la vida cotidiana logrando superarlos, convirtiendo situaciones negativas en impulso para seguir adelante y superar problemas como el alcoholismo, la drogadicción, embarazo precoz, prostitución, etc.

Es nuestra absoluta convicción que los educadores deben incidir cada día mucho más en la formación ética y moral de nuestros niños y jóvenes convirtiéndose esta en la base fundamental para su desarrollo personal y social.

CONTEXTO

El CEBA “San Miguel” se encuentra ubicado en la ciudad de Piura en Perú. La mayoría de estudiantes de esta institución provienen de hogares desintegrados o con problemas de violencia familiar teniendo una fuerte influencia de casos de expendio y consumo de drogas, delincuencia, embarazo precoz y prostitución lo que se refleja diariamente en las aulas del plantel con estudiantes impuntuales, irresponsables, desmotivados y poco comprometidos en sus tareas escolares observándose poca práctica de valores éticos y morales.

Por muchas de estas razones ellos dejaron la educación básica regular y asisten a la Educación Básica Alternativa en horario nocturno.



Así mismo en esta institución la mayoría de docentes se preocupan más por cumplir un currículo dando mayor énfasis al desarrollo cognitivo dejando de lado la formación personal de los estudiantes.

Reflexionando sobre estas circunstancias nos preguntábamos que es lo que más llama la atención de nuestros estudiantes lo cual serviría de motivación para introducirlos en la práctica de los valores.

Dialogando con los estudiantes llegamos a la conclusión de que ellos dedican muchas horas diarias navegando en las redes sociales y demás entornos virtuales ya sea a través de una laptop, una PC o un celular.

Es en este contexto que desarrollé esta propuesta como una forma de acercarlos al mundo de la ética de manera sencilla e interesante.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Continuamente el ministerio de educación del Perú viene incorporando una serie de estrategias para mejorar el sistema educativo y sobre todo el desarrollo de competencias en los estudiantes que les ayude a insertarse adecuadamente en la sociedad. Sin embargo la mayoría de esos esfuerzos se centran mayoritariamente en el desarrollo cognitivo dejando un poco relegado el desarrollo ético y moral.

Tomando en cuenta lo antes dicho y considerando que actualmente contamos con un recurso muy valioso como son los entornos virtuales consideramos que es muy importante tomar a nuestro favor dichas herramientas pues permiten a los docentes elaborar materiales educativos y ponerlos a disposición de los estudiantes, complementando su enseñanza presencial¹.

Además, "La educación debe adaptarse constantemente a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir las adquisiciones, los fundamentos y los frutos de la experiencia humana" (Delors, 1996)

En este contexto nos planteamos las siguientes interrogantes:

¹ Revista Jurídica de investigación e innovación educativa - <http://www.eumed.net/rev/rejie/01/jmadg.htm>



1. ¿Será posible contribuir con la formación moral y ética de los estudiantes utilizando entornos virtuales?
2. ¿Qué se necesita para que los estudiantes desarrollen sus valores éticos y morales de una manera sencilla y motivadora?
3. ¿Cuál será el impacto del uso de entornos virtuales en nuestros estudiantes?
4. Será necesario complementar la tutoría virtual con una tutoría presencial.

Así pues, tomando en cuenta esta realidad consideramos que la implementación de un espacio virtual exclusivo para nuestros estudiantes en la que ellos puedan interactuar reflexionando sobre diversos temas podría ser muy beneficioso para su formación integral llevándolos poco a poco a un nivel de reflexión normativa de la ética o el nivel post convencional de su desarrollo moral.

Tomando en consideración lo anteriormente descrito planteamos el siguiente problema:

¿De qué manera se puede desarrollar la formación ética y moral de nuestros estudiantes a través de la tutoría virtual y presencial?

PROPÓSITO

“Desarrollar la ética y la moral en los estudiantes a través de la tutoría virtual y presencial promoviendo la práctica de valores ”

SUSTENTO TEORICO:

En la actualidad la educación virtual ya está siendo utilizada por muchas universidades y demás instituciones educativas de nuestro planeta por su versatilidad, capacidad de acortar distancias y sobre todo porque permite a los estudiantes acceder a la formación académica en su tiempo libre. Sin embargo, siendo la ética y la moral un tema tan delicado nos preguntamos si es posible abordarlo a través de este medio.

En ese marco Duart nos dice que si es posible estudiar la ética en estos entornos pues “Existe una presencia ética en la virtualidad. La virtualidad, concretada en espacios de interacción, la formamos personas, seres humanos capaces de sentir y de manifestarnos valorativamente, en otras palabras, sujetos éticos. En ese espacio relacional las personas nos comunicamos, interactuamos e intercambiamos información. Si observamos



adecuadamente nos daremos cuenta de que las personas actuamos en la virtualidad de forma similar a como desarrollamos nuestras acciones en otros espacios de nuestras vidas, ya que la virtualidad de por sí no nos hace diferentes. (Duart 2003)

Ricardo Maliandi aporta a nuestra investigación proporcionándonos una clasificación de los niveles de reflexión en el campo de la ética del cual destacamos La ética Normativa que nos dice que en este nivel “Hay una toma de conciencia respecto de la necesidad de desarrollar una reflexión racional y sistemática, debido a que tal actividad del pensamiento es ineludible” observándose que lo que se busca en este nivel es que se dé un análisis crítico sobre cuál es el modo correcto en que debemos actuar ante cualquier situación.

A su vez Kohlberg en su teoría de desarrollo moral divide en tres a las etapas del desarrollo de la moralidad del ser humano siendo la máxima de ellas el nivel Post convencional en el cual las personas actúan de acuerdo a su conciencia y no siguiendo patrones externos logrando la ansiada autonomía moral.²

Creemos que si combinamos estos aportes científicos podemos lograr que nuestros estudiantes poco a poco vayan desarrollando su conciencia ética y moral a partir de los diferentes temas abordados utilizando la Reflexión crítica.

Además es importante resaltar que es muy importante promover la transferencia de los aprendizajes la misma que se produce cuando una persona aplica experiencias y conocimientos previos, al aprendizaje o a la resolución de problemas en una situación nueva (Learning and instruction, R.E. Mayer, 2008). También podemos definir la transferencia como la habilidad de aplicar lo que ha sido aprendido en un determinado contexto a nuevos contextos (Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts, J.P. Byrnes, 1996)³

² http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html niveles de desarrollo moral de Kohlberg

³ Psicología de la educación, John Santrock, McGrawHill, 2012 (Pág 162,163)



En conclusión, podemos decir que la presente investigación se basa en el enfoque cualitativo humanista en la que consideramos las interacciones entre el tutor y sus estudiantes a través de un proceso reflexión complementado con la transferencia de sus aprendizajes a situaciones nuevas en dos escenarios claves: “virtual y presencial” que les permita a los estudiantes profundizar temáticas en el marco de la ética y la moral para desarrollar su formación integral preparándolo para insertarse adecuadamente a la sociedad y enfrentarse positivamente a los diferentes retos de la vida cotidiana.

PROPUESTA; Luego de realizar un profundo análisis sobre el problema planteado concluimos que si es posible desarrollar la ética y moral de los estudiantes de manera virtual por lo que implementamos un espacio virtual e invitamos a los estudiantes a participar de la misma obteniendo desde el inicio una respuesta favorable y porque no decirlo entusiasta.

La metodología utilizada para tal efecto fue la siguiente:

1. INDUCCIÓN A ESTUDIANTES :

Antes de iniciar el proyecto se procedió a realizar una inducción a todos los participantes por parte de la tutora. De esta manera se garantizó la óptima participación de los estudiantes. Tanto los estudiantes como la tutora interactuaron sin ninguna dificultad desde el inicio complementando los diálogos generados en la plataforma con conversaciones presenciales en el aula.

2. DESARROLLO DE TEMÁTICAS EN EL MARCO DE LA ÉTICA Y LA MORAL:

Se desarrollaron una serie de temas que obedecían a las necesidades observadas en el diagnóstico realizado previamente como por ejemplo la defensa de la vida, la puntualidad, la responsabilidad, la solidaridad, la libertad, etc.

Cada tema se planteó de manera sencilla a través de una historia, un video, una canción, etc.



3. GUIANDO HACIA LA REFLEXIÓN:

Para acompañar a los estudiantes en su proceso reflexivo se guió a partir de una o más preguntas orientadoras que generaban el diálogo en los foros de discusión desencadenando toda una serie de cuestionamientos y situaciones que poco a poco se abordaban tanto virtual como presencialmente

Los diálogos planteados en cada una de las temáticas abordadas eran reforzados en el aula antes de iniciarse las sesiones de aprendizaje de las distintas áreas del currículo.

Utilizando preguntas crítico – reflexivas se llevaba a los estudiantes al debate y argumentación comparando las situaciones planteadas con su vida cotidiana haciéndolo más interesante para los estudiantes.

DESARROLLO DE UNA ACTIVIDAD PRODUCTIVA: (TRANSFERENCIA)

Cada temática presentaba una actividad priorizaba en la cual los estudiantes transferían los nuevos aprendizajes en actividades productivas propuestas como culminación del tema abordado como por ejemplo:

- Análisis o comparación de casos,
- Redacción de un cuento, noticia, anécdota, etc.
- Exponer sus ideas frente a sus compañeros.

4. ENCUESTA :

Cada fin de unidad se aplicaba una encuesta a los participantes tanto docentes y estudiantes para evaluar la eficacia de la propuesta obteniendo información relevante que nos permita enriquecer las unidades posteriores.

Los estudiantes en todo momento respondieron de manera positiva mostrando entusiasmo en el desarrollo de las actividades planteadas y proponiendo temas de su interés para enriquecerlo.

5. ACTIVIDAD FINAL

Todos los estudiantes a nivel individual elaboraron y expusieron su proyecto de vida con una proyección positiva de su futuro.



6. EVALUACIÓN:

Para evaluar la propuesta se aplicaron instrumentos de recolección de información de inicio, proceso y final a los, estudiantes para conocer el impacto de la propuesta la misma que fue muy positiva.

Después del análisis respectivo concluimos que la mayoría de estudiantes del CEBA San Miguel tuvieron un cambio significativo en su comportamiento después de pasar por el proceso de tutoría virtual y presencial.

El impacto que tuvo el proyecto fue muy positivo para los estudiantes observándose un cambio positivo en la conducta de la mayoría de ellos. 85%

Como siempre pasa un número menor de estudiantes continuaron teniendo actitudes negativas pero en menor grado por lo que en estos casos es muy importante analizar las causas y proponer nuevas estrategias para llevarlos al logro del propósito planteado.

REFLEXIONES : Después de realizar esta investigación podemos concluir en lo siguiente:

1. Es posible desarrollar la formación ética y moral a utilizando entornos virtuales pero es necesario complementarlos con espacios presenciales de interacción para hacerlos más eficientes.
2. Es muy importante resaltar la importancia del rol del tutor para llevar al estudiante a la reflexión y paulatinamente al cambio de conducta observable a través de los instrumentos de evaluación aplicados.
3. El uso de recursos como videos, canciones, parábolas, etc resultó motivador para los estudiantes animándolos a participar.
4. La comunicación escrita de los estudiantes fue mejorando poco a poco pues al inicio se reducían a mensajes escuetos que poco a poco fueron tornándose más expresivos a lo largo de la intervención más aún en el desarrollo de las actividades de transferencia propuestas en cada temática abordada.
5. La interacción de los estudiantes en espacios virtuales mejoró las relaciones interpersonales en el aula promoviendo un clima armonioso y empático.
6. Aumentó el número de estudiantes que cumplieron tareas asignadas en todas las áreas de estudio.



7. Hubo un aumento en la puntualidad de los estudiantes así como una notoria disminución de inasistencia a clases en la mayoría de ellos.
8. La motivación de los estudiantes a participar de las actividades de aprendizaje aumentó tanto en el espacio virtual como presencial.
9. La mayoría de estudiantes logro culminar sus estudios básicos 85% frente a un pequeño número que desertó.
10. Finalmente he aprendido que los estudiantes que tienen muchas carencias emocionales si pueden cambiar y lograr su propósito de vida siempre y cuando sean estimulados adecuadamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Educar en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos Jose M. Duart Fundamentación para la universitat Oberta de Catalunya FUOC - España
- Integración en ambientes híbridos de aprendizaje Metáfora del Continuum Luz Adriana Osorio Gomez 2011 Barcelona
- http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html niveles de desarrollo moral de Kohlberg
- <http://www.eumed.net/rev/rejie/01/jmadg.htm> Uso de las plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas jurídicas.
- <http://siedlerich.blogspot.pe/2008/07/niveles-de-reflexin-en-el-campo-de-la.html> niveles de reflexión en el campo de la ética
- <http://www.significados.com/dialectica/>
- <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re2013253.pdf?documentId=0901e72b8171df83>
- <http://ined21.com/la-importancia-pedagogica-de-la-transferencia/>



FORTALECIENDO LA CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y DE REPRESENTACIÓN MATEMÁTICA

Apellidos y nombres:

QUINTANA SÁNCHEZ, Diana Judith

dianajudithq@hotmail.com

EJE TEMÁTICO 1

Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Red de maestros investigando “Aninacuy.pe”. PERÚ

I.E. Universidad Nacional de Piura

Nivel Superior



PERÚ



RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue demostrar que con la implementación de la Propuesta Didáctica Basada en la Teoría de Registros Semióticos de Raymond Duval se mejora la capacidad de resolución de problemas y de representación matemática en los estudiantes de la Escuela Profesional de Matemática de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Piura. En cuanto a la metodología, el enfoque fue cualitativo. La población de estudio estuvo constituida por veintidós estudiantes que llevaron la asignatura de Cálculo I. La propuesta se implementó durante el segundo semestre 2014 II y consistió en un conjunto de actividades de matematización organizadas en una guía de trabajo. Se demostró que el uso de varios registros de representación mejora la habilidad de representación y comunicación de las ideas matemáticas contribuyendo a potenciar la capacidad de resolución de problemas. También las actitudes personales y colectivas relacionadas con las dimensiones de la capacidad para resolver problemas matemáticos mejoraron durante la aplicación de la propuesta.

Palabras clave: Registro de representación gráfico, simbólico, verbal, capacidad, resolución de problemas.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo investigación presenta una propuesta didáctica que promueve en los estudiantes de la asignatura de Cálculo I de la Universidad Nacional de Piura, el desarrollo de su capacidad de resolución de problema.

Un problema frecuente en la enseñanza de los primeros ciclos de la UNP en el área de matemáticas es el alto número de estudiantes desaprobados en la asignatura de Matemática, los estudiantes desaprueban y en muchos casos no llegan a terminar el semestre pues se desaniman a continuar cuando acumulan cierto número de evaluaciones desaprobadas. Las razones pueden ser muchas pero las principales se asocian a la falta de conocimientos previos por parte de nuestros estudiantes para llevar esta asignatura, así como al escaso uso de estrategias por parte del docente para enseñar un nuevo contenido y entender las dificultades de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Se evidencia claramente la presencia de un problema de didáctica de las matemáticas.

Por esta razón se elaboró y aplicó una propuesta centrada en el tema de derivadas conformada por problemas de optimización, los cuales requieren para su resolución diversas formas de representación de las ideas matemáticas.

La propuesta orientó a los estudiantes en su camino hacia lograr la resolución correcta de los diferentes problemas, poniendo énfasis en los procesos de conversión y transformación que se presentan en los tres tipos de registro de representación escogidos para esta investigación,



los cuales se encuentran en la teoría de Registros de Representación Semiótica de Raymond Duval.

Se promovió la participación activa de los estudiantes y las formas de trabajo cooperativo, generando un nuevo escenario de aprendizaje y abriendo la posibilidad de nuevas formas de evaluación a aplicar en mi práctica docente que nunca antes había utilizado pero de las cuales ya había leído.

CONTEXTO

Esta experiencia se desarrolló en la Universidad Nacional de Piura, en la Facultad de Ciencias con estudiantes de la escuela de Física, la asignatura en la cual desarrolló la propuesta se denomina Calculo I, y los estudiantes corresponden al segundo ciclo de carrera.

La aplicación de la propuesta tuvo una duración de medio semestre académico (dos meses), con una duración de 5 horas a la semana las cuales se trabajan en tres sesiones dos de las cuales son de 1.5 horas y una de 2 horas.

Los estudiantes son jóvenes entre 18 y 20 años, capaces de adquirir una destreza para realizar los algoritmos del cálculo de derivadas pero muchas veces no logran desarrollar su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos resolviendo problemas en diferentes contextos.

Los estudiantes sienten seguridad y muestran aceptación por las tareas de rutina. Se conocen pues corresponden a la misma promoción o promociones cercanas.

PROBLEMA

El problema es que los estudiantes no pueden resolver situaciones problemática de aplicación de las derivadas, debido a la falta de conexión entre diversas formas de representación de las ideas matemáticas que permitirían tener una mayor claridad de los conceptos y así poderlos identificar y comprender mejor. Teniendo la posibilidad de usarlos como herramientas juntos a algunas estrategias para poder llegar a la solución de un problema.

Para este trabajo se han tomado como antecedentes los siguientes trabajos:

- Orlando Planchart Márquez presentó su Tesis Doctoral de tipo cualitativa denominada “***La visualización y la modelación en la adquisición del concepto de función***” en la universidad Interamericana de Puerto Rico. **El objetivo** de esta investigación fue identificar y analizar las dificultades cognitivas de los estudiantes del curso de pre cálculo en el proceso de enseñanza aprendizaje del concepto de función. **Los resultados** evidenciaron dificultades para la conversión del registro gráfico al algebraico. El autor **recomienda** enfatizar el uso de distintas representaciones para la consecución del concepto de función.
- Pedro Javier Rojas Garzón presentó su Tesis Doctoral de tipo cualitativo denominada ***Articulación y cambios de sentido en situaciones de tratamiento de representaciones simbólicas de objetos matemáticos***, presentada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia (2012). **Su objetivo** es documentar el fenómeno relacionado con las



dificultades de los estudiantes para articular representaciones semióticas de un mismo objeto, **concluyendo** que las dificultades se asocian a tres hechos: **asociación de sentidos diversos para las expresiones dadas, tendencia a anclarse en situaciones específicas, mirada básicamente icónica de las expresiones algebraicas.**

- Delma Ospina García presentó su Tesis Doctoral denominada *Las Representaciones Semióticas en el aprendizaje del concepto de función lineal*. En la Universidad Autónoma de Manizales en Colombia (2012). **Su objetivo** era comprender las actividades cognitivas de tratamiento y conversión de las representaciones semióticas que realizan los estudiantes cuando se enfrentan a la solución de situaciones propias del concepto de función lineal. **En sus conclusiones** señala que los estudiantes presentan dificultad para realizar tratamiento y conversión de registros, además del hecho de que comprender la actividad cognitiva de conversión que realizan los estudiantes permite comprender el concepto de función que exhiben los estudiantes.
- Sandra Gutierrez O. y Diego Aparicio Parada presentaron su tesis de Maestría denominada *Caracterización de Tratamientos y Conversiones: el caso de la función afín en el marco de las aplicaciones (2007) en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá*. **Su objetivo** fue caracterizar las transformaciones que se evidencian en los registros de representación usados, **la metodología** fue cualitativa interpretativa. **En sus conclusiones** se tiene una baja utilización del registro verbal por parte de los estudiantes en tareas asociadas a la descripción de procedimientos asociados a la aplicación de contenidos matemáticos y al uso de los registros solo cuando sienten la necesidad de ampliar la información para dar respuesta a los problemas propuestos.

Durante toda la propuesta se plantearon interrogantes como:

¿Cómo lograré que ellos comuniquen la información comprendida sobre un objeto matemático, al momento de trabajar con un registro y/o cambiar a otro?

¿Cómo podré evidenciar que conciben la idea matemática correcta?

¿Cuál será el criterio que usarán para elegir un registro de representación u otro?

Considerando lo expuesto en los puntos anteriores se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Es posible, que la propuesta diseñada basada en la Teoría de Registros Semióticos permita mejorar la capacidad para resolver problemas de optimización en los estudiantes de la asignatura de Cálculo I?

PROPÓSITO



Aplicar la propuesta didáctica basada en la Teoría de Registros Semióticos de Raymond Duval, para mejorar la capacidad de resolver problemas de optimización de los estudiantes de la asignatura de Cálculo I empleando las derivadas.

La propuesta se aplicará durante medio semestre en horario de clases y empleando la resolución de problemas de derivadas.

SUSTENTO TEORICO:

Teoría de Registros Semióticos de Raymond Duval

RAYMOND DUVAL es profesor de la Universidad del Litoral en Francia. Ha consolidado su trayectoria investigativa en el Instituto de Investigaciones en Educación Matemática (IREM de Estrasburgo) a través la observación de las actividades de docentes y alumnos en cursos de matemáticas como del diseño de clases experimentales. Para Duval (2006), “*Un registro es un signo en el sentido más amplio de la palabra: trazos, íconos, símbolos, etc.*” La interrogante que se formula Duval (2004, Pág. 13) es: ¿Es esencial esta utilización de varios sistemas semióticos de representación y de expresión, o al contrario, no es más que un medio cómodo pero secundario para el ejercicio y para el desarrollo de las actividades cognitivas fundamentales?

Los tipos de registro que se presenta son:

- Registro de Verbal: Es el más natural y cercano a las destrezas comunicativas que tiene el ser humano. Permite articular a todas las interpretaciones y ser el intérprete de todas.
- Registro de Simbólico: Se introducen los símbolos y letras para representar cantidades o situaciones matemáticas.
- Registro de Gráfico: Tiene por excelencia la potencialidad que da la visualización y se relaciona con los aspectos geométricos del concepto.

Duval presenta dos argumentos que construyen dos definiciones básicas de esta teoría y son los siguientes:

Semiosis: Es la percepción del signo por parte del intérprete y finaliza con la presencia en su mente del objeto del signo.

Noesis: Es el acto cognitivo que consiste en la aprehensión conceptual de un objeto, la discriminación de una diferencia o la comprensión de una inferencia.” Duval (2014, pág.14)

Desde la propuesta se busca que el estudiante pueda emplear los tres registros de representación de forma natural y con total flexibilidad, que cualquiera de ellos le sirva para expresar una idea matemática y que pueda realizar conversiones entre registros de manera natural, de esta forma evidenciaría que el estudiante ha comprendido un contenido y lo ha aprehendido incorporándolo a su estructura cognitiva y fortaleciéndola con nuevos conocimientos.

Desde la resolución de problemas los estudiantes podrán no solo aprender nuevos conceptos matemáticos sino que podrá aprender estrategias de resolución que podrán aplicar a nuevas situaciones problemáticas.

Problemas de Alta o Baja Demanda Cognitiva de acuerdo a la Taxonomía de Stein



Las tareas de demanda cognitiva baja consisten en la memorización y la aplicación rutinaria de algoritmos. Estas tareas de baja demanda cognitiva se clasifican, de acuerdo con la taxonomía de Stein, en categorías de memoria y de procedimientos sin conexiones, respectivamente.

Las tareas de demanda cognitiva alta refieren a otras maneras a través de las cuales los estudiantes pueden “pensar” acerca de las relaciones existentes entre diferentes objetos matemáticos.

Desde la propuesta implementada los estudiantes se enfrentan a problemas que contienen subpreguntas, donde se logra apreciar que algunas tareas son de baja y otras de alta demanda cognitiva.

El objetivo es que los estudiantes, que están acostumbrados solo al tipo de problema de baja demanda, vayan poco a poco dejando estas tareas y dedicándose más a las otras que les darán más oportunidades de aprendizaje.

Desde la metodología implementada en la propuesta los estudiantes podrá resolver problemas realísticos, pues presenta actividades sobre situaciones reales que requieren uso de habilidades de cálculo, razonamiento, argumentación etc. La resolución de los problemas se hará aplicando diversas estrategias metodológicas como el método de Polya y la Modelación Matemática para realizar un trabajo más sistemático y reflexivo, orientado en todo momento al logro de aprendizajes significativos.

PROPUESTA

Presenté la propuesta a los estudiantes con la intención de ayudarles a desarrollar su capacidad de resolución de problemas a través del uso de diversos tipos de representación de ideas matemáticas. A través de una guía con Problemas de Optimización para ser resueltos empleando las derivadas, trabajamos durante dos meses un equivalente a 40 horas el contenidos de derivadas y la resolución de problemas de optimización.

Durante el desarrollo de los problemas empleamos diversas estrategias como clase magistral, trabajos de grupos y exposiciones a través de la técnica de museo con la finalidad de promover en los estudiantes el desarrollo de diversas capacidades como análisis, síntesis y evaluación.

Trabajé cada uno de los problemas iniciando en algunos de ellos con los pasos de Polya, leyendo juntos el problema, usando subrayado y parafraseo, extrayendo datos y la pregunta hasta que los estudiante tuvieran claro de qué se trataba el problema. En esta parte ya estábamos empleando uno, dos o tres registro pues el primer contacto era con el registro verbal y luego pensábamos, discutíamos y seleccionábamos un siguiente registro, haciendo todas las preguntas posibles para tener claro la mayor cantidad de información posible.

Elegir una estrategias de solución era la siguiente parte y aplicarla era nuestro tercer paso, en ello también veíamos útil el uso no solo de uno sino dos o tres registros hasta lograr responder la pregunta, finalmente el paso cuatro del método de Polya no permitía dar la mirada hacia atrás, retroalimentando el proceso y aprovechando al máximo la experiencia.



Los instrumentos que elaboré para estas sesiones tuvieron como finalidad recoger información sobre el proceso que realizaron los estudiantes para hallar la solución y el uso de los diferentes registros de representación semiótica y sus operaciones de tratamiento y conversión.

En todo momento promoví en los estudiantes una actitud de valoración de su trabajo, una participación constante y activa, así mismo a la reflexión sobre la importancia de emplear las diversas formas de representar la información para la concepción de nuevas estrategias de solución. Durante todo el proceso mi observación fue permanente, centrada en las actitudes y el trabajo de los estudiantes lo cual se evidencia en los diferentes instrumentos de evaluación trabajados así como las guía resueltas por los estudiantes de forma individual en un principio y de forma grupal posteriormente.

Al concluir la aplicación de la propuesta apliqué el instrumento de evaluación final de la asignatura o examen final, validado por docentes de la Universidad Nacional de Piura y que fue sometido a la prueba de confiabilidad.

Luego de la aplicación de la propuesta didáctica los resultados han mejorado, los estudiantes presentan mejores calificaciones y manifiestan sentirse más contentos y motivados con las diversas estrategias empleadas en clase, minimizando los temores que los estudiantes sienten frecuentemente por la evaluación de los aprendizajes en este contenido de la asignatura.

En la aplicación de la propuesta se priorizó el trabajo por competencias, guiado por la información brindada en proyecto tuning América Latina, se seleccionaron 4 de las 13 competencias genéricas que fueron creadas y presentadas en este documento.

Las competencias: “*Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.*” y “*Capacidad de abstracción, análisis y síntesis*”, “*Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*”, “*Capacidad crítica y autocrítica*” se convirtieron en el eje principal del trabajo en aula.

Las competencias específicas para la Facultad de Matemáticas, como lo establece proyecto Tuning América Latina, son:

Competencia N°5: Capacidad para formular problemas en lenguaje matemático, de forma tal que faciliten su análisis y su solución.

Competencia N°9: Capacidad para contribuir en la construcción de modelos matemáticos, a partir de situaciones reales.

Competencia N° 12: Capacidad para comprender problemas y abstraer lo esencial de ellos.

Competencia N° 14: Disposición para enfrentarse a nuevos problemas en áreas distintas.

Competencia N°18: Capacidad para presentar los razonamientos matemáticos y sus conclusiones con claridad y precisión de forma apropiada para la audiencia a la que van dirigidos tanto oral como por escrito.

Los estudiantes conocieron estas competencias y lograron identificarlas en el trabajo que a diario se realizaba. Cada una de estas competencias se podían potenciar desde el trabajo



realizado en las sesiones y se evidenciaba a través de los indicadores, los cuales son observables y cuya información se recogió a través de los diferentes instrumentos diseñados como listas de cotejo, rubricas y guía de trabajo.

Los resultados muestran que el uso de los diferentes registros de representación así como las diferentes operaciones de transformación y conversión que se pueden realizar entre ellos han permitido a los estudiantes mejorar su nivel de comprensión y razonamientos con las matemáticas mostrándose listos para iniciarse en actividades de análisis de las diversas situaciones matemáticas referidas a la resolución de problemas de optimización empleando las derivadas. El desarrollo de los procesos cognitivos es fundamental y cada estudiante ha aprendido a reconocer que procesos cognitivos viene desarrollando y en qué etapa de su aprendizaje se encuentra al enfrentarse a un problema matemático.

La elaboración de las lista de cotejo donde se recogen los resultados de la investigación intentan mostrar los procesos cognitivos involucrados en la resolución de problemas centrados en la diferentes etapas de la resolución de un problema pero sobre todo dando énfasis al uso de diversos registro de representación como una evidencia del proceso de pensamiento de los estudiante al momento de enfrentar estas tareas.

Como algunos resultados de la puesta en marcha de la propuesta se tiene:

- El uso del registro verbal le permite al estudiante potenciar su capacidad para presentar los razonamientos matemáticos y sus conclusiones con claridad y precisión de forma apropiada para la audiencia a la que van dirigidos tanto oral como por escrito. Pero antes y durante la aplicación de la propuesta se evidenció que los estudiantes hacían poco uso de este registro a pesar de ser el más común y la razón que se pudo determinar durante el trabajo en aula es que a los estudiantes les era difícil expresar en lenguaje verbal ideas matemáticas debido al anclaje en el uso del registro algebraico, los estudiantes pasan la mayor parte de las horas de estudio de las matemáticas resolviendo ejercicios de cálculo donde se requiere básicamente de este registro.
- El uso del registro tabular y gráfico le permite organizar información, hacer estimaciones simples. Antes de aplicar la propuesta los estudiantes tenían dificultad para reconocer en una situación problemáticas el momento adecuado en que podían emplear un registro tabular y/o gráfico como una buena estrategias de resolución del problema. Durante la propuesta los estudiantes aprenden a usar este registro como una herramienta de solución de problemas y a interpretar sus resultados combinando ambos registros.
- El uso del registro algebraico le permite manejar el lenguaje matemático y poder representar las situaciones reales a través de notaciones matemáticas, el uso de este registro también se ve potenciado con la propuesta y permite a los estudiantes ganar una seguridad y confianza debido a la habilidad que poseen para realizar cálculos algebraicos.



Reflexiones

- ¿Será la Propuesta implementada, aplicable a otras asignaturas?
- ¿Qué contenidos se podrán trabajar con tareas similares a esta propuesta?
- ¿Es posible implementar esta propuesta con estudiantes de nivel secundario?

Referencias Bibliográficas

1. D'Amore, B. (2003). *La complejidad de la noética en la matemática como causa de la falta de devolución*. Argentina. Editorial Chivilcoy.
2. D'Amore, B. (2004). *Conceptualización, registros de representaciones semióticas y noética: interacciones constructivistas en el aprendizaje de los conceptos matemáticos e hipótesis sobre algunos factores que inhiben la devolución*. Argentina. Editorial Chivilcoy.
3. D'Amore, B. (2005). *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemática*. México. Editorial Reverté.
4. Duval, R. (2004). *Semiosis y pensamiento humano: registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Universidad del Valle.
5. Duval, R. (2012). *Lo esencial de los procesos cognitivos de comprensión en matemáticas: los registros de representación semiótica*. Lima, Perú: VI Coloquio Internacional Enseñanza de las Matemáticas. Pontificia Universidad Católica del Perú.
6. Castañeda Jiménez J. (2011). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial. Mc Graw Hill.
7. Chevalard, Y. (1998). *La Transposición Didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. (Tercera edición). España. Editorial Aique.
8. Colas, Pilar. (1994). *Investigación Educativa*. Editorial ALFAR. Sevilla.
9. Galvez, B. (1999). *Didáctica de las Matemáticas*. Buenos Aires. Editorial PAIDOS..
10. Gómez, P. Y Perry, P. (1996). *La Problemática de las Matemáticas Escolares*. Editorial Grupo Editorial Iberoamérica. Bogotá.
11. Hassler, Norman. (1976). *Análisis Matemático I*. México. Editorial Trillas.
12. Helfgott, M. (1998). *Historia y Pedagogía de la Matemática*. Perú. Editorial Hozlo S.R.L. Lima
13. Lages Lima, E. (1998). *Mi Profesor de Matemática y otras historias*. Brasil. Editorial Hozlo S.R.L. Río de Janeiro.
14. Lages Lima, E., Pinto Carvalho, P. (2000). *La Matemática de la Enseñanza Media*. Perú. Editorial Hozlo S.R.L. Lima.



DESARROLLANDO LAS HABILIDADES CIENTÍFICAS DESDE EL ENFOQUE INDAGATORIO, PARA GENERAR REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO

- Autor (es): RETO GÓMEZ, Elsa Elizabeth

- Resumen:

Mi trabajo de investigación tuvo el propósito de impulsar las habilidades científicas desde el enfoque indagatorio a través de planes de acción desarrollando el aprendizaje por investigación para mejorar los procesos de pensamiento en los estudiantes de secundaria. Surgió ante el análisis de mi práctica pedagógica, ya que el nivel de formación científica del estudiante tambograndino ha girado tradicionalmente en torno de una enseñanza desagregada, descontextualizada.

Debido a esta problemática esta investigación es una propuesta de transformación en las prácticas de enseñanza de las ciencias, ya que en la construcción del conocimiento, los estudiantes de secundaria son los responsables de su proceso de reestructuración de esquemas y utilizan estrategias de aprendizaje que le permiten “Aprender a aprender”.

Emplee la metodología de la investigación acción de Kemmis, donde desarrolle tres fases como fueron; la planificación, la acción y la comunicación para desarrollar un proceso de reflexión de manera permanente.

Los resultados obtenidos en esta propuesta contribuyeron a la solución del problema educativo y esto me ha permitido enriquecer la práctica educativa para desarrollar una pedagogía mejor y estar acordes a los propósitos del “VII Encuentro Iberoamericano de maestros que hacen investigación”; ya que las prácticas pedagógicas son proceso de investigación e innovación en y desde la escuela, tendientes a la concreción de la educación emancipadora.

- Palabras Clave

Habilidades Científicas/ Aprendizaje/ Investigación

Eje Temático: 1 Pedagogías Emancipatorias desde los saberes pedagógicos.
Red de Maestros Investigando “Aninacuy.pe”. PERÚ
I.E “Coronel Andrés Rázuri” N° 15018
Nivel educativo: Secundaria – Tambogrande



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo considera una propuesta sobre la investigación como estrategia didáctica para así potenciar en los estudiantes de secundaria el desarrollo de las habilidades científicas desde el enfoque indagatorio para generar reflexión sobre los procesos de pensamiento. En este contexto, se hace cada vez más necesario que los estudiantes mejoren sus potencialidades “aprendiendo a aprender” y “aprendiendo a pensar”, de manera tal que, junto con construir un aprendizaje de mejor calidad, éste trascienda más allá de las aulas y les permita resolver situaciones cotidianas; es decir, lograr que los estudiantes sean capaces de auto dirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida.

Una de las características de esta problemática es que en nuestro contexto, los estudiantes de secundaria desconocen los procesos de observación, no formulan adecuadamente las hipótesis ni logran desarrollar las preguntas investigables no presentan los datos correctamente en sus diseños experimentales y por ende sus conclusiones son inadecuadas; debido a que desconocen cuáles son sus habilidades científicas ya que no se está desarrollando el enfoque indagatorio en las sesiones de aprendizaje.

La presente investigación surge ante el análisis de la deconstrucción y construcción sobre mi práctica docente, ya que el nivel de formación científica del estudiante ha girado tradicionalmente en torno de una enseñanza desagregada, descontextualizada. A partir de este panorama, se hace indispensable una transformación en las prácticas de enseñanza de las ciencias, que estén orientadas a entregar a los estudiantes un rol mucho más protagónico, en donde el aprendizaje es entendido como un proceso activo en el cual la exploración, la reflexión y la resolución de problemas ocupan lugares centrales (Devés, 2004).

En el afán de contribuir en la solución de esta problemática nos encontramos con estudios de Piaget, Ausubel y Vygotsky quien con sus aportes permiten no sólo transformar al individuo en cuanto a totalidad, incluyendo lo cognitivo, afectivo y corporal, sino poder incidir en el entorno sociocultural en un proceso dialéctico y recursivo, ya que considera la investigación como estrategia didáctica, al asumir el



aprendizaje como un proceso constructivo de conocimientos, producto del intercambio comunicativo y de la transferencia al contexto.

Si bien la enseñanza de las ciencias evidentemente debe abordarse en todos los niveles educativos, según Gil y Vilches (2001) es la educación secundaria la etapa fundamental para plantear la alfabetización científica de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Avendaño, La barreré y Álvarez definen a la habilidad como la aplicación de forma exitosa de los conocimientos asimilados a la solución de tareas ya sean prácticas o mentales. Se considera que las habilidades científicas son etapas que se van cumpliendo a medida que se va descubriendo un nuevo conocimiento.

Para facilitar el desarrollo de esta investigación fue necesario ir más allá del contexto áulico para generar en los estudiantes la reflexión sobre los procesos de pensamiento y así desarrollar un aprendizaje exitoso en la vida futura, para aprender tanto de manera independiente como con otros y para superar las dificultades en el proceso de aprendizaje.

III. CONTEXTO

El Distrito de Tambogrande pertenece a la Provincia y Departamento de Piura, ubicado en la margen derecha del Río Piura y a una distancia de 85 km del Departamento, tiene una extensión de 1442,82 km² y es el tercer distrito más poblado de la provincia de Piura. Forma parte del sistema de la cuenca del río Piura y su territorio se ubica en la ecorregión de bosques secos.

Tambogrande está gobernado por el Señor Alcalde Dr. Gabriel Madrid Orue, en la actualidad tiene 186 Caseríos y siete Municipalidades Delegadas en los Centros Poblados de: La Peñita, Sinchi Roca, Pedregal, San Martín CP 3, Cruceta, Tejedores, y Malingas.

La I.E: N° 15018 “Coronel Andrés Rázuri” está ubicada en la Av. Jorge Chávez N° 200 en el Asentamiento Humano Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande. Es una Institución que tiene los tres niveles de EBR: Inicial, Primaria y Secundaria.

Su Misión es formar integralmente a los estudiantes a través de un currículo científico, humanístico y tecnológico en valores y actitudes para el trabajo y la



convivencia que contribuya al desarrollo de su comunidad con igualdad de género promoviendo la participación capacitación permanente de todos los agentes educativos.

Su Visión es una Institución Alfabetizadora que para el año 2021 constituiremos una Institución Educativa de calidad, que educa con equidad de género y para el trabajo a los estudiantes considerando sus necesidades individuales y los de su comunidad acorde a los adelantos científicos y tecnológicos para lograr el progreso y desarrollo del país.

Mi escenario de trabajo pedagógico es el aula de 2° “A” atiendo a 38 estudiantes, de los cuales 17 son mujeres y 21 son varones que tienen entre 12 a 14 años de edad. Un 92% de los estudiantes provienen de los Asentamientos Humanos y el 8% de la zona rural.

Son estudiantes que participan activamente en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y siempre manifiestan disponibilidad para aprender. Ellos demuestran interés y curiosidad para descubrir sus nuevos aprendizajes a través de la experimentación, observación directa y la síntesis de su información; practican valores de respeto, responsabilidad y puntualidad, son cariñosos y amables, etc. ayudando siempre al compañero dentro y fuera del aula.

Mi trabajo ha sido desarrollado durante el año 2016.

IV. PROBLEMA

Partiendo de nuestro Currículo Nacional de Educación Básica en el Perú este desarrolla en el perfil del egresado las competencias, capacidades, los estándares de aprendizaje y sus desempeños.

Las competencias que permitirán a nuestros estudiantes hacer y aplicar la ciencia y la tecnología en la escuela son aquellas relacionadas a la indagación científica, al manejo de conceptos, teorías, principios, leyes y modelos de las ciencias naturales para explicar el mundo que los rodea. Son las relacionadas al diseño y producción de prototipos tecnológicos y al desarrollo de una postura que fomente la reflexión y una convivencia adecuada y respetuosa con los demás.



Para desarrollar las competencias antes mencionadas planteo el aprendizaje por investigación para generar la reflexión sobre los procesos de pensamiento ya que, muchos docentes hacemos de este proceso un ejercicio mecánico de copiar de libros, folletos, enciclopedias, entre otros, realizándoles una evaluación sin verificar si estos hicieron una copia o de verdad investigaron. De igual manera, Castro (2002), encontró evidencias que indican que la ciencia es enseñada a espaldas de su propia naturaleza, se realiza desde una visión empirista, a teórica, a problemática, a histórica y, por ende descontextualizada. Balbi (2006) en su estudio expresa que el aula es concebida como un espacio neutro, en el cual el docente es el poseedor y transmisor del conocimiento, y no considera la investigación como una estrategia didáctica.

Actividades como éstas se contradicen con la verdadera investigación en el aula, puesto que no motivan al estudiante a observar, formular preguntas, discutir, razonar, demostrar y analizar y por consiguiente los estudiantes no presentan habilidades científicas para indagar.

A través de mi práctica pedagógica descubrí que la mayoría de estudiantes de secundaria presentan dificultades en el desarrollo de las habilidades científicas que se reflejan en el desconocimiento de los procesos de observación, lo que genera estudiantes que no miran detenidamente y no prestan atención a los detalles. La utilización de sesiones de aprendizaje tradicionales, la escasa enseñanza en la investigación científica y diseños experimentales no adecuados para desarrollar la investigación indagatoria en mi quehacer pedagógico son algunas de las causales que originan esta problemática y producto de este análisis general, es que nos hicimos las siguientes preguntas reflexivas:

- ¿Cómo desarrollar el aprendizaje por investigación para generar procesos de pensamiento?
- ¿Qué se necesita para que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades científicas?
- ¿Cómo contribuye el aprendizaje por investigación para generar procesos de pensamiento?
- ¿Cómo pueden los maestros orientar el desarrollo de las habilidades científicas en los estudiantes de secundaria?



- ¿Cuáles son las principales habilidades científicas que debe desarrollar un estudiante?
- ¿Cómo y por qué las habilidades científicas generan reflexión sobre los procesos de pensamiento?

Ante el análisis de la deconstrucción y construcción de mi práctica pedagógica decidí plantearme la siguiente situación problemática:

¿Qué debería hacerse para potenciar las habilidades científicas desde el enfoque indagatorio en los estudiantes y fomentar a través de la investigación los procesos de pensamiento?

V. PROPÓSITO

“Promover en los estudiantes de secundaria el desarrollo de las habilidades científicas desde el enfoque indagatorio a través de planes de acción desarrollando el aprendizaje por investigación para mejorar los procesos de pensamiento”

VI. SUSTENTO TEÓRICO

Condiciones para utilizar la investigación como estrategia para generar procesos de pensamiento

Cañal (1988) propone como principios didácticos: la autonomía de quien participa en un proceso de construcción de conocimientos logrando un desarrollo de una personalidad integral y una conducta autónoma; la comunicación que se produce en la interacción entre los integrantes del sistema aula y genera un flujo de información inter e intrasistémico que propicia los procesos de transformación; el enfoque ambiental que propone un currículo relacionado con el contexto cotidiano del alumno, que permita reflexionar acerca de la realidad que lo rodea y poder actuar sobre él y la investigación que como principio central se articula con los otros para orientar los diferentes elementos curriculares que harán realidad su incorporación como estrategia fundamental en el proceso que se desarrolla en el aula.

El asumir a la investigación como una estrategia didáctica supone algunas condiciones internas para quienes se involucran como aprendices en dicho proceso.

Entre otras se pueden mencionar:



1. Disponer de una actitud favorable para los cambios conceptuales y la transformación personal y social.
2. Desarrollar competencias cognitivas que le permitan aprender a aprender.
3. Estar dispuesto para el diálogo, ser tolerante ante los puntos de vista diferentes.

Este planteamiento lo relacionó con mi investigación porque me ha permitido desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de secundaria, además se ha desarrollado el cambio en las estructuras cognitivas tanto individuales como compartidas por los grupos de trabajo ya que es aquí donde se producen procesos de construcción y estructuración de los aprendizajes, es decir, los procesos de pensamiento. Además la metodología de enseñanza que se ha trabajado con los estudiantes incluye entre sus fases el partir de la formulación de problemas, el reconocimiento de los conocimientos previos de los estudiantes, el provocar conflictos cognitivos al contrastar las ideas previas con la información recabada, y la transferencia de conocimientos a nuevos contextos.

Este proceso se desarrolla en cinco pasos: Identificar la pregunta o problema, formular hipótesis, recolectar y presentar los datos, evaluar las hipótesis y sacar conclusiones.

Procesos de pensamiento

Porlán (1998) considere que los aprendices “son transformadores activos del conocimiento y constructores de esquemas conceptuales alternativos”. (p. 89). En la construcción del conocimiento, los estudiantes de secundaria son los responsables de su proceso de reestructuración de esquemas y utiliza estrategias de aprendizaje que le permiten “Aprender a aprender”.

Habilidades científicas

Avendaño y A. Labarrere, al referirse a este término ha señalado: "...la habilidad es la aplicación de forma exitosa de los conocimientos asimilados a la solución de tareas ya sean prácticas o mentales.

C. Álvarez las define como "...aquél componente del contenido que caracteriza las acciones que el estudiante realiza al interactuar con el objeto de estudio (conocimiento). De acuerdo a las dos definiciones anteriores y con el desarrollo de mi práctica considero que las habilidades científicas son etapas que se van cumpliendo a medida que se va descubriendo un nuevo conocimiento.



Es un saber-hacer, que requiere de tal proceso cognitivo que es posible la construcción del conocimiento. A través de la ACCIÓN el individuo se apropia del saber.

Al desarrollar las habilidades científicas nos referimos a observar medir, clasificar, comunicar, inferir (interpretar, explicar), usar relaciones espacio/tiempo, predecir, controlar variables, interpretar datos, formular hipótesis, experimentar

Al indagar los estudiantes desarrollan la observación científica, plantean preguntas investigables y logran seleccionar una cuya respuesta se puede buscar científicamente. Establecen relaciones causales entre las variables y formulan hipótesis. Diseñan estrategias para hacer la indagación y elaboran un procedimiento que permite manipular las variables para dar respuesta a su pregunta y las relacionan con los conocimientos establecidos.

Por último se realizan los diseños experimentales y guías de observación, para comunicar los resultados de su indagación y puedan sustentar sus conclusiones evidenciado el uso de conocimientos científicos.

Proceso de Investigación

El proceso de investigación se enmarcó en el ciclo de investigación acción de Kemmis (1989), para el cual son tres grandes fases: Planificación, Acción y Comunicación; siempre se parte de un diagnóstico e involucra un proceso de reflexión en la acción de manera permanente.

VII. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN:

Mi trabajo de investigación está orientado a mejorar mi práctica educativa y a desarrollar el enfoque indagatorio en los estudiantes de secundaria; cuyo propósito es: “Promover en los estudiantes de secundaria el desarrollo de las habilidades científicas desde el enfoque indagatorio a través de planes de acción desarrollando el aprendizaje por investigación para mejorar los procesos de pensamiento”

Lo que me ha permitido reflexionar sobre la propia práctica para facilitar la toma de decisiones que contribuyan a mejorarla.

Para realizar mi trabajo de investigación partí de la escasa práctica de la investigación como estrategia didáctica y que mis estudiantes no conocían correctamente cómo se tenía que desarrollar las habilidades científicas para indagar.



Me planteé las siguientes interrogantes: ¿Qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? Y ¿Qué podemos hacer al respecto?

Esto me permitió tener como punto de partida la planificación, lo que me llevo a identificar el problema mediante la siguiente interrogante ¿Qué debería hacerse para superar las dificultades en las habilidades científicas en los estudiantes y fomentar a través de la investigación los procesos de pensamiento?, haciendo un diagrama de tratamiento inicial del problema donde se observaron las señales o evidencias concretas del problema, sus efectos, sus resultados y finalmente la elaboración de la metodología. También desarrollé el plan de acción basado en el aprendizaje por investigación para superar las dificultades en las habilidades científicas.

Primero: Aplique los pasos de la observación científica, la señal fue el desconocimiento de los procesos de observación y la estrategia que utilice fue el método de la observación, utilice como actividad el desarrollo de las fases de observación:

- 1) El objeto de la observación o delimitación del problema, ¿qué observar?
- 2) Muestreo, ¿Cuándo y/o a quién observar?
- 3) Los medios de observación, ¿con qué observar?
- 4) Lugar de la observación, ¿Dónde observar?
- 5) Recogida de datos y optimización.
- 6) Interpretación de resultados, mediante las guías de observación, listas de cotejo y fichas de observación.

Los resultados es que mis estudiantes desarrollaron la observación científica, puesto que se examinaron directamente los fenómenos según se presentaron, teniendo un propósito conforme al plan y se recopilaron los datos en una forma sistemática.

Segundo: Formule hipótesis y preguntas investigables, la señal fue la inadecuada formulación de hipótesis y de la pregunta investigable y la estrategia que desarrolle es la formulación de hipótesis y de la pregunta investigable, utilice como actividad el planteamiento de hipótesis mediante las siguientes interrogantes:

- a) ¿Cómo se formula?
- b) ¿Para qué sirve?
- c) ¿Cuál es el concepto de hipótesis?
- d) ¿Cómo se contrasta?

Planteamiento de pregunta investigable.



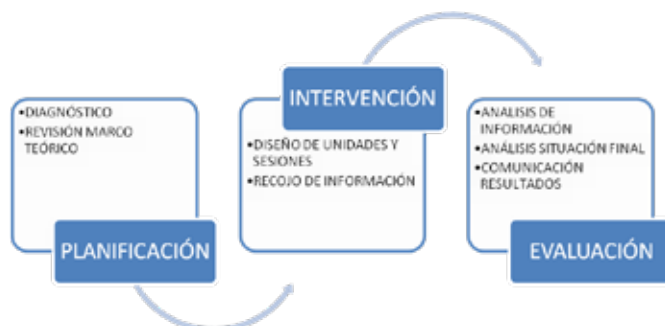
Los resultados es que mis estudiantes de 2° mejoraron la redacción de las hipótesis y aprendieron a plantear las preguntas investigables.

Tercero: Elaboraron diseños experimentales y guías de observación, la señal fue que los estudiantes no presentaban los datos correctamente en sus diseños y por ende sus conclusiones eran inadecuadas, la estrategia que utilice fue la aplicación de las etapas en los diseños experimentales y las actividades que realice fueron:

- Planeación y realización.
- Análisis
- Interpretación
- Control y conclusiones finales.

El proceso de investigación se enmarcó en el ciclo de investigación acción de Kemmis (1989), para el cual son tres grandes fases: Planificación, Acción y Comunicación; siempre se parte de un diagnóstico e involucra un proceso de reflexión en la acción de manera permanente.

Diagrama 1: Proceso de Investigación



Análisis e interpretación de los resultados

Para la recolección de la información de mi trabajo de investigación aplique una encuesta a mis estudiantes, además desarrollé mis diarios de campo.

La encuesta fue instrumento diagnóstico con el objetivo de recoger información sobre el desarrollo de las habilidades científicas en mis estudiantes y para conocer cómo desarrolla la docente las sesiones de aprendizaje en el área de Ciencia Tecnología y Ambiente, fue aplicada el día 11 de abril del 2016.



Primero se recogieron las actividades realizadas por los estudiantes durante toda la secuencia metodológica describiendo cada una de las características esenciales de la investigación. Luego esta recolección de datos la estoy seleccionando para desarrollar unidades de análisis y se plasmaron en un formato, el cual evidencia el trabajo realizado para luego se proceda a la reflexión.

Los resultados fue la aplicación de diseños experimentales los mismos que eran evaluados mediante las guías de observación.

Desarrollando el plan de acción estratégico se dio inicio a la acción, lo cual fue proyectada como un cambio reflexivo de la práctica; en esta fase se elaboró y aplicó sesiones de aprendizaje, para realizar un diagnóstico de mi Práctica Pedagógica Actual.

Al inicio las sesiones tenían deficiencias porque no las enfocaba desde la indagación científica, pero después comencé a modificarlas, fue difícil porque mis estudiantes no sabían redactar preguntas investigables ni sabían redactar una hipótesis, este proceso lo desarrolle aproximadamente en los meses de mayo, junio y julio con el desarrollo de sesiones de aprendizaje, se registraba en un diario de campo. Aquí utilice los diseños experimentales, las fichas de observación ya que quería comprobar la importancia de la investigación como estrategia didáctica para potenciar las habilidades científicas en los estudiantes para que sirvan de apoyo en el momento de la reflexión y así poder constatar los cambios esperados.

En los últimos meses organicé y sistematice los resultados de acuerdo a la metodología de mi trabajo de investigación, se codificaron los mismos, se desarrollaron las unidades de análisis y se aplicó la técnica de triangulación donde relacione la práctica pedagógica inicial con la práctica alternativa y la teoría científica e hice la reflexión de cada categoría.

Después del análisis respectivo concluí que la mayoría de estudiantes tuvieron un cambio significativo como investigadores ya que lograron identificar problemas, desarrollaron una metodología para investigar alternativas de solución, analizaron datos, utilizaron el pensamiento inductivo e hipotético deductivo, formularon inferencias y conclusiones mediante un proceso de investigación con rigor científico y se mejoró los procesos de pensamiento en mis estudiantes.

Al desarrollar las habilidades científicas aprendieron a formular preguntas investigables que requiere aplicar conocimientos sobre cómo se genera la ciencia y, en



concreto, sobre qué es una variable y la distinción entre las que varían y las que se controlan en un experimento, y sobre cómo diseñar procesos para recoger datos. Pero al mismo tiempo, se necesitan conocimientos teóricos –ya sean alternativos o validados por la ciencia actual– para que la pregunta tenga sentido.

Mi trabajo de investigación busca enriquecer la teoría y la práctica educativa. Permite identificar otros procesos de producción de saberes tomando como referente la alfabetización científica y visibiliza procesos de producción de saberes pedagógicos contruidos por los maestros desde sus comunidades.

VIII. REFLEXIÓN

De acuerdo a los resultados de la investigación propuesta, estos contribuyeron a la solución del problema educativo por lo que ahora el estudiante desarrolla y evalúa explicaciones dirigidas a preguntas con orientación científica, formulan explicaciones basadas en evidencias, comunican y justifican sus explicaciones; todo esto requiere una articulación clara de la pregunta, los procedimientos, la evidencia, las explicaciones propuestas y la revisión de las mismas.

La investigación es una valiosa herramienta didáctica que fortalece el proceso de aprendizaje. En la medida que el docente utiliza la investigación-acción lleva a la práctica educativa, la reflexión crítica de su propia actividad y la de sus alumnos, y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación basada en problemas, propicia el descubrimiento, la construcción de conceptos, la adquisición de conocimientos y la solución de problemas. Este trabajo pretende abrir caminos que puedan enriquecer la teoría y práctica educativa para desarrollar una pedagogía mejor, como una estrategia de formación en servicio y que le permita al docente abordar la diversa problemática existente en las aulas.

Generalizar la investigación en los diferentes campos de estudio, para lograr cambios o mejoras sustanciales en el quehacer profesional y que las futuras investigaciones de acción desarrollen la etapa de interpretación y reflexión crítica.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausbel- Novak- Hanesian (1983).Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo.2°ed.trillas México.



- Barriga Arceo & Hernández Rojas. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición (2002). Serie McGraw- Hall.
- Bunge, Mario (1979) La investigación científica .Ed.Ariel .Barcelona
- Furman, Melina (2011). La aventura de enseñar ciencia en el aula. Grao. Argentina.
- Hernández, C. (2005). ¿Qué son las “competencias científicas”? En: <http://www.grupofederici.unal.edu> revisado junio 2016.
- Kunh,H (1971) La Estructura de las Revoluciones Científicas : FCE.Mexico D.F.
- Matos, Yuraima; Pasek, Eva
La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 33-52 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
<http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892003.pdf> 17/09/2016
- MINEDU Rutas de Aprendizaje. Versión 2015 ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Ciencia tecnología y Ambiente 1° y 2° grado de Educación Secundaria.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). "Aprendiendo a aprender". Barcelona: Martínez Roca,
- Orientaciones para el trabajo pedagógico del Área de Ciencia Tecnología y Ambiente. Ministerio de Educación. Cuarta Edición (2010) Perú.
- http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/gvar/7anova/0intro/GPRec01_11-15DEx.pdf Etapas en el diseño de experimentos. Revisado el 04/07/2016
- <http://gent.uab.cat/conxitamarquez/sites/gent.uab.cat.conxitamarquez/files/Ense%C3%B1ar%20a%20plantear%20preguntas%20investigables.pdf>
Preguntas Investigables revisado el 10/07/2016
- http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k09/k09_art02.pdf Estrategia Didáctica. Revisado 28/06/2016 12/08/2016
- <http://www.monografias.com/trabajos87/investigacion-alumnos-aula-valiosa-herramienta/investigacion-alumnos-aula-valiosa-herramienta.shtml>
17/08/2016



- <http://tlamati.uagro.mx/t611/t611.pdf> 18/09/2016
- <http://www.interacademies.net/File.aspx?id=22671> 19/09/2016 Revista



MEJORANDO LA COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS A TRAVÉS DEL FOROCONCURSO VIRTUAL

Autor: Segundo Ramos Villalta Arellano

I. RESUMEN

En el presente trabajo se aborda el problema del aprendizaje teniendo como insumo los resultados de las evaluaciones estandarizadas aplicadas a nuestros estudiantes en la que se muestran las dificultades para analizar, comprender y producir textos, caso particular en los educandos de la institución educativa “José Eusebio Merino y Vínces en el cual se evidencia tal problemática, partiendo de esta situación es que se propone el foro concurso virtual como estrategia para mejorar el nivel de análisis, comprensión y producción de textos de los alumnos y alumnas. La aplicación de esta estrategia en la que se aprovechó el entorno virtual y las herramientas TIC de fácil acceso a estudiantes y docentes como Celulares, redes sociales, páginas web, blog entre otras, dieron resultados positivos en el aprendizaje cumpliéndose con el propósito planteado en la experiencia, así mismo se mejoró interrelación docente – docente, docente alumno, docente padre de familia. Concluyéndose que la propuesta del foro virtual como estrategia es de gran utilidad para mejorar el aprendizaje ya que articula el entorno social con los intereses de los educandos los mismos que expresan sus opiniones en los artículos de opinión que redactan y publican en el blog.

PALABRAS CLAVE :

Foroconcurso Virtual, estrategia, análisis, comprensión y producción de textos,

III.- CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Sullana es una provincia del departamento de Piura – Perú que cuenta con más de 30 colegios secundarios entre públicos y privados en el casco urbano. Así como se evidencia un gran crecimiento en la actividad comercial e industrial.

En los últimos años se ha comprobado en Sullana como en otras ciudades, que la población en especialmente la adolescente ha puesto como interés subjetivo el contar



con dispositivos como celulares ,tablets entre otros con aplicaciones virtuales de acceso rápido a las redes sociales que les permita interactuar en tiempo real .

Que en la institución educativa Jose Eusebio Merino y Vences Sullana cuenta con una población de 1700 alumnos entre los niveles inicial primaria y secundaria con las características ya mencionadas así como con laboratorio de computo internet wifi tablets ,laptop para trabajo individual de los alumnos ,docentes en su mayoría capacitados en el uso de herramientas tic, preocupados por la situación problemática sobre el aprendizaje de los estudiantes

IV.-PROPOSITO:

Elevar el nivel de la capacidad de análisis, comprensión lectora y producción de textos en los estudiantes,

V.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Que actualmente el desarrollo de la tecnología ha cambiado los modos de vida de las personas, especialmente los y las estudiantes, inquietándose diariamente por las novedades de las redes sociales donde interactúan en un promedio de 6 a 8 horas diarias después de la escuela, aprovechando el más mínimo espacio para conectarse e iniciar un dialogo con alguien deseoso de interactuar donde mayormente se abordan temas sin trascendencia y/o importancia.

Este contexto distrae la atención de los estudiantes que están más pendientes de lo que sucede en las redes que de sus propios aprendizajes, lo que hace que descuiden sus responsabilidades académicas frustrando al maestro por los bajos resultados logrados por sus educandos y específicamente en la Institución Educativa José Eusebio Merino y Vences Sullana donde solo el 10% de la población alcanzó comprender lo que lee y a producir un texto en la evaluación ECE

Esta preocupación sobre los bajos resultados obtenidos en comprensión y producción lectora de los estudiantes , tanto en las evaluaciones ECE como en las evaluaciones de las diferentes áreas académicas se refleja en el diagnóstico institucional referente a los aprendizajes , donde los docentes hacían notar el poco nivel de análisis de los educandos lo que dificulta el logro de capacidades, determinándose como una de las causas de este resultado la desmotivación de



alumnos por la lectura y producción de textos, lo que originó la búsqueda de estrategias que atiendan al interés de los estudiantes, interés expresado en la encuesta aplicada “conociendo mis intereses y motivaciones”, los mismos que se inclinaban fuertemente por el uso de las redes sociales, y un constante acceso a internet en diferentes espacios y con diferentes dispositivos electrónicos.

Así mismo se determinó que otra de las causas que más influye en esta debilidad son los contextos virtuales ya descritos siendo que generalmente en la interacción de los adolescentes tergiversan la gramática como la redacción elementos fundamentales para el análisis y comprensión, conscientes que no podemos fácilmente combatir este fenómeno que se empodera fuertemente en la sociedad, sino al contrario debemos aprovechar este escenario como recurso estratégico y pedagógico para la mejora de los aprendizajes y así elevar la capacidad de analizar y mejorar la comprensión y producción de textos de los estudiantes.

Después de un análisis de la situación presentada no hicimos las siguientes interrogantes:

¿Será posible el uso de los entornos virtuales como herramientas de apoyo para lograr mejores aprendizajes?

¿Mostrarán los docentes predisposición para empoderarse en el uso de los entornos virtuales utilizando el foro concurso como estrategia didáctica en el aprendizaje de los estudiantes?

¿En qué medida los estudiantes responderán en la conformación de redes de interacción de aula en el foro concurso para desarrollar la capacidad de análisis, comprensión y producción de textos?

Para lo cual se formula la pregunta orientadora de esta investigación.

¿Con la aplicación del foroconcurso virtual como estrategia pedagógica se logrará que los y las estudiantes eleven su nivel de comprensión y redacción de textos?

VI.- SUSTENTO TEORICO.-



El aprendizaje es una situación compleja y para lograrlo no existe fórmulas establecidas que garanticen un resultado óptimo ya que este debe adaptarse a las circunstancias cambiantes de los contextos internos y externos del estudiante como lo subjetivo y lo objetivo, lo interno y lo externo. Ante el fenómeno de la globalización y la inclusión de la Internet en el proceso educativo han surgido nuevos dilemas.

En el siglo XXI, surge la exigencia de desarrollar otras competencias y estilos en materia de e-learning y para ello la teoría conectivista provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital. El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son las tres grandes teorías de aprendizaje utilizadas más a menudo en la creación de ambientes instruccionales. Estas teorías, sin embargo, fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología, sin embargo se les considera importantes porque abordan y sustentan el Conectivismo. En los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos.

Por lo que en ese sentido la propuesta del foro virtual como estrategia para desarrollar la capacidad de análisis la comprensión y redacción de textos se respalda en las teoría cognitiva, y sociocultural de Vygotsky (Rusia, 1896-1934) ,“ los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social”. El proceso cognitivo se desarrolla colaborativamente ,es decir interactuando en grupo el conocimiento existe tanto en estudiante como en el mundo que lo rodea y que este se construye entre la interacción del ambiente físico y social.

En el proceso del aprendizaje en la propuesta del foroconcurso virtual para elevar la comprensión y producción de textos tiene mucho que ver la adaptación al contexto del aprendizaje digital del estudiante hecho sustentado en la teoría conductista (Jhon B Watson) quien sostiene que “el comportamiento es explicado en los términos de adaptación del organismo al ambiente”.

Es necesario comprender que si bien es cierto el estudiante muestra un interés por los medios virtuales pero no necesariamente para el aprendizaje, lo que implica que



el docente debe empoderarse en el manejo de herramientas para que apoyado en estas logre mejorar la comprensión y producción de textos de los educandos en tal sentido la teoría del conectivismo que es considerada una teoría del aprendizaje para la era digital que ha sido desarrollada por George Siemens y por Stephen Downes y basado en el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el Constructivismo para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos. Por tal razón el conectivismo infiere que el conocimiento está distribuido a lo largo de una red de conexiones, y por lo tanto el aprendizaje consiste en la habilidad de construir y atravesar esas redes”. *Stephen Downes* ““La información fluye en la actualidad descontrolada desde todas partes a todas partes” , “El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de entornos virtuales en elementos básicos, no enteramente bajo el control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o en una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento” (George Siemens). Por lo tanto debemos apostar por generar capacidades en los estudiantes para que pasen de ser consumidores del conocimiento a productores del mismo implementado estrategias como el foro concurso virtual.

Si bien es cierto que el contexto social del estudiante es un aspecto importante de considerar en el aprendizaje como lo postula Vygotsky igualmente lo es la fase de adaptación a este contexto cambiante citado por **Jhon B Watson**, sin embargo es importe la interacción de los actores educativos para crear el interés de la lectura y el análisis que conlleve al logro de la comprensión y producción de textos consensuando estrategias virtuales que atiendan la necesidad y la demanda del estudiante y de la escuela.

En este sentido se puede afirmar que la estrategia el foro concurso virtual se muestra de interés en el estudiante le da dinamismo, creatividad y fortalece la integración e interacción a través de la red principalmente eleva el nivel de análisis, comprensión y producción de textos.



VII.-PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.

En esa dirección se planificó y se diagramó la estrategia del foroconcurso virtual para mejorar el nivel de análisis, comprensión y redacción de textos como de los aprendizajes en general propuesta que siguió la siguiente ruta.

1.-Se convocó a los docentes se les presentó la propuesta y se les invitó a acogerla y aplicarla desde su área curricular, algunos docentes se interesaron y otros no mostraron interés por el hecho de que tenían dificultades para el uso de las herramientas TIC de manera que desistieron del proyecto, sin embargo si fue acogida por docentes del área de ciencias sociales, comunicación y ciencias naturales.

2.-Con los docentes interesados y decididos en la aplicación de la propuesta se estructuró la misma y se estableció las acciones a desarrollar las que se detallan.

DE ORGANIZACION

a.-Se establecieron los mecanismos del foro concurso virtual el que se considera como una estrategia de aprendizaje en la comprensión y producción de textos

b.-Se construyó el blog “jemyvblogspot.pe”

c.-Se capacitó a los docentes en el manejo del blog y la organización del aula para la aplicación de la estrategia FORO CONCURSO VIRTUAL

d.-Se presentó blog a los estudiantes y capacitó sobre la importancia y uso para el desarrollo del área así como establecer las reglas para la participación en el mismo.

e.-Cada aula se constituye en una comunidad virtual de aprendizaje

f.-Cada miembro de la comunidad participa activamente en el blog.

g.-El docente acompaña a los estudiantes para el ingreso al blog.

h.-Se conformaron equipos heterogéneos de estudiantes para un trabajo colaborativo en el uso del blog.



DE APRENDIZAJE PREVIO A LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

- a.-El docente empodera a los estudiantes en los procesos cognitivos para comprensión de textos entre ellos tenemos.
 - Identificar los hechos principales que presentan los textos
 - Establecer relaciones entre los hechos
 - Determinar las causas y consecuencias de los hechos
 - Explicar los hechos en función del todo.
- b.- El docente enseña los pasos de plan de redacción para la producción de textos como:
 - Planificación del texto
 - Textualización.
 - Revisión

SOBRE LA ESTRATEGIA DEL FORO CONCURSO VIRTUAL

- a) Todos los alumnos en cada sesión de aprendizaje analizan información, luego de esta elaboraran un artículo de opinión vía virtual sobre el tema propuesto por el docente que tendrá relación con lo desarrollado en la sesión el que será colgado en el blog el mismo que tendrá en cuenta las reglas gramaticales de la redacción .
- b) Todos los alumnos comentaran como mínimo 4 artículos de sus compañeros considerando los criterios indicados.
- c) El docente guiará y acompañará al estudiante en su participación y la formación de la red
- d) Cada sección de clase debe constituir una red y/o una comunidad virtual.
- e) Se estableció que cada semana se propondrá un tema del nuestro contexto para discusión en el foro.



- f) Los administradores del blog ,los docentes participantes por áreas curriculares.
- g) Se considerará la participación del padre y/o madre de familia con el comentario del artículo de opinión de su hijo.
- h) Cada docente de área evaluara el artículo de opinión los comentarios y la participación en el foro aplicando una rúbrica.
- i) Cada alumno (na) en cada trimestre imprimirá sus artículos de opinión y los 4 mejores comentarios de sus compañeros y los editara como parte de la producción y los presentará para la exposición en el día del logro(actividad donde se presentan las creaciones y producciones de los estudiantes) donde asisten autoridades padres y madres de familia , docentes y alumnos.

DE LA EVALUACION

Se aplicaron instrumentos como:

- Ficha de observación del trabajo en equipo
- Ficha para evaluar exposición
- lista de cotejo para evaluar participación en blog
- Rubrica para evaluar participación en el foroconcurso virtual (artículos de opinión y comentarios

En tal sentido respondiendo a la pregunta ¿Será posible el uso de los entornos virtuales como herramientas de apoyo para lograr mejores aprendizajes? se puede afirmar que Los participantes en un foro los congrega el interés por un tema, una actividad, una meta o proyecto, creando discusiones valiosas para todos como lo indicado en el foroconcurso virtual para lograr mejor nivel de la capacidad de análisis, comprensión y producción de textos.

El impacto de las TIC cambia el perfil del profesor de forma revolucionaria. Yo diría que su papel pasa un segundo plano, ya que el alumno será el protagonista del proceso de aprendizaje El conectivismo, como teoría emergente de aprendizaje, ve al docente como un CURATOR, un guía que orienta al alumno



para que pueda construir su propia red de recursos para aprender. El profesor conector debe adquirir nuevas habilidades, debe erigirse en un APRENDIENTE EXPERTO y saber potenciar en sus alumnos conexiones de calidad.

Enseñar a los alumnos a construir sus redes.

- Enseñar a sacar el máximo provecho de las oportunidades de aprendizaje.
- Enseñar cómo descubrir y organizar la información de forma eficiente.
- Guiar al alumno cuando no sepa que hacer orientando su labor.
- Mostrar cuáles son las mejores formas de comunicarse y pedir ayuda.

Y ante la pregunta

Es necesario que los docentes cambien su pensamiento y se abran a la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de la información y comunicación a los procesos de enseñanza aprendizaje, como estrategia para socializar el conocimiento, atendiendo a la pregunta ¿Mostrarán los docentes predisposición para empoderarse en el uso de los entornos virtuales utilizando el foroconcurso como estrategia didáctica en el aprendizaje de los estudiantes? Después de la capacitación recibida sobre uso de herramientas tecnológicas los maestros se sintieron motivados y animados mostrando predisposición. En la planificación de sus sesiones haciendo uso del entorno virtual.

¿ Con la aplicación del foroconcurso virtual como estrategia pedagógica se logrará que los y las estudiantes eleven su nivel de comprensión y redacción de textos?

Con la aplicación de la estrategia foroconcurso virtual el estudiante mejoro significativamente la capacidad de analizar, desarrolló la comprensión y la producción de textos evidenciándose con su actividad en el blog sobre los artículos de opinión y los comentarios así como las sustentaciones hechas en aula a nivel grupal e individual avanzando en interacción entre sus pares.

Ante la propuesta de la investigación podemos concluir, que se evidencio un interés y participación de los estudiantes generando redes más allá de las previstas en el contexto de la institución educativa generando mejor análisis en las lecturas



de los artículos de opinión como su propia redacción, comprendiendo los textos leídos evidenciándose en las opiniones hechas en los foros.

VIII.- ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS :

Después de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, como evaluación de los estudiantes se puede afirmar ,que la estrategia del foro concurso virtual ayuda a mejorar el análisis, la comprensión y producción de textos, así mismo permite una integración más sólida de los estudiantes ,mayor interacción entre docentes, entre docente alumno, constituyéndose una red de colaboración de apoyo y de constante participación y opinión que no solo mejora el aprendizaje sino que a la par potencializa las interrelaciones personales, reta al docente a actualizarse en el uso de la tecnología y los entornos virtuales para tener elementos científicos y pedagógicos para atender las necesidades e intereses de los educandos.

IX.-REFLEXIONES:

El desarrollo de esta propuesta nos lleva a las siguientes reflexiones:

1. Los estudiantes responden rápidamente a la estrategia del foroconcurso virtual, asumiendo con gran interés su participación y trabajo en equipo.
2. Una gran dificultad de la mayoría de los docentes es el poco manejo de TIC como herramientas pedagógicas para el logro de aprendizaje.
3. La poca implementación del aula virtual en la institución educativa constituyó una dificultad para el logro del propósito planteado y que es necesario poner atención.
4. La conformación de redes y/o comunidades de aprendizaje motiva a la investigación y por ende el análisis, comprensión y producción de textos por parte de los estudiantes.
5. La aplicación de la estrategia del foroconcurso virtual inyecta en el estudiante dinamismo, creatividad, interacción y participación fluida en la edición de los artículos de opinión.
6. El reto de los docentes es la actualización en el uso y manejo de herramientas virtuales para la diversificación de estrategias pedagógicas en el aula para el logro de aprendizajes.



IX BIBLIOGRAFIA

COLLISON, G., et all (2000) Aprendizajes en Ambientes Virtuales. Concord, MA: The Concord Consortium. (mimeografiado).

-Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones Luis Gutiérrez, | Revista Educación y Tecnología, N° 1, año 2012

-Conectivismo: Y El Aprendizaje En Red. George Siemens

-Teorias del aprendizaje “Una perspectiva educativa” Dale .H Schunk sexta edición traducido por : Maria Elena Ortiz salinas Universidad nacional autónoma Mexico.

-[https://es.wikipedia.org/wiki/Foro_\(Internet\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Foro_(Internet))

-Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1484/1653>

-Conductismo, cognitivismo y diseño instruccional <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/381/Conductismo.pdf>

-Fuente: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>. Consultado 12 octubre 2011.

-Tesis Para Optar grado de magister :Título Las comunidades de aprendizaje basada en la acción dialógica de Paulo Freire como estrategia para elevar conciencia ambiental / Autor :Segundo Ramos Villalta Arellano.

-SIEMENS.G.(2004) El Conectivismo una teoría de aprendizaje para la era digital



ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL COMO MEDIOS PARA ACTUAR EN FORMA PROACTIVA ANTE LOS PROBLEMAS SOCIALES DEL ENTORNO

AUTORA: ZAPATA DE ESTEVES, Nélida Exilda¹

RESUMEN

Esta investigación expone una propuesta didáctica cuyo fin es orientar a los docentes a mejorar la enseñanza aprendizaje de su práctica pedagógica para cultivar la expresión y comprensión oral de los estudiantes. En la estrategia diseñada para iniciar la modificación de la problemática consideré tres momentos en los cuales a medida que transcurren aumentan su complejidad, pues al empezar la tarea consistía en memorizar y recitar los trabalenguas para adquirir fluidez y corrección, en el segundo momento trabajé con la escucha, comprensión y parafraseo de poemas, cuentos cortos y canciones juveniles y de problemas sociales y en el tercero, los estudiantes utilizaron el juego de roles con el cual crearon sus propios textos y representaron situaciones comunicativas de su entorno empleando lenguaje verbal, no verbal y paraverbal.

Palabras clave: fluidez, parafraseo, corrección, proactivo, escucha activa, oralidad.

¹ Eje 1 Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.
Red de maestros investigando “ANINACUY.PE” Perú- Sullana- Piura.
Institución educativa N° 15028 “Cap. EP. Augusto Gutiérrez Mendoza”



INTRODUCCIÓN

La presente investigación considera una propuesta sobre el aprovechamiento de los géneros discursivos: trabalenguas, poemas, cuentos, canciones y juego de roles como medios para la enseñanza de la comprensión y expresión oral. La indagación se basa en la pragmática, disciplina que estudia el significado que el hablante pretende dar a la palabra, es decir, toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no suele hacer referencia un estudio puramente gramatical. Se realiza en un enfoque reflexivo dado que los docentes nos hemos dado cuenta que los estudiantes expresan los mensajes orales en forma inadecuada lo que conlleva a que no se comprenda el mensaje expuesto y que manifiesten inseguridad para intervenir en clases. Visto esto, es de urgente necesidad trabajar la oralidad para que asertivamente manifiesten lo que necesitan decir sin titubeos y no se encallen cuando exponen sus ideas.

Una de las razones que han contribuido a agudizar el problema es que los maestros durante muchos años hemos enseñado con un enfoque gramatical, dejando de lado la enseñanza sistemática del lenguaje oral, aduciendo que a hablar se aprende en la familia, con los amigos o en el ámbito local. De allí que los estudiantes no están acostumbrados a hablar en clase tal es así que se rehúsan a participar o postergan su intervención “para la otra clase”. Otra razón es que cuando hablamos de enseñar lengua oral no sabemos específicamente qué enseñar y cómo debemos trabajarla en las aulas.

Con la emisión de las rutas del aprendizaje de comunicación solo se trata de homogenizar el aprendizaje y la mayoría de maestros y maestras seguimos enseñando contenidos por lo que la supremacía de la lengua escrita sobre la oral sigue siendo aún muy evidente en las aulas (Benlloch 2014, p. 2). Prueba de esto es que en las pruebas de evaluación censal (ECE) los estudiantes solo son evaluados en comprensión lectora.

Ante la necesidad de contribuir a mejorar esta problemática nos encontramos con estudios hechos por la pragmática que se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado, con el análisis del discurso que permite conocer las variables que regulan los intercambios comunicativos y la lingüística del texto que ha analizado las características de los mecanismos que confieren coherencia y cohesión a los discursos.



Al comienzo del plan de acción se tuvo ciertas dificultades sobre todo con las mujeres que al percatarse que las filmaban, se callaban. La otra dificultad es la inasistencia continua de los hombres, sin embargo, fueron los que más colaboraron: solicitaban intervenir en forma espontánea y organizaban los grupos para las tareas.

I. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La investigación se realizó en la institución educativa N° 15028 “Cap. EP. Augusto Gutiérrez Mendoza”, ubicada en el distrito de Bellavista, calle Moquegua cuadra siete. Este centro de estudios construido de material noble con amplias aulas. Alberga un promedio de 480 estudiantes que provienen de diversos sectores socioeconómicos de los asentamientos humanos del cercado de Bellavista, José Carlos Mariátegui, Jorge Basadre, así como del caserío El Cucho. La mayoría de los padres y las madres de los estudiantes desempeñan trabajos eventuales como: construcción civil, carpintería, moto taxistas, vendedores ambulantes, amas de casa, servidoras domésticas, y, en muchos casos, sus hijos/as también trabajan para ayudar a cubrir la canasta familiar.

En lo referente a las participaciones de los 33 estudiantes de tercer grado de secundaria, observamos, que expresaban sus mensajes orales con volumen bajo, ritmo acelerado, repetían las palabras y frases, empleaban un tono de voz monótono, escasa coherencia en la expresión de las ideas; lo que repercutía en situaciones comunicativas poco audibles por lo que sus compañeros no comprendían los temas tratados manifestando confusión de lo escuchado y vacilación para manifestar lo que comprendían. Por otro lado, los estudiantes manifestaban inseguridad para intervenir en clases manifestando nerviosismo, empleo de anacolutos, mirada al suelo, resistencia a participar; a veces, cuando empezaban a hablar de pronto se quedaban sin articular palabra.

Por otra parte, los estudiantes no hacían comentarios después de escuchar un relato, cuando, por lo general, se da muestras de agrado, desagrado; aceptación o rechazo. Esto revive el agrado producido por una buena historia y aumentan la comprensión de ella. En otras oportunidades, los estudiantes manifestaron que se abstendían de participar por temor a las burlas de sus compañeros/as y cuando manifestaban sus ideas, los demás no daban muestras de escucha activa, con lo cual perturbaban su intervención y rompían la ilación.

La formación de los adolescentes, en el dominio de la oralidad, es cosa seria, por la repercusión que puede tener en toda su vida dentro de cualquier ámbito en el cual se mueva, por eso no debemos dejarlos solos ante tan mayúsculo empeño. Con urgencia hay que revertir este problema



en la escuela porque es allí donde se presentan mejores espacios y oportunidades para que el estudiante perfile su expresión y comprensión oral. Saber expresarse oralmente con cierto grado de formalidad no es nada fácil. Requiere el conocimiento de las convenciones características de cada género discursivo, de las estructuras textuales, el control sobre los conectores, los elementos verbales, no verbales y paraverbales.

Teniendo en cuenta el análisis general de esta problemática nos hicimos las siguientes reflexiones:

¿Será posible mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión de los mensajes orales?

¿Cuál método y procedimiento puede aplicarse teniendo en cuenta el propósito de mejorar la oralidad?

¿Cuál material es el más indicado para su grupo etario?

¿Cómo generar desde una propuesta escolar un proyecto que permita a los estudiantes ser parte del proceso de mejora en las estrategias comunicativas?

¿Cómo mediremos el alcance de la mejora en las estrategias comunicativas a través de los textos orales hechos por los estudiantes?

Desde esta expectativa planteamos el siguiente problema:

¿Qué hacer para involucrar a los estudiantes en el mejoramiento de la expresión y comprensión oral a través de trabalenguas, poemas, cuentos cortos, canciones y juego de roles?

II. PROPÓSITO

El propósito que guía la investigación es:

Fomentar en los estudiantes el empeño de mejorar su expresión y comprensión oral para actuar en forma proactiva ante los problemas sociales del entorno.

III. SUSTENTO TEÓRICO.

La pragmática lingüística es una disciplina que estudia el significado que el hablante pretende dar a la palabra, es decir, toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no suele hacer referencia un



estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo.

Para la pragmática, el estudio de uso del lenguaje es el primer intento de hacer, dentro de la lingüística, una teoría del significado de las palabras en su relación con hablantes y contexto: se trata de explicar, entre otras cosas, en qué consiste la interpretación de lo enunciado, cuál es la función del contexto, qué relación hay entre el significado literal y el significado comunicado, cómo afecta la función comunicativa a la gramática de las lenguas, etc.

Para el mejoramiento de la expresión y comprensión oral tomamos en consideración que:

En la educación lingüística se debe orientar al dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación humana, y por tanto a favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas del hablar, escuchar, leer, entender y escribir para participar de una manera coherente, eficaz, correcta y adecuada en los intercambios verbales que caracterizan la comunicación entre las personas. (Lomas, C. 2015, p. 3)

Además, la gramática no enseña a hablar, pese a la definición generalizada; “a hablar solo se aprende hablando” Según Naíllo citado por Trigo J. (1998, p. 10), el habla pertenece al dominio de la praxis. Es en la escuela donde el estudiante perfila su aprendizaje del habla junto con sus compañeros y profesores que lo guían. Con el Internet y lo audiovisual, los estudiantes pueden mejorar su lenguaje oral en distintos espacios unos topográficos otros virtuales y mediáticos, pero la intervención de sus profesores y compañeros de escuela es crucial, porque el lenguaje se aprende en compañía según la teoría del aprendizaje sociocultural.

Por otro lado, no se trata de empezar desde cero porque cuando el niño llega a la escuela ya sabe hablar, e interactúa con relativo éxito en distintos contextos de comunicación en su entorno familiar y social: conoce formas de cortesía y comprende la importancia de su uso aprestándose a emplearlas porque ve a sus padres y familiares y quiere parecerse a ellos; sabe que los relatos cotidianos deben tener, al menos, un tema que interese al interlocutor para atrapar su atención y se esfuerza por inventar relatos interesantes para atraer la atención de sus allegados; percibe por la entonación cuando alguien le está ordenando o pidiendo algo, si no entiende por las palabras empleadas, lo deduce por los gestos y ademanes. Los niños aprenden rápido a hablar y cuando llegan a la escuela ya saben hacerlo ya que “genéticamente los seres humanos están predispuestos para aprender la lengua oral ya que poseen un mecanismo de adquisición del lenguaje que es



activado por el contacto con hablantes competentes de una lengua” Chomsky, (1965) y McNeil, (1966) citados por Beltrán, F. (2011)

Es necesario partir de esta capacidad socializadora que tiene el lenguaje oral para fortalecer sus habilidades comunicativas orales y perfilarlas poco a poco, aumentando progresivamente la complejidad de las estructuras lingüísticas que trae, ampliar su conocimiento del mundo, del contexto cultural y desarrollar los criterios necesarios para adecuarse a cada situación y sobre todo que el estudiante reflexione y se motive a mejorar su nivel de lenguaje porque:

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como la escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no solo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión. (Cassany 1998, p. 135)

En la investigación empleé el método inductivo a través de la observación directa. Para trabajar los trabalenguas me basé en los textos cortos ya que “constituyen un procedimiento discursivo de gran importancia en la oralidad” (Guzmán, 2004, p. 233). En lo que respecta a los poemas, sabemos que la función poética “está copresente en el habla de todo ser humano desde su primera infancia y desempeña un papel capital en la estructuración de su discurso” (Jakobson, 1969, p. 485) citado por Trigo (1998, p. 292). Es en la adolescencia que se acrecienta el interés por seleccionar y coleccionar poemas que reflejen la vida sentimental. Para el relato que “constituye uno de los medios más eficaces de relacionarse con otras personas” (Adam y Ubaldina, 1999, p.11) aprovechamos que las personas relatamos situaciones comunicativas para pedir una orientación, un consejo o simplemente por el hecho de narrar y conversar. Así mismo para el tema de las canciones que “contienen lengua auténtica, proporcionan vocabulario, gramática y permiten trabajar la pronunciación y la memoria” (Larraz, 2008) citada por Cristóbal y Villanueva, (2015, p. 141); los estudiantes seleccionaron canciones de moda, de contenido social con lo cual enriquecieron su vocabulario. También encontramos de gran utilidad la tipología de ejercicios de expresión oral que brinda (Cassany, Luna y Sanz 1998, p. 153) para hacer la clases dinámicas. Por último aprovechamos los aportes de la triple naturaleza del discurso: lenguaje, paralenguaje y kinésica que estudia sistemáticamente “lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos” (Poyatos, 1994, p.15) para que los estudiantes aprendan a transmitir y recibir mensajes que sean captados en forma cabal.



Con estos aportes precisamos que la presente investigación se basa en el enfoque cualitativo reflexivo en la que se considera la interpretación de las interacciones ocurridas en el aula, analizadas por un procedimiento dialógico y de observación estructurada de las acciones significativas, tales interpretaciones giran en torno a la pragmática que nos asegura que no se puede disociar la enseñanza lingüística de un idioma de su entorno sociocultural.

V. PROPUESTA

Viendo la enorme necesidad de contribuir en la solución de la problemática de la enseñanza de la lengua oral en el sentido que no se sabe qué y cómo enseñar, la enorme importancia que está adquiriendo hoy en día el habla y la pragmática que se observa en la fluidez verbal, en los turnos de palabras, la coherencia y la cohesión en el discurso y sobre todo, la urgencia que tenemos los docentes de enseñar la oralidad a nuestros estudiantes; me propuse diseñar una propuesta y procedí de la siguiente manera:

Para obtener el diagnóstico Hice una lista de problemas observados en el aula y seleccioné el relevante y factible de ser solucionado. Para detectar los indicios del problema repartí al azar imágenes comunes al contexto de los estudiantes para que expresen espontáneamente el conocimiento que de ellas tenían; para dar ejemplo, empecé a expresar todo lo que sabía sobre “cuaderno” imagen que me tocó, luego en forma voluntaria iban hablando todo lo que conocían sobre la imagen que tenían y comprobé que aunque conocían la imagen, tenían dificultad para expresar todo lo que sobre ella sabían: repetían las palabras y frases, voz demasiado baja y monótona, gestos inadecuados, ademanes exagerados y repetitivos. Luego propicie la conversación agrupándolos para que crearan un relato insiriendo el nombre de las imágenes que les repartí anteriormente y cada grupo relató la historia creada para que sus compañeros la parafraseen; lo que me demostró su dificultad para comprender.

Con estos indicios comprendí que había empleado material inadecuado, estrategias de comprensión no pertinentes y por último no propiciaba el trato horizontal y que el problema se debía a la didáctica mal planificada y ejecutada. Esto me llevó a la reflexión y decidí formular un plan de acción que abarcó 12 sesiones de dos horas cada una, desde el martes 03 de mayo hasta el martes 28 de junio de 2015. En este plan consideré trabajar con cinco géneros discursivos: trabalenguas, poemas, cuentos cortos, canciones y juego de roles con los que a medida que avanzaban las clases amentaba la complejidad en el sentido de que los estudiantes ya no repetían



textos creados por otros y alejados de su realidad sino que en equipos de trabajo crearan su propio texto discursivo de una situación problemática situada y la representaron poniendo en juego el lenguaje verbal, no verbal y paraverbal a través del juego de roles.

De este modo trabajé de la siguiente manera:

A. PROPICIO DE PRONUNCIACIÓN Y DICCIÓN

Para adquirir la fluidez y la corrección empleé los trabalenguas con los que obtuvieron buena dicción y exacta pronunciación de todas las letras y las palabras. El uso de estos juegos poéticos se remonta a la antigua Grecia, época en que se usaban con fines educativos, ya que eran una excelente forma de aprender y desarrollar la mente. En la actualidad se siguen usando para mejorar la pronunciación y dicción y porque, además, tienen un componente lúdico y motivador importante, los estudiantes se involucraron activamente, aumentaron el vocabulario, ejercitaron la memoria y destrabaron la lengua ya que al tratar de pronunciarlos sin errores fueron adquiriendo fluidez y, además, cuando lo lograban sintieron la satisfacción de haber cumplido bien la tarea y se aprestaban a pronunciar sin errores otros trabalenguas e incluso traían nuevos para aprender e intercambiar. Debemos recalcar que tanto la corrección como la fluidez forman una unión indisoluble pues de nada sirven que nuestros estudiantes hablen fluido, pero con incorrecciones léxicas o que hablen correctamente pero que se queden en silencio como si no recordaran que sigue a continuación.

B. PARAFRASEO DE TEXTOS LEIDOS O ESCUCHADOS

Para lograr que los estudiantes comprendan y mejoren su lenguaje oral, empleé:

➤ Los poemas y desperté la sensibilidad al poner a los jóvenes en contacto con la poesía con lo cual hice posible una mejor comunicación tanto oral como escrita, pero al planificar tuve cuidado en diseñar la estrategia adecuada, que se adaptó al diagnóstico previo de los estudiantes y fue dinámica, útil y adecuada a su realidad; teniendo en cuenta que en secundaria nuestros jóvenes estudiantes tienen entre doce a dieciséis años y según los aportes de psicopedagogía se encuentran en el estadio de las operaciones formales. En este período desarrollan el pensamiento hipotético-deductivo y sus preferencias son la intriga, el misterio, la aventura, el mundo afectivo y sentimental.



Con la escucha activa de poemas, los alumnos, además de ejercitar su comprensión formularon comentarios, enriquecieron su vocabulario, asociaron el mensaje a su entorno social y cultural, y obtuvieron la pronunciación adecuada a la lengua estándar porque como manifiesta Antonio Mendoza (2003) citado por Acevedo, Tejada y Miranda (2009, p. 8), tanto la oralidad como el surgimiento de la escritura a partir de la oralidad son necesarios para la evolución de la conciencia. Los poemas son obras escritas en verso que buscan expresar las emociones o impresiones del mundo del autor, la escucha activa de poemas permitió que los estudiantes se involucren en la historia que detallaron y comentaron; se transportaron a otros escenarios, se emocionaron, dedujeron el mensaje y parafrasearon la historia del poema y, de paso, reflexionaron. La estructura formal de la lengua es necesaria pero no basta para mejorar el uso comprensivo y expresivo de la misma.

Me agencí de poemas con un buen audio para que se escuchen nítidamente las palabras bien pronunciadas con lo que los estudiantes vivían la problemática y hasta se identificaron con el accionar de uno de los personajes y llegaron hasta defender su proceder con argumentos consistentes. Los estudiantes practicaron la escucha de poemas declamados por el mexicano Jorge Lavat entre los cuales están: Jaime, el doctor, La historia de Jim y el Seminarista de los ojos negros. Esta actividad me fue acercando al logro del propósito porque los estudiantes adquirieron mayor seguridad y su participación fue espontánea.

➤ La narración de cuentos que es un medio muy eficaz para relacionarse con otras personas, el interés por los cuentos es inherente a la naturaleza humana. Nuestros estudiantes escucharon con mucho entusiasmo los cuentos, más aún cuando a la vez que los escucharon los visionaron. Esta narración de sucesos ficticios y de carácter sencillo, contribuyó a lograr fines morales y recreativos. Aplicar estas técnicas me permitió que los estudiantes expresen sus ideas en forma ordenada, siguiendo el hilo conductor, asegurándose que sus compañeros los entiendan para lo cual se ayudaron con ademanes, gestos y modularon su voz y superaron los ruidos del contexto.

Los estudiantes relataron frente a sus compañeros (Los cien días del plebeyo, el árbol de manzanas, El juicio, Dar y perder la vida, La casa imperfecta, Las tres rejas, El perrito cojo, etc.) Al comienzo relataban con voz baja y ademanes y gestos inadecuados, pero su interés cambió cuando se combinó la lectura con la observación y escucha de cuentos en videos e incluso tan luego terminaban de observar, levantaban la mano para parafrasear y comentar el cuento escuchado. Los cuentos audiovisuales fueron: El comprador de un sueño, La apuesta, Los tres



consejos, El paciente de la ventana, Un bonito cuento, El portero del prostíbulo, entre otros. Así mismo aprendieron que para expresar los mensajes interviene el habla oral o escrita, los gestos y ademanes y el volumen, el ritmo y el tono con que se proporcionan los mensajes

➤ La escucha y parafraseo de canciones lo que contribuyó a que los estudiantes estuvieran atentos y se esforzaran por comprender la historia para relatarla. Los estudiantes de secundaria tienen preferencia por las canciones, sienten por ellas una especial predilección porque las canciones de alguna manera encierran sus anhelos.

Las canciones contienen lengua auténtica, que permiten trabajar la pronunciación y favorecen tanto el conocimiento de los aspectos culturales de la lengua de estudio, como la asociación de la lengua a la cultura. A todo esto hay que añadir el poder de la música para estimular las emociones, la sensibilidad y la imaginación sin olvidar las consecuencias que se derivan de la capacidad que poseen las canciones para engancharse a nuestra memoria. (Larraz, 2008) citada por Cristóbal y Villanueva (2015, p.141).

La música fue un recurso atractivo que favoreció el aprendizaje debido a la importancia que siempre ha tenido en nuestras vidas, y por ello es conveniente trabajarla desde todas sus dimensiones, ya que no sólo se debe limitar al estudio musical en sí mismo, en su hora correspondiente, sino también es conveniente favorecer un acercamiento y disfrute al proceso musical, que puede estar globalizado en los demás aprendizajes de las diferentes áreas, que se produzcan en el aula. Las canciones son una herramienta fundamental en el aprendizaje de la expresión oral debido a que forman parte de nuestra identidad y nos apoyan en el desarrollo y práctica de habilidades auditivas como pronunciación y adquisición de nuevos vocablos. El empleo de canciones permitió que los estudiantes conocieran la lengua auténtica, natural, vocabulario y sobre todo les permitió aprender en forma entretenida y emocionada.

Los estudiantes iban adquiriendo la destreza de la expresión y comprensión oral con el sonido de las canciones para lo cual me agencié de potentes parlantes, canciones grabadas con nitidez y seleccionadas previamente y la escucha atenta. Las canciones propuestas por ellos y bajadas de YouTube: Cuando me enamoro de Enrique Iglesias y Juan Luis Guerra; me voy enamorando de Chino y Nacho, ya te olvidé de Yudiria y canciones que se le relacionaban con la problemática social: El gran varón de Willy Colón, la Tragedia del vaquero de Vicente Hernández, Pedro Navaja de Rubén Blades e Historia de taxi de Ricardo Arjona.



C. CREACIÓN DE SITUACIONES COMUNICATIVAS

En esta parte del plan de acción los estudiantes crearon en grupo juego de roles, basándose en los temas de los cuentos, las canciones y los poemas cuyas historias les eran comunes porque los habían escuchado, visto o formaban parte de su contexto:

➤ El juego de roles que, como modelo de enseñanza, fue diseñado específicamente por Fannie y George Shaftel (1967), citados por Espinosa (2014, p. 19) para ayudar a los alumnos a estudiar los propios valores sociales y a reflexionar acerca de los mismos, sirvió para que los estudiantes recopilen y organicen información sobre cuestiones sociales, desarrollen su empatía con los otros, formen sus equipos de trabajo y traten de mejorar sus habilidades sociales. Permitió, además, poner en escena todo tipo de situaciones comunicativas experimentadas por los estudiantes que eligieron un papel de manera espontánea y representaron un problema social con cierta improvisación, lo que sirvió para dar cuenta del lenguaje oral, los gestos, ademanes y tono empleados. Lo más importante de la representación fue que los estudiantes se involucraron en forma total escogiendo lo que dijeron y como lo dijeron y además, reflexionaron sobre el problema presentado, opinaron, conversaron y se prepararon para actuar proactivamente ante los problemas sociales que asechan a los alumnos, precisamente a la hora de la salida de clases a eso de las 18.30 horas que es cuando los malhechores aprovechan para arrebatar las pertenencias o cuando por alguna circunstancia los estudiantes de otras instituciones educativas tratan de arreglar “problemas” propios de la vida estudiantil.

Todos los equipos planificaron, crearon y ejecutaron su juego de roles en la misma clase. Las representaciones versaron sobre: el embarazo no deseado, la inseguridad ciudadana, el mal trato de los padres a sus hijos, las traiciones de los esposos, la preferencia de uno de los hijos en los hogares; temas de una u otra manera les afectaban. Los estudiantes participaron con seguridad y mejor empleo del habla, los gestos, ademanes, mirada y movimientos del cuerpo.

Como sabemos, en el habla se materializa el lenguaje y nuestros estudiantes de doce a dieciséis años necesitan comunicarse con imperiosa necesidad. Nos corresponde a los docentes enseñarles a hablar, prepararlos para que salgan airoso en las situaciones de comunicación oral que se les presente en cualquier momento, lugar y circunstancia. Así reza en el prólogo a Ferdinand Saussure:



Podemos, sí discernir lo individual y lo social en un idioma, pero cuando nuestro análisis se aplica con total responsabilidad a la existencia concreta de uno y otro elemento, reconocemos que la lengua sin el habla no tiene existencia real en ninguna parte; solo existe en el uso que de ella hace el que habla o en el uso activo del que comprende. Solo el “habla” real da realidad a la “lengua”. Esto obliga a ver en el habla y no en la lengua el gozne de la ciencia del lenguaje. (Amado A., 1945, p. 30)

De este modo, nos damos cuenta que al rededor del habla, gira toda enseñanza-aprendizaje de las áreas del currículo ya que en todas ellas se habla y se comprende. La planificación escolar del trabajo con la lengua oral necesita concebir el aula como un escenario donde tienen lugar diferentes eventos comunicativos, en los cuales se articula de manera específica y peculiar los principales componentes de los actos de habla: contexto, participantes, propósito, estructura, estilo, instrumentos, normas y géneros (Dell Hymes, 1989, pp. 51-66. Tusón Valls, 1993, pp. 61-67), citados por Rodríguez, M. (2013, p.8).

4.1. HALLAZGOS:

Entre los hallazgos de la investigación cuentan los siguientes:

- El trabajo en equipos da muy buenos resultados si es monitoreado y en él se usa la evaluación formativa porque los estudiantes sienten que se toma en cuenta su participación, se les atiende, se les guía y con esto se esfuerzan por mejorar la tarea.
- A los estudiantes les fascinan los vídeos y la música, se involucran en el desarrollo de la clase con entusiasmo con lo cual se asegura su participación activa porque es un punto de partida para el inicio de conversaciones y más aún cuando ellos mismos escogen los vídeos musicales y trabajan con situaciones situadas.
- Los trabalenguas empleados en forma recurrente ayudan a despertar el interés y los estudiantes aprenden y se esfuerzan por aprender a pronunciar en forma entretenida.
- Practicar la oralidad corresponde a todos los maestros y maestras de todas las áreas, sin excepción. para que nuestros estudiantes hablen adecuadamente en cualquier circunstancia y contexto que se les presente aprovechando el lenguaje que traen de su contexto y se den cuenta de lo conveniente que resulta perfilarlo para emplearlo con seguridad en situaciones formales de comunicación.



➤ Es necesario tomar en cuenta la planificación de las sesiones en lo que respecta al material y cómo suplirlo en caso de que surja alguna contingencia para aprovechar al máximo el tiempo destinado a la clase.

CONCLUSIONES:

En el presente trabajo se arribó a las siguientes conclusiones:

- Trabajar con situaciones situadas de comunicación para que el alumno sienta confianza de actuar y el aprendizaje sea efectivo.
- Utilizar, en la medida de lo posible, videos, filmadoras, micrófono, televisión, radio, etc. que despiertan el interés y se asegura el aprendizaje.
- Planificar diferentes actividades para recurrir a ellas cuando se presentan obstáculos para desarrollar lo planificado, de esta manera aprovechar el tiempo destinado para cada clase.
- Planificar y desarrollar actividades de lengua oral como punto de partida para llegar a la escritura formal.
- Emplear modelos de participación oral para que el estudiante reflexione y opte por esforzarse en la adquisición del lenguaje formal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Rodríguez, M. (1995, setiembre). Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?, *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura*, (3), 1-11. Recuperado de <https://www.google.com.pe/hablar+en+la+escuela>
- Benlloch, B. (2014). *La lengua oral en el aula: una propuesta didáctica para trabajar la exposición oral* (tesis de maestría). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Rodríguez, L. y Sánchez C. (junio 25 2015). *Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumno (entrevista a Carlos Lomas)*. Recuperado de <http://documentslide.com/documents/entrevista-carlos-lomas.html>



Trigo, J. (1998). Desarrollo de la oralidad en educación secundaria. *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, (31), 35-53. Recuperado de

<https://www.google.com.pe/desarrollo+de+la+oralidad+en+la+educacion>

Beltrán, F. (2011). *Desarrollo de la competencia comunicativa*. Archivo del portal de recursos para estudiantes. Recuperado de

http://www.robertexto.com/archivo9/compet_comunic.htm

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Guzmán, J. (otoño invierno 2004). Los géneros cortos y su tipología en la oralidad. *Andamios*, (1), 233-263. Recuperado de

<https://www.google.com.pe/Los+generos+cortos+y+su+tipolog%C3%ADa+en+la+oralidad>

Adam, M. y Ubaldina, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.

Cristóbal, R. Villanueva, J. (enero 2015). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta linguarum*, (23), 139-151. Recuperado de

http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. I Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, España: Editorial Ediciones Istmo S.A.

Acevedo, A., Tejada, D. y Miranda, Z. (2009). *La poesía como recurso didáctico del docente para fomentar la expresión oral y escrita* (tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica de El Salvador, San Salvador, El Salvador.



Espinoza, M. (2014). *El juego de roles como estrategia para mejorar la convivencia escolar en los estudiantes* (tesis de licenciatura). Universidad Los Ángeles de Chimbote. Huánuco. Perú.

Amado, A. (2006). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lozada S.A.



APRENDER A INFERIR PARA COMPRENDER

“Inferir para comprender y comprender para pensar críticamente”.

1. Autora:

Nora Esther Hilario Flores

techyhi@hotmail.com

51950571493

Universidad Nacional del Centro del Perú

Huancayo – Perú

2. EJE TEMÁTICO:

El trabajo corresponde al eje temático 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos, porque en la investigación se aplicó una estrategia innovativa basada en las analogías para mejorar la comprensión inferencial de los estudiantes de las escuelas ubicadas en comunidades del Valle del Mantaro de Huancayo – Perú..

3. PALABRAS CLAVE: Inferencias, comprensión lectora, estrategia de transferencia analógica.

4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se realizó con niños y niñas de sexto grado de educación primaria de las escuelas N°31595 y 30211 de la comunidad de Saños Grande, distrito de El Tambo, provincia de Huancayo, Departamento de Junín- Perú. El contexto del estudio corresponde a comunidades campesinas del Valle del Mantaro, cuya actividad principal es la agricultura y ganadería de pequeña producción y autoconsumo.

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La investigación surgió a partir de los planteamientos que se vienen haciendo en estos últimos años en el Perú, en el sector educación, de la comprensión lectora, debido a que las pruebas internacionales como PISA, SERCE y la Evaluación Censal Nacional de estudiantes de segundo grado de primaria reportan que en comprensión de textos más del 90% de estudiantes se encuentran en el nivel 1 y por debajo de éste. Estos resultados coinciden con investigaciones que afirman que los estudiantes tienen mayores dificultades en la



comprensión inferencial y crítica. No solo los estudiantes sino también los profesores. (Hilario, 2012; Vallejos, 2007)

Por otro lado en las aulas de Educación Básica Regular se puede observar que los docentes aun definen a la lectura como el simple proceso de decodificación de los signos lingüísticos y enseñan a leer a los estudiantes sin tener en cuenta las estrategias, los procesos y la evaluación adecuada. También, cuando se habla de inferencias se cree que esta palabra solo alude al hecho de evaluar un nivel de la comprensión lectora, dejando de lado su verdadera función. Ahora bien, en términos generales la comprensión lectora viene mejorando, pero esto es en la comprensión literal, siendo el problema latente la comprensión inferencial y crítica; ante esto cabe preguntarse ¿Será posible que si se trabaja la comprensión inferencial o comprensión crítica mejoraremos la comprensión lectora?

La investigación se basó en los siguientes fundamentos teóricos.

Las inferencias

El estudio de las inferencias, en los últimos años ha adquirido relevancia porque se consideran como el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana (Escudero y León, 2007).

¿Pero qué son las inferencias? Kabalén y De Sánchez (1996, p. 105) manifiestan que “las inferencias son suposiciones, hipótesis o evidencias que se plantean acerca de los objetos, hechos o acontecimientos o que se deducen de enunciados previamente planteados. Toda inferencia es una aseveración que requiere ser verificada o fundamentada mediante algún razonamiento inductivo como deductivo”.

Por otro lado, las inferencias se consideran fundamentales porque poseen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para comprender mensajes abstractos, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del texto que estamos leyendo o de la conversación que mantenemos con otra persona. La activación de estas inferencias permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado, permitiendo la construcción mental y coherente de lo que leemos, oímos, vemos o pensamos (León, 2004).

Por ello cuando se quiere precisar las inferencias dentro de la comprensión lectora, se puede definir como habilidades equivalentes al proceso de razonar a través de la deducción, es decir, sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información; o de la inducción, es decir, extraer o enumerar consecuencias de la información dada, teniendo en cuenta o relacionándola con los conocimientos previos que tiene el lector.

Para la investigación se trabajó con seis dimensiones de la comprensión inferencial adaptado de Duque y Vera (2010) como las inferencias: referenciales, de antecedentes causales, temáticas, sobre reacciones emocionales, instrumentales y predictivas.

Las inferencias como núcleo de la comprensión lectora

Hace ya más de medio siglo, Bruner (1957) citado por Escudero (2010) identificaba la mente humana con una “máquina de inferencias” al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos.

Cabe señalar que el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee, es el motor que permite la generación de inferencias; esto explica la enorme variedad de inferencias que pueden ser producidas mientras se lee.



La comprensión del texto implica, por tanto, una función inferencial muy compleja, de tal modo que partiendo de la información descrita en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas o proposiciones disponibles.

Por lo expuesto, se puede decir que la comprensión lectora si puede mejorar, si todos los sujetos de la educación entendemos el fenómeno que se plantea en este artículo “inferir para comprender y comprender para pensar críticamente”, por ello este artículo lleva por título “Aprender a inferir para comprender”. En esta perspectiva, cabe recalcar que los docentes no solo debemos considerar a las inferencias como un nivel más de la comprensión lectora para ser evaluada, sino como una herramienta multidimensional para ser trabajada con los estudiantes a través de diversas estrategias en el proceso de la comprensión lectora.

A continuación se presenta una de las estrategias inferenciales que se aplicó en el estudio.

La estrategia de transferencia analógica (ETA)

Es resaltante citar a Jouini (2005) quien plantea tres estrategias básicas para comprender un texto: a) el muestreo o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas más útiles para la comprensión del texto; b) la predicción o la capacidad que posee el lector para anticipar el contenido de un texto: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, etc; c) la inferencia o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto.

Una de las estrategias inferenciales es la transferencia analógica que cumple las características de las estrategias planteadas líneas arriba. Esta estrategia según Rodríguez y García (2000) se fundamenta en que los conceptos solo toman sentido, para el sujeto que aprende, cuando se encuentran insertados en un sistema de relaciones, y que el aprendizaje se hace más sólido si transcurre a partir del establecimiento de relaciones. Los subprocesos de la estrategia de transferencia analógica son: elaboración de patrones (codificación), reconocimiento de relaciones entre patrones (inferencia, aplicación) y transferencia de relaciones (traslación, evaluación).

6. PROPUESTA - TRANSFORMACIÓN

6.1. Aplicación de la estrategia de transferencia analógica

La propuesta consistió en aplicar la estrategia de transferencia analógica al leer textos contextualizados de las comunidades antes mencionadas, para ello se realizó 20 sesiones de aprendizaje con las guías de aplicación respectivas que en seguida se mencionan:

- Reconocemos objetos análogos en nuestro entorno
- Deduce características de los personajes de la fábula “el zorro y las uvas”
- Creamos analogías con las características de los personajes, objetos y lugares.
- Reconocemos analogías en diversos casos.
- Explicamos el sentido y significado de refranes análogos.
- Formando parejas de refranes.
- Emparejamos fábulas análogas.
- Relacionamos cuentos análogos



- Creamos adivinanzas análogas.
- Emparejamos adivinanzas análogas.
- Contamos chistes análogos
- Formamos diferentes analogías
- Descubrimos analogías en el texto que leemos.
- Descubrimos analogías de animales por sus características
- Pintamos con colores análogos.
- Reconocemos procesos análogos en los textos que lee.
- Creamos analogías con expresiones con sentido figurado
- Creamos relaciones analógicas a partir del texto.
- Creamos analogías con diferentes palabras.
- Reconocemos relaciones analógicas de palabras



Cada una de las sesiones además de presentar los momentos (inicio, proceso, cierre), procesos pedagógicos (motivación, saberes previos, problematización, etc.), y didácticos (antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura) siguió los subprocesos de la estrategia de transferencia analógica tales como:

- Elaboración de patrones (codificación), en este subproceso se realiza la lectura de un texto, subrayan las palabras claves, elaboran el significado de las palabras teniendo en cuenta sus saberes previos y el significado del diccionario.
- Reconocimiento de relaciones entre patrones (inferencia, aplicación), en este subproceso los estudiantes crean relaciones analógicas entre las palabras claves y las ideas principales y argumentan las condiciones básicas para que dos elementos sean análogos.
- Transferencia de relaciones (traslación, evaluación), en este subproceso se orienta a los estudiantes para el descubrimiento de otras analogías con otros elementos de su entorno o sus conocimientos previos y también se promueve la evaluación de las relaciones analógicas para su mejora.



La experiencia fue muy interesante porque propició la participación activa y el desarrollo del pensamiento de los estudiantes en todas las sesiones de aprendizaje debido a que los estudiantes analógicamente encontraban muchas relaciones de ideas, mensajes, significados y hasta del propio texto en sí el cual les permitía comprender el texto que lee con mayor facilidad.

La evaluación de la comprensión inferencial se realizó a través de una prueba de comprensión inferencial con escala vigesimal, que se elaboró teniendo en cuenta las inferencias: referenciales, antecedentes causales, temáticas, reacciones emocionales, instrumentales y predictivas, con 20 preguntas cerradas con base a textos seleccionados para el grado correspondiente. La prueba fue validada estadísticamente a través de la técnica r de Pearson ítem-test y la confiabilidad mediante la técnica de mitades partidas, logrando obtener una r mayor a la de tabla por lo que se afirma que el instrumento es válido y confiable. Además la prueba pasó por la evaluación de juicio de expertos validando el contenido del instrumento.



6.2.Resultados de la experiencia

Luego de la aplicación experimental de la estrategia de transferencia analógica durante tres meses en diversas sesiones de aprendizaje se logró resultados satisfactorios que se presenta en las siguientes tablas.

Tabla 1
Comprensión inferencial del grupo experimental y control

Nivel de logro	Grupo experimental		Grupo control	
	N	%	N	%
AD Logro destacado	2	4.8	0	0.0
A Logro previsto	24	57.1	19	43.2
B En proceso	10	23.8	11	25.0
C En inicio	6	14.3	14	31.8
Total	42	100	44	100

En la tabla 1, se observa que en el pos test el 4.8% de estudiantes del grupo experimental se ubicaron en el nivel de logro destacado (AD) es decir lograron un manejo satisfactorio y autónomo de las capacidades de la comprensión inferencial a diferencia del grupo control en la que ningún estudiante logró ubicarse en este nivel lo que representa el 0%. Por otro lado, se observa que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental representado por el 57.1% y el 43.2% del grupo control se ubican en el nivel de logro previsto (A) lo que significa que los estudiantes muestran haber logrado ciertas capacidades previstas y programadas para la comprensión inferencial. También se observa que el 23.8% del grupo experimental y 25.0% del grupo control se ubican en el nivel de proceso (B) lo que refleja que los estudiantes se encuentran en camino de lograr las capacidades inferenciales; mientras que el 14.3% del grupo experimental y el 31.8% del grupo control se encuentran en el nivel de inicio (C) lo que significa que aún se encuentran iniciando a desarrollar las capacidades inferenciales. De acuerdo a los resultados se puede deducir que los estudiantes se encuentran en el nivel de logro previsto de la comprensión inferencial después de la aplicación de la estrategia de transferencia analógica. Por cuanto en el análisis porcentual la mayoría de los estudiantes que representan el 57.1% del grupo experimental se encuentran en el nivel de logro previsto (A) y es más el 4.8% de este mismo grupo lograron el nivel de logro destacado (AD).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos pre y pos test

Grupos	n	Pre test			Pos test		
		Ma	s2	CV	Ma	s2	CV
Experimental	42	9.98	6.690	4.584	13.02	5.166	4.029
Control	44	10.14	7.118	4.729	11.66	6.225	4.422

En la tabla 2 se observa que los estudiantes del grupo experimental en el pre test logran un promedio de 9.98 lo que representa que se encuentran en el nivel de inicio (C) de la comprensión inferencial, es decir que aún se encuentran incipientes en el desarrollo de las capacidades inferenciales, mientras que en el pos test el mismo grupo logra obtener un promedio de 13.02 lo que los ubica en el nivel de logro previsto (A) el cual puede significar que los estudiantes lograron desarrollar las capacidades inferenciales después de la aplicación de la estrategia de transferencia analógica.

Referente al grupo control se observa que en el pre test logran un promedio de 10.14 siendo un promedio superior a la del grupo experimental pero de igual modo se encuentran en el nivel



de inicio (C), mientras que en el pos test logran un promedio de 11.66 ubicándose en el nivel de proceso (B) lo que significa que los estudiantes del grupo control se encuentran en pleno proceso de desarrollar las capacidades inferenciales.

Tabla 3
Efecto de la ETA en la comprensión inferencial

Pre test		Pos test		tc
Ma	S ²	Ma	S ²	
9.98	6.69	13.40	3.34	4.72
tt = 2.019		$\alpha = 0,05$		gl = 41

Como se observa en la tabla 3, la $t_c = 4.72 > t_t = 2.019$ lo cual confirma que existe diferencia significativa en las puntuaciones de la comprensión inferencial del pre test respecto al post test obtenido por los estudiantes en los que se aplicaron la estrategia de transferencia analógica, siendo mayor en el post test total.

Tabla 4
Efecto de ETA en las dimensiones de la comprensión inferencial

Dimensiones de la comprensión inferencial	PRE TEST n = 42		POS TEST n = 42		Tc
	Ma	S ²	Ma	S ²	
Referenciales	2.12	1.15	2.95	0.85	3.80*
Antecedentes – causales	2.17	0.9	3.00	0.52	3.19*
Temáticas	1.81	0.96	2.36	0.47	2.11*
Reacciones emocionales	1.67	0.65	2.07	0.45	1.75
Instrumentales	0.86	0.36	0.90	0.32	0.22
Predictivas	1.36	0.47	2.12	0.63	3.32*
gl = 41	$\alpha = 0-05$				t _t = 2.019

*Son significativos

Observando la tabla 4 se confirma que existe diferencia significativa en las puntuaciones de la comprensión inferencial del pre test respecto al post test en las dimensiones de inferencias referenciales, antecedentes causales, inferencias temáticas y predictivas, siendo mayor en el pos test obtenido por los estudiantes con los que se aplicaron la estrategia de transferencia analógica. Lo que significa que la aplicación de las estrategias de transferencia analógica permitió mejorar las cuatro dimensiones de la comprensión inferencial en forma significativa.

Sin embargo, no se halló diferencia significativa en las dimensiones de reacciones emocionales e instrumentales; lo que significaría que las estrategias de transferencia analógica no tendrían mayor incidencia en estas dos dimensiones de la comprensión inferencial.

7. REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

La inferencia es una habilidad de plantear suposiciones o hipótesis en función de la información que no está explícitamente expresada en el texto con la información que ya posee el lector, que para ser fundamentada requiere de un proceso de razonamiento deductivo e inductivo.



La estrategia de transferencia analógica permite desarrollar las capacidades inferenciales de manera efectiva en los estudiantes haciendo que se logre la comprensión profunda del texto, lo que fue demostrado a través de las sesiones de aprendizaje realizado con estudiantes de sexto grado, es decir, el uso de la secuencia didáctica de la ETA: elaboración de patrones (codificación), reconocimiento de relaciones entre patrones (inferencia, aplicación) y transferencia de relaciones (traslación, evaluación) favoreció mejorar las habilidades inferenciales como inferencias referenciales, antecedentes causales, temáticas y predictivas.

La generación de inferencias o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto considerada como una estrategia para la comprensión lectora debe ser fomentada en la práctica pedagógica dentro de las aulas de todos los niveles del sistema educativo no solo a través de la formulación de preguntas al momento de evaluación, sino en cada una de las etapas del proceso lector y/o en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

8. FUENTES DE CONSULTA

- Duque, C. y Vera, A. (2010) Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños preescolares. Revista colombiana de psicología. Vol. 19 N°1 Enero- Junio 2010. ISSN 0121-5469 Bogotá: EDFACO.
- Escudero, I. (2010) las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. En Revista Nebrija de lingüística aplicada 7 (4.1-32).
- Escudero, I. y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. Revista Signos, 40, 311-336.
- Gutiérrez, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), Psicolingüística del español (pp. 231-270). Madrid: Trotta.
- Hilario, N. (2012) Razonamiento lógico matemático y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de la Unidad de Gestión Educativa Local de Jauja. Tesis de maestría. Huancayo: UNCP.
- Jouini, K. (2005) Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Revista electrónica internacional ISSN: 1576 – 7809. Arabia Saudí.
- Kabalén, D. y De Sánchez M. (1996) La lectura analítico – crítica, un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México: Trillas.
- León, J.A. (2004). Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mendoza, R. (03 de diciembre de 2013). Evaluación Pisa: El ranking completo en el que el Perú quedó último. Recuperado en <http://elcomercio.pe/actualidad/1667838/noticia>.
- Ministerio de Educación (2009) Resultados de la evaluación censal de estudiantes 2009 – Segundo grado de primaria. Lima: UMCE.
- Rodríguez M. y García M. (2001) La estimulación del razonamiento analógico en el programa Prycrea. Implicaciones para el aprendizaje escolar. En Crecemos: Revista Iberoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento. Puerto Rico, Año 5, No 2, pp. 53-58.
- Vallejos, M.G.I. (2007) Comprensión lectora y rendimiento escolar en alumnos de sexto grado del distrito de Pueblo Libre. Tesis de maestría. Lima: UNE.



EVOLUCIÓN Y DESARROLLO DE UNA ESCUELA CIENTÍFICA PARA NIÑOS Y PERSPECTIVAS EN POPULARIZACIÓN DE LA CIENCIA.

UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

Jorge Washington Rodríguez Gambine
jorgitogambine@hotmail.com
51960436379
Universidad Nacional del Centro del Perú
Huancayo, Perú.

2. EJE TEMÁTICO

Este trabajo corresponde al eje temático 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

Considero que pertenece a este eje temático desde la idea que persigo de formar niños con inclinaciones para abrazar la ciencia como línea de estudio en el futuro, formar científicos y tecnólogos al servicio de la humanidad. Se tiende a la formación del talento científico infantil



para generar en el futuro conductores de una sociedad más libre de las dependencias del capital extranjero que agudiza las diferencias de clase en la sociedad.

3. PALABRAS CLAVE

Ciencia para niños, Talento científico para la niñez, Escuela libre para la ciencia, Desarrollo del talento científico infantil.

4. DESCRIPCIÓN DEL ÁMBITO DE LA EXPERIENCIA

Doy informe respecto del proceso de formación de una Escuela Científica para Niños desarrollada en la zona central del Perú, en la modalidad de Escuela Libre, como investigación educativa y como actividad de proyección hacia la comunidad, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y creador, habilidades tecnológicas y artísticas en la construcción de pequeños aparatos y la formación del espíritu, en un marco pedagógico sistémico y en concordancia con el paradigma de la complejidad, en niños comprendidos entre 9 a 11 años de edad.

El Proyecto se ha venido ejecutando en un proceso de 9 años a partir del 2006, en sector urbano y rural. El ámbito en que se desarrolla la investigación corresponde al Valle del Mantaro, ciudad de Huancayo en el Perú.

El proceso se ha dividido en 3 etapas ficticias porque no se pueden definir exactamente en el tiempo pero que muestran su evolución desde una etapa inicial, en la que se usan los experimentos de física de la cátedra universitaria para ponerlo en manos de niños; una segunda etapa que aspira a un desarrollo de aspectos constructivos de carácter tecnológico complementando el currículo escolar (Escuela Libre) y una tercera etapa que recoge esta producción para generar un programa de popularización de la ciencia que tiene como propósito la creación de un Museo de Ciencia y Tecnología.

5. LA PROBLEMÁTICA

En lo fundamental se encuentra que en la zona de ejecución de la investigación y en general en el Perú se tiene:

- a. Una Educación Primaria que ofrece una formación cognitiva abundante pero no desarrolla programas de formación científica experimental y tecnológica.
- b. La formación profesional en las instituciones de nivel superior no forma profesionales que estén capacitados para desarrollar programas integrados tecnológico-científicos- artísticos en niños.
- c. Existe escases de programas de desarrollo del talento infantil en el campo de la ciencia. Las Universidades o centros de formación profesional, en el medio en que vivo, no cuentan con especialización para tratar el talento científico infantil.



d. La mejora del sistema educativo en ciencias no es tomado como prioritario. Las capacitaciones de maestros se han centrado más en la formación metodológica de la enseñanza y descuidan la formación especializada y ninguna formación en el plano de la formación tecnológica-científica-artística.

6. CÓMO SE INVESTIGÓ

Los inicios de cualquier gestión educativa en este campo del saber científico no tiene muchas veces una fecha de nacimiento sino que son resultado de intereses académicos y emociones de profesionales que luego de observar la realidad existente se proponen programas que puedan superar deficiencias en la formación de los niños y del hombre como tal. De esta manera, la Escuela Científica para Niños, es resultado de la búsqueda de un camino como un modelo propio, como complemento al currículo escolar y como aplicación de los propósitos del desarrollo del talento de la niñez.

PRIMERA ETAPA (2004-2009)

La etapa inicial de la investigación nació varios años antes del 2004. El nacimiento en mi localidad de las Ferias de Ciencia para niños de educación inicial y primaria surgió a partir de iniciativas de los propios maestros alrededor de 1980. En este sentido, hacer la Feria de Ciencia se constituyó en un recurso metodológico del maestro en ciencia con el fin de difundir lo que se aprende en el aula y que puede ser investigado, indagado, construido y explicado por los niños y niñas.

Hacia 2004 elaboré propuestas para aprovechar los experimentos de la cátedra de Física en la Universidad y ponerlos a disposición de niños de las Escuelas Primarias con el fin de elevar sus motivaciones hacia la ciencia.

En general podemos afirmar que los experimentos de cátedra como un recurso docente proporcionó una forma de vincular la Universidad con las Escuelas Primarias. Los experimentos fueron seleccionados. Se tuvo que adoptar una tendencia constructivista en el sentido de hacer experimentos sin ponerles etiquetas o definir conceptos y términos propios de la física, esto es, utilizar el experimento dejando que los niños hagan sus propios cuestionamientos y sus propias explicaciones.

Se puso a disposición de las escuelas, de los maestros y niños una serie de experimentos que pudieran ser atractivos o llamativos para poder motivar el interés y actuar como motivadores del aprendizaje.

Las tendencias pedagógicas en ese momento recomendaban el manejo de la atención individualizada tomando en cuenta las diferencias personales, el auge en ese momento de las propuestas del método genético de Jean Piaget, la aplicación de modelos psicológicos cognitivos propugnados por David Ausubel, Jerome Bruner y varios más, de modo que surgieron propuestas y discusiones al respecto con el fin de generar diseños para ejecutar diversos tipos de planteamientos como es el caso de la aplicación de estas tendencias hacia el campo de las ciencias experimentales. Este fue el motivo por el cual se diseñaron programa



de divulgación científica con el uso de experimentos del laboratorio de Física para escolares y también para los docentes como parte de una gestión divulgativa.

Las conclusiones tenidas en esta etapa han sido beneficiosas en el sentido de haber contribuido con las clases experimentales apoyando a las teóricas de las maestras de escuela.

Las actividades de divulgación científica en niños fue informado en el V Encuentro Iberoamericano que se celebró en Venezuela el año 2008, allí formé parte de un equipo de maestros con la denominación Ruta de la Ciencia, conformado por maestros de ciencias físicas, biológicas o química.



SEGUNDA ETAPA (2009-2012)

En este período fue el nacimiento de la Escuela Científica para Niños como parte de un proceso de investigación realizado el año 2009-2010 en la Universidad y tomó una orientación de integrar la ciencia-tecnología y arte en función de

La ciencia y el arte, dos importantes ramas del pensamiento humano, han sido enseñadas y aprendidas de manera aislada dentro del aula, como asignaturas libres y separadas sin ninguna relación entre ambas; lo que ha venido generando a nivel neuronal el desarrollo de uno de los hemisferios cerebrales con predominio sobre el otro.(1)

Se puso a disposición de los niños un conjunto de actividades de iniciación a la inventiva, de construcción de mecanismos, elaboración de propuestas problemáticas tecnológicas,



conferencias en el bosque y otros. Los trabajos ejecutados han buscado la vinculación entre ciencia y arte en el sentido de que su construcción lleva al niño a buscar niveles de coordinación y estética en el modelo que elabora, generando el desarrollo de ambos hemisferios cerebrales, además de vincular con lectura y solución de problemas. En este sentido se plantearon los siguientes propósitos:

1. Que los niños logran habilidades de observación, comparación, relación, clasificación simple, clasificación jerárquica y ordenamiento.
2. Que puedan adquirir, en la práctica, procesos cognitivos integradores como el análisis y la síntesis.
3. Que sean capaces de resolver problemas.
4. Que adquieran como herramientas cognitivas a la Ciencia y el arte, que a través de actividades de construcción utilicen sus habilidades de pensamiento y desarrollen la creatividad y niveles estéticos en el logro del objeto construido.

“Ciencia es el detalle de análisis, el estudio profundo de hechos conocidos, así como la investigación para establecer nuevos conceptos”

Además:

“en tanto el arte alcanza hallazgos de valores estéticos universales, la ciencia a su vez encuentra hallazgos de leyes universales: el arte sigue la vía de lo abstracto vivencial a la plasmación concreta con los materiales del arte, en tanto que la ciencia parte de la verificación concreta a la abstracción de las leyes. Ambos se encuentran en los principios y ahí está uno de los puntos de unión en la individualidad del mismo participante de ambas”

Tomando en cuenta estos planteamientos se trató de promover un diseño de investigación que tenga como propósito la observación de niños que diseñan, construyen, resuelven problemas y encuentran vinculación entre el objeto construido como una obra de arte.

La investigación se realizó tomando en cuenta cinco dimensiones:

- I) Construcción a partir de un modelo mostrado.
- II) Diseño y construcción de un modelo nuevo.
- III) Elaboración de un modelo complejo.
- IV) Manejo de herramientas e instrumentos.
- V) Satisfacciones y dependencia.

En cada dimensión se establecieron 3 niveles con el fin de determinar el grado de dominio: un nivel 1 para un bajo logro y un 3 para un logro superior.





Los resultados obtenidos de la investigación se sintetizan en:

- i) Los logros en el programa ejecutado no han elevado en un alto nivel la capacidad constructiva, de diseño y creación de los niños, se observa por los resultados un nivel bajo en los resultados de las cinco dimensiones.
- ii) El Programa permitió saber que existen actividades que son muy complejas para los niños, será conveniente que nuevos experimentos, más sencillos, sean incorporados a un programa que permita partir de un punto muy simple hacia otro más complejo. Asimismo permitió saber que los niños tienen inclinaciones diferentes a las niñas. Esto implica seleccionar actividades diferenciadas.
- iii) Debemos concluir asimismo que el programa se considera una propuesta innovadora que ayuda a nuevas formas de incentivar la ciencia y arte en los niños. La novedad, las condiciones de tiempo, lugar, pueden ser influencias salvables para nuevos enfoques.

Posteriormente, el año 2013, se hizo otra investigación con carácter de actividad de Proyección Social en la comunidad de Tunanmarca, Provincia Jauja, Región Junín. Sector rural que recibió el apoyo del personal de las Escuelas Primarias de esa localidad. Los resultados obtenidos fueron similares, aunque en los sectores rurales existen niños que por la actividad de los padres presentan un acercamiento mayor al manejo de ciertas herramientas y facilidad para construir.



En ambos grupos se han encontrado niñas y niños que tienen cierto potencial que orientado debidamente puede conducir a rescatarlos hacia la formación de un talento científico-artístico. Así

:
...El talento se muestra cuando el ser humano encuentra la vía para unir su potencia con las necesidades de los demás, con la sociedad y el mundo que le rodea.

El programa ha funcionado en ambos casos durante los sábados entre 9 a 12 de la mañana. Ha sido una actividad enteramente gratuita y los niños han llevado el material necesario para el trabajo. Es un tiempo corto para evidenciar resultados favorables, de modo que el informe que podemos ofrecer a la comunidad internacional se basa en que este tipo de actividad se recomienda como una forma de actuar hacia niñas y niños, considero que podría ser más productivo si esta fuera integrada al aula con un trabajo permanente.

TERCERA ETAPA (2012-2015)

En la actualidad se tiene una etapa de consolidación y ampliación del servicio.

Las entidades gubernamentales plantean programas de popularización de la Ciencia con el fin de acercar lo que investiga y elabora en la Universidad a los sectores de la población y escolares. Con este propósito se ha presentado un Proyecto para el nacimiento del Museo Participativo de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Centro del Perú que brindará varios servicios: las salas de exposición de diversos experimentos de la ciencia en el modo interactivo, la escuela científica para niños y jóvenes, conferencias y difusión de la ciencia y el museo itinerante al servicio de las comunidades.

Para la ciudad en la que vivo es una oportunidad de hacer mayor difusión de la ciencia a la comunidad en general. Se espera que este proyecto pueda tener la aprobación de los responsables de la conducción de la Universidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARA UNA AMPLIACIÓN DEL TEMA:



- Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales. (2007) *Enseñanza de las ciencias: Perspectivas iberoamericanas*. Graó. España
- Betancourt, Julián. (2012) *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. El Manual Moderno. México
- Donaldson, Margaret. (1979) *La mente de los niños*. Morata. España.
- Flores, Jorge. (1998) *Cómo hacer un museo de Ciencias*. Fondo de Cultura. México
- Fundación ELIC. (2008) *Memorias del 4to. Congreso Mundial para el Talento de la Niñez*. Fundación ELIC. Venezuela.
- Kassinger, Ruth. (2005) *Manual del Inventor*. Oniro. España.
- Lemke, Jay (1993) *Aprender a hablar ciencia*. Paidós. España.
- Leonardo, Marcelo. (2007) *Ciencia con creatividad*. Aique. Argentina.
- Martínez, Eduardo (1997) *La popularización de la Ciencia y la Tecnología*. Fondo de Cultura. México.
- Meinardi, Elsa. (2010) *Educación en Ciencias*. Paidós. Argentina.
- Pitluk, Laura. (2008) *La modalidad de taller en el Nivel Inicial*. Homo Sapiens. Argentina
- Pujol, Rosa. (2003) *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Síntesis. Madrid.
- Régner, Paulette. (1979) *L'Education Perceptivo-Motrice*. Firmin-Didot S.A. France.
- Rojo, Alberto. (2007) *La física en la vida cotidiana*. Siglo veintiuno. Uruguay.
- Quintanilla, Miguel Ángel (2005) *Filosofía de la Tecnología*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú.
- Wiese, Jim. (2003) *Ciencia Loca*. Albatros. Argentina.



INVESTIGACIÓN DE TEMAS DE INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES, LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO GRADO DE UNA ESCUELA DEL CENTRO DEL PERÚ

AUTORA

CARMEN ROSA GONZALES CENZANO

carmenrg@hotmail.com

51964958140

RED DEL CENTRO DEL PERÚ

INSTITUCIÓN EDUCATIVA 30057 “MARIA DE FATIMA”

HUANCAYO, PERÚ

2. EJE TEMÁTICO

En mi práctica pedagógica he observado que la mayoría de docentes trabaja contenidos dejando de lado los problemas con los que convivimos diariamente, formando estudiantes con insuficiente conciencia ciudadana, poco tolerantes y solidarios; lo cual del mismo modo no contribuye a la buena formación de su autoconcepto.

Este trabajo corresponde al eje temático 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

PERÚ



Se ha considerado el trabajo en este eje porque se interrelaciona con la didáctica y ésta orienta a que el estudiante se desarrolle individualmente respetando a los demás en un marco que considera a la vez ser parte de la sociedad, aprendiendo a colaborar con sus compañeros y comunidad, por lo cual analiza su realidad, identifica diversos problemas que ocurren en su comunidad, afirma su identidad, siendo parte de una pedagogía emancipatoria relacionada a un aprendizaje por proyectos y orientada a un aprendizaje reflexivo y crítico pero afirmando su sentido de pertenencia.

Se consideró de este modo que los estudiantes investiguen problemas sociales, los analicen y aprendan leyendo, escribiendo para proponer soluciones, se genera que tomen conciencia de la situación y tomen una posición ante el hecho por ser parte de su realidad lo que contribuye a que acepten su cultura y quieran tomar acciones para mejorar algunas malas prácticas desde el sentido de pertenencia y aceptación de quienes somos y como vivimos.

PALABRAS CLAVE: investigación, lectura, escritura, conciencia, identidad, colaboración.

4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolló en una escuela estatal, con estudiantes de segundo grado de educación primaria en la ciudad de Huancayo – Perú. Ésta se encuentra ubicada en el barrio de Yanama. Hay altos niveles de pobreza. Los niños provienen de hogares cuyos padres en su mayoría son del departamento de Huancavelica – Perú, con trabajos eventuales. Este lugar presenta varios problemas como: contaminación del medio ambiente, un río donde se tira la basura, delincuencia, alcoholismo, drogadicción y violencia. Se busca con este proyecto de investigación abordar temas en el desarrollo del currículo que permitan que el estudiante reflexione acerca de la situación que lo rodea, se identifique como miembros de su comunidad y promueva soluciones.



5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Con respecto a la lectura algunos autores como Solé (1992) mencionan que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta obtener información pertinente para los objetivos que guían su lectura. Los estudiantes del segundo grado de educación primaria presentan dificultades, pues leen lento, tienen bajos niveles de comprensión lectora, no reconocen ideas principales ni secundarias, les es difícil extraer el tema central y entender de qué trata los diversos textos que leen.

Cuando hablamos de la escritura algunos autores como Solé (1992) mencionan que la escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual. Es su primera prolongación. La aumenta por ser permanente lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo. Los estudiantes presentan dificultades como: errores en la ortografía, deficiencias en la coherencia y cohesión de los textos que escriben, confusión de letras al momento de la escritura de algunas palabras.

Se ha observado diversos problemas en su contexto como son: violencia, delincuencia, contaminación ambiental de su entorno, prácticas poco solidarias, pérdida de identidad cultural, enfermedades que pueden afectarlos. Se ha previsto que utilicen la investigación de las causas y consecuencias de éstos así como planteen las alternativas de solución en la cual utilizan y desarrollan sus habilidades de lectura y escritura. Algunos autores como Mora A. (2005) mencionan que la investigación es una actividad experimental que requiere la participación activa del estudiante y que orienta la búsqueda de una evidencia que permita resolver un problema práctico o contestar un cuestionamiento teórico.

6. PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN

Para ejecutar esta propuesta se tuvo en cuenta la violencia, delincuencia, contaminación ambiental de su entorno, prácticas poco solidarias, pérdida de identidad cultural, enfermedades que pueden afectarlos, para ello aplican la investigación, analizan las causas y consecuencias, proponen soluciones y hacen uso de la lectura de diversos textos así como la producción de diversos tipos de texto lo cual les permite desarrollar mejor sus habilidades lectoras y de escritura a partir de la investigación.

Marrou (2012) menciona que Encinas concibe que la escuela debe ser un factor de utilidad para el indio, una preparación en la propia vida y para la propia vida en relación a su entorno social. Esta escuela no puede y no debe ser una institución que lo desarraigue de su vida cotidiana, respetando su modo de vida y su organización social, siendo su verdadero significado el de su vocación “revolucionaria”. En consecuencia, antes de organizarse pedagógicamente, estableciendo planes de estudio, programas, horarios, la escuela debe organizarse socialmente promoviendo en las comunidades la organización de diferentes grupos para mejorar la agricultura, la crianza de animales y en suma la vida económica. En esta lógica se comprende que los estudiantes deben interactuar con su realidad más cercana, la primera experiencia es respecto a descubrir de donde provienen y los problemas recurrentes a nivel de familia, de este modo poder fortalecer su reconocimiento de identidad, quienes son, y como es su entorno.



Así también Paulo Freire considera que dentro de las condiciones históricas de la sociedad es indispensable una amplia concienciación de las masas que a través de una educación haga posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio. En esta experiencia pedagógica los estudiantes analizan su propia historia y se sitúan en el momento actual pero reflexionando y tomando conciencia de la realidad, reconociendo la igualdad entre todos.

El niño se acepta a sí mismo y puede relacionarse bien con su entorno. Con este propósito los estudiantes investigaron acerca de su historia de vida, desde su nacimiento. Se invitó a algunos padres de familia para que cuenten sus historias de vida. Los niños realizan preguntas, luego se elaboró un cuadro de organización para la investigación: qué quisieran saber los niños acerca de sus vidas, qué les interesaría. Con la información recabada se elaboró una guía de entrevista. En plenaria se escogen las preguntas que considerarán en la entrevista. Luego los estudiantes preguntan a sus abuelos, tíos, padres y otros familiares que puedan brindar información. Traen fotografías. Los niños establecen una línea de tiempo para ubicar los hechos. Escriben leyendas debajo de las fotografías. Finalmente escriben su historia de vida con todos los datos averiguados.

Es importante que los niños participen investigando y conversando acerca de cómo fueron cuando eran más pequeños comparten sus ideas y construyen colectivamente sus historias, son tolerantes con la vida de los otros y sus propias vidas.



Para Makarenko el trabajo debe enseñar a mantener un compromiso correcto en las relaciones con los demás. El hombre, en el proceso del trabajo, debe sentir la dependencia recíproca de cada uno. En otras palabras: cada individuo, desempeña un trabajo al servicio de la colectividad, debe adquirir un espíritu de solidaridad. En este caso comparten a partir del trabajo la interdependencia recíproca a través del análisis del problema y el hecho de compartir algunas historias similares, así

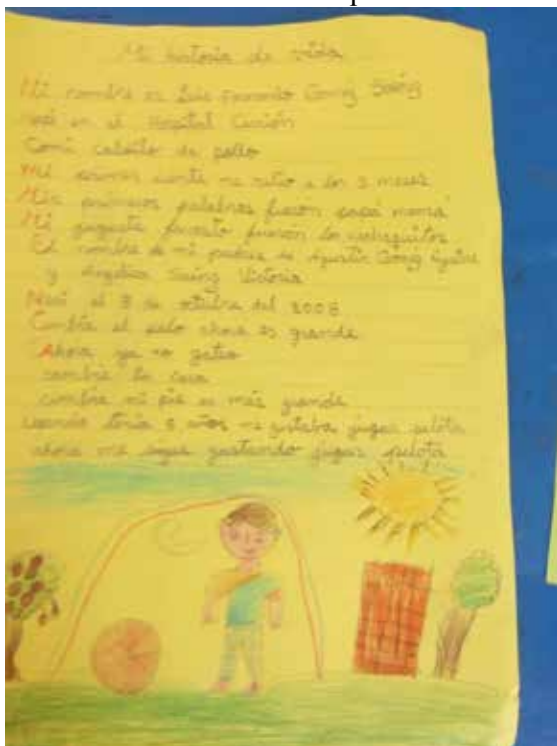
como analizar las diferentes a las suyas. El trabajo y la interdependencia se pueden observar a partir de la elaboración de materiales para la exposición de sus historias y la colaboración mutua para poder presentar sus investigaciones.

Exponen sus historias frente a sus compañeros y se realizan preguntas que permitan reconocer que todos somos iguales, hemos cambiado en el tiempo y también que las diferencias no nos hacen mejores ni peores personas. Los estudiantes mencionan sus problemas por ejemplo que sus padres los abandonaron, que tienen padrastros, que sus padres engañaron a sus madres.



Según Makerenko, una conciencia colectiva, habitúa al individuo a la disciplina consciente, fortifica su voluntad y hace aparecer propiedades espirituales cualitativamente nuevas. Los estudiantes analizan que tienen historias similares, otras diferentes lo cual ayuda a construir una conciencia colectiva de las dificultades que encuentran en su entorno y forman parte de sus vidas colectivas, en este caso nacen nuevos sentimientos hacia éstos, no de crítica, ni discriminatorios, ni de sentirse mejor o peor que otros sino sentimientos de respeto, tolerancia, asumir lo que les toca vivir, percibir que otros también los tienen, sin embargo son los mejores estudiantes, Reconocer que todos hemos comido lo mismo, todos hemos usado pañales, todos hemos gateado ayuda muy significativamente a percibirse igual a todos.

Los estudiantes mencionan que aun así con nuestras diferencias todos somos iguales y que



los padres que no asumen su papel es porque de niños tampoco asumieron sus responsabilidades, por lo que ellos sí deben ser responsables desde ahora.

En este caso investigar acerca de su propia historia, ayuda a leer y escribir con mucho ánimo pues es un tema cercano y muy entretenido para ellos. Los estudiantes son más tolerantes y sensibles a su medio.

Comprenden y aceptan sus propias historias sin tener lástima de ellos mismos, las relacionan con un buen número de niños de todas las clases sociales que pasan por lo mismo.

Según Marrou (2012) En cuanto al método de enseñanza de la lectura, Encinas recoge la propuesta del Dr. Richard Mac Knight que podríamos caracterizar como un método

globalizador y significativo. Éste recomendaba enseñar a leer mediante frases normales que tengan un sentido preciso y se adapten a la vida cotidiana. La escritura va formar parte del desarrollo psicomotriz del niño mediante ejercicios musculares de la mano para facilitar el movimiento que exige el trazar una letra y el enlace de las palabras. Esta forma de enfocar el aprendizaje y ejercicio de las funciones fundamentales en el desarrollo de la capacidad comprensiva y expresiva del sujeto, lo lleva a plantear un curso de gramática sustentada en el habla.

Por lo que menciona Encinas, se aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo, expresando mensajes con sentido, sustentado en el habla y la expresión de mensajes de la vida cotidiana.

El segundo tema que se decidió investigar comenzó al saber de un problema de salud con mucha incidencia en la región Junín, la hidatidosis que en el 2015, registró 127 casos confirmados. Y hasta junio del 2016, se contabilizó 55 casos más (Román Bances



Santamaria, coordinador regional de la Estrategia de Zoonosis de la Dirección Regional de Salud - Diresa Junín)

Para ello se planificó desarrollar varias sesiones de aprendizaje el cual tiene como propósito que los niños reflexionen acerca de este problema que afecta su salud, además de tomar medidas para prevenir esta enfermedad. En la primera parte del desarrollo de la sesión los estudiantes leen las diapositivas con las entrevistas que se hacen a familiares de pacientes y personas que murieron a causa de la enfermedad.

Observan un hígado con hidatidosis.



Luego los estudiantes vieron un hígado infectado con las lupas y pinzas. Planificaron investigar acerca de la hidatidosis. Plantean preguntas para guiar la investigación e hipótesis. También leyeron un cuento de la hidatidosis. Luego la información que han traído

y buscado en la biblioteca (recortes periodísticos) e información de internet, etc. Utilizan diversas estrategias de lectura. Es importante contar con una biblioteca con libros variados pues en todos los temas investigados necesitábamos variedad de libros y no contábamos con ellos por lo cual tuvimos que conseguirlos.

Leen un cuento acerca de la hidatidosis.



Encinas, menciona que la escuela deberá ser un espacio de permanente reflexión, observación, experimentación fecunda y de agitación espiritual. Es este caso los niños leen con mucho entusiasmo porque han reflexionado y establecido que es importante tener información y prevenir a la gente del peligro que representa esta enfermedad tomando en cuenta cómo nos afecta y medidas de prevención.

Se planificó escribir un texto informativo para que la gente se entere de esta enfermedad por lo que se organiza las partes a considerar del texto: ¿Qué es? ¿Cómo se contagia? ¿Cuáles son los síntomas? ¿Cuáles son las medidas de prevención?



Escriben el texto, luego elaboran sus materiales y exponen acerca de la hidatidosis, se incide en el tono de voz. Los niños fueron a exponer sus trabajos en una feria ovina por lo que elaboran afiches informativos, afiches de invitación, dípticos para repartirlos a los asistentes. Esta labor ayuda a los niños a interactuar con diversos tipos de texto, han leído y escrito, se vio mucho

entusiasmo y escritos con significado real. Los niños interactúan en este proceso con diversos tipos de texto expresando sus ideas acerca de lo que han investigado.

Elaboran papelotes para exponer acerca de la hidatidosis y dipticos para repartirlos.



En todo el proceso se ha seguido trabajando investigando diversos temas como: El Perú y sus costumbres, danzas, comida. Se ha tratado de incidir en que tenemos mucha riqueza como peruanos pero a la vez problemas como delincuencia, contaminación, violencia. ¿qué juegos realizaban los abuelos?, comidas peruanas, descripción de nuestra comunidad, animales de nuestra comunidad, problemas de contaminación en nuestra zona, considerando aspectos positivos y negativos lo cual ayudan a los estudiantes a estar conscientes de que existen problemas en nuestra sociedad que debemos conocer y abordar.

REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Se concluye que la investigación es parte de la formación de los estudiantes, beneficia en la mejora de lectura y escritura; seguir pasos como plantear hipótesis, preguntas para guiar la investigación es fundamental.

Para Paulo Freire la alfabetización parte de pocas palabras que los estudiantes toman conciencia acerca de la significancia, se constituyen en sus comportamientos, por lo tanto son propias. Los estudiantes investigan temas cercanos a su realidad y estas palabras toman importancia dentro de su aprendizaje, los motivan a leer y a escribir con significado.

Los niños son muy curiosos, quieren saber mucho más acerca del mundo donde viven y que les rodea. Se sienten motivados a leer con más entusiasmo para satisfacer su necesidad de responder a preguntas que ellos mismos se plantean. Después de saber tanto del tema surge la necesidad de que organicen y escriban todo aquello que saben con un propósito establecido. Ayuda a pensar los problemas que aquejan a los niños con respecto a la familia y la sociedad donde vivimos siendo conscientes de éstos, así como optando una posición en la vida para no continuar arruinando el mundo en que vivimos.

Freire menciona acerca de la libertad que está relacionada a la toma de conciencia que abre camino a las insatisfacciones sociales, da lugar a pensar que mediante ésta práctica los



estudiantes son libres y pueden opinar acerca de las dificultades que los aquejan, siendo reflexivos y tomando conciencia de que no vivimos en un mundo perfecto pero que podemos contribuir a un mundo mejor.

Este trabajo da oportunidad a que el estudiante piense libremente y se involucren como ciudadanos, seres vivos, seres que pertenecemos a una comunidad solidaria y que ha ido perdiéndose, perjudicando nuestro entorno por ejemplo cuando se contamina indiscriminadamente sin pensar en nuestro futuro, ni los perjuicios que le podemos causar, olvidamos las costumbres ancestrales más saludables y las reemplazamos por la modernidad que en algunos casos dañan las formas de vida.

8. FUENTES DE CONSULTA

- Encinas. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Minerva.
- Encinas. (1938). *La reforma universitaria en el Perú, 1930-1932*. Lima: Ediciones 881.
- Flores (2009) *La Eficiencia del método “Encinas” Para El Aprendizaje DE Competencias de Investigación Educativa*. Lima: Ediciones 881.
- Freire (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Freire (1979) *Pedagogía de la Esperanza*. Sao Paulo: Editorial Siglo XXI.
- Marrou (2012) *Tips de investigación José Antonio Encinas*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima: Ed. 4
- Mora (2005) *La investigación Dirigida, VII Congreso Nacional de Ciencias Exploraciones fuera y dentro del aula*, Santo Domingo de Heredia, Costa Rica
- Freire (1968) *La educación como practica de libertad*. Nueva York: American Universities Field Staff.
- Méndia (1979) *El trabajo colectivo como instrumento educativo Anton Semenovitch Makarenko (1888-1939)* Barcelona: Editorial Planeta.
- Solé I. (1992) *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Colección MIE.
- Valverde. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación* 1(1), 67.
- Méndia (1979) *El trabajo colectivo como instrumento educativo Anton Semenovitch Makarenko (1888-1939)* Barcelona: Editorial Planeta.
- Weffor (1969) *La educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: Editorial ICIRA.



EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE USO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS 2.0 EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

(Sede Tarma, Junín)

1. AUTOR o AUTORES

Rocío Pomasunco Huaytalla
rociohuayta@hotmail.com
51948820842
Universidad Nacional del Centro del Perú
Tarma, Junín, Perú.

Jhon Richard Orosco Fabián
jrnadaes@hotmail.com
51949016411
Universidad Nacional del Centro del Perú
Tarma, Junín, Perú.

PERÚ



2. EJE TEMÁTICO

Este trabajo corresponde al eje temático 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

Hemos considerado que está en este eje porque nace de la reflexión pedagógica en el sentido que pretendemos ir transformando la práctica pedagógica a razón de optimizar el uso de recursos tecnológicos 2.0 para formar a estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional del Centro del Perú, utilizando los recursos tecnológicos de manera crítica-didáctica como un instrumento emancipatorio de socialización intercultural puesto que la web trasciende tiempo y espacio.

Además, que es necesario integrar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el marco intercultural, concibiéndola como un medio emancipatorio porque hoy en día, a través del ordenador o del teléfono se pueden acceder a videojuegos, radio, programas de TV, radio, periódicos, redes sociales, etc., todo esto evidencia que ha llegado la hora de una educación diferente que tiene como centro el concepto que la web 2.0, el trabajo colaborativo y la creación de conocimiento social, todo ello con un fuerte componente de altruismo y de democratización.

3. PALABRAS CLAVE

Recursos didácticos, web 2.0, formación universitaria, herramientas tecnológicas.

4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La investigación se realizó en la Facultad de Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional del Centro del Perú, se encuentra en la provincia de Tarma, departamento de Junín, la característica más resaltante del grupo es la heterogeneidad de la comunidad universitaria ya que los estudiantes proceden de diferentes lugares geográficos con su propia cultura, así tenemos, jóvenes de mismo Tarma, de Huancayo, de Huancavelica, de Jauja, de Concepción, de La Oroya; que tienen una cultura andina, con sus peculiaridades culturales y por otro lado están los estudiantes que proceden de la Merced, Pichanaki, Satipo, San Martín de Pangoa, que tienen una cultura amazónica. El grupo de intervención pedagógica lo conformaron 70 estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Administración de negocios y sus edades oscilan entre 17 y 23 años y se desarrolló durante el año académico 2016-I..

Es este el contexto en donde surge la experiencia pedagógica basada en el uso de los recursos didácticos 2.0 en la formación universitaria, ya que hoy se tiene estudiantes que pertenecen a la generación de los nativos digitales, por tanto, se debe orientar su formación en base a las tecnologías que corresponden a la web 2.0. En cuanto a los docentes encargados de la formación del futuro profesional, ya no basta su formación especializada y didáctica, sino también es necesario su formación tecnológica. El estudio permite orientar al estudiante en el uso adecuado de los recursos didácticos 2.0 para que empiece a ser autodidacta en su formación profesional teniendo como soporte a la web 2.0, y no solo reciba su formación encuadrada según tópicos de los docentes. Si el estudiante empieza a desarrollar competencias virtuales a partir del manejo de recursos didácticos 2.0 estará en la capacidad de formarse en base al conocimiento que considere necesario.



5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Los escenarios sociales, en la actualidad, se han transformado a razón de los cambios tecnológicos, principalmente, por la evolución de la web que influye en diferentes actividades del ser humano. Las nuevas generaciones manejan el lenguaje digital con gran destreza, por eso es urgente que los docentes aprovechen las herramientas tecnológicas de manera didáctica para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que se mejore el rendimiento académico.

La Web 2.0 o denominado también como la Web Social hace referencia a los sitios web que permiten compartir información y facilitan el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la World Wide Web, es decir, la interoperabilidad. García (2010, p. 18) sostiene que la web 2.0 “está orientada hacia la interacción entre usuarios. Mediante el uso de distintas aplicaciones se facilita que las personas puedan compartir información en todos los formatos –texto, audio, imagen o vídeo- y potencia la colaboración entre ellas”.

También, Ruiz (2015) menciona que es una forma de entender Internet que, con la ayuda de nuevas herramientas y tecnologías de corte informático, promueve que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiéndose a estas no sólo un acceso mucho más fácil y centralizado a los contenidos, sino su propia participación tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar.

Entonces es innegable que somos parte de una sociedad 2.0, lo que genera que se hable de una docencia 2.0 según, Wikipedia (2016) “El término docencia 2.0 designa a un conjunto de técnicas apoyadas por servicios Web 2.0 utilizados en ámbitos docentes. Los servicios de la Web 2.0 más utilizados son los blogs, las múltiples redes sociales y los wikis.”

Por consiguiente, los docentes de hoy, deben emplear los recursos didácticos vigentes, para los estudiantes nativos digitales y esto exige una didáctica 2.0 lo que hace imperiosa la necesidad de que los docentes empleen las herramientas que ofrece la Web 2.0 como recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, se entiende por recursos didácticos 2.0, como mediadores que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero haciendo uso de la tecnología informática, para ello, es necesario que el docente gestione los diferentes recursos de la web 2.0 según el área de conocimiento que imparte, para poder aprovechar en situaciones reales o virtuales.

El nuevo entorno tecnológico se ha convertido en un reto para muchos profesionales, más aún para los docentes universitarios con el fin de aprovechar estos recursos y afianzar la formación académica, científica, personal e intercultural de los estudiantes. Siendo el problema: ¿Cómo emplear los recursos didácticos 2.0 en la formación universitaria de la Facultad de ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional del Centro del Perú?

6. PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN



Frente a los desafíos de la era digital y de estudiantes “nativos digitales” se encaminó la propuesta educativa de aprovechar un conjunto de recursos tecnológicos de la web 2.0, a lo que denominamos recursos didácticos 2.0 en la formación universitaria. Al inicio tuvimos algunos inconvenientes como la fluidez digital desigual de los estudiantes, es decir, algunos expertos navegantes digitales, otros con serias dificultades digitales y otros incluso que no tienen un computador propio, esto debido al lugar de procedencia ya que los estudiantes que vienen de zonas rurales, en la educación secundaria, no tuvieron la necesidad de emplear los recursos tecnológicos y si su institución educativa poseía equipos tecnológicos, refieren que no los empleaban y los tenían bien guardados, de lo cual se infiere que los docentes desconocen el uso y aplicación de estos recursos.

El fundamento teórico que sustenta la investigación son:

El Construccinismo

Seymour Papert, propulsor del Construccinismo, postula la idea de aprender haciendo, pero también el de respetar los intereses y motivos propios del estudiante, así como su estilo de aprendizaje. Este estilo se puede apreciar en la interacción del sujeto ante la computadora; así se puede observar que la forma de programar varía de un educando a otro. Es mejor que los chicos programen la computadora en lugar de que éstas los programen a ellos.

La Coasociación

Según Prensky (2010) un nativo digital es una persona que nació durante o después de la introducción generalizada de las tecnologías digitales y por medio de la interacción con la tecnología digital a partir de una edad temprana, tiene una mayor facilidad de usarlo. Mientras que los inmigrantes digitales, se refiere a las personas que nacieron antes de la existencia de la tecnología digital y lo adoptó, en cierta medida.

Entonces, los jóvenes de hoy no pueden aprender como los de ayer, porque son diferentes su cerebro y su cultura. La escuela tradicional debe incorporar otros formatos educativos.

El Conectivismo

Propuesta por Siemens, quien fundamenta que las teorías como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo siendo las teorías más utilizadas, fueron desarrolladas en una época donde el aprendizaje no había sido impactado por los nuevos escenarios tecnológicos, actualmente; Siemens (2006) manifiesta que:

El Conectivismo como teoría presenta un modelo de aprendizaje que refleja una sociedad en la que el aprendizaje ya no es una actividad individual. Ahora se trata de reconocer el hecho de que los modos de aprender y su función se alteran cuando se utilizan nuevas herramientas. [...] El Conectivismo es el fundamento teórico de las habilidades de aprendizaje y la tarea necesaria para que los estudiantes prosperen en la era digital (p.xiii).

En base a estos paradigmas, la experiencia pedagógica se sistematizó en seis etapas:



Primero: Selección de recursos didácticos 2.0

Para el estudio, se ha seleccionado veintisiete recursos didácticos 2.0 que han utilizado los estudiantes durante un semestre académico, las cuales se detallan en la cuarta etapa.

Segundo: Formación de equipos de trabajo.

Se constituyeron los equipos de trabajo en su organización se designan a:

- **Un coordinador.** Tiene la función de asumir con responsabilidad y respeto la dirección del equipo, guiar para el cumplimiento del objetivo a través de la comunicación, apoyo mutuo, compromiso y confianza, coordinar con el equipo para proponer de manera creativa la forma de realizar el trabajo y dar a conocer oportunamente sobre los inconvenientes surgidos durante del trabajo.
- **Un investigador.** Encargado de buscar la información concerniente al tema y además, debe guardar todos los datos de la información obtenida.
- **Un redactor.** Encargado de redactar por escrito el contenido que irá en los trabajos, en el caso de edición de video debe tener en cuenta la información que irá al inicio, durante y después. Para ello debe tener un guion técnico.
- **Un camarógrafo/filmador.** Encargado de tomar fotos en todas las etapas de la elaboración del trabajo, realizar la grabación del video, para ello debe tener conocimiento básico del manejo de cámara fotográfica.
- **Un editor.** Debe manejar diversos programas para usar en la edición de los diferentes recursos 2.0.

Tercero: Formación en el uso de recursos didácticos 2.0

Se llevaron a cabo las capacitaciones en el uso de los recursos didácticos 2.0 con el grupo de los **Editores** de cada equipo de trabajo, quienes tenían la tarea de replicar lo aprendido en su grupo de trabajo, de la misma manera se realizó la capacitación con los diferentes integrantes del equipo de trabajo. Finalmente, también se realizó la explicación del uso de los recursos didácticos con el grupo grande en el aula de clases para disipar dudas y precisar indicaciones.

Cuarto: Uso de los recursos didácticos 2.0

Se han aprendido un conjunto de veintisiete (27) recursos didácticos 2.0 a continuación se explica para qué se utilizan cada uno de ellos:

Lectura y cuaderno virtual



- A. **PDF.** Editor de archivos que permite abrir e interactuar con todo tipo de contenido en PDF, incluyendo formularios e información multimedia. Permite realizar técnicas de lectura básica, además de poseer otras características. <https://get.adobe.com/reader/?loc=eshttps://get.adobe.com/reader/?loc=es>
- B. **Cuadernia.** Permite crear de forma dinámica cuadernos virtuales con contenido multimedia. <http://cuadernia.educa.jccm.es/>
- C. **Scrib.** Sitio web para compartir documentos que permite a los usuarios publicar archivos de diversos formatos e incrustarlos en una página web utilizando su formato iPaper. <https://es.scribd.com/>
- D. **Slideshare.** Sitio web que permite cargar y compartir fácilmente presentaciones, infografías, documentos, vídeos, PDF y seminarios web. <http://es.slideshare.net/>

Organizadores de conocimiento

- E. **CmapTools.** Software diseñado para la elaboración de mapas conceptuales. <http://cmap.ihmc.us/>
- F. **Vue.** Permite la creación de mapas conceptuales con herramientas flexibles. <http://vue.tufts.edu/>
- G. **Xmind.** Software para elaboración de diversos tipos de organizadores como: mapas conceptuales, mapas mentales, diagrama de causa-efecto, organigrama, entre otros. <https://www.xmind.net/>
- H. **Bubbl.** Software en línea para crear mapas conceptuales. Sus herramientas son intuitivas y fáciles de utilizar. <https://bubbl.us/>

Presentaciones

- I. **Prezi.** Es un recurso para presentaciones dinámica con profundidad. <https://prezi.com/>
- J. **Videoscribe.** Recurso para presentaciones animadas, el programa permite hacer un vídeo de una mano dibujando, de modo que se puede reproducir a gran velocidad para que la duración del dibujo sea la ideal. <http://www.sparkol.com/>

Almacenamiento en la nube

- K. **Box.** Servicio de almacenamiento de archivos en la nube. Ofrece 10 GB de almacenamiento gratuito. <https://www.box.com>
- L. **Onedrive.** Servicio de almacenamiento de archivos en la nube. Ofrece 15 GB de almacenamiento gratuito. Permiten editar documentos. <https://onedrive.live.com/about/es-es/>
- M. **Dropbox.** Servicio de almacenamiento de archivos en la nube. Ofrece 2 GB de almacenamiento gratis al registrarse y se puede llegar hasta 16 GB si se hace la invitación. <https://www.dropbox.com/home>

Videos



- N. **YouTube.** Sitio web en el cual los usuarios pueden subir y compartir videos. <https://www.youtube.com/>
- O. **Animoto.** servicio de creación de video en la nube. Permite producir videos de fotos, clips de video y música en presentaciones de video. <https://animoto.com/>
- P. **Movie Maker.** Software de edición de video la cual posee herramientas intuitivas para realizar cualquier tipo trabajo audiovisual. <https://support.microsoft.com/en-us/products/windows>
- Q. **CyberLink YouCam.** Software que permite grabar alguna actividad (seminarios, clases, exposiciones, etc.) para compartirlo por la web a través de Youtube u otros medios.

Páginas web

- R. **Blogs.** Sitios web en el que uno o varios autores publican cronológicamente textos o artículos, apareciendo primero el más reciente. Existen varias empresas de blogs. Para el estudio se usó <https://www.blogger.com>
- S. **Wix** Aplicación para la creación de páginas web que a través de una interfaz intuitiva y mediante el sencillo drag&drop (arrastrar y soltar) nos permite ir editando sitios web a partir de plantillas Flash o incluso desde cero. <http://es.wix.com/>

Aula virtual

- T. **Edmodo.** Plataforma tecnológica, social, educativa y gratuita, que permite la comunicación entre los alumnos y los profesores en un entorno cerrado y privado a modo de microblogging. <https://www.edmodo.com/?language=es>

Gestión de información

- U. **Blendspace.** Herramienta en línea en la que se puede reunir diferentes materiales multimedia para impartir las clases. Permite curación de contenido y crear lecciones integrando diferentes recursos multimediales. <https://www.tes.com/lessons>
- V. **Symbaloo.** Es una aplicación en la nube que permite a los usuarios organizar y categorizar los enlaces web en forma de botones. Permite la gestión de la información a manera de “favoritos”. <https://www.symbaloo.com>

Participación colaborativa

- W. **Facebook.** Sitio web de redes sociales. <https://www.facebook.com/>
- X. **Padelt.** Es un muro interactivo o pizarra interactiva donde se puede compartir diferentes contenidos multimedia, así como la participación de los estudiantes u otras personas de manera libre. <https://es.padlet.com/>

Elaboración de misceláneas

- Y. **Gesole.** Software que permite crear sopa de letras o pupiletras.
- Z. **Eclipse Crossword.** Software que permite crear crucigramas.



AA. Comiclfe. Software que permite crear tus cómics, álbumes de fotos, presentaciones y mucho más.

Quinto: Monitoreo presencial y virtual.

El monitoreo es permanente, de manera presencial se realiza en las horas de clases y las tutorías académicas; de manera virtual a través de las aulas virtuales Edmodo, en donde se publica las indicaciones, las orientaciones, los calificativos, los puntos de vista, los plazos, etc., así como, a través de las redes sociales la interacción por estos espacios son más favorables en el sentido que no importa las distancias ni el tiempo para responder algunas preguntas o entablar una intercomunicación docente-estudiante.

Sexto: Publicación de experiencias.

El uso de los recursos didácticos 2.0 por parte de los estudiantes están en el espacio virtual, para ello se ha centralizado haciendo uso de la plataforma Edmodo <https://www.edmodo.com/?language=es> (Código de matrícula r9t6nq y cffr8h). Para poder ver algunas de las evidencias se debe ingresar a las siguientes direcciones web:

Wix <http://jrnadaes.wix.com/riofa-ticy> Blogger
<http://experienciaspedagogicasvirtuales.blogspot.com/>

7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

La experiencia pedagógica vivenciada permite reflexionar que el uso los recursos didácticos 2.0 en la formación universitaria permite mejorar el rendimiento académico, por lo que es necesario que los docentes de las universidades, especialmente, la Universidad Nacional del Centro del Perú utilicen estos recursos que proporciona la web 2.0. También es necesario mencionar que para su aplicación se debe tener en consideración el uso de laptops e Internet, lo cual es una limitante, para el caso de la investigación se usó software offline para el salón y para las actividades programadas fuera de la Universidad se usó software y plataformas online. Además, se apreció que es necesario que se estudie la identidad digital, ya que fue uno de los inconvenientes al manejar diferentes cuentas.

Por tanto, el uso de recursos didácticos 2.0 en la formación universitaria permite entender que no basta el manejo cognitivo y didáctico del docente, sino también que es importante el manejo de recursos propios de este contexto donde la web 2.0 está en su apogeo.

A partir de esta experiencia pedagógica, se tiene la perspectiva de ir afianzando este tipo investigación orientado a socializar el uso de las herramientas de la web 2.0, pero desde un punto de vista didáctico, para lo cual es necesario que la mayoría de maestros y maestras se habitúen al manejo de estos recursos, lo cual no es sencillo, porque la mayoría de docentes pertenecen a una generación conocida como “inmigrantes digitales” y que temerosamente tratan de manejar las TICs, sin embargo, si el/la docente tuviera una persona que le oriente permanentemente en el manejo de estas herramientas, se disminuiría favorablemente, los índices de riesgo al que están expuestos los estudiantes. En tal sentido, aspiramos que el año



venidero los estudiantes que forman parte de esta investigación y que ya utilizan los recursos didácticos 2.0 se conviertan en padrinos virtuales de los maestros y maestras de una institución educativa de la provincia de Tarma, Junín, Perú éste es el nuevo reto.

8. FUENTES DE CONSULTA

- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.
- Papert, S. (1997). *La Familia Conectada (1ra ed.)*. Buenos Aires: Emece Editores.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. España: Distribuidora SEK, S.A. Obtenido de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Prenski, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. España: Biblioteca innovación educativa.
- Ruiz, F. (2015). *Web 2.0. Un nuevo entorno de aprendizaje en la red*. Obtenido de <http://internetrecursoeducativo.blogia.com>
- Siemens G. (2006). *Conociendo el conocimiento* (Grupo Nodos, trad.). Licencia Creative Commons, esta obra está disponible en <http://www.nodosele.com/editorial>
- Siemens, G. (2004/2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Licencia Creative Commons, esta obra está disponible en <http://www.nodosele.com/editorial>
- García, F. (2010). *Las redes sociales en la vida de tus hij@s. Cómo conseguir que se relacionen on-line de forma segura y responsable*. España: Foro Generaciones Interactivas.
- Wikipedia (2016). *Docencia 2.0*. España: Autor. Recuperado el 16 de junio de 2016. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Docencia_2.0
- Ecured (2010). *Recursos didácticos*. Cuba: Autor. Obtenido de http://www.ecured.cu/Recursos_did%C3%A1cticos



APLICACIONES DE LA TÉCNICA DEL ORIGAMI EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE UN DISTRITO EN LA ZONA CENTRAL DEL PERÚ

AUTORA

Norma Frida, Coronel Egoavil
Frida1020_ce@hotmail.com
51964272447
Huancayo - Perú

2. EJE TEMÁTICO Este trabajo corresponde al eje temático 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

He considerado que está en este eje porque son experiencias vividas en el que hacer pedagógico del día a día con los estudiantes en la sierra central del distrito de Molinos, provincia de Jauja- Perú.

3. PALABRAS CLAVE

Origami, Papiroflexia, geometría con papel, comprensión sobre el significado de las Matemática.



4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El presente trabajo titulado “Aplicaciones de la técnica del origami en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de un distrito en la zona central del Perú” Molinos, Jauja, Perú. Surgió a través de un diagnóstico en el que se evidenciaron en los estudiantes desgano, desinterés, apatía en sus intenciones de aprendizaje, presentando un bajo nivel de aprendizaje en el área de matemática, el propósito de este trabajo es de contribuir a la mejora del aprendizaje de las matemáticas en estudiantes del Primer Grado de la IE “Leoncio Quispe” del distrito de Molinos, Jauja, Perú.

RESUMEN

Este trabajo tuvo el propósito de contribuir en mejorar los aprendizajes de las matemáticas en estudiantes del Primer Grado de la IE “Leoncio Quispe” del distrito de Molinos, Jauja, Perú. A través de la técnica del origami como herramienta pedagógica le permite al profesor desarrollar diferentes contenidos y conceptos; mediante estrategias y a la vez procedimientos sistemáticos, ayuda a que el estudiante mejore su percepción espacial. Ningún instrumento vale por sí mismo, sino se enseña a pensar sobre el significado de las operaciones o por que funcionan en la matemática. Con el origami el estudiante se vuelve más atento, disciplinado, además desarrolla notablemente la memoria, la concentración, ayuda a crear algoritmos, motiva a los estudiantes a que sean creativos. Si todas las ventajas de estudiar las matemáticas, se mezclan con las del origami, se tendrá una secuencia didáctica, que bien trabajada, ayudará a conseguir los objetivos propuestos. La experiencia fue de carácter intencional; constituido por 28 estudiantes del primer grado. Al final de la aplicación, se arribó a la conclusión principal, que: La aplicación de la técnica del origami influye positivamente en el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes de la IE “Leoncio Quispe” del distrito de Molinos – Jauja.



**Institución Educativa “Leoncio Quispe”
Distrito de Molinos, Jauja, Perú**



Población estudiantil





Frontis principal de la Institución Educativa



Estudiantes del Primer Grado

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Dentro de las experiencias que quiero compartir he podido evidenciar dificultades de comprensión de conocimientos conceptuales en algunos temas de matemática como: fracciones, proporcionalidad, escalas de medidas, áreas y superficies y la geometría entre otros.

Las reglas de cálculo se pueden enseñar de manera simple, los estudiantes pueden lograr cierta destreza de cálculo, De igual modo es posible que aprendan rápidamente las



técnicas de multiplicar y dividir. Sin embargo, este enfoque algorítmico y memorístico tiene peligros. Ninguna de estas reglas ayuda a los estudiantes a pensar sobre el significado de las operaciones o por que funcionan, entonces el enfoque de la enseñanza de las fracciones por ejemplo debe ser el logro del sentido numérico y la resolución de problemas. (J. Godino 2004)

Para los estudiantes, el origami puede ser la clave tangible para su comprensión matemática (Krier, 2007).

Como lo plantea Piaget (1982), un niño familiarizado con el plegado y desplegado de formas de papel durante su labor escolar, está dos o tres años adelantado con respecto a los niños que carecen de esta experiencia.

La experiencia en el aula de clase fue a través del doblado del papel, construyeron diferentes líneas rectas doblando pliegues en una pieza de papel de una forma interesante de descubrir y demostrar la relación que existe por ejemplo, entre las líneas y los ángulos. Doblar papel ofrece muchas oportunidades para ilustrar esas ideas.

Doblar un papel por la mitad y hacer coincidir esas mitades es un excelente modelo físico para una línea de reflexión.

Es precisamente el uso de la técnica del origami utilizada en el aula busca llegar al conocimiento por el camino de la comprensión. Ningún instrumento vale por sí mismo, sino se enseña a pensar sobre el significado de las operaciones o por que funcionan en la matemática. Que los materiales por sí mismo, no hacen nada, es la acción que realizamos con ellos la que produce el aprendizaje.



Construyendo su aprendizaje con plegado de papel





Construcción de triángulo equilátero con plegado de papel



Doble de papel y rectas paralelas cortadas por una secante

La investigación es de importancia, ya que en la actualidad, el uso del origami, da al profesor de matemática una herramienta pedagógica que le permita desarrollar diferentes contenidos no solo conceptuales, sino también procedimentales. Considerando este alcance me propuse utilizar la técnica del origami conocida también como papiroflexia en nuestro medio, para contrarrestar las dificultades de comprensión de conocimientos conceptuales en algunos campos temáticos de la matemática.

Dentro de la perspectiva de aprender y enseñar matemática “conocer” o “saber” matemáticas, es algo más que repetir las definiciones o ser capaz de identificar propiedades de números, magnitudes, polígonos u otros objetos matemáticos. Una herramienta pedagógica que me va a cercar a la realidad es precisamente el origami cuando se conecta con la matemática.



¿Por qué es importante que los estudiantes no estén estáticos mientras estudian? ¿Que sucede en sus cerebros durante la clase? ¿en que nos ayuda el manipular con la mano el origami? Acelera el proceso de maduración del cerebro y un mejor desempeño intelectual en el futuro, al involucrarse el uso de los sentidos estamos hablando de un trabajo sensorial, lo cual significa la activación directa del cerebro ya que es a través de los estímulos sensoriales que el estudiante aprende.

Es frecuente que las orientaciones curriculares insistan en que el aprendizaje de las matemáticas debe ser significativo y que para conseguirlo “Los estudiantes deben aprender las matemáticas con comprensión, construyendo activamente los nuevos conocimientos a partir de la experiencia y los conocimientos previos”



Construyendo aprendizaje de áreas y perímetros haciendo uso de la proporcionalidad





Conociendo proporcionalidad con origami



6. PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN

La propuesta que se plantea es “Aplicaciones de la técnica del origami en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de un distrito en la zona central del Perú” distrito de Molinos, Jauja, Perú. Para su ejecución se trabajó con 28 estudiantes de dicha institución. La inquietud de la docente surgió a partir del diagnóstico establecido por todos los docentes en el momento de planificar las actividades de inicio de año lectivo 2016, tomando como antecedente las actas finales de aprovechamiento y conducta de aprendizajes de los estudiantes en el área de matemática de los años 2014- 2015. Pudiéndose notar un bajo rendimiento escolar en el área de matemática. A nivel de



docentes nos propusimos retos a nivel institucional de cómo romper con la apatía en sus intenciones de aprendizaje de las matemáticas, no tuve mejor manera de ver en el origami una oportunidad de aprendizaje.

De allí mi interés por aprender la técnica y poder usarla en el aula. Es una herramienta didáctica para trabajar geometría con el plano y el espacio y en otros campos temáticos, todo lo que se puede hacer con papel, se puede hacer también con regla y el compás.

Pero con el plegado de papel tenemos la posibilidad de incorporar otras cuestiones en el aula, como por ejemplo la capacidad de concentración, el análisis, las secuencias de actividades, la posibilidad de corregir si nos equivocamos, el éxito inmediato de la actividad, la posibilidad de abrir a demostraciones, de preguntarse por qué se da ese resultado. Todas las propiedades geométricas aparecen plasmadas en el papel con su debido argumento.



Estudiantes aquietados en la concentración con origami

Dentro del proceso de aprendizaje, pude transitar con el origami con otros campos temáticos, como fracciones, proporcionalidad, estadística, funciones y otros temas. Los estudiantes cada vez se sentían familiarizados con el plegado de papel, notándose predisposición al momento de ejecutarlos.

Fue una experiencia enriquecedora, por cuanto que el aula se tornaba la presencia de un sin número de plegados de papel de colores que alegraban el aula, transformar un pedazo plano de papel en una figura tri-dimensional, es un ejercicio único en la comprensión espacial. Dentro del campo de la geometría, el origami fomentó el uso y comprensión de conceptos geométricos, tales como diagonal, mediana, vértice, bisectriz etc. Además, el doblado de papel, también permitió a los estudiantes crear y manipular figuras



geométricas como cuadrados, rectángulos y triángulos y visualizar cuerpos geométricos. Y para la construcción activa de su conocimiento el estudiante descubrió patrones manipulando el doblado de papel, comprobando conjeturas y resolviendo problemas, ha sido el modo más efectivo de estimular la comprensión y el pensamiento matemático. Dentro de lo planificado a nivel institucional se programó una feria de exposición de sus saberes en matemática esto al final de la unidad de aprendizaje, siendo los participantes estudiantes de primer grado al quinto grado, abordando temas de construcción del área del triángulo a partir de una hoja de papel, semejanza de triángulos, congruencia de triángulo, triángulos notables y proporcionalidad haciendo uso del doblado de papel.



Exposición de trabajos en feria con Origami o papiroflexia





Exposición de trabajos en feria con Origami o Papiroflexia



Esta experiencia es importante no sólo en matemática sino para la vida. **Piaget sostenía que “la actividad motora en la forma de movimientos coordinados es vital en el desarrollo del pensamiento intuitivo y en la representación mental del espacio”**

7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Para la construcción activa de su conocimiento el estudiante debe descubrir patrones, hacer y comprobar conjeturas y resolver problemas, es el modo más efectivo de estimular la comprensión y el pensamiento matemático

Este trabajo radica en una investigación que deberá marcar un paso importante en la vida educativa de los estudiantes de la Institución educativa “Leoncio Quispe” Molinos -Jauja por lo cual se permitirá en qué medida es necesario impulsar su actividad creativa a través del origami, por que el hombre no puede crear sin tener una base en la cual sustentar sus ideas.

La matemática aliado con el arte combina la necesidad de crear, un espíritu libre y elementos para construir sus universos “la matemática es un lenguaje de una enorme potencia expresiva y creativa” Y aunque el aprendizaje de las matemáticas genera cierta apatía en diferentes estudiantes es recomendable aprovechar los intereses de los estudiantes en otras áreas como el arte, para motivar a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática y es el uso de la técnica del origami proporciona una herramienta pedagógica que permite desarrollar diferentes contenidos, no sólo conceptuales sino de procedimiento.

Por ello la relación del origami con las matemáticas, permitió acercarme más a los estudiantes y conocer sus expectativas e intereses en el momento de tener en sus manos un papel cuadrado y de allí construir a su estilo figuras de su entorno, cuerpos geométricos de forma tridimensional mostrando grandezas en la construcción de las mismas, donde está presente su creatividad, la concentración, desarrollo de habilidades, coordinación motora fina y sobre todo beneficia la atención de los estudiantes, desarrolla la interdisciplina de la matemática con otras ciencias como el arte, que es primordial para sentirse libres y explorar su mundo interior, tal como demuestran ser.

8. FUENTES DE CONSULTA

- Carretero, m y García, J. 1984. El pensamiento como habilidad. Alianza. Madrid
- Cortes Pascual A. 2003 Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral integro: la educación holística. España.
- Flores Salazar J. 1989. El origami como recurso didáctico para la enseñanza de la geometría. Lima. Perú
- Sandoval Camargo, Nidya. 2014. Diseño de una secuencia didáctica que integra el uso de origami para el aprendizaje de la factorización en grado octavo. Palmira, Colombia



- Pazmino Villa, Paulina . 2008- 2009.Efectos que produce el origami en el rendimiento escolar de los niños y niñas depre –escolar de la unidad educativa “horizontes” Ambato
- *Stella Ricotti*. 2008. Taller de *Geometría y Origami*. Editorial Homo Sapiens Argentina.
- Godino Juan. 2004. Didáctica de las matemáticas para maestros. Granada
- <https://educacion.elpensante.com/caracteristicas-del-origami/>
- <http://origamienelaula.blogspot.pe/>



UN DIÁLOGO PERÚ – BRASIL, PRODUCIMOS CALENDARIOS: UNA ESCUELA COMO EXPRESIÓN DE CULTURA

No presente trabalho docentes peruanas e brasileiras compartilham suas experiências tomando a escola como expressão da cultura local. La Escuela debe ser una experiencia, todos aprenden y todos enseñan, no importa el idioma, la cultura o la distancia.

1. AUTORES:

María Isabel Gutiérrez Chávez

isagutierrez2001@yahoo.com

0051942035670

Asociación Civil Esperanza, Escuela Campesina Alternativa, ECA
Cajamarca , Perú

Mairce da Silva Araújo – UERJ

mairce@hotmail.com

professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, coordenadora da Redeale. Rio de Janeiro-Brasil

Danusa Tederiche Borges de Faria

danusa.tederiche@hotmail.com

pedagoga pela Faculdade de Formação de Professores, trabalhou com turmas de educação infantil. Rio de Janeiro-Brasil

Rafael Cunha Crespo



rafresco@gmail.com

pedagogo pela Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro-Brasil

Sandra dos Santos Pinto da Conceição

sandrapconceicao@gmail.com

Pedagoga pela Faculdade de Formação de Professores, trabalha há com turmas do anos iniciais da escola básica. Rio de Janeiro

Leila dos Santos Moraes

leilacantini@yahoo.com.br

Pedagoga pela Faculdade de Formação de Professores, trabalha com turmas do anos iniciais da escola básica. Rio de Janeiro

2. EJE TEMÁTICO:

Este trabajo corresponde al eje temático Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

Hemos considerado que está en este eje porque la comunicación tiene como objetivo socializar un processo de construcción entre um grupo de profesores y estudiantes brasileiros/as y docentes peruanos a partir de la producción de un calendario. El libro calendario Árboles y Cuentos de la ACIES es una experiencia educativa donde aprendemos a colectivizar el saber, rescatamos la cultura, escribimos, dibujamos, leemos, pero sobre todo crecemos y soñamos juntos desde una esperanza. Rescatamos el processo vivido y tenemos algunas reflexiones sobre el carácter formativo del trabajo de grupo y las experiências compartidas.

3. PALABRAS CLAVE:

Comunidad, naturaleza, árboles, rescate de la cultura, escuela, colectivo, lectura, reflexão sobre a prática, cultura local

4. CONTEXTUALIZACIÓN DE EXPERIENCIA:

Em 2015 um coletivo de professoras da rede pública de São Gonçalo e seu entorno e da universidade reuniram-se, periodicamente, na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo com objetivo compartilhar experiências docentes na educação infantil, na alfabetização e na universidade. Nomeamos o grupo REDEALE - Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita.

O grupo nasceu a partir da ida de Jacqueline Moraes e Mairce Araújo, professoras da faculdade, com Rose Mary Magdalena, professora da escola básica e Luana Valeriano, estudante de Pedagogia, no “VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos e redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigacion e Innovación desde su Escuela y Comunidad”, no Peru - Cajamarca, de 20 a 25 de julho de 2014.

As primeiras interlocuções com a “Red Latinoamericana de maestros que hacen investigación desde la escuela” se deram a partir do diálogo com a Rede Formad/UniRio, que está articulada à Rede RIE. A participação no “VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos escolares y Redes de Maestras y Maestros”, na cidade de



Huerta Grande, Córdoba, Argentina, no período de 17 a 22 de Julho de 2011, marcou o início dessa caminhada.

Esta trajetória abriu caminho para o diálogo entre o “Colectivo Peruano de Docentes que Hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y la Comunidad” e a “Rede de Docentes que Estudam e Narram Sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita” (Redeale) a partir de encontros mensais, via *Skype*, com duração de cerca de três horas cada. Um diálogo que se nutriu do desejo coletivo de compartilhar experiências docentes, com vistas a fortalecer a luta por uma escola popular emancipadora na América Latina.

A cada encontro, os versos do poeta sevilhano Antonio Machado, *caminante, no hay camino, se hace camino al andar*, inspiravam nosso desejo de parcerias. Assim, dos primeiros momentos de conversas mais informais até o compartilhamento de um projeto ao longo de 2016, fortalecemos o sonho coletivo de investigar a partir da escola e da comunidade.

Três temas emergiram nesse processo: meio ambiente; correspondência entre turmas brasileiras e peruanas e produção de um calendário cultural. Eleitos os temas, nos dividimos em subgrupos e cá estamos apresentando o tema do Calendário cultural.



Decidimos colectivizar la reproducción del libro calendario, experiencia realizada por la Escuela Campesina Alternativa.

La Escuela Campesina Alternativa (programa de la ACIES¹) es una institución Educativa privada, que tiene como base la Educación Popular Alternativa, planteada como un conjunto de procesos mediante los cuales las comunidades de base recuperan sus saberes, reivindican sus

conocimientos y abonan su comprensión del mundo en interacción con conocimientos foráneos, sin subyugar los propios, con participación efectiva y encaminados a la protección y conservación saludable de la tierra y el ambiente, sin injerencias coloniales de ninguna índole. La ECA, tiene su ámbito de acción en la comunidad de Pomabamba, que pertenece al distrito de Jesús, departamento de Cajamarca. (MIRE, ORTIZ 2010, p. 6).²



¹ La ACIES es una Asociación civil sin fines de lucro, fundada el día seis de enero del año 2004, en Cajamarca, con el propósito de generar niveles de organización que apunten al desarrollo de niños y jóvenes en aras de mejorar las condiciones de vida de las poblaciones menos favorecidas. Tiene como base el voluntariado como la posibilidad de ofrecer tiempo y esfuerzos para ayudar a construir una realidad distinta y construirse uno mismo.

<https://aciesesperanza.iimdo.com/>

² Alfredo Mires Ortiz, Proyecto Escuela Campesina Alternativa. Cajamarca, 2010



Participan en la ECA, niños, adolescentes y adultos, de comunidades de la Huracla, Yanamanguito y Pomabamba (distrito de Jesús – Cajamarca). Los niños y adolescentes asisten a la escuela formal. Tres veces por semana en el horario de la tarde asisten al programa educativo que ofrece la ECA. Los adultos son voluntarios comunales y miembros del equipo (asumen el rol de profesores y alumnos a la vez. Nuestras herramientas de trabajo y ejes básicos para la acción y desarrollo de proyectos son la lectura, arte y creatividad.

Pertenezco a la Red de Maestras y Maestros Desenredando Nudos de Cajamarca, donde socializamos nuestra experiencia educativa con el objetivo de mejorar el quehacer pedagógico. Como Red hemos mantenido contacto con maestras y maestros de la Red de Docentes que Estudian y Narran sobre la alfabetización, lectura y escritura, REDEALE de Río de Janeiro. En el año 2014, nos contactamos vía Skype. Los primeros encuentros marcaron la necesidad de comprendernos desde culturas e idiomas diferentes - reto y expectativa -. Hablar y escuchar, conocernos, horarios y dificultades en la conexión. Pero la voluntad de mantenernos como Red y creer en esta esperanza de una educación diferente, nos animó; prospero el dialogo y hoy juntos estamos aprendiendo.



El libro calendario de la ACIES, de producción anual, es parte del proyecto de animación de lectura y escritura de la ECA: ¿Qué siembras cuando lees?; proyecto articulador de aprendizajes de las diferentes áreas de nuestra propuesta curricular.



Los objetivos del proyecto son: 1- Promover la lectura individual y colectiva, formado un grupo lectores críticos que reflexionan su realidad, protegen el ambiente y rescatan su cultura comunitaria; 2 - Generar, desde la lectura, el desarrollo de proyectos concretos.

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Las diferencias culturales, idiomas se convierten en barreras para el diálogo; limitando de esta manera la comunicación y formación de organizaciones alternativas en las que se pueda reflexionar juntos, en desmedro del valor de la solidaridad, reciprocidad, trabajo comunitario.

La escuela moderna parcela el conocimiento, centrándose en el aspecto cognitivo y el desarrollo de individuales que compiten, para alcanzar un lugar en la sociedad, que asistida, por los medios de incomunicación nos lleva al consumismo, competencia, corrupción y sin perspectivas claras. Las generaciones futuras enfrentan condiciones más difíciles de supervivencia.



La Escuela cada vez es más ajena a desarrollar actividades que acerquen a la cultura comunitaria. Los contenidos pedagógicos, traducidos en el currículum, son elaborados por “EXPERTOS” que generalizan lo que el niño/a, adolescente debe aprender. Y el maestro sólo repite lo que el texto dice, sin dar oportunidades al educando de descubrir de dónde viene y a dónde va.

6. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

La Planificación del calendario estuvo sujeta al Plan anual de la ECA. Su realización siguió un proceso: Desarrollamos un taller de motivación sobre los bosques y árboles de Cajamarca con un invitado que compartió su trabajo de investigación sobre los árboles y bosques de Cajamarca. A partir de ello pudimos reconocer al árbol y sus partes, buscamos estar en contacto con la naturaleza, las plantas, la tierra; un ambiente propicio para el desarrollo de afectos. Cuidar un árbol constituye un acto de amor como Freire nos dice.



[...] tú no puedes enseñar a nadie a amar, tú tienes que amar [...] la única forma que tú tienes de enseñar a amar, es amando [...] yo creo que el amor es la transformación definitiva [...] (FREIRE, Pedagogía de la Esperanza 2011, p1)

Nos responsabilizamos de sembrar un árbol en nuestra chacra, los que hoy vemos crecer. Claudio Naranjo(2011), psiquiatra chileno, nos dice:

Las cosas verdaderas se aprenden por amor al aprender, por amor a la verdad, por deseo de saber. No por la obligación de las calificaciones. (p2)³



Luego recogimos la tradición oral y cultura comunitaria generando espacios de encuentro con los niños, adultos, padres, abuelos y personas mayores de la comunidad. Comemos algo para animarnos. Hay un participante dentro del grupo que funciona como secretario (a) para registrar lo que se dice. Grabamos el encuentro. La temática fue los árboles más antiguos de la comunidad.

Fueron experiencias muy agradables, de encuentro y reciprocidad en el respeto al ser humano y la cultura. Entramos a un mundo que es nuestro, pero que la escuela moderna no nos ayuda a comprender y lo ha olvidado. Los abuelos nos contaron que los árboles tienen su dueño y que casi siempre es la culebra, por eso el cuento “El capulí que tuvo

³ <http://www.webislam.com/articulos/60921->

[la_educacion_que_tenemos_roba_a_los_jovenes_la_conciencia_el_tiempo_y_la_vida.html](http://www.webislam.com/articulos/60921-la_educacion_que_tenemos_roba_a_los_jovenes_la_conciencia_el_tiempo_y_la_vida.html)



dueño”, elaborado por un niño de 8 años. También nos contaron que algunos árboles tienen duende, los duendes son gringos y se llevan a los niños. Un duende lleva a una niña y una duenda lleva a un niño; Michel escribió el cuento del duende del molle. Redescubrimos el contacto con la naturaleza, que desarrolla sentimientos y encuentros, una de las afirmaciones es que las plantas, los árboles son nuestros amigos y Anaíz escribe el cuento “El Maguey y su mejor amiga”. Todos los cuentos fueron recreados con personajes como duendes, guardianes, dueños. Se personifican a las plantas y a los árboles dándoles vida, se integra a la naturaleza como parte de la vida donde todo sirve, todo vale. Desde la cosmovisión andina todo está integrado.

El árbol, para los niños y adultos representa la esperanza de nuevos frutos. Los comparamos con nuestro proyecto educativo en el que cada esfuerzo representa una esperanza en la comprensión de uno mismo, de su realidad y su realización personal. Juan Carlos, voluntario del proyecto escribió el cuento “El árbol de los sueños”

Comenzamos a escribir los cuentos una experiencia de libertad, cada cuento debía tener su dibujo. Fue un trabajo fino que los niños y equipo realizaron. El texto y la imagen representan un binomio importante para el proceso de la comprensión del texto. Inspirar, Imaginar, pensar, recrear y comenzar a escribir es un acto de voluntad, un ambiente adecuado y la tranquilidad del campo ayudaron a ello.



Los cuentos y dibujos se entregaron y pudimos colectivizarlos, nos escuchamos unos a otros.

En el mundo moderno, a no ser que aprendas a leer antes de los 4 años, ya no tienes libertad para aprender de esta manera: tu proceso de aprendizaje será científicamente planificado, controlado, monitorizado y cuantificado por “expertos” altamente cualificados que operan de acuerdo con las investigaciones más relevantes. Si tu estilo de aprendizaje no encaja con la teoría en boga este año, te humillarán, corregirán, te someterán a escrutinio, te estigmatizarán, evaluarán, y por último te diagnosticarán un defecto leve en el cerebro con el que te etiquetarán”.(BLACK, 2015, p.1)⁴

Se revisó la ortografía, estructura gramatical y puntuación verificando en todo momento no alterar el sentido original del texto. Evitamos en todo momento trasgredir el concepto que cada niño o participante emite, si consideramos que es un concepto equivocado cada uno debe darse cuenta a partir del proceso de revisión, evitando, de esta manera generar dependencias en relación al docente “sabelotodo”.

La mayoría de maestros tienen que estimular su interior. Enseñar con una actitud amorosa. No ser explotadores disfrazados de buenos maestros (NARANJO, Entrevista 2011, p. 1)⁵

⁴ <https://estonoesunaescuela.org/bitacora/homeschooling/mil-rios>

⁵ [http://www.webislam.com/articulos/60921-](http://www.webislam.com/articulos/60921-la_educacion_que_tenemos_roba_a_los_jovenes_la_conciencia_el_tiempo_y_la_vida.html)

[la_educacion_que_tenemos_roba_a_los_jovenes_la_conciencia_el_tiempo_y_la_vida.html](http://www.webislam.com/articulos/60921-la_educacion_que_tenemos_roba_a_los_jovenes_la_conciencia_el_tiempo_y_la_vida.html)



Mantuvimos el diseño del calendario tipo acordeón en relación al año anterior. La meta es tener una colección del libro calendario de la ACIES para ser parte del patrimonio de la institución, aportar a la cultura, recrear el ámbito de la lectura y escritura, como herramienta dinamizadora.

Vendimos el calendario para generar recursos económicos, en pro de un fondo editorial, para nuevas publicaciones y nuevos proyectos. Consideramos que su venta y socialización es parte de nuestra propuesta de proyección a la comunidad.

Voltando ao coletivo brasileiro: os ecos da experiencia peruana no grupo Redeale

Apresentamos a seguir o movimento que se instalou no grupo brasileiro para dar início a produção de um calendário cultural a partir de nossa realidade.



Fig 1 O grupo Redeale e o calendário peruano

Como foi dito anteriormente, quando conseguimos levantar os temas, já estávamos no final do ano e, portanto, as crianças estavam de férias. Assim, o caminho escolhido pelo grupo, composto por estudantes de pedagogia, docentes da escola básica e da faculdade, produziram um calendário, tendo como temática “ Patrimônios culturais da cidade de São Gonçalo”. Essa experiência seria a base do projeto a desenvolver com crianças ao longo de 2016.

Na construção do calendário, começamos por discutir a importância de resgatar o valor histórico de monumentos e espaços, como também hábitos e valores culturais, que crianças, docentes e moradores/as de São Gonçalo, por vezes, desconhecem como patrimônio da cidade, mas, que fazem parte da memória local. Pensávamos uma educação que partindo do conhecimento do lugar onde se reside, fortalecesse o sentimento de pertencimento. Como afirmam Araujo, Perez, Tavares, (2006, p.15), é preciso a

[...] contribuir para a formação de uma sociedade mais sensível, mais respeitadora do seu passado e responsável pelo seu presente e futuro. Sociedade esta, que (re)conheça a sua herança cultural, que respeite as gerações passadas como portadoras de saberes, e de tradições que precisam e devem ser transmitidas em sua integralidade ou reinventadas às gerações futuras.[...]

Na escola estudamos e aprendemos sobre muitos lugares: lugares famosos, lugares históricos, muitos, quase sempre bem distantes da gente, tanto no que diz respeito ao espaço, quanto ao tempo. O lugar onde moramos, onde nos reconhecemos, temos sentido de pertencimento, construímos nossas identidades, vivenciamos nossas



experiências, quase sempre não aparece entre os conteúdos escolares, especialmente, se esses lugares estiverem nas periferias das cidades. Será este lugar menos importante que os lugares famosos que ouvimos na escola? Certamente não! Neste sentido partimos do entendimento de que a escola pode se tornar uma excelente aliada com vistas à potencialização da valorização dos patrimônios locais que fazem parte da história e memória dos cidadãos gonçalenses.

Definidos nossos objetivos com o trabalho e tendo como referência os patrimônios culturais de São Gonçalo, portanto, começamos a planejar as etapas a serem desenvolvidas. Uma primeira questão fundamental para nós foi fazer um levantamento sobre as experiências e produções que cada um e uma de nós já havia acumulado, em seu processo formativo ou em sua prática pedagógica, que envolvessem os patrimônios culturais gonçalenses. Fazer tal levantamento, a nosso ver, se articula a proposta freiriana de se ter como referência para o processo de alfabetização a experiência de vida, bem como os saberes construídos pelos sujeitos em sua história existencial.

Após esse levantamento, cada componente do grupo ficou responsável por 3 meses do calendário. A investigação envolveria uma consulta a moradores/as da cidade, além de pesquisa bibliográfica e imagética sobre os patrimônios mais referenciados.

Em encontros posteriores daríamos um tratamento organizativo as fontes levantadas, selecionando os materiais que nos parecessem mais relevantes, confrontando informações, histórias e casos e, finalmente, produzindo materialmente o calendário. Contar as histórias dos patrimônios a partir de cordel foi uma outra opção, pois cordel é uma vertente da literatura brasileira característica do povo do nordeste do país e a cidade de São Gonçalo possui uma expressiva população de imigrantes nordestinos.

A literatura de cordel tem origem na Idade Média, porém, muitas inovações brasileiras ajudaram a dar cara própria a esse patrimônio único. Sua chegada ao Brasil foi no século XVIII, através dos portugueses e ganhou este nome, pois, em Portugal, os cordéis eram expostos ao povo amarrados em cordões, estendidos em pequenas lojas de mercados populares ou até mesmo nas ruas. O cordel aos poucos tornou-se cada vez mais popular. No Brasil, podemos encontrar este tipo de literatura, principalmente na Região Nordeste, onde encontramos muitos cordéis vendidos em feiras populares. Escrito sobre forma de versos e contando a história do cotidiano, o cordel é um tipo de poesia popular que é impressa e divulgada em folhetos.

O limite de páginas só nos permite apresentar uma pequena amostra do calendário em construção, mas que muito já nos ensinou sobre a fertilidade de sua produção com nossas crianças, ao longo do ano de 2016.

Construindo um calendário cultural em São Gonçalo

1- ABRIL - Fazenda dos Mineiros



Um local abandonado, que a
vegetação ocupou
Foi assim que encontraram o
“Fazenda”
Conforme a população relatou
Com uma história bem comum
Das muitas terras gonçalenses
Plantações, criações de animais e
fazendeiros
Que escravizaram muitas gentes
Até hoje há uma senzala após a
montanha
que dizem ser um vulcão
E na frente até pouco tempo
Funcionou foi um lixão
Há quem diga que o Fazenda
pertenceu a um “Mineiro”
E que após a sua morte
O local foi loteado e ocupado por inteiro
E por isso hoje o bairro chama-se Fazenda dos Mineiros



Fig 2 Fazenda dos mineiros local onde funcionou um lixão

(Danusa Tederiche)

2- JULHO - Faculdade de Formação de Professores



Fig 3 Faculdade de Formação de Professores

Em 1987 no cenário gonçalense
Surge a Faculdade de Formação de Professores
Que a UERJ encampou
Com uma linda trajetória histórica na qual
Graduando, mestre e até doutor formou
Seu trabalho é voltado para uma transformação político-social
Qualificando docentes para a rede educacional
Por meio de práticas de pesquisa,



ensino e extensão
 A FFP é assim
 Comprometida com a educação
 E o resultado de tanto trabalho:
 excelentes docentes e educadores/as
 Orgulho da nossa nação!
 (Danusa Tederiche)

7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Para las maestras peruanas, el proyecto permitió: Rescate de la tradición oral y cultura comunitaria, reconociendo que **el punto de partida para todo proceso educativo debe ser la comunidad**; Valorar la naturaleza como la primera casa, reflexionando nuestro actuar; Reconocer en la **escritura una expresión de libertad de nuestras ideas**, emociones, sentimientos; **Colectivizar el saber**, siendo un proceso donde todos enseñan, todos aprenden. El rol de profesor de dirigir el aprendizaje es cambiado por facilitar; con una cuota de humildad, el profesor desaprende para aprender del proceso; **la lectura es un acto de voluntad** y no de imposición directiva ceñida a esquemas formales que en lugar de animar a leer entorpecen todo proceso lector; Un contenido puede ser una experiencia de aprendizaje que **articula diferentes áreas del saber**; **Romper la estructura formal del aula de clases**, como único espacio de referencia escolar para el desarrollo del aprendizaje.

Para as professoras brasileiras, a produção do calendário, além de fortalecer o papel da escola como expressão da cultura local, proporcionou, a partir do diálogo com as professoras peruanas, valiosas experiências formativas, favorecendo o exercício da dialética ensinar-aprender. A produção dos textos escritos a partir das experiências de interlocução se revelou como algo prazeroso e necessário para a nossa formação. Tendo como referência teórica a importância de refletir sobre as ações pedagógicas que se desenrolam no cotidiano escolar, vemos a escrita como um trabalho formativo que contribui para promover o aprimoramento de nossas práticas, como também para ampliar nossa interlocução com outros pares.

Concluindo nossas reflexões sobre as experiências compartilhadas, fazemos nossas a palavra de nosso mestre comum, ***no hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza***. (FREIRE, 1992, p. 87)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, M S; PEREZ, C L V, e TAVARES, M T G. Caderno d@ Professor@ Alfabetizador@ - Oficinas de Alfabetização Patrimonial e Formação de Professor@s. Ed H. P. Comunicação, Rio de Janeiro, 2006.
- FREIRE, Paulo, Pedagogía de la Esperanza, um encuentro con la Pedagogía del Oprimido, 1993
- ILLICH, Iván, La Sociedad desescolarizada. México 1985
- MIRES ORTIZ, Alfredo. Proyecto Educativo ECA. Cajamarca 2009.
<http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/fazenda-do-colubande>, Site visualizado em 27/01/16 ÀS 16:08h



<http://aciesesperanza.jimdo.com/2016/01/22/experiencias-que-se-comparten/>

<https://estonoesunaescuela.org/bitacora/homeschooling/mil-rios>

<http://www.webislam.com/articulos/60921-la-educacion-que-tenemos-roba-a-los-jovenes-la-conciencia-el-tiempo-y-la-vida.html>



LA DANZA, HERRAMIENTA EDUCATIVA, REIVINDICA LA CULTURA Y ESPERANZA

1. AUTORAS

Anita Noemí Bardales Manya

anny_2824@hotmail.com

Docente en la Escuela Campesina Alternativa de Pomabamba
Jesús-Cajamarca-Perú

María Isabel Gutiérrez Chávez

Isagutierrez2001@yahoo.com

Coordinadora de la Escuela Campesina Alternativa de Pomabamba
Jesús- Cajamarca-Perú

2. EJE TEMÁTICO

Este trabajo corresponde al eje temático 4. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos



Hemos considerado que está en este eje porque es una propuesta educativa que reivindica la danza como expresión de cultura, motivando a niños, familia y comunidad a retomar la música y danza para reconocer sus raíces. Por otro lado, la danza como herramienta educativa es dinámica y motivadora para el desarrollo integral de niños de 3 a 5 años, procurando en ellos autonomía, autoestima y liderazgo, a partir de un trabajo colectivo.

3. PALABRAS CLAVE

Liderazgo, autoestima, identidad, equilibrio emocional, coordinación motora, cultura, colectivo,

4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA



La ECA, Escuela Campesina Alternativa de Pomabamba, es una Institución Educativa Privada, formada con el objetivo Acompañar la formación integral el desarrollo personal y colectivo; mejorando la vida, Protegiendo el ambiente y generando una alternativa educacional y productiva comunitaria. La ECA se plantea sobre la base de una Educación Popular Alternativa donde confluyan diferentes factores que posibiliten el desarrollo Comunal recuperando sus saberes, reivindicando sus conocimientos que abonan su comprensión del mundo en interacción con conocimientos foráneos, sin subyugar los propios.¹

La ECA se desarrolla en el caserío de Pomabamba, ubicado en el distrito de Jesús, provincia y departamento de Cajamarca – Perú

La experiencia del Programa Infantil, como parte de la Escuela Campesina Alternativa de Pomabamba, es un programa que cumple su quinto año de funcionamiento, al inicio como parte de un convenio con una Escuela amiga y hoy constituido como un Centro de Educación Básica de Gestión Privada por Convenio. Tenemos como finalidad atender a niños cercanos a las instalaciones del proyecto 3, 4 y 5 años de edad. Nuestro Programa busca el desarrollo de las capacidades de acuerdo a la edad biológica de los niños, a través del juego, el canto, el baile, etc. Por otro lado, para nosotros es muy importante que los pequeños aprendan a cuidar el medio ambiente y valorar la cultura de su comunidad.

Nuestro programa atiende a 22 niñas y niños acompañados por una profesora y una auxiliar que es miembro de la comunidad quien ha desarrollado la habilidad para trabajar con los niños y transmitir los saberes comunitarios a través de cuentos. Forman un equipo de trabajo que está en constante búsqueda y creación de herramientas educativas para el desarrollo de aprendizajes.

Nuestra propuesta pedagógica toma como metodología el desarrollo de proyectos integrados que les permitan la realización de actividades prácticas- desde la revisión crítica de los

¹ Mires Ortiz, Alfredo. Diagnostico Escuela Campesina Alternativa. Pág. 18 . 2010



contextos para el desarrollo de su autonomía, socialización; incorporando niveles de organización y ayuda mutua, expresión verbal y corporal; psicomotricidad (fina y gruesa). Uno de los proyectos que se desarrollan durante el año es: “Mi comunidad tiene su cultura con la que me identifico y quiero” que tiene como objetivo que el niño conozca y valore su cultura comunitaria, preguntando a sus padres, abuelos y personas más antiguas de la comunidad. Pudimos apreciar que en cada época del año a parte de actividades concretas (siembra, cosecha, ashall, aporque, fiestas), la música y danza son elementos que caracterizan la época y celebración. Para desarrollar la temática las fiestas de mi comunidad, motivamos a los niños a participar del baile tradicional de la comunidad “los chunchos” y pudimos apreciar que todas las actividades realizadas ayudaron al niño a desarrollar diferentes habilidades para mejorar su proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades.

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Es una característica constante que la Educación inicial tiene muchas exigencias, especialmente en el requerimiento de materiales educativos. Una lista de materiales, al año, no baja de 600 soles, un promedio de 150 dólares americanos. La gran mayoría de materiales encaminados en favorecer un sistema consumista. Apreciamos a instituciones educativas favorecidas económicamente, por promover la compra de materiales (insumos y textos) de una editorial y marca determinada. Por otro lado, el uso excesivo de materiales con la finalidad de estimular aprendizajes de manera indirecta induce al niño a depender de ellos, bloqueando su propio proceso de indagación, descubrimiento y desarrollo de habilidades que muy bien puede hacerlo en ambientes acogedores, al aire libre y actividades relacionadas con su contexto más inmediato.

*"Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños"*²

En la gran mayoría de casos el maestro/a es el único que enseña y el niño debe depender de él,teniéndolo como único modelo y conductor de su aprendizaje. Todo avance es consultado con el temor de ser reprimido y la esperanza de la aceptación. La dependencia de los padres va siendo transferida al maestro. En el jardín se va acentuando este proceso de dependencia y apegos. El niño, dentro del ámbito educativo, para mantener la seguridad se reafirma con la pregunta *¿Así profesora?*, y con la venia de la maestra o maestro continúa la actividad. Comienza el proceso de evaluación con un “**sí**” o con un “**no**”. Se acentúa al profesor formador y se desvirtúa al profesor acompañador. Todo este proceso de dependencia se consolida en la escuela, colegio y universidad.

² Galeano, Eduardo. Patas Arriba, La Escuela del Mundo al Revés. Pág 11



Otra reflexión que podemos mencionar en torno a la problemática es que con mayor frecuencia el niño es sacado de su comunidad para ir a la ciudad donde es matriculado en escuelas públicas o privadas que desarrollan contenidos foráneos ajenos a la cultura de los niños. Copiando modelos extranjeros como símbolo de desarrollo y bienestar.

El desarrollo de habilidades psicomotrices se realizan a través de manuales de juegos que el profesor consigue como parte de su formación, pero no los crea. La danza es propuesta como un espectáculo para una ocasión especial, en la Institución educativa, genera expectativas en los padres y también muchos gastos en la adquisición o alquiler de disfraces.

Finalmente quisiéramos mencionar como parte de la problemática que los padres presionan a los maestros para que enseñen a leer y escribir, como parte de su formación en el nivel inicial, lo que genera valorar el proceso de aprendizaje en función al nivel cognitivo, más no en el desarrollo de habilidades.

6. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN



Imag 2. Chuncho

Como mencionamos en la contextualización de la experiencia, decidimos preparar a los niños para la danza de los chunchos que es la danza típica de la comunidad en la fiesta de las cruces. Es una danza dirigida por el negro (capitán) y el desafío de los danzantes de competir entre ellos. El clarín instrumento emblemático cajamarquino se junta con los cajeros para la melodía que acompaña el baile, se introducen cánticos y oraciones católicas del bendito.

“Por su valor simbólico, estético y musical, así como por constituir un referente de identidad para sus portadores, el Ministerio de Cultura declaró, a través de la resolución viceministerial N° 024-2015-VMPCIC-MC, a la danza Los Chunchos de la provincia y departamento de Cajamarca, como Patrimonio Cultural de la Nación”³



Imagen N° 1 El Clarín, instrumento de viento típico de Cajamarca

En lo cotidiano, los niños ven bailar a sus padres y familiares durante las festividades de la comunidad. En los primeros ensayos pudimos apreciar la habilidad del niño para moverse al ritmo de la música con familiaridad, disfrutando de la melodía y su cercanía a la danza; creemos que ayudó a ello la sensibilidad receptiva del niño en relación al adulto.

“Desde los tres hasta los seis años la mente consciente absorbente selecciona impresiones sensoriales del contexto y desarrolla los sentidos aún más. En esta fase los niños son selectivos en el hecho de que mejoran lo que ya conocen...”⁴

³ <http://www.cultura.gob.pe/es/comunicacion/noticia/danza-los-chunchos-de-cajamarca-es-declarada-patrimonio-cultural-de-la-nacion>

⁴ Goerge.S. Morrison. Universidad de Nort de Texas. Educación Infantil, Novena edición, Madrid 2005 pág 122



La profesora de la comunidad estableció la coreografía que fue aprendida sin mayores dificultades. Los criterios referenciales de la danza no incluyen mujeres en el baile, sin embargo se las integró acompañando los cánticos del bendito, el baile y apoyar a los hombres.

“Arguedas sostuvo que no había una labor organizada y que los maestros de manera espontánea practicaban estas inquietudes. Ciertas danzas andinas eran propicias no solo para cultivar el arte sino también el cuerpo a través de los movimientos gimnásticos y coreográficos”⁵

Como anécdota podemos narrar que la oración que se pronuncia durante el baile es:

*“Alabado sea el santísimo sacramento
Y María concebida, sin pecado original....”*

- Las niñas cantaban

*“Alabado sea el Santísimo Sacramento
Y María Josefina sin pecado original..”*



Fig. 2 Niñas cantando la oración del bendito



Los niños no tuvieron dificultades en aprender el paso, movimientos y coreografía; lo hicieron a su ritmo y sin presión alguna. Se contagiaban uno a otro, de manera inconsciente socializaron formando un buen equipo.

“Es contrariamente a lo que se cree.. es muy fácil para el niño entonar una melodía en una lengua exótica, siente por ella no solo una especie de curiosidad, sino un verdadero interés... ninguna expresión musical es más pura, limpia de toda complicación pasional humana, como la creación de los pueblos campesinos, la melodía penetra sutilmente el alma infantil, la baña con toda su pureza y la conmueve.”⁶

La danza fue presentada a las madres; los niños bailaron sin la intervención de la maestra para dirigirlos, la compenetración del grupo fue muy fuerte y el rol del líder para conducirlos asombró a quienes pudimos verlos bailar.

Luego de esta experiencia apreciamos que el grupo de trabajo se había consolidado, los niños se conocían. Teníamos a niños, niñas más expresivos y seguros de sí mismos, con autonomía para tomar decisiones. Firmeza para caminar y correr, el baile también era como un juego en

⁵ Arguedas, José María. Nosotros los Maestros. Edit. Horizonte. Primera Edición 1986. Pág.

⁶ José María Arguedas, Nosotros Los Maestros. Edit. Horizonte. Primera Edición 1986. Pág.71



el que todos participaban. Vimos a las madres disfrutando y orgullosas de sus hijos compenetradas con la actividad y amando su cultura traducida en el baile.

Posteriormente una de las actividades fue la representación gráfica del baile de la comunidad y se obtuvo como resultado a los danzantes hechos con rollos de papel definiendo colores y formas y espacios. De la misma manera, se tradujo el baile a un libro artesanal donde los dibujos de los niños muestran su habilidad y destrezas psicomotoras finas. Del dibujo a la escritura la distancia es mínima.



A partir de esta experiencia el baile, dentro de nuestro programa, es una herramienta educativa que integra diferentes aspectos del desarrollo integral del niño. Afianzando su ubicación dentro del espacio, socialización, respeto por los otros, psicomotricidad fina al momento de la representación gráfica, Seguridad en sí mismo. Pero a la vez esta herramienta educativa produce el encuentro con la cultura, familia y comunidad en un ambiente de celebración.

“El folklore nos puede servir de manera quizás mejor que ninguna otra fuente, mejor que ningún otro instrumento del ser humano, para llegar a la intimidad de los niños, y de los padres de familia y del pueblo en el cual el maestro debe ser educador, un modelo para la conducta de todos, grandes y chicos.”ⁱ

Venimos insistiendo en recoger danzas tradicionales de la zona o creamos danzas de acuerdo a la época del año para animar y trabajar un contenido. Evitamos introducir danzas ajenas a la comunidad. Los niños o niñas asumen roles de liderazgo, en algunas oportunidades son las niñas y en otras los niños. Los niños de 3 años se incluyen a la danza en función a su voluntad y deseo, no existe la exigencia o presión de parte de las maestras. El traje con el que bailan es el traje típico de la comunidad con algunos símbolos que caracterizan a la danza, como cintas u objetos. Evitamos en todo momento generar gastos innecesarios de disfraces adicionales. El objetivo es el desarrollo integral del niño, amando su cultura, familia, comunidad y respetando el medio ambiente. No es la exhibición de bailes que entran competencia con trajes estrafalarios que hacen perder de vista el proceso de formación, el objetivo principal es recoger la cultura y la formación integral de los niños.



Para organizar una danza lo primero que hacemos es informarnos de la danza, en que época del año se baila y porqué, para ello recogemos información de las madres y personas más antiguas de la comunidad, participan con gusto porque luego verán bailar a los niños y niñas. Luego escuchamos la danza y se prepara la coreografía. Los ensayos se hacen 15 o 20 minutos diarios o de acuerdo a las necesidades de presentación, no se convocan a horarios extraordinarios fuera del horario de clases. La danza se presenta a la comunidad y las familias en las presentaciones de avance de proyectos; en promedio cada dos meses. El maestro José María Arguedas dice:

*“Otro elemento que podemos rescatar, para el proceso educativo, es el folklore. Su estrecha vinculación con el pensamiento mágico, con las distintas manifestaciones artísticas y culturales de los hombres y ayllus andino nos lo llevan a reconocer al canto y a la danza como un medio de fomento espiritual. Como una cantera de intermediación de lo natural y lo humano, de lo individual y lo colectivo”*⁷

En este sentido, la danza articula este pensamiento mágico que anima y convoca a esta unidad dentro del proceso de aprendizaje que difícilmente podríamos encontrarlo en los textos que el Estado promueve como recursos didácticos.

Cada danza, que bailan los niños procuramos hacerla coincidir con los contenidos temáticos de nuestra propuesta curricular y por supuesto la danza de los Chunchos es emblemática en nuestro programa.

7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Este proyecto ha permitido integrar a la familia y comunidad en el proceso educativo, viendo representar a los niños sus sentires y vivencias propias, en un ambiente de celebración a través de la danza. La familia reivindica su ser en cara de una sociedad alienante que poco a poco destruye los lazos de fraternidad, reciprocidad y solidaridad andina. La participación de padres se ha ido acrecentando durante este tiempo, no sólo para el recojo de los saberes comunitarios, sino para las mingas de limpieza comunales, actividades de compartir, capacitaciones. Pasamos a ser un proyecto donde todos enseñan y todos aprenden.

*“El folklore puede servir a los educadores como una fuente proporcionando material para la educación misma; sobre todo poder servir como información para conocer el espíritu, el modo de ser los estudiantes y de los padres de familia del pueblo en que uno trabaja”*⁸

⁷ Arguedas, José María. *Nosotros los Maestros*. Pág. 16

⁸ Arguedas, José María. *Nosotros Los Maestros*. Edit. Horizontes. 1986 pág. 73





Utilizar el traje de la comunidad para las danzas, ha permitido recuperarlo como una forma de celebración; pues está en camino de desuso por acopio de nuevas formas de vestir.

La danza permitió integrar áreas de aprendizaje y se convierte en una herramienta motivadora para el desarrollo de habilidades y destrezas motrices de los niños de 3 a 5 años. En este sentido el desarrollo de los

curriculares nunca se por las actividades danza, por el contrario, permitido integrar las su desarrollo en los pensar y actuar. niño autónomo, seguro respetando su cultura, medio ambiente.

Un niño capaz de con su cuerpo sino a través de la palabra. A través de un conocimiento personal logra interrelacionarse con su medio y con los demás.



contenidos han visto limitados relacionados con la la danza ha diferentes áreas de ámbitos de sentir, Haciéndolo un de sí mismo, comunidad y

expresarse no solo

Como maestras podemos manifestar que esta experiencia nutre nuestra vida profesional comprendiendo que para enseñar hay que conocer lo más íntimo de la cultura del niño. La danza no solo nos permitió conocer al niño sino también a la comunidad, familia, cultura. Ha sido un proceso de desaprender para ponernos al servicio de los niños y comunidad, como facilitadores de procesos de aprendizaje y no como autoridades que impone conocimientos.

En las danzas y canciones del pueblo quechua, Arguedas veía un recurso pedagógico. No podía ser de otra manera. Él dice: No encontré ninguna poesía que expresara mejor mis sentimientos que llegaban a pulsar las fibras de mi corazón con mucha ternura, cariño y amor a los hombres y la naturaleza.⁹

Con esta propuesta hemos pasado de lo individual a lo colectivo y el trabajo de grupo que, expresado en este caso en la danza de la comunidad, puede desarrollarse en otros ámbitos como el trabajo colectivo, actividades solidarias, reflexiones sobre la situación de la comunidad, expresiones de respeto a la vida y los derechos humanos.

El pensamiento mágico del mundo andino logra convocarnos en este sentido y vemos a la danza como expresión de cultura, no como comercialización o como asignatura como usualmente se hace en la escuela. Es de esta manera como el proceso educativo se convierte en una esperanza real de cambio, no solo a partir de los saberes comunitarios, sino como elemento dinamizador del desarrollo de habilidades y destrezas para un niños y niñas del nivel infantil.

⁹ Arguedas, José María. Nosotros los Maestros. Edit. Horizonte. 1986 pág. 71





8. FUENTES DE CONSULTA

Arguedas, José María. 1986. *Nosotros los Maestros*. Ed. Horizonte. Perú

Galeano, Eduardo..... Patas Arriba, La Escuela del Mundo al Reves

Gonzales Carré, Enrique. 2007. *Folklore y Tradiciones Populares*. PUCP-Perú.

Morrison, Goerge 2005. Educación Infantil. Universidad de Texas. Madrid

Mires Ortiz.2010. Diagnóstico de la Escuela Campesina Alternativa.

<http://www.cultura.gob.pe/es/comunicacion/noticia/danza-los-chunchos-de-cajamarca-es-declarada-patrimonio-cultural-de-la-nacion>



LA PRODUCCIÓN DE CARTAS ENTRE ALUMNOS DE SEGUNDO Y QUINTO GRADO DURANTE EL AÑO 2015 PERÚ - BRASIL

María Sabina Abanto Abanto.
cristal.aa@hotmail.com
976036858
“Juan Clemente Verjel” N° 83004

Rocío Milagros Valencia Vásquez.
romivv74@gmail.com
948553462
Matibamba

Jeny Elizabeth Correa Ruiz.
jeny_correa@hotmail.com
976121547

“San Ramón” N° 83001

Rose Mary Castro de Oliveira Magdalena.
triz.magdallena@yahoo.com.br

Thayssa dos Santos Nascimento.
thayssanascimento2013@gmail.com

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais.
jacquelinemorais@hotmail.com



Geanny Cristina Batista Pereira Leal.

Celena Soares Souza.

celenass@hotmail.com

Dennys Henrique Miranda Nunes.

dennyshenriquemirandanunes@gmail.com

2.-EJE TEMÁTICO EN EL QUE SE INSCRIBE EL TRABAJO.

Pedagogía Emancipadora desde los saberes pedagógicos.

El presente trabajo se encuentra en este eje temático porque permite que los estudiantes se expresen mediante las cartas en forma libre, dando a conocer su identidad y emociones. Permitiendo así un intercambio intercultural entre dos países.

3.-PALABRAS CLAVE

Cartas, intercultural, identidad, comunicación y escribir.

4.-CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA - RESUMEN

El presente trabajo de investigación consiste en la producción de cartas en situaciones reales, de diferentes contextos, entre los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa Juan Pablo II de Cajamarca (Perú) y estudiantes del quinto año de la Escola Municipal Dr. Armando Leão Ferreira de São Gonçalo, Rio de Janeiro (Brasil) con la finalidad de que se mejore la lectura, escritura de textos, entablando relaciones amicales entre alumnos y maestros.

5.-DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Caracterización de la Instituciones Educativas

La Institución Educativa Privada Juan Pablo II ubicada en el departamento de Cajamarca - Perú.

A Escola Municipal Dr. Armando Leão Ferreira é uma instituição de ensino pública e fica localizada em São Gonçalo, parte periférica da região metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil, à uma distância de quinze minutos da Faculdade de Formação de Professores. Tal proximidade tem favorecido a construção de parcerias universidade-escola, seja para a realização de projetos ligados ao Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, seja para o desenvolvimento coletivo de projetos de pesquisa.

Caracterización de las aulas

El aula del quinto grado "A" cuenta con 29 alumnos, de los cuales 16 son niñas y 13 son niños que fluctúan entre las edades de 10 y 11 años cronológicos; dicha población procede del nivel socioeconómico medio alto, siendo la mayoría de la zona urbana.

Los estudiantes tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. En cuanto a la producción de textos presentaron dificultades en la cohesión, coherencia y ortografía. De este modo, mostraban poco interés al producirlos.



A escola onde foi desenvolvido o projeto com cartas completou 24 anos de existência em 2016. Esta escola possui 5 salas de aula nas quais funcionam, ao todo, 10 turmas referentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Esta instituição de ensino foi construída para atender a comunidade “Conjunto Democrático”, que teve origem a partir da necessidade de abrigar parte dos moradores oriundos da Favela do Gato, no bairro do Gradim, cujas casas foram desapropriadas para construção de uma estrada Federal chamada BR 101. A turma que participou do projeto foi do quinto ano do ensino fundamental. Possuía 28 alunos, sendo 17 meninos e 11 meninas. Eram oriundos de famílias de classe popular, com poucos recursos econômicos.

¿CÓMO LO HICIMOS EN PERÚ?

En el año 2015, el profesor Gabino Abanto Abanto nos invitó a formar parte del Colectivo de docentes de Perú. Al asistir a dicha reunión tuvimos la oportunidad de conocer el trabajo ético e innovador que realizan los maestros que pertenecen al colectivo. Nos motivaron las narraciones emotivas y vivenciales que realizaba cada uno de ellos sobre su trabajo en aula, con la participación activa de sus estudiantes.

La narración que más nos impresionó fue el trabajo que realizó la maestra Isabel Gutiérrez en su escuela de educación básica alternativa, la cual consistió en trabajar con productos propios de su contexto, logrando obtener diversos productos y aprendizajes.

Luego de haber asistido a esta reunión, decidimos formar parte de este colectivo, para poder hacer investigación desde nuestras aulas, y así contribuir con la educación de nuestra ciudad, de nuestro país y nuestro continente.

En un segundo encuentro tuvimos la oportunidad de reunirnos con la red de Brasil, vía Skype, en donde se llegó al acuerdo de intercambiar trabajos sobre producción de cartas entre estudiantes de Perú y Brasil, con la finalidad de trabajar los usos sociales del lenguaje y a la vez trabajar aspectos de redacción, cohesión, coherencia, ortografía y gramática.

Para ello planificamos una sesión de aprendizaje, donde se les dio a conocer a los estudiantes el proyecto a realizar, que consistía en redactar una carta, cuyo destinatario sería un niño de Brasil, teniendo en cuenta su sexo; es decir, niños a niños y niñas a niñas.

Para recoger los saberes previos, se les pidió que escribieran una carta, de forma libre. Posteriormente se leyeron las cartas escritas y se fue analizando su coherencia, cohesión, redacción y sobre todo su estructura. Aquí cada estudiante corrigió su producción, partiendo así del error constructivo para construir sus nuevos aprendizajes.

En una siguiente sesión, en forma grupal, investigamos sobre la carta, su estructura, redacción y ortografía; aquí el niño iba adquiriendo nuevos saberes sobre la carta; al leer, subrayar y hacer un organizador visual.



Luego en una siguiente sesión hicimos la planificación del texto, a través del siguiente cuadro:

¿Qué vamos a escribir?	¿Para quién vamos a escribir?	¿Sobre qué vamos a escribir?

Posteriormente realizamos la textualización, la cual consiste en que cada estudiante escribe el primer borrador de su carta. Luego corregimos con cada uno de los estudiantes y finalmente, cada niño copia en limpio su carta teniendo en cuenta las correcciones pertinentes.

Cajamarca, 10 de julio del 2015

Hola amigo:

Me llamo Juan, vivo en Cajamarca-Perú, tengo 10 años y estudio en "Juan Pablo II". Mi Perú es fantástico, y muy bonito. Hay variedad de comidas, monumentos y recursos naturales. Vivo en la sierra peruana. Mi profesora es María Sabina Abanto.

Soy un chico carismático, inteligente, responsable, amigable y bondadoso. Espero conocerte alguna vez porque tengo mucha curiosidad de cómo eres.

Espero que visites mi país.

Con mucho gusto,

Juan José Román Gutiérrez



Cajamarca, 07 de julio del 2015

¡Hola amigo!

Antes primero me quiero presentar y soy CAROLINA CHAVEZ DE 10 años y estudio en SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS.

Tengo 4 hermanitos mayores llamados: JESSICA, JORDAN, los cuales viven en mi casa y estudian en CAJAMARCA. Yo soy la menor de mis hermanos y estudio en SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS.

Algunas cosas que sé de Perú son: su bandera es CAJAMARCA, UNO y muchos más; también lo sabemos que es PERÚ, hay 25 departamentos, 147 provincias, 195 distritos y 195 municipios.

Una vez que me conocas mejor, por favor me puedes decir que país es el tuyo y cómo es.

Espero que visites a que me escribas. ¡Adiós!

CAROLINA CHAVEZ



Al realizar esta experiencia nos dimos cuenta de la gran importancia que tiene trabajar con nuestros estudiantes sesiones de aprendizaje que partan de sus necesidades educativas, de su realidad, de su entorno, de sus expectativas, de sus intereses, etc. Porque solo así lograremos que su aprendizaje sea duradero.

La sola propuesta de escribir cartas para niños del país vecino de Brasil, hizo evidenciar en los estudiantes reacciones diversas, unas llenas de alegría, otras de emoción, de asombro y sobretodo; de mucho interés, pues podrían comunicarse con un estudiante de otro lugar que, a pesar de no se conocerse, eran niños como ellos a quienes podían contarles sobre su edad, escuela, ciudad, país, familia, platos típicos, gustos, preferencias, etc.

Cuando empezaron a escribir las cartas todos lo hacían con mucho entusiasmo, emoción y dedicación; sin que nadie los esté presionando. Se preocupaban por qué escribir, qué contar, cómo empezar, que si al otro niño le gustaría, que si estaría bien escrita, que si la letra legible, etc. Al terminar de escribir sus cartas, unos agregaron dibujos, otros agregaron fotos y decoraciones diversas. Esto nos hizo reflexionar sobre lo importante que es trabajar la comunicación donde se use para poder expresar sentimientos, ideas y a la vez hacer una comunicación con un destinatario real.

Así mismo, al momento de leer las cartas escritas por los estudiantes, nos dimos cuenta de lo orgullosos que se sentían de ser peruanos, puesto que en sus cartas hablaban de su ciudad, de sus centros turísticos, de su música, de su familia y como invitaban a los otros niños a conocer su país, su ciudad e incluso a su familia.

Al presentarse la dificultad de no tener los medios para enviar las cartas a través del correo hicimos uso de la tecnología, ya que todos los estudiantes volvieron a escribir las cartas para poder enviarla al correo de la maestra y de esta manera, la maestra pueda enviar al correo de la maestra de Brasil; y una vez más nos dimos cuenta de que todos los estudiantes volvieron hacer las cartas con ese amor de la primera vez.

A partir de esta hermosa experiencia los estudiantes escribieron cartas para la directora de la escuela y para el alcalde de su ciudad, en la escritura de estas cartas nos dimos cuenta como los aprendizajes sobre las coherencias, cohesión, usos de los signos de puntuación habían mejorado notablemente.

Con esta experiencia no solo aprendieron los estudiantes a escribir cartas, sino también se dio un intercambio cultural entre estudiantes y maestros de dos países, se establecieron vínculos de amistad a pesar de la distancia y lo más importante nos sirvió a nosotras las maestras para reflexionar sobre el tipo de práctica pedagógica que se realiza a diario en las aulas, sesiones mecánicas, memorísticas con estudiantes pasivos y aburridos, poco reflexivos y críticos, pero después de esta experiencia estamos seguras que antes de planificar nuestras sesiones pensamos primeramente en nuestros estudiantes y en sus necesidades e intereses.

¿COMO FIZEMOS NO BRASIL?



Aluna brasileira do 5º ano escrevendo carta para aluno peruano.



Carta finalizada de estudante brasileiro para aluno peruano.



O trabalho que aqui relatamos ocorreu como parte de ações de intercâmbio entre duas redes latino-americanas: Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale), localizada no Rio de Janeiro, Brasil, Red Desenredando nudos - Cajamarca - Perú situada em Cajamarca, Peru.

A Redeale foi fundada 2015, ocorrendo a primeira reunião em 28 de abril deste mesmo ano. Antes disso, já habíamos participado e formado outros grupos de estudos e de pesquisa, seja em escolas públicas com as quais trabalhamos e investigamos, seja com professoras de diferentes níveis de ensino, no espaço da universidade. Outro ponto a destacar é nosso vínculo com a Rede Formad: Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiência, localizada no Rio de Janeiro. Assim, a formação e participação em coletivos docentes não é alheio a nossa trajetória docente. Temos, ainda, participado de eventos com outras redes e coletivos de professores em países como Argentina, México, Colômbia, além de Peru.

A relação entre a Redeale e a Desenredando nudos iniciou-se durante o “VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad”. Este evento ocorreu na cidade de Cajamarca, Perú, de 20 a 25 de julho de 2014. O encontro reuniu professores de sete países: Espanha, Venezuela, Colômbia, Argentina, Peru, México e Brasil, tendo como eixo central o compartilhamento de experiências educativas comprometidas com a produção de uma sociedade mais igualitária. Nesta ocasião quatro professoras membros da Redeale estiveram neste país, apresentando trabalhos desenvolvidos na comunidade escolar, a partir da relação entre a universidade e a escola básica.

A experiência vivida no Peru foi um importante momento de formação docente. Cada um/a de nós retornou ao Brasil com o desejo de seguir mantendo relações com professoras de outras realidades e países. Assim, desenvolver uma experiência mais próxima com professoras peruanas, foi para nós a oportunidade de conhecer outra cultura, outra forma de viver a vida e a escola, de comunicação, de ver e compreender o mundo.

Ao retornarmos ao Brasil, e após a formalização da criação de nossa Rede, o desejo de seguirmos relações com países da América Latina, surgiu. Propor alguma forma de contato com professoras/es peruanas/os, parecia viável. A ideia era aproveitar os recursos tecnológicos que temos a disposição. Para isso, o Skype nos pareceu viável e eficiente. Nosso primeiro encontro utilizando este recurso se deu no dia 28 de abril de 2015.



Neste dia, uma proposta ocorreu durante o encontro: ir além do intercâmbio entre docentes, incorporando também os alunos. A troca de correspondências entre turmas dos dois países nos pareceu interessante já que, ao mesmo tempo, possibilitaria que os alunos conhecessem outra cultura bem como exercessem a escrita com sentido e função social. Do lado brasileiro, a turma da professora Rose Mary Castro de Oliveira Magdalena participaria da atividade.

Após o convite feito à turma, o entusiasmo se instalou.

Os alunos da professora Rose gostaram muito da proposta e ficaram envolvidos pela ideia de conhecer e se comunicar com crianças de outro país. Assim, uma atividade significativa de leitura e escrita, a produção de cartas, foi levada a cabo pelas crianças, pela professora Rose e pela estudante do Curso de Pedagogia Thayssa dos Santos Nascimento.

A partir do interesse demonstrado pelas crianças brasileiras em conhecer o Peru, sua cultura e história, preparamos uma sucinta e significativa apresentação sobre este país. Após uma pesquisa, elaboramos slides com informações sobre os costumes peruanos: música, cultura, história, alimentação, vestimenta, pontos turísticos, dentre outras curiosidades. Conhecemos juntos as tradições de um país que, pertendo ao mesmo continente que o nosso, fala outro idioma, come outros alimentos, usa vestimentas diferentes e coloridas e no qual há animas que desconhecíamos a existência.

Cada informação sobre o Peru que íamos compartilhando através dos slides, provocava nos alunos muitas perguntas e comentários. Após esse rico momento propusemos a produção de uma forma de interação direta com outras crianças peruanas: a escrita de cartas. A aceitação sucedeu de maneira significativa.

Demos a cada aluno uma folha de papel e dissemos que poderiam escrever o que quisessem para um aluno peruano: narrar sobre suas vidas, fazer perguntas... O desejo comandaria a escrita.

Ao começarem a escrever inquietações foram ouvidas:

“Tia, me ajuda aqui!”

“Tia, quero escrever algo que ele goste.”

“Será que eles gostam de vídeo game e do Messi?”

“Será que vão gostar de mim?”

“Neymar é melhor do que Guerrero.”

“O Peru não veio pra Copa. São pernas de pau!”

Foi gratificante poder trabalhar a escrita com os alunos de forma que eles entendessem o seu sentido social. Além disso, os alunos também se expressaram sob forma de desenho, complementando com imagens e cores suas mensagens.

Quase no fim da aula, decidimos alunos e professoras, enviar um vídeo para os colegas estrangeiros. Cantamos juntos a música brasileira “Sonhar” do MC Gui que falava de esperança e de não desistir de sonhar.

Esse foi o primeiro passo de muitos nesse compartilhar de experienciais que o intercambio entre docentes e discentes está a fomentar. Esta experiência nos tocou profundamente.



6.-PROPUESTA - TRANSFORMACIÓN

La metodología que utilizamos estuvo basada en la producción de textos escritos con destinatarios reales, de acuerdo al enfoque comunicativo textual. Para ello planificamos, textualizamos, revisamos y editamos nuestras producciones.

Planificación

El estudiante decide estratégicamente el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales e, incluso las fuentes de consulta. Además prevé el uso de cierto tipo de vocabulario y de una determinada estructura del texto.

Textualización

El estudiante convierte en texto -palabras, frases y oraciones completas- el conjunto de sensaciones e ideas que ocurren en su mente. "Para ello, pone en juego un conjunto de saberes, el conocimiento de los modelos textuales, la organización de sus ideas, el ejemplo del vocabulario adecuado a la situación, el mantener el hilo temático, el establecer una secuencia lógica, el relacionar sus enunciados a través de diversos recursos cohesivos y el ajustar su producción a las convenciones ortográficas. Mientras va convirtiendo sus ideas en textos, el estudiante ajusta el contenido y forma de su producción escrita tomando en cuenta la función social de su texto y el contenido en el que se enmarca.

Revisión

El estudiante reflexiona sobre lo que escribe. La reflexión está presente durante todo el proceso. Esto quiere decir que revisa permanentemente cada aspecto del escrito mientras lo va elaborando, para mejorar así su práctica como escritor.

7.-REFLEXIÓN -APLICACIÓN

PERU

Nuestro trabajo, es un buen trabajo, aunque suene a redundancia; ya que permite que nuestros estudiantes se expresen libremente, construyan sus conocimientos y los compartan en situaciones comunicativas reales, logrando así aprendizajes duraderos y significativos. Asimismo que desarrollen su identidad y lo expresen al producir sus cartas

En cuanto a los docentes nos sentimos entes activos que hacen investigación desde sus aulas, buscando que sus estudiantes sean entes reflexivos, críticos, investigadores, creativos, etc.

BRASIL

Valeu muito todo o trabalho realizado com os alunos. Eles demonstraram muita alegria na escrita das cartas. A curiosidade sobre a língua falada no Peru provocou o desejo dos alunos aprenderem espanhol. O processo de intercâmbio não finalizou mas despertou em nós o desejo em continuar criando formas de romper com os limites de fronteiras e vivenciar a ideia de pertencimento à América Latina. Intercambiar experiências com outros professores nos ajuda a confirmar a força de redes e coletivos docentes. O trabalho que aqui relatamos também demonstra como duas redes latino-americanas, Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale), do Brasil, e Colectivo Peruano de Docentes y Redes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad (Desenredando nudos), do Peru, podem construir ricas ações de intercâmbio.



Cartas e presentes da turma da professora Rose para os alunos peruanos.



8.-FUENTES DE CONSULTA

- Educar. Propuestas para el aula (colección). Recursos de Lengua. Recuperado de http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91674&coleccion_id=91674&categoria_id=12383
- Ministerio de Educación (2014). Prácticas para la alfabetización inicial en aulas multigrado. Lima.
- Ministerio de Educación (2013). Rutas del aprendizaje. Fascículo 1.
- Comprensión de textos. III ciclo. Lima.
- Ministerio de Educación (2013). Rutas del aprendizaje. Fascículo 2.
- Comprensión y expresión de textos orales. III ciclo. Lima.
- USAID/PERÚ/SUMA (2014). Brújula maestra. Comunicación. Documento de trabajo. Lima.



EXPERIENCIA DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

NOMBRE DEL AUTOR : Rosa Ercira DÍAZ DE MONTALVÁN

CORREO ELECTRÓNICO: rosita-diaz2010@hotmail.com

TELÉFONO: casa (005164) 212318 celular #964991677

EJE TEMÁTICO: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

RED : Red del Centro del Perú

PAÍS de PROCEDENCIA: Perú

INSTITUCIÓN A LA QUE REPRESENTO: Universidad Nacional Del Centro Del Perú y
CEBA “Sebastián Lorente-Santa Isabel” Hyo.

NIVEL EDUCATIVO: Primario

RESUMEN DEL TRABAJO: la experiencia se basó en la aplicación de diversas técnicas gráfico plásticas para reforzar el aprendizaje de la lectura y escritura tan importante para ellos, pero se tomó en cuenta con mayor importancia a la técnica del mosaico en los participantes que iniciaban la lectoescritura y que necesitaban mayor aprestamiento para realizar las actividades de aprendizaje, además me propuse mejorar la coordinación viso –manual a través de la técnica del mosaico con papeles de colores en los estudiantes de educación primaria de la Educación Básica Alternativa (EBA) de la Institución Educativa denominada CEBA “Sebastián Lorente-Santa Isabel” Huancayo, al iniciar la experiencia se aplicó una lista de cotejo, para recoger información e identificar el problema, después aplicar la técnica del mosaico, hasta arribar a las conclusiones finales.

PALABRAS CLAVES: Lectoescritura, técnica del mosaico, Educación Básica Alternativa.

Definición de las palabras claves:

Lectoescritura: es una actividad intelectual de leer y escribir.



Se llama lectoescritura a la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente, pero también, la lectoescritura constituye un proceso de aprendizaje en el cual los educadores pondrán especial énfasis durante la educación inicial proponiendo a los niños diversas tareas que implican actividades de lecto-escritura, con los adultos se hace algo parecido, en esta experiencia se realizó con la técnica del mosaico.

Como de su denominación se desprende, **lectoescritura** supone la unión de dos procesos íntimamente vinculados, tal es el caso de la escritura y de la lectura; leer y escribir son actividades complejas pero fundamentales de las cuales dependerá el hecho que el individuo siga aprendiendo por el resto de su vida. También son determinantes para poder ingresar en el saber organizado, que es sin dudas el elemento más importante de una cultura.

El mosaico: es el arte de componer y ejecutar una obra, mediante el uso (revestimiento o incrustación) de trozos o restos de algún determinado material, piedra, vidrio, cerámica, madera, papel etc. Sobre una superficie plana o tridimensional. Gracias a su versatilidad y valor estético, esta técnica ha sido por siglos utilizada como una herramienta plástica incorporada a la arquitectura, el arte y la decoración.

Educación Básica Alternativa: Es un servicio flexible e inclusivo disponible para personas de 14 años a más que no pudieron acceder a inicial o primaria o que no terminaron el colegio. Esta iniciativa busca que toda persona, en cualquier etapa de su vida, tenga la oportunidad de crecer académica y personalmente. Cuenta con dos programas , Programa de Educación Básica Alternativa de jóvenes y adultos cuyo propósito es formar al estudiante de manera integral para lograr una identidad personal y social que les permita organizar su proyecto de vida, es decir instruirlo en los campos de ciencias, humanidades, cultura deportes y uso de nuevas tecnologías, y el Programa de Alfabetización y continuidad educativa, se organiza en niveles de aprendizaje que llegan hasta el ciclo intermedio, tiene como propósito el desarrollo de capacidades como lectura, escritura y cálculo matemático en las personas que no accedieron a la educación básica.

Introducción

Comenzaré diciendo que no hay una experiencia resaltante en EBA, sino muchas de ellas que a veces a uno lo marcan, una de ellas es una estudiante de setenta años Martita, que es muy responsable educada, amable, cariñosa, alegre, participativa, tiene muchas cualidades de las cuales resulta extenso definir, pero según ella lo que quería al ingresar al CEBA era aprender a escribir su nombre , poder firmar un documento y marcar números telefónicos del celular para llamar a sus hijos, casi a diario me lo repetía, que me conmovió su objetivo ya que su expectativa de vida se va reduciendo , lo acordamos y en realidad le dediqué el tiempo necesario para que ella desarrollara capacidades para que tuviera los logros de aprendizaje esperados que tenía al ingresar al CEBA. En la clase me costó trabajo que aprendiera, pues nunca ella había asistido a la escuela, una mano dura y lenta para la escritura, el nulo conocimiento de las letras y conocimiento de algunos números en lo que respecta a matemática.

Nos pusimos a hacer tarjetas léxicas para comunicación y matemática, cortado de cartulinas, pegado de papeles, recortes de periódico, que sirvió como aprestamiento, de esa manera fui aplicando algunas técnicas gráfico plásticas que le ayudó mucho para el reconocimiento de palabras, vocales, sílabas, textos breves y escritura de las mismas, aprendió lo que quería y cada día se siente feliz de haber aprendido algo interesante para ella, para tener la edad que tiene, me parece que ha avanzado bastante yo me siento muy satisfecha de poder hacer feliz a una estudiante de la tercera edad y yo como docente no la he defraudado, apliqué todos mis conocimientos con ella y se vieron los resultados y es acertado el refrán que dice: “nunca es tarde para aprender”. De esto han pasado algunos años y desde esa vez aplico con más regularidad estas estrategias para los estudiantes que ingresan a los diferentes grados, y también a los que reingresan a grados



superiores y que por el desuso de la lectoescritura se han olvidado de leer y escribir y hay que comenzar de nuevo.

Lo tomé como experiencia en aula permanente y le puse como título: **EXPERIENCIA DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA-HUANCAYO**; fue abordado con el propósito de mejorar la lectura y escritura y por ende la coordinación viso-manual de los estudiantes del ciclo intermedio (Primaria) Educación Básica Alternativa

El impulso para realizar este trabajo fue que en el CEBA “Sebastián Lorente- Santa Isabel”, se ha observado que los estudiantes que ingresan a los diferentes grados de primaria mostraban ciertas dificultades en su escritura y lectura, es decir no podían hacer trazos largos, no había mucha direccionalidad en la letra, poca habilidad manual.

En este sentido, pensé que a través de la técnica del mosaico con papeles lustres, sería el medio más adecuado para mejorar la coordinación viso-manual, puesto que ella permite desarrollar en los alumnos, la direccionalidad, proporcionalidad de las letras y aprender a leer las imágenes que representan y por estas circunstancias llegué a aplicar de forma permanente la técnica del mosaico con papeles de colores y cáscara de huevo.

Lugar: Huancayo –Perú

La experiencia de lectoescritura tuvo lugar en Huancayo-Perú. Huancayo, ciudad incontestable proviene según algunos historiadores de la voz *wankayuy*, se compone de la raíz *wanka* (‘piedra’) y el sufijo derivativo *-yuy* (‘el que tiene’), morfema común en otras toponimias del Valle del Mantaro. En ese sentido, una traducción del nombre sería «El lugar de la piedra. Según otras teorías se afirma que el nombre originario de Huancayo era "Wuancamayo" por las dos voces quechuas "wanka" (piedra) y "mayu" (río).

Está situada sobre los 3271 msnm en pleno Valle del Mantaro, en la margen izquierda del río del mismo nombre, lo que confirma a Huancayo como una de las ciudades más altas del Perú y la décima en el mundo.

Debido a su latitud (12° LS), Huancayo debería tener un clima cálido. Sin embargo, la presencia de la Cordillera de los Andes y la altitud de la ciudad (3250 msnm) causan grandes variaciones en el clima. Huancayo tiene un clima templado pero inestable durante todo el año, variando entre 22° en los días más cálidos y -10° grados centígrados en las noches más frías. La gran variación de las temperaturas hace que en la zona sólo se distingan dos estaciones, la temporada de lluvias desde octubre hasta abril (correspondiente a gran parte de la primavera y el verano) y la temporada seca de mayo a septiembre. Las temperaturas más bajas se registran en las madrugadas de los días de los meses de junio a agosto.

Las precipitaciones anuales son moderadas lo que contribuye a la fertilidad del valle huanca.

Lugar de la experiencia pedagógica

La experiencia pedagógica se realizó en un Centro de educación básica alternativa (CEBA), donde estudian personas que no han accedido a la educación básica regular o han dejado de estudiar por muchos años y están retomando sus estudios, el CEBA tiene un centro referencial que es donde se realizó la experiencia y centros periféricos que están ubicados en centros poblados pero dependen del CEBA referencial

Eje temático: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos, porque se ha ayudado al estudiante para que aprenda a leer y escribir de manera práctica, expresando habilidades motoras, artísticas y sus propias vivencias compartiéndolas con otros estudiantes en interesantes diálogos.

2. Del contenido del texto



Contextualización de la experiencia

El CEBA Sebastián Lorente – Santa Isabel, queda en el centro de la ciudad de Huancayo, Perú, en este CEBA las clases se realizan de lunes a viernes de 6 p.m. a 9:45 p.m. la mayoría de los estudiantes viene del trabajo que realiza a diario, llegan cansado a estudiar, por lo tanto el estudio no debe ser tan exigente, debe ser relajante, dinámico, divertido, sin presiones, colmar sus expectativas, así es que con ellos hay que realizar las actividades de manera sencilla, fácil para ellos, para lograr el desarrollo de capacidades además que son grupos heterogéneos en edad, asisten niños, jóvenes, adultos y adultos muy mayores, éstos estudiantes están en el ciclo intermedio que se refiere a tercero, cuarto y quinto grado de primaria, terminan el quinto grado y pasan algunos a estudiar educación secundaria, además debo decir que también asisten estudiantes discapacitados, en dificultades para andar, sordomudos, estudiantes con problemas de aprendizajes, cada estudiante es un problema, pero hay que saber congeniar con ellos porque llegan a formar parte de tu vida, a veces llegan tarde o faltan a clases, en su mayoría son personas que vienen de otros lugares alejados a la ciudad, sus trabajos son diversos, tienen diferentes costumbres, son poco conversadores, pero a veces entran en confianza y te cuentan sus problemas o actividades cotidianas de su hogar y trabajo.

La experiencia realizada

Como las técnicas que usamos les gusta a todos los estudiantes, trabajo con ellos en lo que se refiere a comunicación y aplicamos diversas técnicas gráficas plásticas especialmente la técnica del mosaico, que consiste en dibujar un elemento del contexto, sea un animal, objeto, persona, verdura, etc sobre un papel, luego trozan papeles de colores y los van pegando dentro de la figura, enseguida copian el nombre de la figura, animal, cosa, la leen y la escriben hasta que la aprendan, luego formamos una oración teniendo en cuenta la palabra aprendida y extraemos la palabra a estudiar para separarlas en sílabas y de esta manera formar otras palabras, esto ayudó a mejorar la motricidad fina y gruesa para tener una letra legible con regularidad en el trazado, direccionalidad visual para que el proceso de lectura sea el correcto.

Existen variados métodos y teorías acerca de cómo llevar a buen puerto el proceso de lectoescritura, por ejemplo, algunos se centran en aspectos más formales y entonces tratan el proceso desde sus partes hacia lo general, es decir, partiendo de las letras, siguiendo por las sílabas, para luego pasar por las palabras y finalmente por las frases; y por el contrario, los llamados constructivistas, proponen que la percepción del niño comienza siendo una mezcla, captando la totalidad, sin detenerse en los detalles, entonces, parten del todo y le presentan al niño palabras completas con sus pertinentes significados, el uso de tal o cual postura, dependerá de un conocimiento en profundidad de los estudiantes primero para luego así poder estipular las mejores y más adecuadas estrategias, es decir hay que comprender la especial situación del estudiante que asiste al CEBA y ayudarlos además a orientarles a resolver sus problemas personales y hacer que establezcan relaciones de amistad afines entre ellos, desterrando rivalidades que puedan existir, preocupándose por el bienestar del grupo, prestando atención a los reglamentos o normas de convivencia de aula y que cada estudiante ejecute sus responsabilidades.

El dominio satisfactorio, tanto de la lectura como de la escritura, no solamente nos permite construir significados para ampliar nuestros conocimientos sino que también facilita la apertura de nuevas vías de comunicación entre los estudiantes y el entorno social en el que se desenvuelven.

3.- Entorno al problema o problemática que se aborda en el texto**Problemática**

El estudiante adulto que viene al CEBA, son personas que no han accedido a la educación básica regular o personas que han dejado de estudiar por mucho tiempo, tienen dificultades en la motricidad fina, la mano y dedos son muy rígidos no tienen una legibilidad adecuada y la caligrafía peor aún, hay que trabajar mucho para conseguir que aprendan a leer y escribir, además que ellos tienen sus propias expectativas o saben lo que quieren aprender o necesidades que ellos tienen y hay que atenderlos y entenderlos de lo contrario ya no viene a clases.

Los retos son grandes y difíciles puesto que ellos también tienen que poner de su parte para lograr lo esperado, las técnicas gráfico plásticas en especial la técnica del mosaico que son aplicadas en el nivel inicial y primario de preferencia y que aplicadas como debe ser ayudan al desarrollo de la motricidad fina, la direccionalidad para leer, así es que por esta razón decidí aplicarla de forma permanente en los estudiantes adultos, lo que me ha dado buenos resultados. Todos los materiales que necesito para ello yo los llevo, ellos no aportan porque no tienen los recursos suficientes y también esperan que el docente o la institución todo les dé.

Metodología

La metodología trabajada con los estudiantes adultos es la de palabras generadoras, que se comienza con una oración de acuerdo al contexto y se extrae la palabra a aprender, ejemplo: Mi familia cría pollos para comer. Se extrae la palabra pollo aplicando la técnica del mosaico y se trabaja escribiendo la palabra y después las sílabas, del todo a las partes, una vez aprendido esto se empieza de las partes al todo, también es muy importante la motivación que siempre será sugerente, dinámica, utilizando hechos de su experiencia como sus conversaciones acerca de su trabajo, recursos de la zona, noticias de actualidad, es necesario emplear procedimientos dinámicos que estimulen la actividad del grupo a través de debates, juego de roles, psicomotricidad, acompañando la presentación de temas con recursos de la zona, audiovisuales, láminas, y, comprobar el aprendizaje para que sea plasmado a través de otras técnicas gráfico plásticas.

4.-Acerca de la intervención

Cabe destacar que ambas herramientas, leer y escribir, deben ser introducidas al adulto de modo motivante, conectándolo con algún objeto de interés, por ejemplo, mostrarles la escritura de su propio nombre y el de sus compañeros importante para ellos, y a la par de la lectoescritura combinarlos con actividades interesantes que promuevan la motricidad fina y la coordinación viso motora, como ser el trabajo de la plastilina, dibujando, aplicando técnica del mosaico que es la experiencia presentada o también se le conoce como trozado de papeles, también se realiza con cáscara de huevo, hojas secas, temperas, círculos de papeles de colores, palitos etc. Además es conveniente la utilización de plumones, pincel y pintura para trabajar otras técnicas, puede ser el trabajo con piedras pequeñas en la creación de obras propias que resulten de la imaginación y la creatividad del estudiante adulto.

Las técnicas gráfico plásticas, son utilizadas como medio, proceso y actividad lúdica.

Un medio de expresión y comunicación de sus vivencias, un lenguaje del pensamiento. La expresión se vincula a su desarrollo y a su cambio. Por medio del dibujo el estudiante puede dar a conocer su información, cuenta, informa sus impresiones de los objetos a veces de forma más clara que verbalmente.

Además hay proceso en el que toma diversos elementos de la experiencia y les otorga un nuevo significado. Los transforma. Entonces cada experiencia significativa le aporta nuevos datos que serán vivenciados. Estas experiencias irán modificando sus esquemas y enriqueciéndolos. Es aquí donde el arte interviene para contribuir al desarrollo, ya que se produce el aprendizaje en la interacción del objeto, persona y el ambiente.



Una actividad lúdica donde las actividades gráfico plásticas representan un juego, estimulan el desarrollo motriz y se convierten en acciones útiles para la enseñanza de otros conocimientos. En ellas intervienen sensaciones, percepciones, y el pensamiento.

5.- Aportes de la experiencia narrada

Trabajar con niños, adolescentes, jóvenes y adultos, enseñar todos los grados es un gran reto para el docente hay que tener tolerancia y paciencia para atender a todos los estudiantes porque no todos aprenden al mismo ritmo, vienen con diferentes aprendizajes o saberes, el diagnóstico debe ser muy cuidadoso y que realmente refleje los intereses y necesidades del estudiante adulto, conocer cuál es su ritmo de aprendizaje y su estilo de aprendizaje, de esa forma se conocerá muy bien al estudiante, y de esta manera organizar el trabajo educativo a través de las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje y así aplicar las estrategias adecuadas de enseñanza-aprendizaje.

Me gusta trabajar con estas técnicas, porque son importantes en la enseñanza-aprendizaje del participante adulto, pues mejora su motricidad fina y mantienen la atención y concentración de ellos, pues plasman sus intereses y necesidades y adquieren conocimientos con mayor rapidez.

Se demora un poco pero al final es más eficaz que otras estrategias, especialmente en lo que se refiere a lectura y escritura, además puedes articularlas con otras áreas de aprendizaje, e ir descubriendo en los estudiantes ciertas habilidades para el arte y que le sirva para la vida.

CONCLUSIONES

La propuesta de la técnica del mosaico para desarrollar la lectoescritura en jóvenes y adultos que se inician en este aprendizaje dio buenos resultados porque mejoraron notoriamente la legibilidad de la letra y direccionalidad de la escritura y lectura, además de la expresión oral.

Sugiero que otros colegas trabajen en Educación Básica Alternativa o Educación Básica Regular apliquen la técnica del mosaico en sus estudiantes para ayudarles a mejorar la legibilidad de la letra y la regularidad en el trazado, de esta manera conseguirán cumplir con los intereses del estudiante adulto que lo que desean es aprender a escribir su nombre, firmar, leer la biblia, periódicos, otros textos de su interés o continuar sus estudios secundarios, universitarios, de acuerdo al género y edad del estudiante.

Para aplicar las técnicas gráfico plástica del mosaico es muy económica se usan: hojas bond recicladas, retazos de papel de colores o cáscara de huevo y se pinta con témperas o plumones, tijeras, goma para pegar el papel (gomero), además sensibilizarlos y motivar al estudiante adulto, niño, o joven a que realicen este trabajo que le ayudará en su aprendizaje y descubrir habilidades para el arte y creatividad.

BIBLIOGRAFÍA

Enciclopedia técnica de la educación .Tomo VI, **Educación preescolar, Educación permanente de adultos**. Editorial Santillana

Hidalgo Cabrera, M. **Pedagogía de la expresión escrita y la creatividad infantil**. Edit. San Marcos, Lima – Perú, 2000.

Hinostroza De Celis, G y Jolibert, J. **Aprender a formar niños lectores y escritores**. Dolmen Ediciones S.A., Chile, 1997.

Jiménez Y Jiménez D.L.C. **Psicomotricidad teoría y programación**. Edit Escuela Española, Madrid España 1997

Jolibert, Josette y Otras. **Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula**. Edit. Dolmen Ediciones S.A., Chile, 1998.



Tesis: Rosa Ercira Díaz Rojas .Desarrollo de la Coordinación Viso-Manual a través de la Técnica del Mosaico con Papeles En Niños del Primer Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “La Victoria” El Tambo –Huancayo.
<http://www.definicionabc.com/comunicacion/lectoescritura.php>

ANEXOS



**Estudiante con discapacidad motora
Trozando papel para pegar sobre
su nombre**



**desarrolla la técnica del mosaico y
escribe su nombre.**





Adivinanza en idioma quechua, utilizando la técnica del mosaico



Árbol de navidad, técnica del mosaico con cáscara de huevo.



Estudiantes preparando el material para otros trabajos



ALFABETIZANDO EL MEDIO AMBIENTE: REFLEXIONES DESDE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Autoras:

Olga Soriano Torres.

Olgui_st@hotmail.com

953700630

Institución Educativa “Nuestra Señora de la Merced”

Cajamarca, Perú.

Eliana Tanta Sánchez

elitsa228@hotmail.com

949205585

Institución Educativa “Nuestra Señora de la Merced”

Cajamarca, Perú.

2. EJE TEMÁTICO

Este trabajo corresponde al eje temático 4.

Pedagogías Emancipatorias desde los saberes pedagógicos

Nuestro trabajo es un relato que se encuentra en el eje temático:

Pedagogías Emancipadoras desde los saberes pedagógicos, porque a partir de nuestra nueva visión de la educación nace la idea de involucrar a todos (Directivos, personal docente, estudiantes, personal de servicio, incluyendo los representantes de los Padres de Familia) en la transformación de nuestra I.E. en una Institución que cuide y respete nuestro medio ambiente; para proponer trabajo en equipo y dar alternativas de solución ante el problema de la basura, sin perjudicar su trabajo docente, involucrando áreas: Religión, Comunicación, Ciencia Tecnología y Ambiente (CTA) Inglés, Arte, Ciencias sociales, formación laboral para lograr una educación emancipadora y liberadora en el marco de una Educación que logre cambios positivos en nuestras estudiantes a partir de los problemas del entorno, donde se promueva la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa.

3. PALABRAS CLAVE

Medio ambiente, basura, reciclaje, residuos sólidos, trabajo en equipo.



4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Como parte del Colectivo de docentes, nos sentimos comprometidas a trabajar para el cuidado de nuestro ambiente, teniendo como base la especialidad de Ciencia Tecnología y Ambiente y Religión. Luego de un diagnóstico realizado en la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Departamento, provincia y distrito de Cajamarca-Perú; a estudiantes, padres de familia, y docentes, se observó que no hay hábitos para ubicar la basura en el lugar adecuado, esto nos motivó y en reunión de docentes se propuso hacer un trabajo de investigación inter áreas para insertar en sus sesiones de aprendizaje, lo relacionado al cuidado del medio ambiente.

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La I.E. “Nuestra Señora de la Merced” es una Institución de nivel Secundario que solo alberga a estudiantes mujeres en el turno de mañana, se encuentra ubicada en la provincia y distrito de Cajamarca, a 2732 m.s.n.m; es un lugar de la sierra norte del Perú con múltiples problemas ambientales (Contaminación minera, contaminación de ríos, malos hábitos de reciclaje, entre otros) estudiantes y familias de bajos recursos económicos en su mayoría de zona rural y de familias disfuncionales. Observando los cambios climáticos que se dan en el mundo y especialmente en nuestro entorno, originado por nuestros malos hábitos frente al cuidado del medio ambiente, donde irresponsablemente contaminamos de mil maneras, perdiendo la visión de un enfoque ambiental continuo, permanente y sostenible; no obstante que existentes normas que tratan de regular nuestro actuar desde la escuela tal es así que La Ley General de Educación peruana que tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo y se sustenta, entre otros, en el principio de la conciencia ambiental que motive el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida lo corroboran la ley general de salud 26842, ley general del ambiente 28611 y la ley del sistema Nacional de gestión de riesgo de desastre. No siendo ajenos a esta problemática es que nos enumbamos a ser parte de la solución, gestando en la conciencia de nuestras estudiantes y demás integrantes de la familia mercedaria un enfoque ambiental inter áreas. La I.E. cuenta con aproximadamente 1500 miembros, iniciamos con la aplicación de una encuesta a una muestra al azar de 100 personas entre estudiantes, padres de familia y docentes de la I.E. la redacción de las encuestas fue hecha por directivos y docentes del área de comunicación ; la aplicación fue por parte de todos los auxiliares y docentes involucrados en este trabajo, El resumen estadístico estuvo a cargo de los docentes del área de Matemáticas juntamente con las estudiantes de los grados de acuerdo al nivel de estadística en la que se encontraban, los resultados fueron dados en una nueva reunión para ser trabajados de acuerdo al área desde donde se pueda atacar el problema siendo como sigue:

El 69% de encuestados de la I. E. no saben reciclar, por malos hábitos desde los hogares, el 12% desconoce formas de reciclar, 8% no reciclan por pereza, 7% maltrata los jardines por repetidas veces y 4% recicla en sus hogares y entrega por separado su material reciclado.

Durante muchos años, se trabajaba en el área de CTA el cuidado del ambiente en sus diferentes formas, tanto aulas con el reciclado de su basura en contenedores de colores, en el cuidado de jardines, en el buen uso del agua y servicios higiénicos, entre otros, pero nos dábamos con la triste realidad que no avanzamos, las estudiantes tomaban poco interés influenciadas en las notas, el personal de la I.E. no se involucraban porque no era su área o simplemente no les preocupa, esto sucedía con la mayoría contando con un mínimo de docentes



que podrían apoyar; contando con esto, nos propusimos a realizar otra forma de trabajo donde involucre a todos, sin dejar de lado su área, insertando el cuidado del ambiente.

6. PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN.

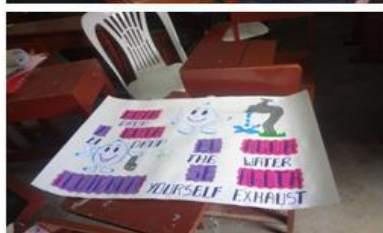
Eliana y Olga, tuvimos la oportunidad de integrarnos al Colectivo de Docentes desde el año 2014 y trabajamos motivadas para lograr una educación emancipadora y liberadora en el marco de una Educación que logre cambios positivos en nuestras estudiantes a partir de los problemas del entorno, donde se promueva la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa.

A partir de nuestra nueva visión de la educación nace la idea de involucrar a todos en la transformación de nuestra I.E. en una Institución que cuide y respete nuestro medio ambiente, para ello convocamos a una reunión de todo el personal, desde Directivos hasta personal de servicio, incluyendo los representantes de los Padres de Familia, para proponer trabajo en equipo y dar alternativas de solución ante este problema, sin perjudicar su trabajo docente, para ello se tuvieron las siguientes áreas involucradas: Religión, Comunicación, Ciencia Tecnología y Ambiente (CTA) Inglés, Arte, Ciencias sociales, formación laboral y Matemática.

Senge (1994) en su obra “La Quinta disciplina” motiva para la construcción de una visión compartida, generando el contexto y desarrollo de aptitudes de trabajo en equipo, logrando el desarrollo de una figura más superadora de la perspectiva individual; enfatiza el pensamiento sistémico recordando que el principio de sinergia en el cual los resultados del trabajo en equipo son mejores al de las partes.

¿Cómo trabajaron?

La falta de hábitos de reciclaje, se trabajó desde Persona familia y relaciones humanas y Ciencias sociales.



En el área de Ciencias sociales elaboraron su material didáctico a partir de material reciclado.

El exceso de basura en las aulas fue trabajado desde el Área de Comunicación, elaborando primeramente la encuesta, luego coplas de carnaval, canciones, poemas, cuentos en



trípticos, en 1ero y 2do Grado de Secundaria, mientras que en 3ero 4to y 5to utilizaron la encíclica “Laudato sí” para su análisis en sus diferentes niveles de lectura.

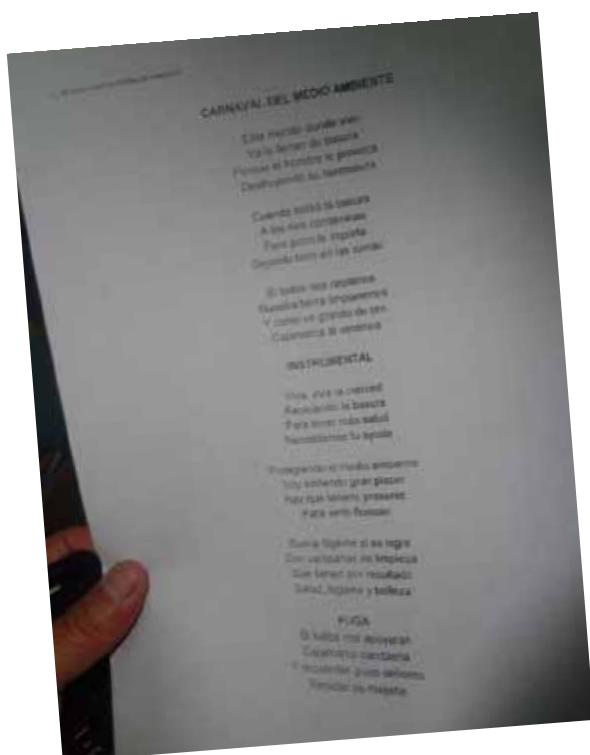
ÁREA DE COMUNICACIÓN



Elaboran coplas carnavalescas

CAMPOS TEMÁTICOS

- ✓ Clases de textos;
- ✓ Análisis de textos
- ✓ Rimas
- ✓ Infografías.



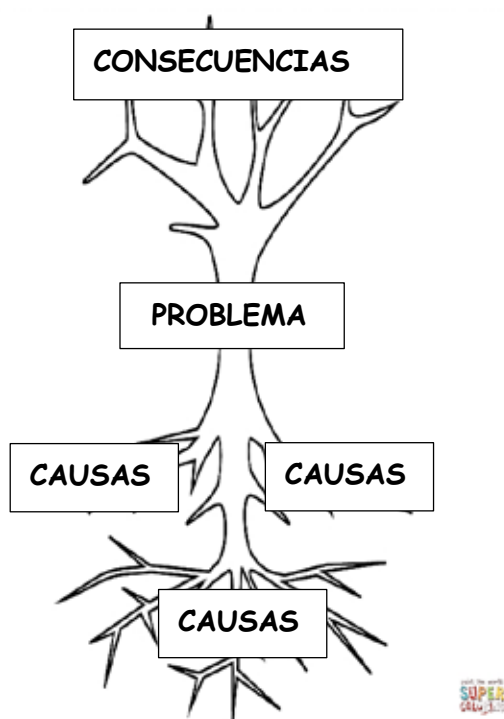
Las estudiantes elaboraron la letra de un carnaval, el cual bailaron y usaron su disfraz con material reciclado, se sintieron

felices y motivadas a seguir produciendo más coplas ambientalistas.



Leen la “Encíclica” y realizan su análisis de la lectura.



ÁRBOL DE PROBLEMAS

En CTA, al trabajar el Método científico, elaboramos el árbol de problemas partiendo de las respuestas de la encuesta, este árbol se trabajó con material reciclado, y se lo ubicó en las puertas de cada aula, en el nivel correspondiente a cada grado; luego se elaboró un proyecto ambiental para solucionar el problema por aula.

Descuido de Jardines, se trabajó desde las áreas de Arte, CTA, e inglés; utilizando pancartas.

Las estudiantes, elaboraron afiches increíbles y se sintieron muy felices de ver publicado sus trabajos



EDUCACIÓN ARTÍSTICA



ELABORACIÓN DE GRAFIS Y AFICHES

Las estudiantes elaboraron sus afiches y aprendieron frases completas en inglés sobre el cuidado de nuestro ambiente.

ÁREA DE INGLÉS

CAMPOS TEMÁTICOS

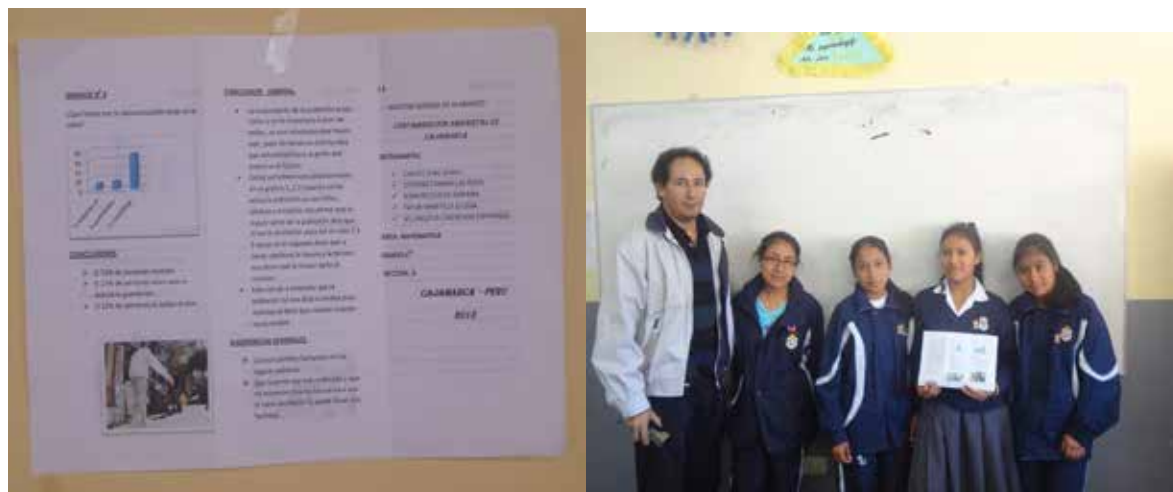
- ✓ Planet earth
- ✓ Environmental and pollution
- ✓ Plastic planet
- ✓ Save the world
- ✓ It's up to me and you
- ✓ The three R's: reduce, reuse, recycle
- ✓ How "Green" are you?
- ✓ Planet earth (video)
- ✓ How will be our environment in the future?
- ✓ Environmental issues in Perú



El cuidado de pasadizos y servicios higiénicos se encargaron auxiliares y personal de servicio.

Los docentes de Matemáticas, incluyeron en su programación y sesiones de aprendizaje en la parte estadística, el trabajo de las encuestas.





Los docentes de **Formación Laboral o Gestión Empresarial**, realizaron sus moldes con papel usado, elaboraron su muestrario, restauraron blusas y faldas a partir de ropa usada.

GESTIÓN EMPRESARIAL

• TALLER DE CORTE Y CONFECCIÓN

Elaboran moldes con retazos de papel reciclado.

Elaboran modelos blusas, faldas, vestidos, etc. Con retazos de tela usada.



PERÚ

Los docentes del **Área de Religión** hicieron el análisis de la Encíclica a partir de las lecturas de la Biblia, así mismo analizan el video “Avatar”.



CAMPOS TEMÁTICOS

- ✓ Manifestaciones de Dios Padre en la creación.
- ✓ Nuestro compromiso cristiano
- ✓ Salmo 8

R
E
L
I
G
I
O
N

MOTIVACIÓN

- Video "AVATAR" luego desarrollan un cuestionario y analizan su contenido.
- Leen un cuento "La tierra se enfermó", cambian el final.
- Análisis de la "Encíclica"




Elaboran su compromiso cristiano sobre el cuidado de la naturaleza.

Con el apoyo de la Asociación de Padres de Familia se logró comprar contenedores de colores (azul, blanco y plomo) y ubicarlos en diferentes ambientes de la Institución Educativa (patios, pasadizos y aulas)

Conformamos las brigadas ecológicas de cada aula, para orientar, vigilar y coordinar el trabajo de reciclaje.



Para los malos hábitos que se ocasionan desde los hogares, se realizaron trabajos de sensibilización a partir de las reuniones de aula con el docente tutor y padres de familia.



Para lograr el trabajo de las estudiantes en sus aulas se confeccionaron stickers pequeños que se pegaban en una cartilla diariamente, por el personal de servicio, como incentivo a las aulas más cuidadas.

El aula que logre mantener limpia y con buen uso de sus contenedores de reciclaje, se felicitaba públicamente.



Los residuos recogidos por aulas se vendían y el dinero recolectado, se destinaba a la compra de jabón líquido para los servicios higiénicos, papel y toallas higiénicas para las estudiantes.

Se conformó un Comité de Vigilancia, integrado por el Director, un docente y una alumna, quienes se encargaban de llevar la contabilidad y las compras con la tesorera.

7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Morín (2000), la sociedad produce a sus miembros, pero también cada miembro contribuye a producir la sociedad. En este proceso de autorrealización, todo integrante de la sociedad emprende acciones, desempeños, obras, actividades y proyectos son los cuales tiene como responsabilidad contribuir a favorecer el mejoramiento de la calidad de vida tanto de sí mismo como de los otros.

En uno de los 7 Saberes de Morín, enseñanza del conocimiento pertinente, manifiesta que es necesario orientar el aprendizaje hacia el abordaje de los problemas estableciendo la ubicación de cada área dentro del conjunto del plan formativo, para luego determinar los vínculos entre las diferentes áreas.

Tomamos como idea principal el Enfoque Socio formativo complejo (ESC) el cual pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades contextualizadas a sus intereses... (Tobón, 2001).

En la actualidad, es necesario que converjan nuevas formas de organización de nuestro trabajo pedagógico, aunque se desarrollaron por separado, cada cual resultará decisiva para el éxito de las demás. Cada cual brinda una dimensión vital para la construcción de organizaciones con auténtica capacidad de aprendizaje, aptas para perfeccionar continuamente su habilidad para alcanzar sus mayores aspiraciones. (Senge, 1994)



Es la primera vez que se ha desarrollado un trabajo de investigación de manera colegiada permitiendo un trabajo en conjunto desde la perspectiva de cada área, siguiendo la secuencia sin duplicar esfuerzo; permitiendo la comunicación, colaboración e integración de cada una de ellas complementado con estrategias y actividades que refuercen las habilidades para el logro de competencias y promuevan actitudes de cambio.

Nos dio mucha satisfacción ver el cambio de actitud a partir de este trabajo realizado, de la gran mayoría que conforman la comunidad mercedaria.

El problema no se ha solucionado en su totalidad pero si hemos logrado disminuir en más de un 60% de generación de residuos sólidos.

8. FUENTES DE CONSULTA

Ministerio De Educación (2010)“Orientaciones para el trabajo pedagógico” Lima 4ta Edición

Ministerio De Salud (2010) “Ley General de la Salud 26842”

Ministerio Del Ambiente “Ley General del Ambiente 286112 publicada el 15 de octubre de 2005

PLANAFERD 2014-2021 “Ley del Sistema Nacional de Gestión del Riesgo y Desastre”

Morin (2000) “ 7 Saberes”

Papa Francisco I. (2015) Carta Encíclica “Laudato sí “. Edición 2015. Perú.

Tobón T. Sergio (2001) “Formación basada en competencias” Colombia: Ecoe 2005.

Seng, Peter M (1994) “La quinta disciplina” Buenos Aires Argentina: Granica.

Ministerio De Educación (2005) “Diseño Curricular Básico” Perú: P. Huascarán



GENERANDO PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN MARTIN DE PORRES - YANACANCHA GRANDE – ENCAÑADA - CAJAMARCA

1. AUTORES

Silvia del Rosario Huaccha Abanto
silvia.huaccha.abanto@gmail.com
51949950187
Institución Educativa San Martín de Porres
Cajamarca, Perú.

Julio César Minchán Vásquez
cesar_teckno@hotmail.com
51976841027
Estudiante ESFA "Mario Urteaga Alvarado"
Cajamarca, Perú.

2. EJE TEMÁTICO:



“Generando Proyectos de Investigación en Estudiantes de la I.E. San Martín de Porres de Yanacancha Grande” pertenece al eje temático Pedagogías Emancipatorias donde el estudiante no solo aprende la investigación y alfabetización científica sino también adquiere actitudes científicas, creando una identidad local, regional y nacional; además despierta el deseo de generar una microempresa con los productos elaborados al término de su investigación. La forma en que se desarrolla es libre para buscar el tema de investigación, no es inducida ya que después de observar su entorno ellos mismos generan sus proyectos, se evidencia el trabajo en equipo para fortalecer las relaciones humanas y entienden que al mismo tiempo tienen un trabajo cooperativo y autonomía para tomar decisiones en las actividades que realizan para llegar a obtener su proyecto de investigación. Es importante resaltar que a través de la elaboración de sus proyectos los estudiantes mejoran su autoestima buscando mejorar su calidad de vida al aprovechar los recursos naturales de su comunidad.

3. PALABRAS CLAVE

Proyecto de investigación, investigación y alfabetización científica, Feria Escolar Nacional de Ciencia y Tecnología (FENCYT), trabajo en equipo, autonomía.

4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El presente trabajo “Generando Proyectos de Investigación en los Estudiantes de I.E. “San Martín de Porres” se ha desarrollado en el Centro Poblado Yanacancha Grande del distrito de la Encañada, provincia y región de Cajamarca, que pertenece a la cuenca del Alto Llaucano, en la región natural Jalca con una altitud promedio de 3500 m.s.n.m. Las principales actividades humanas de la comunidad son agrícolas y pecuarias, los productos agrícolas cultivados son: papa, trigo, cebada y habas entre otros y los animales de crianza son: ganado vacuno, ovino, cuy, gallinas, actividades que cada día más afectan a la flora silvestre generando una disminución y hasta extinción de éstas a pesar de contar con una importante fuente de agua como es el río Quebrada Honda o Campanario. El clima se caracteriza por ser templado-frío y seco, con incidencias de precipitaciones entre los meses de septiembre a marzo y una temperatura media anual que oscila entre los 8°C y 18°C. En invierno se registran temperaturas mínimas que alcanza a los 4°C en promedio, teniendo una precipitación pluvial que oscila entre los 1000 y 1400mm³. Los meses más lluviosos corresponden de enero a marzo, donde llueve el 80% del volumen total; y las bajas precipitaciones, de septiembre a diciembre. La humedad relativa a través del año es alta y constante, oscilando entre los 78% y 85%. Las heladas se presentan con frecuencia entre los meses de julio a septiembre, que va acompañado de sequía y vientos fuertes, destruyendo a su paso los pastos y cultivos que quedan (Zamora, 2006). Hay especies que se encuentran en proceso de extinción, especialmente las de origen nativo como tomatillo o aguaymanto, poroporo, pushgay; debido a la ampliación de la cobertura agropecuaria y porque se considera que es mala hierba en consecuencia afecta a la cadena alimenticia debido a que al eliminar la vegetación los animales silvestres no encuentran hábitat donde sobrevivir.

La Institución educativa cuenta con una población escolar promedio de 120 estudiantes distribuidos en los 5 grados, de acuerdo a la problemática encontrada en su PEI, los padres



de familia son en su mayoría madres analfabetas, con predominio del machismo, que solo visitan al colegio para matricular y recoger sus libretas especialmente a fin de año. Los estudiantes en su mayoría son de la comunidad, pocos son los que vienen de lugares aledaños teniendo que caminar alguno de ellos hasta 2 horas, sus familias en su mayoría tienen bajos recursos económicos.

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En la escuela la indagación científica implica que los estudiantes construyan y reconstruyan sus conocimientos científicos, a partir de experiencias directas con su entorno, de sus cuestionamientos e interés por conocer y comprender el mundo que les rodea generando en los estudiantes habilidades cognitivas características del pensamiento divergente y creativo, y la formación de actitudes y valores propios; como lo establece:

Ley General de Educación Ley N° 28044 Artículo 21. Función del Estado: c) Promover el desarrollo científico y tecnológico en las instituciones educativas de todo el país y la incorporación de nuevas tecnologías en el proceso educativo. d) Reconocer e incentivar la innovación e investigación que realizan las instituciones públicas y privadas.



Entonces, una forma de generar capacidades, habilidades y actitudes científicas y tecnológicas en los estudiantes es a través de los proyectos de investigación, pero cómo generarlos en un Centro poblado donde no hay energía eléctrica e internet, donde no existe una biblioteca y/o laboratorio especializados, donde siempre al estudiante se le ha enseñado en una forma tradicional, que sólo deben recibir información y no generar conocimientos, donde no se les ha enseñado a realizar una verdadera observación de los problemas, donde el método científico se les ensaña en una forma expositiva y no practica, donde es escasa la buena práctica de trabajo en equipo, donde los estudiantes tienen dificultades en el manejo de habilidades y actitudes científicas; y más aún estudiantes que nunca participaron en una Feria Escolar Nacional de Ciencia y Tecnología organizado por el MINEDU,



6. PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN

Trabajar proyectos de investigación fue un reto que se debía realizar y superar primordialmente con los estudiantes contando con el apoyo de docentes, director, padres de familia y aliados estratégicos para cual se realizó:

Respecto a los aprendizajes de los estudiantes y el acompañamiento del docente, se empezó a trabajar el método científico observando la realidad de Yanacancha Grande donde los estudiantes manifestaban ejemplos de su entorno como la contaminación del agua, la desaparición del venado, sapos, capulí, etc., y además se realizó experiencias sencillas como la germinación del frejol; ya que *“La indagación es un enfoque de aprendizaje que implica un proceso de exploración del mundo natural o el material, y que lleva a hacer preguntas, hacer descubrimientos, y ensayos rigurosos de los descubrimientos en la búsqueda de nuevas comprensiones.”* (MINEDU, 2015). Se invitó a la ingeniera de Industrias alimentarias Judith Huaccha Abanto para realizar una charla a los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado sobre cómo generar proyectos de investigación con productos de la comunidad para sensibilizarlos en la investigación científica, la cual generó en los estudiantes la inquietud y compromiso comenzando a observar su entorno e identificando necesidades y potencialidades de la comunidad para proponer ideas de proyectos de investigación que luego fueron realizando con apoyo de la docente.



En el asesoramiento y acompañamiento del proyecto de investigación, se incidió en el marco lógico entre el título, problema, objetivos y justificación del proyecto, además de facilitar la información requerida semanalmente por los estudiantes de acuerdo a su avance, éste seguimiento se realizó desde la etapa inicial hasta la etapa final del proyecto, es decir desde el mes de marzo a julio, mes en que se presentan los proyectos en la Feria de Ciencia y Tecnología en la institución educativa. Tomando en cuenta al fascículo general de las rutas de aprendizaje *“La indagación es una actividad multifacética que involucra hacer observaciones; plantear preguntas; examinar libros y otras fuentes de información para saber qué es lo que ya se sabe; planificar investigaciones; revisar lo que se sabe en función de la evidencia experimental, utilizar instrumentos para reunir, analizar e interpretar datos; proponer respuestas, explicaciones y predicciones; y comunicar los resultados”* (MINEDU, 2015)



En cuanto la presencia de la comunidad y aliados se gestionó el apoyo económico de personas sobresalientes de Yanacancha, de empresas que trabajan en la zona, de la Municipalidad de la Encañada y de algunos regidores de la Municipalidad de Cajamarca para premios de todos los participantes y viáticos para los autores de los proyectos ganadores, quienes necesitaban viajar para la presentación de sus investigaciones en las otras etapas de la FENCYT, para afianzar y reconocer que ellos también realizan investigación a nivel escolar a pesar de las dificultades que existe en la comunidad. La Universidad Nacional de Cajamarca también fue un gran aliado, principalmente el Ingeniero Isidoro Sánchez Vega brindando información necesaria para las investigaciones, al igual que los padres de familia quienes se involucraron y apoyaron activamente para la buena presentación de los proyectos.



Es necesario indicar que los proyectos fueron logrados gracias a que se realizó acuerdos consensuados con los estudiantes para realizar las investigaciones, como: trabajo en equipo de 2 o 3 estudiantes por proyecto, fecha límite de presentación y de exposición, seguimiento y asesoramiento de todos los proyectos a través de avances: empezando por el título y el problema a investigar, siguiendo con la búsqueda de la información teórica del tema, realizando un esquema de la ejecución del proyecto y cómo recoger, describir y analizar los datos para obtener conclusiones.

La participación incondicional del director y docentes fue muy importante motivando a los estudiantes a que terminen lo planificado y a continuar investigando aunque no sean los ganadores, especialmente en el día de la exposición y premiación de los ganadores.

Al comienzo cuando se les comunicó a los estudiantes que van a realizar proyectos de investigación se creó una incertidumbre de cómo hacerlo, el miedo a lo desconocido creó temores pero poco a poco fue cambiando, el estudiante se familiarizó al explicar ellos mismos con ejemplos simulados el método científico sobre problemas de la comunidad, la resistencia a realizar proyectos de investigación fue cambiando, más aún cuando recibieron la charla de la ingeniera de industrias alimentarias, fueron motivados y comenzaron a ver no solo problemas sino también potencialidades como los productos que tienen Yanacancha Grande y qué pueden hacer con ellos, así, empezaron a observar plantas de la comunidad como: ocas, mashua, quinua, olluco, matucana, chochos, etc.; consiguiendo la participación activa para generar los proyectos de investigación; logrando un aprendizaje por descubrimiento que al decir de Bruner tiene como preocupación fundamental la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, para lo cual el ambiente juega un papel muy importante al proporcionar al alumno una serie de alternativas para la percepción de relaciones y similitudes entre los



contenidos presentados y los relacione con la solución a sus problemas. Al realizar estos proyectos de investigación los estudiantes se mostraron muy activos, colaborativos para terminar lo planificado.



Es por ello que debemos tener en cuenta que *“Partiendo del concepto vigotskiano de zona de desarrollo próximo, asumimos que la labor de la educación científica es lograr que cada estudiante construya, en los diferentes espacios de aprendizaje, actitudes, procedimientos y conceptos que, por sí mismo, no lograría elaborar en contextos cotidianos; y que, siempre que esos conocimientos sean funcionales, es posible que sean transferidos a nuevos contextos o situaciones.”* (MINEDU, 2015) da importancia al aspecto cultural y a los procesos sociales como factores influyentes en el proceso de adquisición del conocimiento, entonces la construcción del conocimiento del aprendizaje será resultado de la interacción entre al alumno – alumno y alumno - docente, además da relevancia al contacto cultural y social, ya que se manifiesta claramente al realizar el trabajo colaborativo, durante el seguimiento y monitoreo por la docente desde la formulación del proyecto hasta su presentación que están basados en las potencialidades de la comunidad.

Las limitaciones fueron muchas pero esas mismas generaron desafíos no solo para la docente sino también para los estudiantes, ya que no contaban con una biblioteca especializada, luz eléctrica o internet, se aprovechó que la docente viajaba dos días por semana a Cajamarca para proporcionar información de internet de acuerdo al avance de los estudiantes y para acudir a la Universidad Nacional de Cajamarca donde el Doctor Isidoro Sánchez Vega describiera las plantas desconocidas y/o propias de la comunidad, tales como: el chugur, cuchucasha, achicoria negra, etc. También se encontró dificultades para la formulación del problema, la hipótesis y experimentación principalmente en ésta última para la recolección y análisis de los resultados que se fue solucionando con el asesoramiento de la docente en algunas tardes (horas extracurriculares).



Entre los resultados obtenidos tenemos a estudiantes que:

- Mejoran su autoestima por ser todos ganadores, ellos sintieron el apoyo para la realización de sus proyectos sin exclusión alguna y fueron premiados de acuerdo a las gestiones realizadas con pequeños incentivos económicos o materiales como libros.
- Asumen su responsabilidad de manera reflexiva, crítica y creativa, individual y colectivamente.
- Conocen su realidad y la valoran al realizar en su mayoría los proyectos de investigación con plantas de su comunidad para procesarlas, logrando así identificarse



con su comunidad, aumentando su deseo de investigar y generando la inquietud de la formación de microempresas.

- Se comprometen y logran lo planificado, en consecuencia saben realizar proyectos de investigación.
- Trabajan en equipo permitiéndoles desarrollar actitudes y habilidades científicas además de desarrollar habilidades sociales y lograr autonomía.
- Tienen el deseo de investigar y representar a su colegio a nivel local y regional ya que los ganadores conocían otras ciudades al presentar sus proyectos en las siguientes etapas del concurso, viajes que fueron financiados por la municipalidad de La Encañada u otros aliados.
- Participaron en la Feria Escolar Nacional de Ciencia y Tecnología hasta la etapa Regional, etapa semifinal del concurso.
- Valoración de los padres de familia al trabajo realizado por los estudiantes y el apoyo incondicional.
- Participación de los aliados estratégicos con el financiamiento que permitió a los estudiantes participar en otras etapas de la FENCYT y estimular con pequeños premios a todos los participantes.



Al realizar proyectos de investigación no solo se logra la investigación científica sino también la alfabetización científica y tecnológica basada en la realidad y contexto en la que se desarrolla observándose el empirismo (teoría del conocimiento) que considera la experiencia sensorial como única fuente del saber, la que afirma que todo el conocimiento se fundamenta y se adquiere a través de la experiencia. Todos nuestros conceptos desde lo más simple hasta lo más complejo tiene su base en la experiencia. En tal sentido el proyecto de investigación realizado parte de su realidad, generando en los estudiantes capacidades y actitudes de investigación. Además se ha logrado un aprendizaje significativo que como Ausubel manifiesta que los conocimientos deben estar vinculados substancialmente con los saberes previos, es decir, lo que el alumno ya conoce y funcional cuando una persona puede relacionarlo en una situación nueva para resolver un problema determinado, con lo que el alumno al enfrentarse a



situaciones nuevas está apto para realizar nuevos aprendizajes; por ello el aprendizaje resultará significativo cuando exista una actitud favorable, por parte del alumno. Es decir, a partir de su realidad el estudiante tiene más interés de realizar estos proyectos y más aún si saben que pueden dar soluciones a problemas que afectan a su comunidad en busca del desarrollo tan deseado con aprendizajes significativos. Según Piaget en su teoría del aprendizaje “Genética evolutiva” el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción interna, activa e individual, partiendo de las relaciones que mantiene el individuo con su medio físico y social, para Piaget el desarrollo cognitivo consiste en el paso de estructuras mentales cada vez más complejas que se van adquiriendo en sucesivas etapas o estadios evolutivos y cada uno de ellos con sus propias características, observándose en todo el proceso del proyecto de investigación.

7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Las enseñanzas que se obtuvo de esta práctica docente son:

- Los estudiantes si pueden realizar proyectos de investigación en zonas rurales, basados en su contexto o realidad de su comunidad donde se afianza su identidad partiendo de necesidades e intereses que ellos mismos tienen. Por ello el docente debe tener en cuenta que *“Al enseñar hay que partir de las necesidades e intereses de los alumnos, y crear primero la necesidad de saber y luego transmitir el conocimiento. Tenemos que fomentar la pasión por conocer, la curiosidad, que todos los niños y niñas manifiesten en algún momento de su vida”*. (Delval, 2013).
- El trabajo colaborativo bien dirigido genera en los estudiantes el desarrollo de habilidades que favorecieron la interacción grupal como son el manejo de conflictos, la escucha activa, la asertividad, el trabajo en equipo, la empatía y la toma de decisiones. Sin dejar de lado la interdependencia positiva ya que el compromiso es asumido por todos, logrando una responsabilidad individual y grupal; además que el aprendizaje es colectivo, donde se promueva el éxito de todos, no solo de uno, creando un clima de confianza, concordando con Delval (Delval, 2013)., al decir que *“En la escuela hay que dar una importancia grande al trabajo cooperativo y crear un clima de convivencia adecuado entre todos los implicados en la educación: los alumnos, los profesores, los padres, los directivos y la sociedad en general”* siendo *“...fundamental conseguir la participación de los alumnos y las alumnas; es decir, no tiene que ser asistentes pasivos, sino que tienen que ir convirtiéndose en actores.”* (Delval, 2013).
- El docente debe generar espacios donde los estudiantes sean activos, se desenvuelvan y participen en la solución de los problemas no solo los que les aquejan personalmente sino también de la comunidad en la que viven o sea



prepararlos para la vida, generando aprendizajes significativos y esto se puede lograr al realizar proyectos de investigación que solucionen problemas de su entorno concordando con (Delval, 2013). “...la escuela tiene que preparar para la vida, que se aprenda haciendo y no sólo leyendo o escuchando, y que el centro de la escuela debe ser el alumno...”, es decir que el estudiante logre su autonomía teniendo en cuenta las opiniones de sus compañeros para evaluarlas, aceptarlas o rechazarlas.

- Todos aprendemos, no solo los estudiantes sino también los docentes, al ver como los estudiantes se interesan por algo, se motivan, apoyan, comparten. Además que la participación de los padres de familia, aliados estratégicos como municipalidades, universidades, personas sobresalientes e instituciones de la comunidad ayudan a los estudiantes a cumplir sus metas y ser todos ganadores.

8. FUENTES DE CONSULTA

MINEDU. (2015). Rutas de Aprendizaje, Fascículo General de Ciencia y Tecnología. Página 34 - 35. Industria Gráfica Cimagraf S.A.C. Lima - Perú

Zamora, G. (2006). Plan de Desarrollo Concertado. Página 8 - 12. Impreso en Cajamarca - Perú

Delval, J. (Julio de 2013). SCIELO. Guadalajara - México. Recuperado el 01 de octubre de 2016 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100004

<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

<http://www.pedagogica.edu.co/storage/nm/numeros/nodynud06final.pdf>





Encuentro Iberoamericano de
Colectivos y Redes de Maestros y
Educadores que hacen
Investigación e Innovación
desde la Escuela y la Comunidad

M É X I C O 2 0 1 7

**PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN LAS
PROBLEMATICAS PSICOSOCIALES EN
UNA COMUNIDAD ESCOLAR I.E.N° 82067
HUALQUI – JESÚS –
CAJAMARCA - PERÚ**

PERÚ



1. AUTOR o AUTORES:

Judith Liliana Aliaga Tambo.

Psicóloga

Lilianaat_deby@hotmail.com

Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.

Cajamarca, Perú.

Telf. 976970374

Tania Bethy Alcántara Collantes

Psicóloga

tanialcantara97@hotmail.com

Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.

Cajamarca, Perú.

Telf. 983152409.

2. EJE TEMÁTICO: Este trabajo corresponde al eje temático Pedagogías Emancipatorias desde los Saberes Pedagógicos.

Este trabajo tuvo una visualización muy clara en la comunidad escolar de Hualqui.

Mediante la psicología social trabajamos interviniendo y previniendo en la problemática psicosocial existente en la comunidad escolar. Se trabajó mediante estrategias, métodos y técnicas para que el estudiante mejore sus habilidades sociales, sus interrelaciones, toma de decisiones, exteriorizar y expresar sus emociones, sentimientos e ideas, superar sus miedos, mejorar sus capacidades, reforzar sus valores y motivar para que alcancen sus metas académicas y personales. Con respecto a los padres del estudiante se identificó los problemas que había en el seno familiar para luego concientizarlos y poder brindar la orientación y consejería debida y de esta forma generar en ellos una adecuada salud mental.

3. PALABRAS CLAVES:

- **Problemática psicosocial.** Problemas de diferente índole, situaciones que impiden el bienestar personal y social de las personas (Julián Pérez Porto y Ana Gardey. Publicado, 2013)



- **Comunidad escolar.** Grupo, conjunto de personas involucradas en el ámbito de la educación escolar, alumnos, docentes, directivos, padres de familia (comunidad educativa)
- **Padres de familia.** Personas capaces de procrear, de plantar la semilla para tener un hijo (a), para después involucrarse en la vida de él o ella, estando atentos a todas sus necesidades (José Olavarría A. chile, 2010)
- **Niños.** Son seres humanos que aún no ha alcanzado la pubertad. Por lo tanto, es una persona que está en la niñez y que tiene pocos años de vida, no han formalizado sus pensamientos y están en pleno proceso de desarrollo biológico, fisiológico y físico (David J. Huanca)
- **Adolescentes.** Período de la vida que se ubica entre la niñez y la adultez, si lo tenemos que ubicar temporalmente en una edad determinada, la adolescencia comprendería más o menos desde los 13/14 años hasta los 20 años aproximadamente (Julián Pérez Porto y María Merino. Publicado, 2008).
- **Prevención.** Medida o disposición (Acciones) que se toma de manera anticipada para evitar que suceda una cosa considerada negativa (Julián Pérez Porto y Ana Gardey. Publicado, 2010)
- **Intervención.** Acciones que se realizan para prevenir problemáticas (Julián Pérez Porto y Ana Gardey. Publicado, 2010)

4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA:

El Centro Poblado de Hualqui está ubicado al Sur Este del Distrito de Jesús, se localiza a once kilómetros de la ciudad de Jesús y a una distancia de treinta y tres kilómetros de la localidad de Cajamarca; pequeño valle interandino situado a una altura de 2480 msnm, el origen de este asentamiento humano es de descendencia Moche, se remonta a los tiempos del incanato habiendo sido sus primitivos pobladores los indios integrantes de un Ayllu de mitimaes provenientes del valle de Saña; El centro Poblado de Hualqui cuenta con una población total de 1355 habitantes distribuidos en 170 familias; de los cuales 374 son niños menores de once años, 163 son adolescentes comprendidos entre doce y diecisiete años; 247 son jóvenes comprendidos entre dieciocho y veintinueve años, 443 habitantes son personas comprendidas. Entre los treinta y cincuenta y nueve años de edad y 128 son ciudadanos adultos mayores de sesenta años.

Su economía se centra fundamentalmente en actividades agropecuarias; la agricultura es su principal sustento familiar y se manifiesta en el cultivo de cereales, tubérculos, legumbres, hortalizas, leguminosas y fruticultura. Además, la población presenta la crianza de ganado vacuno (extensivo de



engorde), equinos (como medios de transporte), aves, animales menores y porcinos; hay que indicar que esta crianza se hace sin ninguna asistencia técnica y en perímetro muy cercano a la residencia familiar constituyéndose en una situación de riesgo para la salud de la familia. Esta producción es con fines de autoconsumo y el excedente es para ofertarlo en el mercado de abastos en la ciudad de Jesús (día de mercado jueves y domingo) o Cajamarca (lunes día de mercado).

En el ámbito educativo cabe mencionar que el Centro Poblado de Hualqui cuenta con Instituciones Educativas estatales de nivel inicial EI. 128 (46 estudiantes).

En la I.E.N° 82067 en primaria (123 estudiantes) y secundaria (76 estudiantes); haciendo una totalidad de 199 estudiantes y dieciséis docentes.

La población casi en su totalidad tienen un grado de instrucción primaria completa o incompleta, así también existe un gran porcentaje de población femenina adulta que es analfabeta (os).

Los estudiantes de secundaria de esta Institución ayudan a sus padres en las labores agropecuarias y



agricultura, son conscientes que estas labores que practican en el campo son las que pueden brindarles los recursos para el sustento diario. Por otro lado con los niños de primaria también desde su corta edad ya practican estas labores que los padres enseñan diariamente. Generalmente en lo económico son una población de bajos recursos ya que lo que proviene es

del trabajo familiar que realizan en el campo y solo alcanza para la alimentación, dejando de lado muchas veces su educación profesional ya que no alcanza.

La mayoría de los estudiantes tienen deseos de salir de su comunidad para estudiar en la universidad o en un instituto y cumplir sus objetivos profesionales, sin embargo frustran sus sueños ya que son conscientes que no se puede por la falta de dinero. Por otro lado hay estudiantes que si cuentan con el apoyo de sus padres en lo económico para continuar con sus estudios. Esta población de estudiantes de nivel primaria como de secundaria asisten diariamente a su centro educativo a pesar que muchos caminan desde dos horas diarias para llegar a la escuela y dos horas de regreso a casa; asisten muy contentos e interesados en aprender cada día. Los maestros que viajan desde Cajamarca se levantan muy temprano para llegar a tiempo a sus clases.

Para iniciar dicho trabajo, un profesor de la institución busco apoyo en la municipalidad del Distrito de Jesús expresando que existía la gran necesidad de una intervención psicológica para la población del colegio tanto como primaria y secundaria, que existía problemas psicosociales que deberían ser atendidos con urgencia. Nosotras nos encontrábamos en las oficinas esperando al gerente por otras



razones y fuimos testigos de lo expresado, tomamos la decisión de viajar a esta comunidad y trabajar en estos problemas contando con el apoyo del señor gerente a cargo del área.

Realizar un impacto social con la esperanza de modificar el comportamiento personal e interpersonal de la comunidad intervenida, producir efectos en sus conductas, con el objetivo propio de sumir una misión directa en la comunidad y obtengan un equilibrio de vida (Sánchez. A, 2002).

Para ejecutar dicho trabajo se ha iniciado realizando un diagnóstico psicosocial sobre las problemáticas existentes en la I.E.N° 82067 de Hualqui Distrito de Jesús, con las técnicas y estrategias de la psicología como son la observación, entrevistas, antecedentes, cuestionarios, dibujos, entre otros. Mediante el diagnóstico se ha tomado en cuenta el análisis de necesidades relevantes, formando un programa con fundamentos y objetivos claros que se llevaron a la praxis (Acción).

Las poblaciones con que se trabajó fueron educación primaria, educación secundaria y padres de familia. Las necesidades encontradas fueron:

Retraso de conocimientos en los adolescentes, para un mejor desarrollo personal y social.

Reducida información sobre temas importantes que les ayude a prevenir problemáticas personales y sociales en su desarrollo.

Los temas en intervención para educación secundaria:

- ✓ Baja autoestima.
- ✓ Inequidad de género.
- ✓ Violencia familiar.
- ✓ Timidez, escasa expresión afectiva
- ✓ Comunicación asertiva entre géneros.
- ✓ Motivación de metas y objetivos académicos y profesionales.
- ✓ Embarazo prematuro.



Los temas en intervención para educación primaria:

- ✓ Buenos hábitos de limpieza e higiene personal.
- ✓ Comunicación asertiva.
- ✓ Conocimiento de sus derechos.
- ✓ Expresión afectiva



- ✓ Motivación académica.

Los temas en intervención para padres de familia:

- ✓ Equidad de género.
- ✓ Violencia Familiar/ Comunicación asertiva.



Mediante el desarrollo del programa se trabajó diferentes actividades, entre ellos:

Sesiones de clase con una estructura definida: a través de dinámicas, proyección de videos, lluvia de ideas, mesa redonda, mediante el dibujo, trabajos en equipo, exposiciones.

Terapias grupales psicológicas, mediante la relajación, imaginación temática, música terapia.

Nuestra labor ha sido emplear para cada tema definido según la problemática encontrada las mejores estrategias y técnicas y de este modo hemos conseguido el cambio de actitud frente a la vida.



Para ello se contó desde un inicio con el apoyo del director, profesores de la institución, y lo más importante la aceptación y colaboración de los estudiantes, mostrándose motivados y muy atentos durante el proceso de enseñanza. Así como los padres por su permanente



compromiso e iniciativa para el cambio.

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA:

Hoy en día nos enfrentamos a muchas problemáticas psicosociales que se encuentran latentes a nivel mundial, nacional, en cercanía a nuestro entorno y que causan mucho daño en la salud mental, emocional de muchos niños, adolescentes y adultos y que influyen en gran manera en las diferentes áreas de su entorno como es personal, social, familiar, académica. Es por ello que la psicología no solo está trabajando en la intervención y prevención., sino también en difundir, informar, promocionar las temáticas que enfrentamos en la actualidad.



De este modo lograr un bienestar común en nuestra sociedad. Es por ello que nuestro trabajo basado en la psicología social nos ha llevado a poner en práctica la teoría aprendida y se ha logrado alcanzar un bienestar, mejorar la calidad de vida en el grupo de personas en donde se ha trabajado.

Teniendo claro la inmensa necesidad en la que se encontraba la comunidad escolar era necesario la intervención inmediata para prevenir e intervenir en los problemas psicosociales, que los niños, adolescentes y padres de familia se encontraban atravesando.

Nosotras como facilitadoras mantuvimos nuestra propia identidad que nos caracteriza en nuestro trabajo, un propio accionar para ser aceptadas por cada población y de este modo lograr proyectar en nuestro trabajo el compromiso, la entrega y lograr los objetivos planteados. Durante este programa nosotras nos insertamos fácilmente en la comunidad, demostrándonos creativas, innovadoras, empáticas, asertivas, motivadoras; concentradas en lograr nuestros objetivos.

6. PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN:

Trabajar en el área de psicología social comunitaria que se define más por lo que hace, es decir teoría hecha práctica, porque nos relacionamos, interactuamos en todo momento con la población a través de la acción, con el objetivo de difundir, informar y formar a las personas para mejorar su calidad de vida.

Tal como nos dice “La idea entonces trabajar en, con y para la comunidad. Esto significa redefinir el objetivo, método, revisar la teoría, reestructurar el rol profesional de la psicología. Y asumiendo tal reto a partir de lo que se tiene, aun a sabiendas de sus limitaciones” (Montero. M, p.3).

Mediante el desarrollo de cada sesión de trabajo los estudiantes mostraron sorpresa al conocer las definiciones, causas y consecuencias de las acciones de un comportamiento que actúa sin prevenir, por ejemplo en el caso de un embarazo prematuro, comenzamos con el enamoramiento llegando los adolescentes a tener relaciones sexuales sin protección, quedando embarazada la adolescente desde muy temprana edad, cuáles serían sus consecuencias, deserción escolar (abandono del colegio), realizar trabajos forzados para su edad, quemar etapas, violencia familiar, abortos y hasta la muerte ya que sus cuerpo no han alcanzado el desarrollo total, desequilibrio psicológico. Y así de este modo se trabajaron los temas programados en nuestro plan de trabajo.





Por otro lado brindar la información, las pautas de la conducta que son necesarias para que ellos desarrollen y practiquen en todo momento y así logren ser personas capaces de desenvolverse en un medio; logramos que los alumnos buscaran una entrevista psicológica para ser orientados sobre los problemas e inquietudes en que se encontraban pasando;

llegando a obtener consejos y orientación para tomar una mejor decisión, saber cómo actuar ante alguna situación. Estas entrevistas buscaban también regular sus conductas llegando a concientizarlos. En cada sesión se trabajó considerando dos grupos, uníamos a 1ero y 2do año de secundaria, etc. En primaria se trabajó en cada salón; con sus materiales que previamente se prepararon.

Hablemos primero de los alumnos y padres de familia de educación secundaria, quienes proyectaban satisfacción, entusiasmo por lo aprendido llegando a expresar que todo ello ha impactado su vida y que desde ese momento sabiendo claramente cuáles son las causas y consecuencias sobre las conductas desarrolladas, manifestaron comportarse como se les ha orientado y de este modo tener mucho cuidado con cada acción y toma de decisiones que ellos tengan en el desarrollo de su vida.



Del mismo modo con los niños de educación primaria se percibió su emoción y alegría en todo lo que aprendían, mostrando interés siempre. Se les inculcó a los pequeños que desde esa edad pueden ser forjadores y constructores de su futuro desarrollando conductas adecuadas para alcanzar sus metas académicas y personales.

Mediante este trabajo logramos ser amigas de los niños y adolescentes de esta institución ya que siempre proyectamos ser personas amigables, de este modo nos robamos su confianza y amistad de dicha población educativa.

Este trabajo nos llenaba de dicha, y no importaba levantarnos muy temprano para salir a las 6 de la mañana y viajar un hora y media, porque encontrábamos mucha disposición y expectativas para comenzar a aprender, y disfrutar del su hermoso clima ya que el sol y sus sonrisas nos acompañaban y abrigaban todo el día.



7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN:

Ser autores del desarrollo de un diagnóstico en esta comunidad nos llenó de satisfacción y más aún aplicarlo. Logrando desde el inicio un cambio de pensamientos y comportamientos.



Desarrollar el trabajo de psicología social en la Institución Educativa de Hualqui, percibimos claramente la simpatía y el vínculo de confianza hacia nosotras, la valoración de la psicología. Fuimos testigos en este trabajo que la psicología social es como una luz en medio de la oscuridad que

alumbra y mediante esta luz podemos ver claramente y lo más importante que es bien recibida, aceptado con ansias, alegría y mucho respeto por parte de aquellas personas.



Estamos seguras que la psicología social es uno de los factores más importantes en donde nosotras somos los actores principales de este trabajo llevando a la práctica las teorías aprendidas, que no se queden en lecturas, van más allá en donde nuestra creatividad e innovación vuelve a esta experiencia más fácil en busca de hacer un bien por los demás.

Como es. El ser y el hacer, de quien esto hace. Implica la realidad que pretendemos transformar, es la intervención psicológica planificada con una construcción en la que participan una diversidad de individuos, grupos, y se realiza el intercambio de saberes, (Psic. Pierri. L, 2010, p.5).

Fue una experiencia enriquecedora para ambas partes porque así como ellos, nosotras también aprendimos de su humildad, disposición, desprendimiento, generosidad y ganas de aprender cada día más.

Somos conscientes que existen muchos problemas psicosociales (y nos gustaría ser unas adas madrinas y tener una barita mágica y transformar cada problemática que enfrentan nuestros niños y adolescentes) sin embargo no es como soñamos tenemos que ser conscientes y razonables que están allí y no ser distantes a ellos; debemos estar listos para trabajar en ellos para disminuirlos o anularlos. Para esto es necesario también conseguir ayuda de redes en donde se logre un trabajo en equipo por el bienestar de nuestras comunidades, y que necesitamos contar con la aceptación, colaboración y participación de las personas, grupos en las cuales se esté trabajando.



Finalmente gracias al trabajo en equipo nuestros objetivos fueron alcanzados a un 85 % de la comunidad trabajada; los adolescentes, niños y padres de familia antes de nuestro trabajo desarrollaban conductas, acciones inadecuadas sin pensar en sus consecuencias. Después de todo lo ejecutado los estudiantes y padres de familia se fortalecieron en enseñanza y aprendizaje, concientizándose en sus conductas y esto llevo a mejorar su calidad de vida.

8. FUENTES DE CONSULTA:

Oblitas, L. (2006)./ *Psicología de la salud calidad de vida*. 2ª edición.

Montero, M.(2003)./ *Teoría y práctica de la psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires, Barcelona, México: Editorial Paidós SAICF.

Sánchez, A. (1999)./ *Ética de la intervención social*.

Sánchez, A.(2007)./ *Libro manual psicología comunitaria*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya S.A)

Marvine, S. (octubre 2012)./ *Dinámicas de grupos, Psicología de la conducta de los pequeños grupos*.

Sánchez, A. (2002)./ *Psicología social aplicada*. Madrid (Pearson Educación S.A).



FAVORECEMOS LA EXPRESIÓN GRÁFICA A TRAVÉS DE LA ELABORACIÓN DEL CARBONCILLO VEGETAL

1. AUTORA

Rosario del Pilar Ramos Dávila

charoramosdavila123@gmail.com

Docente del Centro de Educación Básica Alternativa CEBA “San Marcos”

San Marcos-Cajamarca-Perú

2. EJE TEMÁTICO

Este trabajo corresponde al eje temático Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

He considerado que pertenece a este Eje porque es una propuesta educativa que favorece la expresión gráfica que permite a los estudiantes expresar ideas, sentimientos, mensajes. Por otro lado el dibujo como herramienta educativa motiva a los estudiantes al desarrollo de la



sensibilidad estética, al desarrollo de la capacidad comunicativa, y al desarrollo de las capacidades creadoras con gran imaginación, creatividad, originalidad, seguridad, libertad, autonomía y autoestima ayudándoles a mejorar la caligrafía es dinámica y motivadora en el desarrollo integral. Además el polvo del carboncillo vegetal ayuda en nuestra salud a nivel interno y externo considerándose como medicina alternativa para la prevención de algunas enfermedades.

El componente audiovisual y artístico crea el espacio para que los estudiantes:

a) Reconozcan y valoren las expresiones artísticas de su comunidad, región y nación y participen en la difusión de la cultura local.

b) Analicen e interpreten los mensajes visuales y audiovisuales críticamente para poder actuar en defensa de sus derechos.

Para evaluar el componente Audiovisual y Artístico se pueden considerar el grado de participación de los estudiantes en las diferentes actividades artísticas, la argumentación de sus opiniones sobre los mensajes audiovisuales con criterios verificables y la pertinencia en la utilización de las tecnologías de la información para el logro de aprendizajes en diversas áreas.¹

3. PALABRAS CLAVE

Imaginación, creatividad, originalidad, sensibilidad estética, autonomía, autoestima.

4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA



CEBA “San Marcos”, Centro de Educación Básica Alternativa de la Provincia de San Marcos, Distrito Pedro Gálvez, Provincia San Marcos Departamento Cajamarca es una Institución Educativa Pública.

La Educación Básica Alternativa –EBA– como una modalidad de la Etapa de Educación Básica, equivalente a la Educación Básica Regular en calidad y logros de aprendizajes enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales de los estudiantes.

La EBA está orientada a niños y adolescentes en extraedad, así como a jóvenes y adultos, que por diversas razones no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular o no pudieron culminarla, y para aquellos que necesitan compatibilizar el trabajo con el

estudio.²

El CEBA “San Marcos” Modalidad Jóvenes y Adultos se denomina CEBA (Centro Educativo Básica Alternativa), en el año 2007 se logró la fusión de un Centro Primario I.E

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa. Pág. 163, 173. 2009

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa. Pág. 09. 2009



Nº 83007 San Marcos con la I.E Secundaria Nocturna para formar el Centro que actualmente se denomina CEBA “San Marcos” en dicha Institución funciona el ciclo inicial e intermedio que corresponde al nivel primario y el avanzado que corresponde al nivel secundario. Se cuenta con un Director nombrado, ocho docentes en actividad de los cuales 4 docentes trabajan en el ciclo avanzado y 2 docentes laboran en el ciclo inicial e intermedio y un auxiliar con un número 80 estudiantes divididos en 6 secciones. (4 aulas el ciclo avanzado y 2 aulas el ciclo inicial e intermedio).

Dicha Institución se encuentra ubicada en la avenida 13 de julio Nº 109 San Marcos. Brinda una educación integral basada en principios morales éticos y sociales, albergando estudiantes de realidades diferentes desempeñando infinidad de actividades en el entorno social.

Nuestra propuesta pedagógica toma como punto de partida la creatividad en la expresión gráfica que permite enriquecer el nivel de percepción a través del desarrollo de la capacidad creadora, valorarlos e incorporarlos en su vida a nivel familiar, trabajo y comunidad.

Uno de los proyectos que se desarrollan durante el año es: “Cuido el medio ambiente a través del reciclaje” que tiene como objetivo que el estudiante conozca y valore la importancia del medio ambiente y debe cuidarla para tener una buena salud. Se puede apreciar que en épocas de fiestas un gran porcentaje de residuos sólidos se recolecta es por ello que a través de este proyecto hemos utilizado el material de reciclaje utilizando botellas descartables y trabajando por aulas la confección de una cama de dos plazas incluida la colcha y la almohada, confeccionada con bolsas de plástico tejido a crochet. Para desarrollar este proyecto hemos concientizado a nuestros estudiantes y comunidad educativa utilizando:

“las tres erres”: reducir, reutilizar y reciclar. ¿Pero sabes exactamente qué significa y cómo implementarlo?.

*Las tres erres (3R) es una regla para cuidar el medio ambiente, específicamente para reducir el volumen de residuos o basura generada. En pocas palabras, las 3R te ayudan a tirar menos basura, ahorrar dinero y ser un consumidor más responsable, así reduciendo tu huella de carbono. Y lo mejor de todo es que es muy fácil de seguir, ya que sólo tiene tres pasos: reducir, reutilizar y reciclar. Cuando hablamos de **reducir** lo que estamos diciendo es que se debe tratar de reducir o simplificar el consumo de los productos directos, o sea, todo aquello que se compra y se consume, ya que esto tiene una relación directa con los desperdicios, a la vez que también la tiene con nuestro bolsillo. Por ejemplo, en vez de comprar 6 botellas pequeñas de una bebida, se puede conseguir una o dos grandes, teniendo el mismo producto pero menos envases sobre los que preocuparse.*

*Al decir **reutilizar**, nos estamos refiriendo a poder volver a utilizar las cosas y darles la mayor utilidad posible antes de que llegue la hora de deshacernos de ellas, dado que al disminuir el volumen de la basura. Esta tarea suele ser la que menos atención recibe y es una de las más importantes, que también ayuda mucho la **economía en casa**. La última de las tareas es la de **reciclar**, que consiste en el proceso de someter los materiales a un proceso en el cual se puedan volver a utilizar, reduciendo de*



*forma verdaderamente significativa la utilización de nuevos materiales, y con ello, mas basura en un futuro.*³

En esta temática motivamos a nuestros estudiantes a participar por aulas donde hemos podido observar el trabajo en equipo desarrollando habilidades, destrezas, creatividad en el trabajo designado y al mismo tiempo a mejorar el proceso de aprendizaje autónomo.

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Es una peculiaridad constante que el área de Educación Artística en la actualidad es considerada como un curso de relleno sin tomar en cuenta la importancia que tiene en la vida del hombre pues *el arte aprovecha de las cosas naturales y se vale de ellas para recrearlas y brindar representaciones en las que ha incorporado un sentido humano.*⁴

Por otro lado, se observa en las Instituciones Educativas el excesivo uso del material educativo sin tomar presente la economía familiar y no son utilizados en su totalidad, aniquilando de esta manera la creatividad y el uso de materiales naturales que ayude al estudiante a investigar y utilizar de una manera creativa en la utilización de sus trabajos, en tareas de diferentes áreas ayudando de esta manera al desarrollo de la actividad creadora, desarrollando habilidades, destrezas en ambientes estimuladores y acogedores para brindarles una educación sostenible, creativo e innovador. Cuando se abandona en la escuela el espacio y el desarrollo de expresión de sus potencialidades y talentos estamos inculcando aspectos negativos, que perjudica el normal desarrollo de la persona y:

Es una educación que estimula el miedo de equivocarse y de fracasar, que refuerza el miedo al ridículo y a la crítica, que ve en la fantasía una pérdida de tiempo, que cultiva una actitud negativa en relación con el comportamiento de arriesgar y de crear, y que deja de lado el extraordinario recurso de nuestra imaginación. Más aún, es una educación que tiende a resaltar, antes que nada, la ignorancia, la incompetencia, la incapacidad del alumno, dejando de lado lo mejor que cada niño, cada adolescente, cada adulto tienen de sí. Predomina una visión pesimista de los recursos casi ilimitados de nuestra mente, de nuestra capacidad de crear, de nuestra capacidad de proponer nuevas ideas y de vislumbrar nuevas posibilidades y opciones delante de los problemas y desafíos. Entre los numerosos autores que se han referido a las limitaciones de la escuela en el proceso del desarrollo del potencial del hombre, sobresale Holt (1968), que apuntó: “La mayor parte de los niños fracasan en la escuela porque no desarrollan más que una parcela ínfima de su tremenda capacidad para aprender, comprender y crear, con la que nacieron y de la que hicieron pleno uso en sus dos ó tres primeros años de vida”.⁵

³ <http://www.responsabilidadsocial.mx/articulos/110-articulos/especiales/262-3r-la-regla-de-las-tres-erres-reducir-reciclar-y-reutilizar.html>. Recuperado 02-11-16

⁴ Ministerio de Educación DINFOCAD/UCAD /DINESST/UDCREES PLANCAD SECUNDARIA Educación Artística 2001 Primera Edición.

⁵ Revista del Equipo de Innovaciones Educativas - DINESST – MED Eunice Soriano de Alencar. Pág_3 Enero 2003.



Otra reflexión que podemos mencionar en torno a la problemática un gran porcentaje en el nivel inicial el niño utiliza y aplica la creatividad en sus trabajos con imaginación y talento, si esto se continuaría en el nivel primario relacionándolas con las diferentes áreas y al mismo tiempo se continuaría en el nivel secundario alcanzando un máximo nivel de creatividad e imaginación en conclusión en el nivel superior llegaría los profesionales personas inculcadas a la investigación evitando el copiado y la plagia.

El desarrollo de destrezas y habilidades que el estudiante adquiere a través del dibujo permite plasmar la creatividad y logros paulatinamente alcanzados en función a un nivel cognitivo, emocional.

6. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

Como fundamento básico de nuestra experiencia, preparamos a los estudiantes para la elaboración del carboncillo vegetal siendo un material plástico donde ellos han preparado el material utilizando el sauce, empezando con la obtención del tallo de la planta para ello es evidente que en grupos de trabajos experimenten el proceso del carboncillo vegetal, utilizando materiales al alcance de todos, se necesita voluntad, perseverancia, responsabilidad y decisión para cumplir con todos los mecanismos apropiados. Para ello se ha utilizado latas vacías elemento indispensable para la cocción del sauce.



Los tallos del sauce se deja en agua de un día para otro, luego se deja secar bajo sombra, cuando está el material adecuado se coloca en latas vacías cortando los tallo a la medida de la lata, se realiza un preparado de arcilla para tapar la lata, se traza un hoyo en el centro de la arcilla para evitar la ausencia de oxígeno, se traslada a un horno a temperatura alta (400-450°) por un tiempo de 2 a 3 horas aproximadamente. Luego de cumplir el tiempo adecuado retirar ordenadamente y dejar enfriar y obtenemos un carboncillo vegetal. Como muestra en la figura.



El carboncillo es un material plástico que permite que los estudiantes la utilicen de la mejor forma obteniendo trazos en diferentes formas, texturas, aplicando la sombra que da volumen a la figuras. Siendo un material suave se consigue la variedad de sombras empezando desde el oscuro, grises y claros, obteniendo brillo y elegancia al concluir un dibujo. Con la utilización del carboncillo se ha tenido la experiencia de compartir el material con el CEBE Centro de Educación Básica Especial donde los estudiantes con múltiples dificultades



intelectuales y motrices han demostrado la creatividad e imaginación con sus trabajos realizados en el aula. Como se demuestra a continuación.



Posteriormente una de las actividades fue la representación gráfica a través del carboncillo vegetal tema relacionado a la fiesta patronal del pueblo donde los estudiantes del CEBA Centro de Educación Básica Alternativa demostraron su creatividad e imaginación el mensaje demuestra diversas sensaciones o estado de ánimo.



A partir de esta experiencia el estudiante ha demostrado a través del dibujo el desarrollo de la sensibilidad, capacidad comunicativa, y el desarrollo de las facultades creadoras. Afianzando el mejoramiento de la caligrafía, autonomía, seguridad de sí mismo, respeto a sí mismo y hacia los demás. Es obvio que en el CEBA realizamos encuentros de experiencias exitosas encaminando al estudiante al mundo de la investigación con encuentros de actividades artísticas, encuentros deportivos y ambientes adecuados para encontrar una gama de oportunidades de trabajo pedagógico donde el estudiante es el centro de la actividad.

Un dibujo puede ser representativo, abstracto o simbólico, es decir, puede querer ser una imagen fiel de aquello que representa, o bien, evocar sensaciones, perspectivas o formas del dibujante, o incluso trabajar por convenciones en, por ejemplo, señalética urbana.

Los dibujos tienen una larga historia: se podría decir que los primeros fueron los que se encontraron en las cuevas de Altamira. Desde ese momento hasta nuestros días los dibujos se han realizado con un fin documental (para tomar registro de lo que ocurría), técnico (de análisis, planificación o investigación) social (con fines de señalización, por ejemplo) o estético (con propósito decorativo o como arte).⁶

Los artistas destacados en la utilización del dibujo tenemos a: Miguel Angel Buonarotti (estudio de la figura humana) Leonardo da Vinci.

Linda Huber tiene 49 años, reside en Middlesburgh, Nueva York (EEUU). Se especializó en dibujos con lápiz de grafito. Según ella misma cuenta: "El arte del dibujo con lápiz ha sido una parte importante de mi vida desde hace más de 30 años. Soy una artista autodidacta y que a través los años ha luchado por darle el mayor realismo a cada dibujo, utilizando únicamente lápices de grafito. Los detalles son la clave para aportar realismo, también es muy importante la paciencia, centrando la tarea sobre pequeñas áreas y trabajándola hasta lograr el máximo realismo, para luego sí pasar a otra área, en una técnica que yo misma desarrollé."⁷

7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Este proyecto ha permitido integrar a la comunidad educativa en la utilización del carboncillo vegetal en las diferentes áreas siendo un material barato y fácil de obtener. Para ello los estudiantes han demostrado que utilizar un material que está al alcance de uno, se necesita un poco de perseverancia y motivación para la elaboración del material. Ello ha permitido encaminar a realizar posteriores investigaciones utilizando materiales naturales.

Un buen grupo de estudiantes se ha inclinado al dibujo del rostro humano, otros al dibujo libre y otros al dibujo de paisajes andinos. Con esta experiencia nos demuestra que la creatividad en la aplicación del dibujo nos permite desarrollo el campo cognoscitivo y emocional inculcando el aprendizaje autónomo, la participación, la autonomía, la

⁶ <http://www.definicionabc.com/general/dibujo.php>

⁷ <http://www.dogguie.net/linda-huber-y-sus-dibujos-espectaculares-a-carboncillo/>.



sensibilidad, la libertad, la autoestima, mejoramiento de la caligrafía proyectándonos a una educación emocional sostenible.

8. FUENTES DE CONSULTA

WELTON, Judi (1995) “Primeros pasos en el dibujo”, Edit. Molino – Madrid.

CHALLAYE, F. (1970) “Estética”, Edit Labor – Barcelona.

Gerard EGAN, et. al. (2002). Inteligencia emocional. Bardales Ediciones. 5ª edición. Bogotá.

Paginas Web sugeridas

<http://www.importancia.org/creatividad.php>

<https://books.google.com/books?isbn=9688604674>

<https://books.google.com/books?isbn=8427714823>

<https://books.google.com/books?isbn=1446618498>

<https://books.google.com/books?isbn=8478082387>



LA CONCIENCIA FONOLÓGICA, UN CAMINO A LA LECTOESCRITURA

El presente trabajo busca compartir estrategias lúdicas que encaminan a la lecto - escritura.

1. AUTORA

Ana Melva Ruiz Rojas
aname139@hotmail.com
51975584882
Institución Educativa Privada “Arco Iris”
Cajamarca, Perú

EJE TEMÁTICO: Este trabajo corresponde al eje temático Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

He considerado que está en este eje, pues la lectura y escritura corresponden a una puerta abierta para el niño en su capacidad para expresarse a través de la palabra escrita. Por su parte la lectura como proceso ayuda al niño a conocer un mundo lleno de imaginación que lo ayuda a construirse a partir del proceso lector. En ese sentido leer y escribir constituye, en otros, uno de los primeros pasos en el desarrollo de la libertad y desarrollo de autonomía.



2. PALABRAS CLAVE:

- Conciencia fonológica, lectura, escritura, percepción auditiva, atención - concentración, análisis, construcción, descubrimiento, diversión.

3. RESUMEN:

En el presente trabajo aplicamos distintas actividades lúdicas para desarrollar la conciencia fonológica en los estudiantes, de tal manera que adquieran la capacidad de desarrollar su conciencia metalingüística y así el proceso de la lecto escritura se irá dando en forma recíproca de manera fácil, duradera, significativa y divertida.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DE EXPERIENCIA:

Hace tres años, en la ciudad de Cajamarca - Perú se crea una institución educativa de nivel inicial Arco Iris, con el objetivo de impartir una educación que toma como base experiencias vivenciales y lúdicas desde el contexto más cercano del niño. Buscamos crear situaciones de aprendizaje tomando al juego como recurso pedagógico para llegar al aprendizaje significativo, que permita al niño interrelacionarse en situaciones reales de su vida cotidiana. Se apreció a niños muy motivados y creativos en expresar, indagar y experimentar situaciones. Se promovió el uso de juegos didácticos, para lo que se deben respetar reglas y alcanzar la meta, así como juegos libres en los que el niño y niña se permiten expresar con libertad sus sentimientos, más profundos y socializarlos con los demás. Esta experiencia permitió desarrollar el lenguaje de forma natural y fluida, desarrollar la memoria, atención concentración, análisis entre otros procesos cognitivos; además de favorecer la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas posibilitando descubrir con mayor facilidad como los sonidos se comportan dentro de las palabras.

En el año 2015, la maestra del grupo de 05 años, percibe las dificultades que tienen los niños para iniciarse en el proceso de lectoescritura al iniciar el nivel primario, por lo que cree necesario generar un proyecto que ayude a desarrollar la conciencia fonológica tomando como recurso el juego, para iniciarlo en el proceso de lectoescritura, que le facilite su proceso de inserción en el nivel primario.

“La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística definida como la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado”¹

¹ <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4250/4268.asp>



5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Caracterización de la Institución Educativa

La institución educativa Privada Arco iris está ubicada en el departamento de Cajamarca- Perú.

Caracterización del aula

El aula de 05 años cuenta con 12 alumnos de los cuales 03 son niños y 09 son niñas que fluctúan entre las edades de 05 y 06 años cronológicos. Dicha población procede del nivel socio económico medio - alto, siendo la mayoría de la zona urbana.

Los estudiantes presentan dificultades de atención, concentración, discriminación auditiva y visual, lo que conlleva a que la conciencia fonológica sea deficiente o escasa, por ende estos estudiantes al iniciar el proceso de la lecto-escritura presentarán serias dificultades para aprender a leer o solamente aprenderán a leer mecánicamente más no comprenderán lo que leen.

¿Cómo lo hicimos?

En el año 2015 inicié mi labor de maestra con los niños del nivel inicial, cuando realizaba el desarrollo de las sesiones de aprendizaje los niños mostraban muchas dificultades para realizar los ejercicios que necesitaban que estén atentos, seguir indicaciones y resolver ejercicios de razonamiento, cuando se trabajaban estrategias donde tenían que discriminar sonidos se tornaban confusos, y poco interesantes para los niños.

En el año 2016 con el aula de 05 años a mi cargo, tomando como apoyo un diplomado que lleve sobre Neurociencias surge la iniciativa de lograr involucrar a los niños en la magia de la lecto escritura pero de manera lúdica, fui creando algunos materiales con recursos propios utilizando reciclado (chapas, ganchos de ropa de madera y plástico, cestas de huevos, cuentas, semillas de la zona, vasos de plástico, binchas, vendas, cartulinas, entre otros).

Para desarrollar este proyecto en cada sesión del área de comunicación se partió de un texto: adivinanzas, poesías, cuentos, canciones, trabalenguas, rimas...

Dentro de cada texto después de hacer su comprensión de lectura, se planteaba buscar una palabra, se la silabeaba, se la descomponía en fonemas, se cubrían sílabas, se resaltaban sonidos, se tomaban sonidos iniciales o finales.

Finalmente se incluía el material elaborado para reconstruir las palabras trabajadas,

Sin darse cuenta los niños iban jugando y conociendo la estructura de las palabras, sus sonidos y los iban relacionando con otros que son parte de su lenguaje.



6. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

Iniciamos la experiencia con un programa de capacitación dirigido a las maestras, para socializar conceptos básicos sobre el enfoque de Consciencia fonológica y cómo esto favorece en el desarrollo de la lectoescritura. Para ello fue muy importante reflexionar los diferentes enfoques teóricos que sustentan nuestra propuesta, veamos los enfoques, sobre los que se encaminó la reflexión:

Tunmer (1991, los niños entre los cinco y los siete años adquieren la capacidad de desarrollar conciencia metalingüística cuando entran en contacto con cierta clase de tareas, como aprender a leer)

Existen divergencias de enfoques cuando se plantea la interrogante: ¿La conciencia fonológica es prerequisite o una consecuencia de la adquisición de la lectura en un sistema alfabético?, existe al respecto tres enfoques:

- *Primer enfoque: La habilidad para analizar la estructura fonológica de las palabras habladas facilitará al niño el descubrimiento del principio alfabético.*
- *Segundo enfoque: El argumento contrario es que el contacto con la escritura alfabética provee conocimientos explícitos acerca de la estructura fonológica del lenguaje oral, que complementa el conocimiento implícito implicado en los procesos de producción y percepción del habla.*
- *Tercer enfoque: Plantea que la conciencia fonológica y la lectura y escritura se desarrollan en forma recíproca.*²

Pudimos apreciar que la utilización de juegos verbales ayuda enormemente al desarrollo de la conciencia fonológica, por ende al acercamiento de la palabra escrita.

Nuestra propuesta se sustenta con los grandes cambios que se fueron dando en los aprendizajes de los niños, ya que estos se fueron familiarizando con el lenguaje escrito de manera natural, involuntaria y dinámica, cabe resaltar que el uso de los juegos verbales nos permitió trabajar la memoria, atención- concentración, los niños aprendieron a leer no conociendo letras sueltas, las fueron descubriendo dentro de palabras, las mismas que tienen significado y que al unirse con otras forman textos.

El uso de juegos fáciles acordes a la edad del niño como lo son “ritmo-ago go” “veo-veo”, de rimas, “ha llegado un barco cargado de...”, adivinanzas rimadas o asonantes, bingos pueden ayudar en el desarrollo de la expresión del niño, facilitando la memoria y vocalización. Juegos como: verdadero y falso; de categorización de palabras; la bolsa misteriosa; preguntón, etc. Ayudan a inferir y discernir respuestas.

El taller con las maestras también permitió la elaboración de materiales útiles en el desarrollo de la conciencia fonológica, además de crear material lúdico que permita trabajar y variar las actividades.

² Tunmer 1991



Comenzamos a poner en práctica nuestro proyecto y fue claro que utilizar adecuadamente estrategias, desde un punto de vista lúdico sería el eje de nuestra tarea, pues por ningún motivo queríamos reproducir un modelo tradicional de acercamiento a la lectoescritura, por ello revisamos diferentes materiales uno de ellos es el de Duran:

*Considerando que la conciencia fonológica es la habilidad para identificar y trabajar con los sonidos que conforman las palabras del lenguaje oral y escrito. El desarrollo de esta habilidad comprende desde el reconocimiento de rimas en los finales de los versos, identificación de las sílabas que forman una palabra en el lenguaje oral hasta la identificación y capacidad de trabajar con los sonidos individuales (fonemas) que forman las palabras habladas. La conciencia fonémica (identificar y manipular los sonidos individuales de las palabras) es una subcategoría o habilidad más específica de la conciencia fonológica. Si bien es una habilidad que debiese estar desarrollada al terminar NT2, es posible que algunos niños al ingresar a Primero Básico, aún no la tengan suficientemente desarrollada.*³

Utilizar lo que este autor propone, el juego verbal, lo consideramos como relevante en las actividades propuestas para ser trabajadas con las niñas y los niños, por ello escogimos diferentes juegos que fueron parte de nuestra estrategia de trabajo con los niños.

La aplicación de nuestro proyecto se iba desarrollando según lo previsto, insistimos en todo momento sobre actividades lúdicas. Nuestro plan nos sirvió como base para recrear todas las actividades y acompañar a los niños en este maravilloso camino de la escritura y la lectura que debe acompañarlo a lo largo de su vida, como un bastón al lazarillo.

Mediante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje se pretendió favorecer el desarrollo de capacidades del área de comunicación, sin embargo eso no limitó la integración de las otras áreas de aprendizaje, las que encaminan hacia el desarrollo integral del niño.

Por su parte los juegos verbales contribuyen al desarrollo de la expresión oral en los niños entre ellos tenemos cuentos, rimas, adivinanzas y trabalenguas. Queremos precisar que con mucha facilidad las niñas y niños se relacionan con actividades que juegan con las palabras, mejorando su lenguaje y expresión.

Poco a poco se visualiza el proyecto, desde el grupo de maestras, pasando de una observación individual a un objetivo y sueño colectivo, socializando experiencias, conceptos e informaciones el proyecto sobre el desarrollo de Conciencia Fonológica se convirtió en un objetivo de la institución.

Comenzamos a crear otras actividades de aprendizaje, siguiendo un cronograma de trabajo que encaminó nuestra labor, no siempre pudimos aplicar todo como el papel lo dice, pues ser flexible es un principio que debemos aprender a aplicar para crecer en la práctica pedagógica. En el desarrollo de las actividades podemos apreciar a niños muy motivados, creativos, activos. A pesar que el objetivo, dentro del nivel inicial no es que el niño aprende a leer y escribir, podemos apreciar que, en niños y niñas de cinco años, el proceso de lectura fluye de manera natural y espontánea.

³ Durán, 2015, p. 19



Aplicar el proyecto del desarrollo de la conciencia fonológica, nos animó a elaborar material utilizando cosas recicladas motivando en los niños, padres de familia y maestras conciencia de conservación del medio ambiente, en la búsqueda de alternativas al exceso de consumismo que la educación moderna promueve. A pesar de ser una Institución Educativa Privada, nuestro objetivo es favorecer la economía familiar, mostrando que la educación debe también favorecer la economía familiar. Entre los materiales reciclados que utilizamos para la creación de recursos podemos mencionar: cestas de huevos, dados de papel, ganchos de ropa, tapas de botellas, pepas de eucalipto (semillas de árboles de la zona), cajas de fósforo, arena, medias usadas, imágenes de revistas, telas usadas, pedazos de madera. Se construyeron juegos como: juego de binchas para reconocer sonidos finales; juego de los tapones; Cacería del tesoro, juego de mezcla fonológica; carrera de relevos entre otros.

*El rol del docente es fundamental para el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica y estas se deben trabajar con una metodología lúdica. Cuando los niños realizan actividades divertidas es más fácil que se involucren y el aprendizaje es de manera natural. Es muy útil proporcionarles diversidad de materiales y trabajar palabras que sean de su contexto, cosas que se pueda usar en la vida diaria, ya que el objetivo no es ampliar el vocabulario sino manipular los segmentos de una palabra.*⁴

7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Un sueño y reflexión personal, pasó a ser un compromiso colectivo y principio institucional.

Los niños durante el desarrollo de las actividades se mostraron bastante motivados con disposición para trabajar y aprenden con mayor rapidez.

La lectura y escritura no viene con tareas pasivas que obligan al niño a permanecer sentados y desarrollando actividades académicas. Viene con un proceso activo, donde el niño se encuentra consigo mismo, con un mundo real e imaginativo que le ayuda a expresarse de manera verbal y gráfica.

Aplicar el juego para desarrollar la conciencia fonológica, permite al niño o niña el desarrollo de la memoria, atención, concentración. Los juegos, el niño/a, siguen caminos, comienza a investigar, a indagar a preguntar para llegar a su meta. Igualmente desarrolla su capacidad auditiva, desarrollo del lenguaje de manera divertida, niños con mayor seguridad al hablar; fluidez en la expresión oral; mejora en la vocalización de palabras, desarrollo de la discriminación auditiva, incremento de vocabulario entre otros aspectos.

⁴ Espinoza, Romi (2008)



PANEL FOTOGRÁFICO

Fotografías de los niños realizando diversas actividades sobre conciencia fonológica.

Haciendo conciencia
Silábica



Juego de rimas con binchas



Conociendo grafías



Haciendo conciencia fonológica



Trabajando con textos



Juego de los tapones



Formando palabras con chapas



Jugando con cajas de fósforos



Bingos



Jugando con clips y títeres



FUENTES DE CONSULTA

Tunmer, W.E. (1991) "Phonological Awareness and Literacy Acquisition." En L. Reiben y C.A.

Signorini, A. y A.M.B. Manrique (1996) "Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años." En *Lenguas Modernas*, 23, 71-93.

Perfetti (eds.) *Learning to Read: Basic Research and Its Implications*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Duran, F. (2015) *Desarrollo del lenguaje y la conciencia fonológica. Estrategias*.

Bravo, L. (1999) *lectura Inicial y psicología cognitiva* (3° ed.) Chile Ediciones Universidad católica de Chile.

Valles, A. (2000) *Conciencia Fonológica*.

Teberosky, A. (1992) *Aprendiendo a Escribir*.

Bravo, L. "La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura"

Defior, Sylvia. "Una clasificación de tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora" Publicado por Denise Seefeldt 16:23

ARTÍCULOS EN LÍNEA

Recuperado de

[http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/Conciencia fonológica.pdf](http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/Conciencia_fonologica.pdf) 18/07/16

Recuperado de <http://princesadenise.blogspot.com/2007/09/conciencia-fonologica-y-el-aprendizaje.html> 08/08/16

Recuperado de <http://desvandpalabras.blogspot.com> 15/08/16

Recuperado de <http://orientacionandujar.wordpress.com/> 20/07/16





VENEZUELA



ARTE + CREATIVIDAD = DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES HUMANAS

David E. Lorenzo A.
daenzo06@hotmail.com

Resumen

El amor por el arte, precisa de estrategias pedagógicas educativas para estimular un aprendizaje que signifique el desarrollo de las potencialidades humanas de los/as estudiantes. Este en ellos/as, se incrementa a partir de la creatividad del docente para seguir una corriente de pensamiento en las pedagogías alternativas, lo que permite un dialogo entre el arte + la creatividad para establecer las pautas a seguir en la educación con respecto al tema investigado, lo cual conlleva a la transformación del ser humano social, creativo e innovador que pueda desarrollar su propio emprendimiento en beneficio de todos los seres que lo rodean. En tal sentido, este estudio asume el reto de seguir en la búsqueda de nuevos retos para el cultivarnos y educarnos en función del arte, la creatividad y las potencialidades humanas.

Introducción

Hablar del arte, es establecer un dialogo entre el hombre y su evolución, entonces podemos mencionar que las primeras apariciones de este, datan de un poco más allá de la edad media, a partir de la civilización oriental-occidental. De allí, el comienzo de los primeros estudios filosóficos que sobre este tema se han hecho.

Arte rodeado por un culto estético y de estudio semiótico que lo hace trascender y posesionarse de la más alta estima como estudio pedagógico, significando su importancia en el campo educativo en todas partes del mundo y desde el distinguir la cultura, la religión, la historia, la sociedad de los pueblos, los cuales se pronuncian a partir de las diferentes expresiones y producciones artísticas.



Ahora bien, en la educación el conocimiento del arte se aprecia a través de la materia de educación artística, la cual se ramifica y se diversifica como alternativa para la producción artesanal a través del área de educación en, por y para el trabajo liberador convirtiéndose en creación, construcción, reproducción de obras que han ido apareciendo de acuerdo al tiempo y lugar de la humanidad.

Esto conlleva, al resurgimiento de muchas críticas y discusiones sobre el arte como pedagogía para desarrollar la creatividad, la cual se reconoce a partir de la potencialidad humana. Esto, muestra específicamente en las bellas artes, las diversas expresiones, tales como: la pintura, la escultura, la arquitectura, la literaria, la poesía, la música, así como también las artes escénicas, todas estas disciplinas impartidas pedagógicamente desde la experiencia docente en los recintos educativos.

No obstante, aún no hay un concepto definido sobre el arte, muchos dicen que es la expresión del alma o manifestación del ser humano que necesita pronunciarse de acuerdo al sentimiento que quiere reflejar, bien sea de insatisfacción, emoción, tristeza, amor, odio entre otros. En cuanto a esto, surge una estética que tiene estrecha relación filosófica hombre/mujer entorno del cual no puede desvincularse.

Para dejar un testimonio por medio del cual, es posible observar el arte como un todo filosófico y estético que se define: por un lado, como la rama que tiene por objeto el estudio de la esencia y la percepción de la belleza y por otro lado, el estudio de la teoría que envuelve su dimensión humana como percepción en general, sensorial, para entenderla de manera más amplia y significativa.

El arte como posibilidad pedagógica

Para “Dewey, “el arte, como cualquier actividad humana, implica iniciativa y creatividad, así como una interacción entre sujeto y objeto, entre el hombre y las condiciones materiales en las que desarrolla su labor.” Lo que permite, distinguir la importancia de la pedagogía para sostener las condiciones del proceso creativo y del



desarrollo pleno de las potencialidades humanas, definiéndolas como capacidades de desarrollo del ser desde una perspectiva del desarrollo de la inteligencia emocional, lo que a su juicio Dabdoub (2003) refiere como:

las habilidades para la creatividad incrementan el potencial de individuos al favorecer la conexión entre pensamiento, emoción y cuerpo, Un líder creativo e inteligente emocionalmente es capaz de obtener lo mejor de las personas que colaboran con él, favoreciendo su crecimiento y creatividad, abriendo múltiples vías de acción que inevitablemente conducen, no solo a la prosperidad de cada uno de los miembros del equipo, sino de la organización. (p. 10).

Para Aristóteles, citado en Filosofía La Guía (2000) el “arte era aquella producción humana realizada de manera consciente. Fruto, por tanto, de su conocimiento”. Esto significa que el ser humano es capaz de desarrollar sus potencialidades emanadas de sus talentos.

Para León Tolstoi (1867) “la única justificación válida es la contribución del arte a la fraternidad humana: una obra de arte sólo puede tener valor social cuando transmite valores de fraternidad, es decir, emociones que impulsen a la unificación de los pueblos.” (s/p). Así mismo, Henri de Saint-Simón, Charles Fourier y Pierre Joseph Proudhon (1879), *defendieron la función social del arte*, en contribución al desarrollo de la sociedad, aunando este a la belleza y utilidad en un conjunto armónico.

De modo que, cuanto la relación estética del ser humano se conjuga con el mundo de la naturaleza y la belleza, el estudiante y docente a través del aspecto educativo lo van profundizando en una actitud de motivación, conduciendo a ambos hacia la satisfacción creativa, a la par que los invita a ir desarrollando sus habilidades y destrezas artísticas, las cuales están fundamentadas en una relación pedagógica-cognitiva que los lleva a vivir un proceso y objeto artístico, mediante la práctica.

De modo que, cuanto al enunciado de la estética se manifiesta en este proceso y práctica pedagógica se convierte en un valor intransferible, tal cual lo señala Alexander Gottlieb Baumgarten, cuando menciona que:



la palabra «estética» fue el inicio para distinguir las teorías que luego se formularían sobre lo que equivale a reconocer “lo bello” en la obra de arte, a lo que se le agrega un estudio de la esencia del arte, de las relaciones de ésta con la belleza y los demás valores. Algunos autores han pretendido sustituirla por otra denominación: calología, que atendiendo a su etimología significa ciencia de lo bello (*kalos*, ‘bello’). (s/p).

Entonces el arte no es solo un instrumento que se transforma en un objeto, sino que va más allá de la comprensión, se construye desde la *pedagogía del arte, del amor*.

Esto hace que tengamos en cuenta, como al observar una pintura o escultura, esta nos invita a recordar ¿Cómo fueron los signos y símbolos que graficamos en nuestra niñez?, ¿Qué emoción o sentimiento nos invadió cuando aprendimos a tomar el primer lápiz o creyón para trazar una línea? ¿Cómo fue nuestro proceso educativo en el aprendizaje del arte para llegar a comprender los fundamentos más sencillos de la creatividad? Y por último ¿Cómo esta pedagogía nos hace conscientes del desarrollo de la potencialidad humana?

En cuanto a estas preguntas valdría la pena seguir profundizando como fue el proceso del desarrollo de las potencialidades de los/as estudiantes a partir de las diferentes etapas vividas en la escolaridad con respecto al arte, y en qué aspecto cognitivo, psicológico, afectivo, emocional estuvo enfocado su aprendizaje para conservarlo en el estado permanente de ser.

Estas premisas y preguntas anteriormente expuestas, aun se encuentran sin respuesta, por lo que se propone a través de este estudio evidenciar la importancia del arte como pedagogía alternativa y estimular la creatividad mediante las expresiones artísticas para desarrollar las potencialidades humanas en los niños, niñas, joven, adulto como característica propia de la cultura e historia que prevalece para educarnos.

Para ello, se hace propicio revisar como esta motivación educativa, propicia el educar mediante las pedagogías alternativas, las cuales permitirán el aprendizaje a través



del motivar hacia la creación. Por tanto, el ser estudiante va mostrando diferentes transformaciones al desarrollar sus potencialidades humanas que se desarrollan mediante un estilo y belleza que se evidencia en las piezas ejecutadas y logradas en la práctica.

En definitiva, el arte como posibilidad pedagógica, representa un mundo de posibilidades que permiten al ser humano estudiante-docente ser más reflexivo, prudente, consciente social y culturalmente enriquecido. Por lo tanto, se aprecia mediante el arte un mundo de eventos puestos al servicio de la humanidad, a través del diseño de los objetos, de los procesos para generar ideas y desarrollar la creatividad como potencialidad.

Todos estos elementos crean una fuerte influencia al entrelazarlos con el arte para desempolvar la creatividad y el desarrollo de las potencialidades para poder lograr un mundo diferente, con nuevos procesos y condiciones que conducen al ser humano a trascender en el pensar, actuar, ser un hombre feliz, con sueños, visión, transformándolo a un ser reflexivo, dentro de los nuevos paradigmas de la educación y sus pedagogías, en este caso las alternativas que parten de estrategias de aprendizaje diferentes, distintas e innovadoras. En base a:

- El autoconocimiento como relación que invita al ser a reconocerse desde el “sí mismo”.
- La inteligencia emocional que permite observar niveles de madurez en cuanto a lo que se siente y experimenta como emoción.
- La sensibilidad que conlleva apreciar cada detalle desde la reacción creativa que conmueve y que parte del mundo interior y exterior del sujeto.
- La intuición que se aprecia a partir del cómo se percibe el estado interno y motivación del ser.
- La templanza como manifestación de la fuerza sobre el estado de las emociones. La memoria que guarda los símbolos y signos de cada detalle acontecido en la vida pasada y presente.
- La sensibilidad y el sentido sensorial que tiene sus implicaciones con el gusto, el olfato, la vista, el tacto y el oído, así como la afectividad, la creatividad y la confianza.



Durante esa búsqueda de formular un cambio a partir de las pedagogías alternativas, entre ellas la del arte, se ha venido desarrollando una metodología teórico-práctica de investigación cualitativa que parte de la experiencia alcanzada durante los estudios alcanzados a través de la Comunidad de Aprendizaje del Alba, la cual está inscrita en el Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kléber Ramírez”. Mérida. Venezuela. Esto me conduce a reconocer a la Profa. Myriam Anzola, quien es la ideóloga de esta filosofía de estudio con quien he tenido la oportunidad de vivenciar de manera distinta e innovadora el aprendizaje como parte del ser sujeto. En este sentido la experiencia de estudio consiste en que los/as estudiantes construyan sus conocimientos de manera autónoma y autoformativa, con el acompañamiento formativo de un tutor/a, en este caso la Profa. Mayira Alonzo Calderón, a quien igualmente se le reconoce el trabajo pedagógico realizado a lo largo del trayecto de investigación.

Estos estudios avanzados me han permitido una mirada distinta, que estudia las inquietudes de los docentes con ideas innovadoras, que parten de este relato sobre el arte más la creatividad, igual a las potencialidades humanas, reconociendo la maravillosa idea y plan de un proceso con enfoque humanista, inter-transdisciplinario sobre la formación de vanguardia, centrándose estos estudios a la altura de los cambios educativos en Venezuela.

La creatividad en sintonía con las potencialidades humanas.

En función de este enunciado la creatividad es el ejercicio de pensar y formular ideas nuevas e innovadoras, consiste en estar atentos al cómo se deben abrir las puertas de la casa de los aprendizajes desde donde se reconoce la importancia de la pedagogías alternativas para la educación actual en sintonía con el ser que trasciende la vida social y sus necesidades mediante la comunicación, el dialogo, la experiencia y el saber, que posibilita y valora el arte como estímulo y motivación para resolver las necesidades y problemáticas sociales, económicas, culturales e históricas.



De modo que, la propuesta según este enunciado consistió en configurar un proyecto basado en los cambios que curricularmente se deben generar en las instituciones educativas en todos los niveles y modalidades para pensar en hacer evidente la experiencia de un docente artista que transforma la vida del ser estudiante, ejercicio llevado a cabo mediante una práctica metodológica de investigación cualitativa de reflexión - acción que involucra a estudiantes y docentes en el aprender el arte, la creatividad y por ende las potencialidades humanas, con el propósito de direccionar la forma de ver y pensar que tienen los/as estudiantes, motivo que debe prevalecer para ir estimulando a la escuela nueva.

Se trata entonces, de recuperar la esencia del ser creativo y de allí partir, estimulando su yo, rescatándolo para ir entrelazándolo académicamente con el conocimiento en estos aspectos, los cuales nos permiten llenar ese vacío que en el transcurrir de la educación va dejando huellas y marcas insuperables en cuanto a lo que no hicimos bien por los/as estudiantes, estas que pueden ir sellándose de acuerdo al tratamiento amoroso, y el reconocimiento del yo, del otro, de los otros/as.

Las artes son el despertar de los seres humanos y su evolución, si recordamos que para años atrás las formas de dejar huellas eran por medio de símbolos, signos e imágenes pintadas en piedra, formas que se establecieron para comunicarnos. Ahora bien, con toda la evolución que ha tenido el arte, podremos apreciar las diferentes fortaleza que este nos brinda, reiterando lo anteriormente planteado en esta investigación para tener una súper herramienta.

Pare ello, el objetivo consiste en poder conocer y analizar las bondades de estos términos: arte, creatividad, potencialidades humanas para utilizarlos en cada una de las etapas de la educación. Acción que permitirá liberar y emancipar la mente y formas sociales de ser de acuerdo a las diferentes realidades que a diario el ser humano vive como circunstancia. Entonces, el ser docente rompe con la educación convencional y se adentra a desarrollar la potencialidades humanas del ser estudiante. De modo que, la carga educativa se podría superar y hacer más ligera, si tenemos estudiantes que desarrollan y ejercitan sus habilidades y destrezas creativas.



Por tanto, el docente se vuelve consiente de los retos que se le presentan en esta rápida evolución educativa que la sociedad exige, pero a demás esa calidad de brindar a los estudiantes un aprendizaje en esta área, se considera la primera herramienta para que el docente este presto a la investigación, en consecuencia, el solo hecho de observar las alternativas que otros/as compañeros nos presenten y vemos en las posibles ventanas que nos permitan ver el horizonte para buscar y mejorar nuestras formas de impartir clase, darán el salto cuántico que la humanidad necesita donde el centro de estudio sea el ser humano antes que la mercancía.

En cuanto a esto, esta investigación nace a partir del tránsito por la experiencia con los/as estudiantes de la secundaria en 1er a 3er año de bachillerato, educación media, en la Unidad educativa “Eloy Paredes”, ubicada en la Urbanización Humboldt. Dicha experiencia, se da a partir de un proceso de adaptación de mi parte como artista escultor y restaurador de obras de arte, una vez inmerso en la situación pedagógica de la institución educativa antes mencionada donde labore como docente por casi tres años.

Esto me lleva a un profundo proceso de observación y contacto diario, en primera instancia con los/as estudiantes y todos los elementos curriculares que para estos se estudian y manejan mediante contenidos, de ahí la planificación y diagnóstico que nos precedían administrativamente, los cuales se alejaban totalmente de los procesos pedagógicos, reales. Teniendo en cuenta que para ello, era necesario el encuentro, contacto y planificación con los/as docentes que les brindaban otras disciplinas que no eran la mía, debió a que estaban fuera del contexto de un aprendizaje significativo.

Según mi observación critica al respecto, así se evidenciaban otros procesos, fuera del alcance de las posibilidades del arte, la creatividad y el desarrollo de las potencialidades, por los cuales es posible describir a partir del aprendizaje significativo, los cuales según Ausubel () se menciona como “el tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos



previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. (p. 16)

Para Bruner (1972)

El aprendizaje no debe limitarse a una memorización mecánica de información o de procedimientos, sino que debe conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se le enfrenta. La escuela debe conducirlo a descubrir caminos nuevos para resolver los problemas viejos y a la resolución de problemáticas nuevas acordes con las características actuales de la sociedad. Bruner: señala que, aprender está vinculado a la diferenciación de estructuras, medio-fines y que tiene lugar a lo largo de cada una de las etapas. Se aprenden cosas más complejas en la medida en que las estructuras intelectuales implícitas en cada nivel de desarrollo fueran más complejas, pero la adquisición, transformación y evaluación del conocimiento propio, sería característico de todos los niveles. Hay otro factor externo al sujeto que aprende, pero igual de importante en éste proceso que es la construcción del currículo escolar. (p. 56).

Mientras que para Moll (1990) haciendo referencia al aprendizaje según el pensamiento de Vigotsky, señala que para este, el aprendizaje parte del contexto social, es el que influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal moldea los procesos cognitivos.

Es entonces, en este contexto teórico del aprendizaje donde se ancla el proceso del hacer en el arte cobra pedagógicamente sentido el saber, esto quiere decir que las pedagogías alternativas son parte del enunciado del estudio, ya que provee de estrategias al docente para que este lo ponga en práctica. Todo ello tiene como norte, lo diferente de aprender a aprender el aprendizaje, con ello, se pudo determinar una vez aplicado el diagnóstico que las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que se presentaron sobre el tema investigado son evidencia de la problemática para brindar el área relacionada con el arte y la creatividad cuando los estudiantes se conectaban con los aprendizajes de manera convencional, lo que condujo al asombro una vez revisado el análisis e interpretación de los resultados.



En este proceso se evidencio la falta de interés por parte del docente en función de su propio aprendizaje, más aun, en su forma de valorar y evaluar. Esa fue una de las dudas más grande y la pregunta del millón ¿El por qué? Para cualquier docente comprometido con su propia convicción de formar jóvenes de calidad para la sociedad, es frustrante, ya que nos preguntamos, si estamos a la altura para formar. Debido a esto, surgieron una cantidad de preguntas que desencadenarían un proceso personal de auto reflexión, como por ejemplo: ¿Sera que el docente está formado para los cambios pedagógicos en la educación en cuanto al arte, la creatividad y el desarrollo de las potencialidades?

Una vez en este divagar de ideas para armar el rompecabezas de la relación que existe entre el arte, la creatividad y las potencialices creativas desarrolladas mediante las pedagogías alternativas, comienzo por buscar que estrategias o métodos pudieran ser utilizados para brindar un resultado positivo, en el transcurso del entramado complejo que rige el aprendizaje, donde cabe perfectamente anunciar un pensamiento complejo que según reseña Morin (1994):

Es ver el mundo como un todo indisociable, donde nuestro espíritu individual posee conocimientos ambiguos, desordenados, que necesita acciones retroalimentándolas y propone un abordaje de manera multidisciplinaria y multirreferenciada para lograr la construcción del pensamiento que se desarrolla con un análisis profundo de elementos de certeza. Estos elementos se basan en la complejidad que se caracteriza por tener muchas partes que forman un conjunto intrincado y difícil de conocer. (p. 27).

En toda esta trayectoria, el interés, o reto personal, consistió en la curiosidad por adquirir los aprendizajes de manera distinta, lo que conlleva a darnos la oportunidad de dirigir la esencia del aprendizaje hacia el ser que aprende ante la multiplicidad de oportunidades estratégicas que ofrece para el campo de la educación. De igual forma, en el campo del arte más (+) la creatividad igual (=) al desarrollo de las potencialidades a partir de las pedagogías alternativas.



El arte, la creatividad y el desarrollo de las potencialidades en el mayor de los retos, este pasa desapercibido en las prácticas pedagógicas de la educación por parte del docente empujado por las burocracias educativas que en nuestra actualidad aun se encuentran presentes, esto me conmueve debido a que los docentes no le dan el valor a estos enunciados desde un proceso de investigación. Cuando le damos la espalda a una realidad de transformación del nuevo ser, capaz de tener un pensamiento crítico y de futuro, para afrontar los numerosos retos que se van presentando en el transcurrir del futuro.

Las sorpresas y el alcance que nos puede brindar el arte son incalculables pedagógicamente, ya que a través de este se transforman las formas de impartir los contenidos en las clases, las cuales deben estar orientadas en primer orden a las necesidades del sentir, pensar y ser humano, niño, niña, joven o adulto, desde donde explora, descubre, vivencie, plasma su sentir y como exigencia establece la valoración por su entorno, en la seguridad de su libre expresión, independencia, iniciativa, creatividad autónoma, valorando la experiencias, propiciando la estimulación para llegar a la creatividad y desarrollar el impulso de creación propia para su total felicidad y satisfacción humana.

En cuanto a esto, la esencia del ser humano aflora en sentimientos positivos, sensaciones y emociones sanas, que sin lugar a dudas están ligadas a los colores, formas, relieves, sombreados y líneas permiten el descubrir de una mezcla de estrategias que organizándolas podremos obtener lo mejor de la creatividad del ser, que podría llevarlo a un aprendizaje curricular óptimo, consiente para despertar el interés de aprender de forma diferente con la majestuosidad de hacer desde el “*sí mismo*” la obra de arte como conocimiento para la vida.

La primera experiencia con la que se encuentra el docente, son los grupos de estudiantes en diferentes grados o niveles, es el asombro de algo nuevo, novedoso, distinto y la primera pregunta por parte del grupo ¿Cómo es ese profesor?, pregunta que aflora bajo el nerviosismo del estudiante al no saber que aprenderá y cómo.



Pero al entrar en debate junto a su docente este comienza a diferenciar las alternativas que se tienen para llegar a una evaluación formativa, todo este comienzo se puede observar en la aceptación que hay por algo innovador, lleno de misterio para descubrir, que simplemente se lleva a una valoración interna por parte de los estudiantes y sus capacidades, correspondiéndole al docente desempolvar la creatividad y desarrollar sus potencialidades, utilizando el arte como la estrategia pedagógica que hace evidente el potencial humano evidenciado en los estudiantes.

Además de lo expuesto anteriormente, se deben observar los diferentes procesos, ideas y alternativas propias en base a las producciones o creaciones de los/las estudiantes que son el reflejo de una mirada y pensamiento crítico, ante una perspectiva de educarse conscientemente de acuerdo a su propio proceso de retroalimentación del conocimiento, trascendiendo a un conocimiento propio.

Ante esta realidad ontológica, epistemológica y conceptual se concluye que al educar a los/as estudiantes, los docente igualmente lo están haciendo, de esta forma desmonta sus propias barreras y temores, en función de la idea de educar para la libertad y emancipación, así la educación sufriría una verdadera revolución y podríamos pensar en visualizar un cambio de paradigmas tanto en las escuelas como en el nuevo ser del que tanto hablan pero que aún no es visible.

Para concluir, se reflexiona sobre la base de la investigación realizada, considerando que nada de lo expuesto es imposible, permitiendo que sea un reto docente, para colocarlo en evidencia ante lo que debería ser su práctica en equilibrio humano, su entorno, su creatividad y su potencialidad para pensar en el cómo hacer que los/as estudiantes sean felices, plenos y con conciencia social y ambiental, capaces de crear una convivencia sana de respeto, solidaridad, cooperación cultural que atienda a las diferencias y divagajes de la vida en sociedad, al tener como reto el arte + la creatividad = a su desarrollo potencial humano.



Referentes

Alonzo, M. y Díaz, W. (2016). Las Comunidades de Aprendizaje en el contexto de la naturaleza de las Pedagogías Alternativas. *Artículo*. Revista Contracorriente UPTM. Venezuela. Recuperado de:
https://issuu.com/revistacontracorrienteproea/docs/contracorriente_2

Filosofía, La Guía (2000). El arte según Aristóteles. Recuperado de:
<http://filosofia.laguia2000.com/filosofia-griega/el-arte-segun-aristoteles>
Galeon.com (2016). Evaluación Formativa. Pagina. Recuperado de:
<http://evaluacionpreescolar.galeon.com/pagina3.html>

Galagovsky, L. (1993). Hacia un nuevo rol docente. Troquel. Buenos Aires.
Gombrich, E. (2008) La Historia del Arte (16 Ed.). *Libro*. Editorial Phaidon Press Limited. London.

La Ananda de Ariagna (2013). Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) Aesthetica (La Estética como ciencia del conocimiento sensible). Recuperado de:
<https://elespiritudelchemin.wordpress.com/2013/01/20/alexander-gottlieb-baumgarten-1714-1762-aesthetica-la-estetica-como-ciencia-del-conocimiento-sensible/>

Melus, A. (2015). Pedagogías Alternativas: Montessori, Waldorf y Baby Led-weaning. *Blog*. Club de Malas Madres.

Moll, L. (1990). Vigotsky y la educación. Aique, Buenos Aires.

Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Parte I. Crónicas Marcianas. Madrid, Edhasa.

Rodríguez, L. (2004). La Teoría del Aprendizaje Significativo. *Artículo*. Recuperado de:
<http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

Onians, J. (2006). Atlas Mundial del Arte. Editorial Blume, Barcelona. Recuperado de:
<https://dspace.usc.es/bitstream/10347/6389/1/303-307.pdf>

Palacios, Y. (2010). Educación emocional y creatividad en la I y II etapa de Educación Básica. *Artículo*. Revista de Investigación, vol. 34, no. 71. Caracas.

Unidades Tecnológicas de Santander (2013). Lecturas Complementarias. *Artículo*. Arte Cultura y Sociedad. Recuperado de: <http://181.49.158.75/blogsuts/acs/files/2013/06/2.pdf>



Villalobos, O. (2015). Desarrollo de las potencialidades humanas. Presentación Prezi.
Recuperado de: <https://prezi.com/ngnh2wof6gbk/desarrollo-de-las-potencialidades-humanas/>



LA AUTOBIOGRAFÍA SOCIALIZACIÓN Y CRECIMIENTO CAMINO PARA EL RECONOCIMIENTO DEL SER

**Comunidad de aprendizaje: Psicología para la inclusión social.
Santa bárbara de Zulía**

Marbella Sanabria
sanabria@gmail.com
Ana Hilda González Bracho
anahildagonzalez@gmail.com
Heidi Yennay Martínez Sánchez
yennay78@gmail.com

Partiendo del hecho que la autobiografía es un medio único y personal que proporciona la vía para recopilar la historia de vida del sujeto (autor), que además dentro del Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez en la ciudad de Ejido del estado Mérida en Venezuela(1), es base fundamental para que el baquiano o también conocido como tutor pueda desarrollar métodos de aprendizaje que respondan directamente a la realidad de estudio de cada participante en las comunidades de aprendizaje, donde el autor de la autobiografía puede plasmar sentimientos, sensaciones, experiencias, saberes, emociones e incluso permite retratar de forma subjetiva la vida y hasta la esencia del ser humano. Su construcción es todo un proceso pausado cargado de realidades que sumergen al sujeto en su andar y le permite reconocerse en medio de un contexto propio, pero interconectado con un mundo exterior cambiante producto de la dinámica social, económica y política del país.

(1) ¿Qué son programas de Estudios Abiertos? Los Programas Universitarios de Estudios Abiertos, consisten en la formulación y ejecución de proyectos de formación profesional universitaria en núcleos de desarrollo endógeno o instituciones públicas, que tienen como finalidad formar a las personas con un currículo abierto, bajo la dirección de un tutor para su profesionalización. Administrados por esta Universidad.

(2) Educación Liberadora pedagogía de Paulo Freire: se refiere a la educación horizontal, basada en el diálogo, con métodos direccionados hacia el respeto del alumno desde un todo como individuo cultural, social, humano, sensible, analítico y consciente de su entorno.



La Autobiografía es una de las formas más idóneas de exploración del yo, en la que el ego pasa a ser un narrador de relatos sobre una vida pasada desde el aquí y el ahora y al final termina siendo el protagonista del presente. Se considera un instrumento invaluable de análisis en la psicología cultural”. (Bruner, 1991).

Este hecho, representa un camino, demostrado para el encuentro del sujeto consigo mismo, ubicándolo en momentos que le permite hacer insight, y reconstruir su historia, precisar la importancia de lo vivido, y enrumbar de ser necesario acciones para promover cambios de actitudes y conductas, asumidas desde la teoría de la complejidad, donde Edgar Morin expresa claramente que debemos formar más hacia el reconocimiento de dar respuestas a la necesidad educativa de ese estudiante que es, una individualidad pero a su vez parte de nosotros y de un todo, así preparándose para su accionar en una sociedad que requiere seres humanizados, con visión orientadora para su inclusión y la de otros como seres únicos, libres y a su vez vivir un proceso de reconocimiento ante su propia realidad.

Dentro del programa el tutor asume un papel muy interesante dentro del proceso de socialización por cada etapa de la autobiografía, si nosotros proponemos un método de construcción de este hermoso documento por etapas: **Infancia-La niñez (Nacimiento a 4 años)** acá se inicia una investigación donde se involucra a la familia por medio de las entrevistas, es muy importante para el participante este momento inicial, el abordar a sus padres, tíos, hermanos, primos, padrinos entre otros se va formando una fiesta de recuerdos donde las reuniones entre ese seno fundamental toma vida, **Edad escolar (5 a 7 años/8-12 años)** se reflexiona sobre el desarrollo del aprendizaje según el modelo aplicado en la institución educativa y los docentes al frente del mismo, recuerdos de aprendizajes significativos en diferentes áreas, recordar a un buen maestro o un modelo que no debemos seguir sobre todo aparece la horrible frase *la educación entra con sangre*, los recuerdos de esos maestros son, el por qué? de muchos participantes que no culminaron su formación escolar y algunos casos, él porque? del temor o bloqueo para estudiar aun en la



actualidad, **Adolescencia (13 a 17 años)** reencontrarse con esa etapa algo compleja pero que a su vez le permitió experimentar con la posibilidad de varios objetivos y el cómo veía la vida en ese momento, en muchos casos comprender a sus padres en algunas escenas olvidadas inclusive por recuerdos tristes, **Joven (18 a 22 años)** momento de enfrentar responsabilidades, comparar los modelos de formación en una etapa escolar que deja atrás e iniciar la universidad, o el motivo que no le deja continuar con esa meta y con nosotros continua, **Joven adulto (23 a 30 años)** ya es una reflexión más de hoy por hoy donde se detiene a evaluar ese transcurrir, sentir la satisfacción de lo logrado y en algunos casos, el retomar objetivos olvidados, **Adulto (31 a 50 años)** es una total experiencia observar el relato de esta etapa en participantes incluso con más de 50 años y disfrutar de las comparaciones positivas o negativas de las transformaciones educativas en nuestro país, donde asumen que estudiar en nuestro programa requiere de una gran responsabilidad, de tener ética, valores que los mantienen objetivos y a su vez corresponsables de sus avances, en cada modelo político gobernante para las épocas contextualizadas, todo enmarcado a las nuevas pedagogías alternativas, donde la figura de docente se perfila más hacia un acompañante de procesos educativos, donde se reconoce como parte del grupo en un mismo nivel de aprendizaje, dando paso *a la educación como práctica libre* que nos invita Paulo Freire (2), permitiendo ser testigo del método que nace de la dinámica de cada comunidad de investigación, y a su vez reconociendo que el mismo es de cada estudiante, prevalece el respeto por el otro “aprendizajes entre pares.”

Señala Pérez, J. (s/f), “Uno de los aspectos más importantes del proceso autobiográfico es que posibilita la comunicación y como consecuencia de esto, despierta la comprensión entre los miembros de los equipos”.

Dentro de la dinámica existente en las comunidades de aprendizaje, se vive el accionar de la socialización un referente que manifiesta Humberto Maturana en sus reflexiones e investigación sobre el comportamiento de aprendizajes entre pares, porque los momentos cotidianos de socialización dentro del programa de estudios



abiertos no son basados en la improvisación por ser un modelo innovador de enseñanza y aprendizaje, aunque tenemos presente la subjetividad, también en nuestro rol de tutores, acompañantes o baquianos estamos en constante estudio, preparación y reflexión de los métodos para dar la mejor ruta en el mismo, dentro de esta investigación Maturana, es una de las bibliografías consultadas, y temas de conversación, análisis dentro de las comunidades para encaminar la comprensión de la horizontalidad de cada integrante, el respeto por el otro, apoyar a cada compañero y ser objetivo al momento de ejercer la evaluación cualitativa en cada socialización.

Sin embargo, la cristalización de este proceso se consolida en el momento de la socialización desde el concepto del cual los seres humanos aprenden e interiorizan las normas y los valores de una determinada sociedad y cultura específica, hecho este, que permite la puesta en escena de las vivencias de cada autor, consolidando un camino generador de reconocimiento de los otros, y de sí mismo lo que implica la validación y a su vez, reconocerse como ser único e irrepetible.

Esta experiencia ha demostrado la liberación de temores que limitan el crecimiento, desenvolvimiento y aceptación, y así reencontrarse consigo mismo, preparándose para un camino de éxito, y nosotros como docentes convencidos de que no podemos seguir anclados en modelos que bloquean en libre pensamiento, damos paso a métodos que van surgiendo en la dinámica de cada comunidad, porque cada una responde a un eficiente ambiente de armonía para asumir el reflejo de cada uno, nutrirse donde las historias se unen, apoyar donde las emociones se desbordan e impulsar donde se puede presentar una dificultad.

Y el proceso de evaluación se sujeta a métodos ajustados a la comunidad, en una evaluación cualitativa donde está presente la subjetividad pero también se puede contemplar desde el punto de vista de cómo el individuo particular reacciona y actúa como respuesta a la propia sociedad, de reconocimiento de habilidades y destrezas, aprendizajes empíricos que son tomados con la misma importancia que los obtenidos



en academia llámese Institutos de carreras cortas o Universidades, talleres, diplomados, una apreciación directa de lo realmente aprendido, donde reina el conocimiento significativo, pero sin dejar a un lado la vocación.

La autobiografía, su construcción y socialización, representa un momento de inicio pero crucial en el camino metodológico, asumido de forma cualitativa, con responsabilidad y ética, orientado como un proceso innovador educativo dentro de las comunidades de aprendizaje, que le permita enrumbar su trayectoria para la acreditación de saberes. Visto así permite aprender aprendiendo, respetando la participación, horizontal y flexible, comprendiendo al adulto, desde todos los componentes humanos, como un ente biológico, psicológico y social; un proceso enseñanza aprendizaje humanizado, conductor del accionar del sujeto y su relación con la sociedad, que involucra actitud, conducta e interacción social. **La autobiografía, representa una etapa crucial que marca el camino a seguir.** (Socióloga. Nora de Ferrer miembro de la comunidad de aprendizaje Psicología para la inclusión social. Santa Bárbara de Zulia. 3/07/2016).

Dentro de los procesos de construcción de la autobiografía, también se estudia *el contexto histórico*, este elemento se introduce dando continuidad de obtener un producto de gran calidad educativa, pero teniendo muy presente que no se trata de un relato netamente anecdótico, aunque existen casos de participantes que deciden crear de forma paralela un libro donde dejan por escrito todas sus vivencias para darlo en obsequio a sus hijos o nietos, eso es totalmente valido, pero para el proceso académico que nos invita a vivir, colocamos esta reflexión, retomando a Edgar Morin con su teoría de la complejidad, dejando plasmado en su proceso de investigación sobre nuestro desempeño en ese rol como docente o formadores, llevando muy de cerca el invitar al estudiante a reconocerse, como parte del mundo, en lo cultural, en lo social, en lo religioso y en lo político, nosotros los educadores estamos llamados a romper con ese posible temor o apatía sobre la inclusión sobre ese TODO, nuestros participantes son llamados a investigar sobre, planes de gobierno estatal, estatales, inclusive municipales, pero o para un proceso de corte y pegue, sino para reconocer



como estos escenarios nos afectan desde mucho antes de nacer, nos acompañan durante nuestro transcurrir de vida.

Ante este elemento, existen reacciones apáticas, en algunos momentos de rechazo con solo escuchar “política”, pero llevándolos al dialogo entre pares, con respeto y tolerancia, siendo solo un acompañante que no impone sino orienta el contenido, dejando preguntas generadoras como, ¿no es importante saber quiénes fueron nuestras parteras?, ¿no es interesante saber el nombre, el año de nuestro primer alcalde?, ¿Por qué tenemos una virgen como patrona?, y así desprendemos junto al participante un reconocimiento de su entorno, una valorización de sus orígenes, y al vivir ese proceso de sistematización se realzan personajes que son patrimonio nuestro, aportamos no solo un realce de conocimientos individuales, tampoco tomamos en cuenta lo emocional sino también aportamos un valioso recuento de nuestra historia.

...son todos los elementos de la situación o circunstancia de la época, del lugar o del autor que tienen que ver con el texto y, por consiguiente, modifican su significado y como se ha llegado a ellos...

Al momento de socializar el contexto histórico, se va hilando de forma espontánea, respuestas sobre nuestro devenir social, comportamientos y conductas colectivas, llevando a un reconocimiento sobre la corresponsabilidad de nuestro entorno en las decisiones externas a nuestros núcleos familiares, y pensar si nuestra línea a investigar podría dar impulso a un despertar y colaborar con una posible transformación positiva para un mejor vivir social.

El proceso de redactar la autobiografía para nuestros participantes, no responde solo a un requerimiento para cumplir con la universidad y poder avanzar con otra etapa dentro de los procesos iniciales de ese hermoso camino que se debe



transitar previo a cumplir gratamente a su meta, es el inicio de muchos como agentes investigadores.

Bibliografía

- Programa de Estudios Abiertos. www.uptm.edu.ve
- FUNDACITE “Autoconocimiento y Construcción de Saberes”
- La Pedagogía de Paulo Freire.
- Teoría de la Complejidad; “Los 7 Principios de la nueva educación”
- Selectividad de Navarra. Contexto Histórico.



EL TEATRO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA LA VIDA, BAJO LA MIRADA Y EL PENSAMIENTO DE CESAR RENGIFO

Luceli Colmenares
redemive@gmail.com

A lo largo de los años 2014-2015-2016 hemos venido desarrollando dentro de una comunidad de aprendizaje un proyecto de investigación grupal denominado por nosotros: “Camino Histórico Cultural de el Libertador”, inspirado en la idea de promover un nuevo concepto de “sociedad educadora” complementaria al marco de la nueva Ley Orgánica de Educación , proyecto el cual es nuestro tronco común para el despliegue de nuestras actividades teórico-prácticas, con un matriz curricular diseñada bajo construcción colectiva que responde a nuestras necesidades comunes de aprendizaje.

De ahí, se ramifica mi línea de investigación individual “El teatro como estrategia de aprendizaje para la vida, bajo la mirada y el pensamiento de Cesar Rengifo”, parte de su desarrollo se ha venido dando con la participación de los estudiantes de 1,2 y 3 año de educación media del Liceo Nacional Rómulo Costa, ubicado en Puente Real en la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, mediante una metodología de



investigación cualitativa, que invita a desarrollar las pedagogías alternativas.

La mejor referencia del teatro de realismo social **(Reflejo de lo que se vive, no solo para desnudar esa realidad sino también para motivar en el espectador y sus actores conscientes el impulso de transformarla, Manuel Galicano en el libro Cesar Rengifo “Imagen de un creador”.**

En tal sentido, por su gran huella positiva en la historia contemporánea de Venezuela desde el punto de vista artístico y político Cesar Rengifo yace en el Panteón Nacional junto a Simón Bolívar. Este venezolano ejemplar concreta su personalidad de un artista completo y dialéctico, porque vive al compás del devenir social y político, porque intervino en las manifestaciones más variadas y más amplias dándole siempre un carácter de denuncia y de orientación organizando su obra por etapas dentro de la historia de Venezuela: Aborígen, Colonial, y Contemporánea.

A demás sus optimas condiciones pedagógicas, educando intencionalmente con sus composiciones artísticas y diáfano en sus enseñanzas a sus amigos y seguidores. Nunca perdió en sus diversas actuaciones periodísticas, poéticas, teatrales, y plásticas el sentido de lo pedagógico, demuestran que él, fuerte contra la fácil sugestión de lo novedoso y de la moda, ha sabido sistemáticamente cumplir con un alto propósito, el ser.



El teatro ha sido una práctica artística alejada de la aulas como estrategia de aprendizaje así como también la plástica, la música, la danza, por apatía, desconocimiento, flojera, de parte de los docentes, que ha traído como consecuencia, desinterés, desamor, desarraigo, desencuentro, entre docentes y estudiantes, incomprensión e intolerancia que definitivamente no permiten que los fines educativos se lleven a cabo convirtiéndose este en un fracaso, que vemos materializado en la conducta negativa, desagradable propensa al rechazo de nuestra historia y a los elementos culturales de la sociedad.

La educación mercantilista no es más que un sistema de ordenamiento social donde predominan los intereses personales en desmedro de una educación cooperativa y con sentido moral. Los maestros venezolanos y tachirenses como reproductores de un sistema neoliberal están perdidos, pues se convierten automáticamente en artífices de la globalización. Y es así como me pregunto constantemente; Será el Teatro y las demás artes, estrategias para el aprendizaje alternativo.

Empleando las artes como estrategias para el desarrollo de competencias, en este caso enfatizándonos en el teatro, fuera y dentro de la aula de acuerdo a las aptitudes y potencialidades de niños, jóvenes y adultos, en función de las vocaciones regionales, utilizando como área del conocimiento hitos de nuestra historia: cosmovisión y resistencia indígena, Campaña Admirable en el Táchira, Revolución Liberal Restauradora en el Táchira, lograremos que los ciudadanos se apropien



con carácter de la historia venezolana, la disfruten mas, la trasmitan con alegría y alevosía a la próximas generaciones e interactúen dentro de la sociedad, empleando los elementos positivos de identidad y satisfagan creativamente los procesos naturales a lo largo del tiempo.

Siendo el teatro un arte que permite dentro de su proceso creativo, entendiéndose este como los pasos a seguir desde la creación de un guion a raíz de una obra literaria o idea y la ejecución del conjunto de las mismas con la capacidad abierta de posibilidades, hasta materializar una obra o manifestación final; el empleo de otras artes y disciplinas como la escritura, la literatura, la plásticas, la música, la danza, la historia, la geografía, la matemática, para el disfrute, el proceso de formación integral, el desarrollo de la imaginación y la comunicación como vehículo de expresión de necesidades propias y del entorno de los que se involucren en su andar bajo una intencionalidad, así como también el fortalecimiento del Sistema Educativo Regional, emprendiendo acciones de innovación pedagógica que tienen que ver con los actuales postulados de la teoría educativa, la psicología cultural.

El teatro es la manifestación artística que permite el fluir de las otras artes, no se trata solamente de escribir y actuar, experiencias que llevan consigo el lenguaje escrito, verbal y corporal, en esta especialidad el participante se involucra en una vivencia donde las artes juegan un papel importante como elementos que forman parte de la condición expresiva del teatro. La manifestación del pensamiento, sensaciones, emociones, sentimientos, expresión de ideas en conjunto, es el mayor aporte que el teatro proporcionara como herramientas pedagógicas dentro



y fuera del aula orientando la creación de un lenguaje estético y grupal a la hora de elaborar un texto teatral y representarlo.

Experiencias formativas

Mito de Amalivaca y Vochi en el pesebre navideño del Liceo

A través de la líneas orientadoras del Ministerio del Poder Popular para la Educación que nos motiva y hace la invitación a transmitir y compartir hitos de nuestra historia que deben ser trascendentales para y con los compañeros estudiantes, en el año 2014 año del lanzamiento del movimiento teatral infantil y juvenil a nivel nacional en honor al gran Cesar Rengifo.

De manera que, se nos invita a trabajar con el Mito de Amaliva y Vochi. (El mito de Amalivaca de los indígenas Tamanacos del Gran Rio Orinoco nuestro rio Padre en Venezuela, mito de la creación del mundo y la multiplicación de las especie humana del fruto de la palma de Moriche ,por Amalivaca y su hermano Vochi mito neolítico que se asemeja a otros mitos de pueblos antiguos en el mundo como en México el mito de Quetzalcoalt, Amalivaca es un mito que ademas es cuando el hombre descubre o inventa la navegación, las leyes hidráulicas y ciertas leyes de los vientos, Cesar Rengifo en el libro A viva voz de Jesús Mujica, edición 1991).



Mural que fue hecho en el centro Simón Bolívar de la ciudad de Caracas en 1955, en una época difícil, donde Cesar quiso dejar plasmado un país que poseía una cultura enraizada profundamente con un valor y riqueza espiritual que yacía en nuestros pueblos autóctonos antes de la llegada de los españoles. Era víspera de diciembre cuando el M.P.P. La educación orientar el trabajo junto a los estudiantes sobre este mito y hablarles de Cesar Rengifo, en ese momento estábamos desarrollando un taller de modelado en arcilla y es así como visualice y articule el taller de modelado en arcilla con el Mito de Amalivaca y a su vez la obra de Cesar Rengifo en su gran Mural para realizar su escenificación en el pesebre del Liceo para ese año.

El taller serviría para que los estudiantes modelaran estatuillas de los personajes del mito y a su vez con estos elaborar el pesebre y es así como surge todo este proceso creativo en donde motive e involucre a todos los estudiantes que participaban para ese momento dentro de los grupos artísticos de artesanía, teatro, danza, y las clases de educación artística. Todo esto con una clara y firme intención, la misma que tuvo Cesar en su mural, comunicar a través de un elemento que todos Iván a ver (**el pesebre**), la venezonalidad con una cultura enraizada profundamente en valores y riquezas espirituales que yace en nuestros pueblos autóctonos antes de la llegada de los españoles.

Iniciamos con un encuentro con los estudiantes, haciendo lecturas del mito y del Mural en los libros: Castellano y literatura de la colección Bicentenario de 5 grado de educación básica, Educación Artística de 1



año de la Colección Bicentenario y un video de una entrevista a Cesar Rengifo.

Luego se acordó junto a los estudiantes la distribución de este proceso de la siguiente manera: Los de Artesanía modelarían como producto final los personajes del mito de Amalivaca quienes representarían la natividad en el pesebre ese año, ya que el mito de Amalivaca obedece a la obra de la creación desde la cosmovisión indígena venezolana y la Natividad de Jesús de Nazaret según la visión de los cristianos y su ancestralidad oriental.

Los jóvenes de danza, teatro y educación artística recrearían el pesebre indígena, buscando todos sus elementos, papel, pintura, arena de colores, arcilla, pinceles, tijeras, reglas, lápiz, pegamentos, cartón, piedras, plantas, telas, troncos o maderos y tomando como referencia la escena captada por Cesar en su mural, llevaríamos la idea al pesebre de la mano de los jóvenes.

Este proceso creativo duro dos meses en su preparación, con dos encuentros por semana en donde nos divertíamos unos con arcilla y otros diseñando los diferentes elementos que llevaría ese pesebre, como el río, las chozas (viviendas indígenas), que lejos de serlo porque ese año llevaría un motivo indígena tenía la misma intención de recordar enaltecer cualidades y apreciaciones como la familia, la creación y el nacimiento, la unión y sobre todo la autodeterminación de los pueblos.



Los Jóvenes estudiantes disfrutaban lúdicamente de estos encuentros y se sorprendían de venir a clases y que el hecho educativo que estaban viviendo con migo y el resto de colaboradores no implicaba estar copiando dictado en un cuaderno o escuchando solo lo que dijera el profesor y les llamaba la atención; pude dilucidar que mis compañerismos como veo a mis estudiantes aceptaban abiertamente la intención del aprendizaje bajo estas estrategias.

A los treinta días de haber comenzado todo ese trabajo, juntos fijamos fecha y hora para montar este pesebre tan particular en el anfiteatro del patio central del recinto escolar, día que pondríamos música de navidad venezolana (aguinaldos), para ambientar armónicamente el lugar y en el horario de la tarde que se encuentra el liceo con menos clases y menos estudiantes, así fue que se llevo a cabo con la participación de los estudiantes.

BOLIVAR AL ENCUENTRO DE UNA JOVEN

En mi primer año dentro del Ministerio del Poder Popular para la Educación, fui asignada a trabajar en el liceo General Cipriano Castro, e la localidad de Tres Esquinas Municipio Independencia, venia con ansia idealistas de generar muchas actividades pero encontré muchas contradicciones y obstáculos, el primero y más terrible, era la errada concepción y conocimiento sobre el área cultural y artística, la mayoría de docentes de la institución educativa utilizan la cultura y el arte para



amenizar cualquier agasajo, evento o invento que a ellos se les ocurriese, sin importar el valor que tiene pedagógicamente la prosecución educativa en este campo, el cual tiene un amplio espectro para ser utilizado por los estudiantes dentro de un proceso de generación de ideas mediante videos foros, talleres, ensayos para compartir la manifestación de una muestra final.

Ante la situación antes señalada, entre en una confusión terrible, me desmoralizaba, tenía que encontrar un conector y una fuerza para hacerles entender que la intención no era ser una agencia de entretenimientos, decidí no prestar atención a sus sugerencias y me dispuse a seguir las líneas orientadoras del Ministerio del Poder Popular para la Educación, las cuales ellos no compartían y desconocían totalmente, fueron meses muy fuertes de incomprensión, de ofensas, pero a su vez luchando para enamorar a los/as estudiantes en función de las actividades culturales y artísticas.

De esto nace una noche, escuchando Ali Primera el cantautor del pueblo venezolano una canción bolivariana, pequeña, de tres escenas donde Bolívar regresa del mas allá en el pensamiento de un niño y tienen un hermoso encuentro, en donde conversan amablemente. Esta canción consta de tres o cuatro ritmos como valeses, tamunangue, joropo y tambor y es así como le hago adaptaciones de danza y música; el encuentro no se daría con un niño si no con una joven estudiante, con intermedios dancísticos, y uno musical.



En medio de aquella tormenta de incomprensión, logre el apoyo de una Docente de Cátedra Bolivariana y me permitió que sus estudiantes realizaran este trabajo junto a unas niñas de Danza de 1er. año, fue un logro que trabajaran jóvenes de diferentes años de estudios, ya que en ese momento dentro de ese liceo las docentes de cultura no teníamos secciones asignadas, solo un grupo estable con los estudiantes que voluntariamente quisieran participar y por otro lado algunos docentes les decían a los estudiantes que no participaran que eso era perder el tiempo.

De modo que, seguí adelante transcribiendo la canción de Ali primera, para convertirla en guion de teatro, se hicieron tres encuentros con los estudiantes para hablarles de Ali primera y de su canción Bolivariana y construir junto a ellos, cual era la intencionalidad de hacer un montaje de teatro y danza con la misma, a través de lecturas grupales del guion y escuchas de la canción íbamos comentando y cuadrando ideas para el montaje, así surge quienes de los estudiantes iban a ocupar los personajes, emprendiendo el estudio de los parlamentos, dicción, trabajo de la voz, ejercicios de respiración y expresión oral y corporal, intermedios de danza, vestuario; decidimos en este caso no trabajar con escenografía.

Tenía ensayos toda la semana, con los personajes, con las bailarinas y un ensayo general, esta iniciativa se monto durante dos meses, poco tiempo pero queríamos tenerlo listo para el natalicio del Libertador Simón Bolívar 24 de Julio. Los estudiantes estuvieron siempre muy prestos a los ensayos, a la intencionalidad del montaje, al significado del discurso de



la canción en varias oportunidades hicimos comentarios el porqué de la misma para lograr la pasión y el sentimiento dentro de esa conversación entre Simón y la estudiante, y sin tener que nombrar el proceso Bolivariano rescatado por el comandante Hugo Rafael Chávez Frías y sus transformaciones y logros, que por su estigmatización trae chocancias, los jóvenes entendían sencillamente lo cíclico de la Historia, la lucha de clases, la autodeterminación de los pueblos y su importancia para las sociedades, la venezolanidad y sus elementos culturales a través de los diferentes ritmos de la canción.

Para mí era un logro de la tierra a la luna lo que allí se estaba gestando tontamente, pero con un valor incalculable para mí y para estos estudiantes, hicimos amistad, ellos empezaron hablarles bien a sus compañeros del grupo estable de teatro, le hicieron ver a los demás dentro del Liceo que estar en cultura era aprovechar el tiempo.

De esta manera logre consolidar un grupo de ocho estudiantes que se presentaron en torno a la Canción Bolivariana dos veces una en la Institución y otra en el Municipio Escolar con otros Liceos y Escuelas, quedando con la satisfacción de que hoy estos jóvenes recuerdan y reflexionan lo que allí aprendieron y lo ponen en práctica en su quehacer diario, el chico que hacía de Bolívar siguió actuando ya en grupos teatrales de la Universidad para la Seguridad, y la joven que tiene el encuentro con el Libertador, ahora es una buena madre y participa en su localidad en procesos comunitarios como el consejo comunal.



DESDE LO FANTASTICO LOCAL PARA EL TEATRO JUVENIL

Reconociendo y desarrollando mi propio potencial creativo no vi límites para enfrentar como docente las experiencias teatrales, ya que esto facilitaría el desarrollo de capacidades en los estudiantes involucrando proyectos de aprendizaje en una campo de acción abierto a la investigación, integrando contenidos de estudio con el entorno, necesidades, contextos como el socio-económico, natural y cultural de los estudiantes.

Nuestras comunidades en el estado Táchira y estoy segura que en toda Venezuela están dotadas de cuentos fantásticos y creencias ancestrales vividas por nuestros abuelos, unos de espantos y aparecidos y otros de un realismo mágico precioso que no tiene nada que envidiarle a los cuentos de hadas y creencias de otras latitudes del planeta.

Desde la Misión Cultura veníamos indagando sobre estas historias de todas las localidades donde estábamos activos y es allí en esa indagación en donde se desempolvan todas estas historias o por lo menos donde nos concientizamos de eso que estaba allí, palpable y nadie le prestaba atención. Y es así como en el año 2013, nace involucrar estas historias y creencias ancestrales de nuestro contexto, al teatro juvenil en los liceos de educación, era propicio y coherente con el Currículum Bolivariano, sus ejes transversales, sus principios y áreas referenciales.



En el liceo General Cipriano Castro de la localidad de tres esquinas se inicia esta investigación patrimonial realizando una visita junto con mis estudiantes de teatro a el señor Pedro Jaimes, reconocido como libro viviente de esta zona portador del saber ancestral de la siembra del agua, **(creencia o realidad), depende como se conciba, pero presente en la cultura andina venezolana desde los tiempos de nuestros hermanos indígenas, luego sincretizada con creencias religiosas católicas por los campesinos de las zonas andinas, práctica que consiste en la siembra de una tapara con agua, a una profundidad considerable en una zona dotada por vegetación específica que llame la humedad y el agua, con unas palabras o un rezo que consagre la intensión, hay estudios antropológicos que afirman esta creencia a través de sus diversos portadores de saberes en los andes venezolanos, que hoy día, acompaña a los movimientos ambientalistas que impulsan el cuido y mantenimiento de nacientes de aguas en los andes.**

Esta visita se concibe primero conversando con los jóvenes para prepararlos para hacer la visita a una persona de la tercera edad, y hacerle las preguntas para el señor Pedrito, otros comprometiéndose en la toma de fotos y captura de videos, con miras a montar luego un guion de teatro que mostrara el saber de la siembra del agua y su transferencia de conocimiento hacia los jóvenes. Es importante mencionar que hoy día como parte de nuestro contexto real local, logramos el permiso de Pedrito para visitarlo, le llevamos pan y algunas frutas, él es un anciano dulce y conversador.



Aquella tertulia fue muy amena, en ningún momento aquellos muchachos se fastidiaron a pesar de lo largo de la conversa con Pedrito sobre la siembra del agua y el transcurrir de la vida desde su perspectiva, muy interesante y gratificante desde lo escolar poder unificar este tipo de actividades que si cumplen con las premisas familia, escuela y comunidad, toda la Patria una Escuela.

Luego de la visita a Pedrito nació un vinculo y un deber entre el liceo desde lo cultural y Pedrito, y debíamos estar muy pendiente de invitarlo a nuestras actividades ya que él era un gran referente en esa comunidad por sus experiencias y aportes de vida. Una de las estudiantes se encargo de desgravar y transcribir la entrevista, para así poder construir un guion teatral, el documento que se genero la transcripción de la entrevista se leyó colectivamente en clase, así le pedí opinión a mis estudiantes sobre la lectura, ellos brindaron sus aportes, los mismo eran plasmados en el pizarrón, ya que era necesario que ellos se reconocieran y vieran sus aportes reflejados.

Una vez recogido todos sus aportes, me dispuse a escribir el guion para teatro compuesto por tres momentos, o tres esquinas que plasmaran lo que queríamos mostrar en torno a la siembra del agua, les presente el guion, le hicimos ciertas correcciones y entramos a una fase de escogencia de los personajes, haciéndoles énfasis en las expresiones fundamentales como: **expresión lingüística:** sobre todo en los recursos de formación y expresión oral, y cuidando aspectos del habla local, expresiones, dialecto, explicándole a los chicos la importancia de



preservar la manera como Pedrito hablaba y las palabras que utilizaba para nombrar cada aspecto ya que esa autenticidad es la que garantiza que el saber de la siembra del agua se preserve con la intención originaria que se merece.

Expresión Corporal: como vehículo de comunicación de la mano con la expresión lingüística y el vestuario adecuado.

Para montar esta obra de teatro, a su vez me dispuse a indagar con la profesora Arabella Peña quien trabaja el área de artesanía y danza, sobre una fecha propicia para presentar juntas la obra junto a una muestra de artesanía, con piezas elaboradas con totumo, fruto utilizado en la siembra del agua, como tapara, el cual es el nombre del totumo unas vez secado y procesado, quedando con una forma de cuenco, convirtiéndose en un material versátil para el tallado de piezas como lámparas, utensilio de cocina: soperas, cucharas, recipientes, plato), piezas de decoración ornamental y otras utilitarias. Todo un trabajo artístico, basándonos en ese saber ancestral de la siembra del agua, utilizando sus elementos y convirtiéndolos en rutina dentro de nuestra realidad propia local.

Escogimos como fecha para su presentación y exposición el día Mundial de la conservación del agua. Dicha obra fue aceptada con beneplácitos por los estudiantes involucrados entendiendo que todo el proceso que vivieron desde la entrevista de Pedrito, hasta la concentración y el ritmo que tuvieron el día de la presentación tenía un alto valor en sus aprendizajes para la vida, superando los límites tradicionales que venían



practicando en otras áreas del conocimiento.

Por esta razón en el año 2014 repetí esta experiencia con los estudiantes de teatro del Liceo Rómulo Costa de Puente real llevando la experiencia de la comunidad de tres esquinas, a la ciudad, de igual forma llevada con beneplácito por sus participantes y los que la pudieron apreciar. De esta manera continué mi labor y en el año 2014 para el inicio del año escolar 2014-2015, iniciando el primer lapso del año escolar tomamos como tema a desarrollar la Literatura fantástica en compañía del escritor local Manuel Rojas, incentivando junto a él a mis estudiantes sobre el asunto creativo, llevándolos desde lo universal a lo local, discutiendo sus mejores aportes sin límite alguno, lo cual los conllevó a recopilar e investigar algunos cuentos e historias de sus abuelos y de sus comunidades, teniendo cuidado con los elementos de creación, lluvia y desarrollo de ideas, percepción e imaginación, teníamos dos encuentros semanales en donde nuestros compañeros estudiantes compartían aménamente los cuentos que sus abuelos o familiares les transmitían.

Luego a la hora de escribir se cuidaron aspectos como la fantasía, el simbolismo y las figuraciones genuinas y propias de el realismo mágico local, propiciando un clima armonioso, afectivo y pedagógico, abordando el trabajo con agilidad, y belleza creando así buenas historias: 1) ***El duende y el Platanal***, 2) ***Un extraño ser visita la escuela Los Andes***, 3) ***Un muchacho desobediente***, 4) ***La novia del camino de la Patera***.

En este proceso de creación literaria permitió la práctica de los aspectos



de la lecto escritura. El ejercicio literario no quedo allí, en el segundo lapso del año escolar se le propuso a estos estudiantes recopiladores de las historias, que convirtiéramos estas historias, en textos teatrales y que si estaban de acuerdo en montar unas obras de teatros cortas con sus historias, una vez lo jóvenes aceptaron se armo el proyecto de aprendizaje y emprendimos esta nueva tarea, el espacio propicio para su presentación iba a ser el Encuentro de Saberes el Arañero de Sabaneta, promovido como línea orientadora nacional para compartir saberes desarrollados por las escuelas y liceos de todo el país.

El proyecto de aprendizaje del aula basado en la creación de cuentos e historias fantásticas reales y ficticias como principal herramienta e insumo proveído por los jóvenes para realizar el texto teatral, en esta fase de iniciación dramatúrgica mi participación como docente era fundamental donde debía evidenciarse el nivel de comprensión del grupo de trabajo y sus lluvia de ideas (sus historias), como punto de partida para el desarrollo del texto teatral y el teatro como herramienta pedagógica.

La base para escribir un texto o guion teatral una fabula mínima, donde se cuenta en corto tiempo todos los acontecimientos de la obra de principio a fin, con un inicio un desarrollo y un desenlace describiendo muy bien personajes, sus protagonistas y antagonistas, también subdividí la historia en escenas entre cuatro o cinco situacionales a manera que el dialogo se correspondiera con la esencia de cada historia. Estas escenas deben contar con los diálogos creados para la historia y así mostrar con



mayor detalle y amplitud los sucesos de principio a fin, de lo general, a lo específico a la hora de relatar los acontecimientos. Yo me encargaba de dirigir y orientar los diferentes grupos de trabajo, de los textos teatrales dos estudiante por cada historia, que atendían los diálogos por escrito cuidando el escrito correcto de las expresiones locales, también escribiendo con detalle para saber diferenciar el dialogo y los acontecimiento dentro de las escenas situacionales a través de diferentes tipos de letra y utilizando subrayados o negritas.

Me encargue a su vez de la musicalizar las mismas, esto lo realice como un regalo junto a mi hermano Gabriel Colmenares estudiante de Música y aficionado a la edición de sonido, el resto de los estudiantes se concentraron en la actuación, el vestuario y el maquillaje, trabajando con ellos aspectos como: infundir confianza con mi ejemplo siendo participe junto a ellos en las dinámicas de juego de la actuación y la pérdida del miedo escénico con diferentes dinámicas para trabajar en ello, propiciando una ambientación diferente dentro y fuera del aula en espacios al aire libre, así conocen el teatro, luego una fase formativa con ejercicios en las áreas de dicción, trabajo de la voz, expresión corporal, y actuación distribuidos en dos horas dos veces a la semana, abarcando estas dos horas con los ejercicios de todas estas áreas y los ensayos de cada texto dramático, sin presionar a los jóvenes para no generar una actitud adversa hacia la experiencia, lo interesante es motivar dejando a un lado el carácter de enseñante, ofreciendo la invitación al juego siendo parte de él.



Fue un gran reto después que me vi comprometida en esta travesía llena de emociones, habían momentos de mucho trajín, hubo momentos que tenía los cuatro grupos paralelamente en ensayos, el furor y el ímpetu de los muchachos me llevo a seguir adelante con el disfrute del proceso de aprendizaje que ellos estaban asimilando con mucha alegría.

En tres meses y medio nos preparamos disfrutando de esta post producción para participar en el encuentro de saberes del Ministerio del Poder Popular para la Educación y los encuentros de Teatro de la Misión Cultura corazón adentro, programa conducido por el Ministerio del Poder Popular para la Cultura, les programe unos talleres de maquillaje con el compañero Deivi Holmos, quien les enseño de manera sencilla pasos básicos para preparar la piel, tipo de materiales antialérgico que se pueden utilizar, como lograr efectos de más edad en el rostro, efectos para lograr espanto, uñas, orejas, verrugas de plastilina.

En cuanto al vestuario y utilería no teníamos el alcance ni los recursos para conseguir atuendos y artículos muy elaborados, lo importante era que complementaran la comunicación que debía lograr cada personaje de manera funcional y apropiado, habían compañeros encargados de buscar vestimenta entre sus familiares y así íbamos complementando lo que se iba a necesitar, y otros que no querían actuar se comprometieron a realizar utilería o a conseguirla, hubo estudiantes que realizaron crucifijos, espadas, pilones, lavaderos, arboles y otros con materiales sencillos sobre toso cartón y pegamentos.



LA LIBERTAD LITERARIA UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CONVERTIDO EN PROYECTO DE VIDA

María Isabel Rodríguez
mariarodriguez511@hotmail.com
Comunidad de Aprendizaje del Alba

El presente proyecto de investigación es el resultado de varios años de esfuerzo y trabajo para consolidar lo que sería el reto humano de hacer que una comunidad entera lea junto con sus niños y niñas, por lo que relato la experiencia como docente en la Unidad Educativa “La Vega de Tabay”, es una escuela estatal, ubicada en la zona rural-agrícola del municipio Santos Marquina del estado Mérida, Venezuela.

Para Septiembre del año escolar 2009-2010, me inicié como docente de sexto grado. Ese mismo año en la Comunidad Educativa se avanzaba en el Proyecto Educativo Integral Comunitario con la finalidad de diagnosticar, las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas de dicha comunidad para ello se realizaron entrevistas a las quinientas (500) familias residenciadas en dicha localidad, se organizaron y se recogieron los resultados, los cuales se organizaron de la siguiente manera:

En cuanto a las **Fortalezas, los indicadores señalaron que los niños/as tenían** buen dominio de las matemáticas básicas. Buena resistencia física. Las niñas/os eran atendidos por sus madres, muy pocas de estas trabajan fuera del hogar por lo que escuchan la radio diariamente, no hay servicio de internet ni televisión por cable, solo telefonía celular, donde la oralidad se distingue y la historia local se reconoce.

Con respecto a las **Debilidades**: tenemos que no tienen hábitos de lectura. No se ha realizado actividad comunitaria para incentivar esta. No cuentan con un espacio para biblioteca. El 60% de los adolescentes no culminan los estudios de bachillerato.

A propósito de las **Oportunidades**: encontramos que se desarrollan estrategias para incentivar la lectura desde la escuela-familia-comunidad. Realizando actividades



dentro de la institución el turno de la tarde. Se evidencian para esto diferentes géneros literarios, la historia local y se toman en cuenta las necesidades e intereses de las y los estudiantes.

Y las **Amenazas** encontradas, dan cuenta del poco apoyo de la familia-escuela-comunidad para darle importancia e iniciar el proyecto.

Por consiguiente se puede evidenciar en el análisis de los resultados de este diagnóstico la problemática presente, el poco interés por la lectura y escritura y la falta de hábito, debido a que no se han desarrollado estrategias significativas que permitan desarrollar plenamente el interés por la lectura y la escritura en este ámbito educativo, valga reiterarlo familia-escuela-comunidad.

Ahora bien, según la problemática planteada y el diagnóstico realizado me llevan a relatar una experiencia de investigación sobre las bases teóricas y pedagógicas de **LA LIBERTAD LITERARIA**, como posibilidad de desarrollo cognitivo, psicoafectivo y desarrollo social de los/as niños/as. Para ello, me propuse las siguientes preguntas: ¿Qué es la libertad literaria?, ¿Se podría establecer la libertad literaria como una pedagogía alternativa?, ¿Ayuda la libertad literaria a formar ciudadanos y ciudadanas que se relacionen a partir de una dimensión axiológica?.

En tal sentido estas preguntas nos llevan a definir qué se entiende por libertad literaria, la cual se considera, en mi experiencia a partir de la investigación desarrollada, como la manera de escribir y leer, desarrollando toda la potencialidad creativa en términos de diferenciar un sistema de escritura acompañado de lo gramatical, que tiene reglas rígidas, alejándose de un sistema libre sin dejar de responder lo gramatical, no importando el género literario: cuentos, poesía, trabalenguas, adivinanzas, retahílas.

La libertad bien lo sostiene Capelletti (1986): Libertad significa la raíz de toda realización espiritual y por consiguiente, de todo ideal...”. (p. 16).

Apegado a esta definición de libertad, podríamos decir que para Kant () la literatura “es una función lúdica del espíritu, en la que el escritor juega con el lenguaje, creando imágenes para recreación de los lectores.

Entonces definamos que significa “Literatura”, palabra que deriva etimológicamente del latín *Littera*, que significa “letra” o “lo escrito”. Por su etimología, pues, la literatura está ligada a la cultura, como manifestación de belleza a través de la palabra escrita, pero



esta definición deja fuera la literatura de transmisión oral, que es la primera manifestación literaria conocida, por lo que es mejor hablar, siguiendo a Aristóteles el asumirla como “el arte de la palabra”: la literatura es un arte, y por tanto, se relaciona con otras artes, y tiene una finalidad estética.

La libertad de crear a través de la literatura vamos a sostenerla con la apreciación de Guilford (1965) cuando señala que: “La creatividad es la clave de la educación en su sentido más amplio, y la solución de los problemas más graves de la Humanidad” (p. 128). Es decir, si la creatividad solucionas los problemas humanos, qué le ocurre a la escuela, cuando no se le da oportunidad a las y los estudiantes de ser creativos, cuando el docente no termina de entender que para desarrollar la libertad literaria se debe educar en la creatividad, para lograr el propósito de lo planteado se encuentra la creatividad verbal y escrita, donde los pensamientos y sentimientos se expresan libremente para que el Leer y escribir logre ser un proceso significativo en el aprendizaje del ser humano.

Pero lamentablemente en la escuela convencional esta se convierte en angustia y miedo, por eso las y los estudiantes intentan evadirlas sin darse cuenta que estas actividades los lleva a expresar sentimientos y emociones que les permite contar anécdotas, historias, tomando parte de esa sociedad a través de los símbolos y signos que la identifican como común para todos y todas comunicarnos.

Saturnino de La Torre (1984), en su obra *Creatividad plural*, expresa que: “la creatividad es un valor social ... es una responsabilidad y un cometido educativo como valor cultural. Es el norte de todo sistema educativo abierto al futuro” (p. 56). Entonces cobra importancia el desempeño del docente y las estrategias que implemente para lograr en las y los estudiantes, ampliar y fortalecer sus conocimientos, habilidades y destrezas en la escritura y lectura creativa, sin angustia, mediante el uso de la palabra escrita o hablada.

Al respecto María Eugenia Dubois (2006): expresa que “es necesario educar en la literatura ya que la experiencia literaria nos brinda la oportunidad para reflexionar acerca del mundo, la naturaleza, la vida”. De manera que al reflexionar y comprender la manera de ser y pensar del otro, nos abre el camino para la aceptación no solo de los otros, sino de nosotros mismos. Leer y escribir en el mundo literario es una manera de



aprender a conversar y educar no solo a los jóvenes sino a comunidad educativa en general.

En las últimas décadas las investigaciones realizadas en torno a la forma cómo los niños y las niñas aprenden y se apropian de la lengua escrita ha cambiado radicalmente, son numerosos los aportes intelectuales que han contribuido con este fenómeno, entre ellos, la teoría sociocultural de Lev Vigotsky (1885-1934), la teoría cognitiva de Jean Piaget (1896-1981) y la teoría sociopolítica de Paulo Freire (1921-1997).

Tener libertad literaria es lograr que las y los estudiantes tengan la facilidad de leer y escribir sin que a ellos se le coloque impedimento alguno, y así garantizar la oportunidad de participar del maravilloso mundo de la escritura y que ninguno sea excluido de las experiencias del mundo literario en sus diferentes géneros: cuentos, poesía, adivinanzas, retahíla, conjuros, entre otros.

Es por ello que, la escuela a partir de experiencias de aprendizaje en colectivo relacionando el contexto histórico social y entendiendo lo social a partir de promover el vínculo entre la teoría y la práctica de la lectura desde una perspectiva social que permita contribuir en la formación de una nueva visión del trabajo colaborativo, entendido como elemento significador de todos lo que hacemos para saber en el plano social apoye la libertad literaria como vinculo del hacer, saber para la convivencia. De allí que, una concepción que parta de la autorrealización del ser humano, como expresión de creatividad y talento.

En este contexto, debe existir una unión indisoluble entre la educación, la lectura y la escritura como una dimensión plenamente humana que lleve a reflejar desde la praxis un modelo de sociedad productiva y solidaria plasmado en la CRBV, Plan de la Nación, las nuevas líneas estratégicas en el Marco del Nuevo Currículo Bolivariano, Canaima 2012, los planes, programas y proyectos de políticas Educativas del Estado, en la que se estima desarrollar el Plan Revolucionario de Lectura definido en el año 2009.

En cuanto a esto, debemos como docentes debemos evitar que los y las estudiantes vean la lectura y escritura como un castigo, por tanto aburrida, el docente debe estimular la lectura y no decidir por el otro que leer, al contrario presentar textos para que al otro esto le cause el placer de leer, sin imposición.



Tiene que estimularse para que surja, nazca el deseo. Igualmente, el docente tiene que sentir el placer de leer referente. Si la lectura es un placer, el docente tiene que sentir ese placer.

No puedo decir que es malo o bueno todo aquello que leemos, lo importante es distinguir lo que leamos, lograr el hábito de la lectura y la escritura, al tiempo que el estudiante va aprendiendo la ortografía, así el docente igualmente aprende a ir seleccionando la categoría de libros que desea para estimular la lectura y escritura como libertad literaria.

Lo que llamo Emilia Ferreiro (2000) “La democratización de la lectura y la escritura”, pero de que democracia se habla, cuando en este pleno siglo XXI, seguimos vaciando contenido, sin el placer de esos contenidos, cuando queremos futuros investigadores y no formamos estudiantes lectores y críticos sobre el tema para investigar.

Recuerdo un estudiante decirme puede prestarme el periódico para leerlo, y me lo pedía diariamente, pero diariamente le pedía que me comentara la noticia que le era de mayor interés, logrando poco a poco su hábito por la lectura.

La literatura, permite a la y el estudiante oportunidades de adentrarse en el mundo de crear, inventar, cambiar o formar otros cuentos a partir de historias leídas, escuchadas o creadas por ellos y hasta por otros. Así se hace protagonista activo de su historia y proceso lecto-escritural. Es eso lo pretendido durante el proceso llevado a cabo para esta investigación.

En consecuencia se justifica esta investigación, en cuanto cumple con la fundamentación del Proyecto que desarrolla la Comunidad de Aprendizaje del ALBA, Diseño de Estrategias Educativas para nuevos aprendizajes. Pedagogías Alternativas, el cual busca contribuir a la formación de los estudiantes, personal docente, directivo y comunidad educativa en general de la institución donde laboro, a través de la incorporación de pedagogías alternativas que tributen al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes, con la finalidad de alcanzar un aprendizaje creativo y por ende significativo.



Por lo que, parafraseando a Humberto Maturana en una entrevista publicada originalmente en el año 2007 en el Libro: Libre Chile Libre: “Yo pienso que es bueno leer si uno lee desde la autonomía reflexiva, porque le amplía la visión del mundo, de lo que otra persona piensa, o por sus evocaciones distintas del vivir humano en distintas circunstancias o por que muestra del cosmos en la medida que son libros de ciencias o de historias natural. O por la posibilidad positivas y negativas de nuestro existir al mirar la historia. Finalmente, porque se encuentra en todos lo que lee y puede qué camino seguir”. Así mismo sostiene que, “si leo desde la autonomía de la reflexión, entonces es bueno lo que leo, porque tengo una visión distinta a la que tenía”. De ahí, el valor de leer y escribir en el encuentro con nuestra vida, nuestro entorno y la reflexión en el camino a seguir, desde la escuela, la familia y la comunidad.

Para ello, las estrategias a desarrollar con el grupo de sexto grado, se desarrollaron con la familia, la comunidad y al colectivo institucional, poniendo a prueba la historia oral, pero como lo expresa Rocha y Roth (1994): “Como el hombre no sabía leer ¿Cómo podía enterarse de lo que sucedía si nadie lo contaba escribiendo...”. Como el pueblo puede enterarse de lo que sucedió o de lo que sucede, si sus pobladores no cuentan y escriben los que otros le han contado.

“La lectura es arte si es para la liberación. Por eso necesitamos impulsar este plan con mucha libertad, un esfuerzo de hombres y mujeres libres y liberadores del arte y la cultura”, afirmó **el presidente Chávez** en el lanzamiento del Plan Revolucionario de Lectura (PRL). Sábado, 25 de abril de 2009.

El conocimiento nos hará libres, la escuela es para eso para hacernos libres, para la emancipación, en cuanto a este pensamiento pedagógico critico el presidente Chávez, sostenía que:

“La educación no es acto para adaptar, para socializar, sino para transformar...” cuando el docente se dé cuenta que no puede seguir con la escuela tradicional, sino transformar en la formación, en el conocimiento en el protagonismo de cambiar un sistema, para ser participar y ser protagonista, con crítica reflexiva. No puedo ser y enseñar a ser crítico si no leo y me formo.

“Para que surjan preguntas debo leer”, el presidente leyó 3mil libros en su trayectoria, los cuales analizó, subrayó, leía de dos a tres horas diarias. Siempre nos pidió que leyéramos, siempre pendiente que el pueblo se formara como lectores.



La gran preocupación en estos momentos es quizás, la misma que tuvo Francia en los años 80, realizaron una lucha por el iletrismo, término que se utilizó, donde se demostró que a pesar de ser un país libre de analfabetismo, esto no garantizó, tener una población con prácticas diarias de la lectura, ni el gusto por leer y menos el placer por la lectura. Nuestro país fue declarado libre de alfabetización en el año 2005 por la UNESCO, pero igual que en los años 80 los franceses realizaron su batalla al iletrismo, nosotros también vamos a tener que realizarla, desde los diferentes espacios, ya que nuestra población no es una población lectora.

Cuando nos referimos a la libertad literaria desde un enfoque comunitario sostiene: Mauricio Vallejo Márquez (2013) “No se puede dejar de lado la realidad, la literatura debe ser un reflejo de las realidades de los pueblos, la literatura tiene el deber de mostrar una realidad porque es el autor habita en una realidad específica. La literatura es una herramienta antropológica, social y política”.

El trabajo que se desarrolló, las diferentes actividades y las estrategias que se aplicaron con esta investigación, logró que los participantes registraran historias de su sector en los diferentes géneros literarios, siendo ellos los reales conocedores de su realidad histórica, social y política.

De modo que, en la comunidad educativa en general de la U.E La Vega de Tabay, se inicia desde el momento del resultado del diagnóstico del PEIC (Proyecto Educativo Integral Comunitario), donde la comunidad no era una comunidad lectora y por lo tanto no lo son las y los niños de la escuela. En una de las reuniones con los padres y representantes, uno de los padres manifestaba: “La lectura no debe tomarse como un castigo, sino como un placer, aún castigan a los niños con la lectura, te quedas en el salón leyendo”. Las madres en su mayoría representantes de la institución participaron en las mismas actividades y estrategias que se desarrollaron en la escuela. Aplicando para ello, una metodología de investigación etnográfica.

Entre las actividades desarrolladas tenemos: El mundo de los sentidos, Creando significado a las palabras creadas, Grandes creaciones con palabras extrañas, Creaciones con los sentidos, Palabras que embrujan, Descubriendo los conjuros, Día de la mujer, Grandes historias, Día de las madres, Feria internacional, Feria de San Antonio de Padua, Expedición Pedagógica, Libro: Los escritores de Hacienda y Vega.



Entre los resultados tenemos que la mayoría de los participantes quedaron interesados en continuar con la participación en las actividades para continuar su interés en la libertad literaria. Buscar un espacio en la comunidad para una biblioteca. Continuar el trabajo familia-escuela y comunidad y fortalecer el Plan Lectura desde los diferentes espacios mediante la continuación de este proyecto de investigación convertido en proyecto de vida.

Referentes

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 36860. Caracas, Venezuela.

De La Torre, S. (1984). Creatividad Aplicada. Magisterio del Río de la Plata Argentina. Recuperado de:
http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/nocion_creatividad.pdf

Dubois, M. (2007). La Formación de Lectores y Escritores. Recuperado de:
<http://gruposlecturamaestros.blogspot.com/2007/10/la-formacin-de-lectores-y-escritores.html>

Guilford, J. (1965). Teoría de la Creatividad. Recuperado de:
<http://treintaysieteconcuatro.blogspot.com/2010/04/definicion-de-creatividad-ii-guilford.html>

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, No. 5929 (Extraordinaria), Caracas, Venezuela.

Ley del Plan de la Patria (2013-2019). CONATEL. Recuperado de:
<http://www.conatel.gob.ve/ley-del-plan-de-la-patria-2013-2019/>

Maturana, H. (2016). La biología del amar y el conocer. Recuperado de:
<http://www.eldefinido.cl/actualidad/plazapublica/6480/Maturana-y-la-Biologia-del-Amar-y-del-Conocer/Maturana>



LA FOTOGRAFÍA EN ESPACIOS EDUCATIVOS... BISAGRA DE LA MEMORIA COLECTIVA.

-Por una Pedagogía de la Imagen-

Luz Marina Parra
(shalomonika@gmail.com)

Resumen: El presente relato remite a una experiencia vivida con estudiantes de 4to año en Ciencias del Liceo Libertador, en el Estado Mérida, Venezuela, quienes participaron en el marco de un taller de fotografía a finales del período escolar 2016. Dicha actividad surge inicialmente en la necesidad de generar reflexiones enmarcadas en aquellas prácticas pedagógicas como un ejercicio fundamental a nuestra incansable tarea de abonar a una educación emancipadora, con un compromiso pleno por la transformación social desde el trabajo colectivo con nuestros estudiantes. Por otro lado, desarrollar algunas prácticas en torno a la fotografía que permita re-significar el vínculo entre el arte (en nuestro caso desde la pedagogía de la imagen) y otras pedagogías liberadoras que puedan delinear, confluir y complementarse con el propósito de desmontar y debatir ideologías del dominante, con el objeto de alcanzar verdaderos procesos de subjetivación como una forma de resistencia. Dichos procesos comienzan por abrir ventanas que apuntan a la creación y fortalecimiento de Grupos Estables de Formación Audiovisual con el objeto de que los educandos en tanto que comunicadores visuales adquieran mayor compromiso de cara a la realidad local y nacional, asumiendo el papel de protagonistas y custodios de los saberes y conocimientos de sus pueblos y comunidades frente a la postura hegemónica de los medios privados...

Palabras claves: pedagogía de la imagen, pedagogías emancipatorias, memoria colectiva, cultura visual, fotografía.

Eje 1. Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos.
Red Educativa de Maestros y Maestras Investigadores e Investigadoras de Venezuela
Colectivo del Programa de Estudios Abiertos adscrito a la Universidad Politécnica Territorial de Mérida
"Kléber Ramírez". Mérida, Venezuela.
Tutora de Comunidades de Aprendizaje



República Bolivariana de Venezuela

U.P.T.M. KLEBER RAMIREZ

Mérida - Venezuela.



LA CATARSIS EN LA REPRESENTACIÓN TEATRAL

Una propuesta poiética- educativa para las emociones

Por Karl Bertelsen (Carlos Danez)
danez.carlos@gmail.com



Resumen

Este artículo propone la educación emocional mediante la representación teatral como hecho liberador del ser humano víctima de incomprensibles patologías que lo someten a conductas incontrolables e inesperadas. No se trata de reprimir emociones, sino de tener conciencia de estas, por lo que abordaremos la pregunta ontológica ¿qué es la conciencia? Para estudiarla luego en un escenario de teatro. Al leer este artículo te percataras de que la conciencia funciona como el lente de una cámara abriéndose y cerrándose, conocerás los ritos teatrales de la antigüedad griega para limpiar cuerpo y alma de emociones dañinas e indagaras el origen creativo de una civilización que aún permanece vigente. No debe entenderse la palabra catarsis como descarga energética, sin comprender que ella implica una aplicación de la conciencia que permita observar el comportamiento emocional. Para eso analizaremos la función esencial del texto teatral y su puesta en escena, así como la presencia anímica por parte del actor. Contrariamente a la conducta existente en políticos y burócratas que inconscientemente rechazan la teatralidad (ver y ser vistos), por no tolerar la libertad volitiva que produce la mirada bien de manera metafórica o de modo literal; proponemos producir respuestas que estimulen la actividad teatral, a fin de garantizar un mejor país de ciudadanos libres y consientes.

Palabras clave Emociones. Catarsis. Teatro. Conciencia. Representación.



1. El legado de Lieo

Nuestra civilización occidental carece de educación emocional, nos preparamos para ejercer labores utilitarias de carácter técnico o simplemente de servicios. Las disciplinas sociales, científicas y humanísticas pretenden aislar los asuntos sentimentales de los objetivos de estudio, por considerarlos secretamente inabordables e incontrolables.

Desde los albores de nuestra civilización, el teatro cumplió una labor *de purificación de las partes volitivas de nuestra alma* (cuerpo emocional), así lo consideró el filósofo Aristóteles en su Poética (Aristóteles, 2006). Fue la tragedia helénica la que levantó las bases estructurales de lo que hoy se conoce como las ciencias de la conducta, y en el caso de la comedia, las ciencias políticas; de manera que en la tragedia y la comedia hubo una interrelación argumental con la filosofía y la sofística. En nuestra civilización occidental el teatro, como un legado de los ritos dionisiacos, ha cumplido por vía de la catarsis la labor de educación mediante la purificación de las emociones, produciendo una ampliación de la conciencia en todos los participantes del rito teatral (actores y espectadores).

La estructura del rito de representación teatral, está objetivada por un profundo sentido de religiosidad, entendido en la acepción filológica del término, del latín *religar*, que significa establecer un vínculo con. Ese vínculo tiene su naturaleza en la limpieza emotiva, al que Aristóteles se refirió en su concepto de catarsis. El rito es un acto que codifica un ceremonial en el que el pontífice se relaciona con las deidades (representaciones emocionales) solicitadas para la obtención de logros. Pese a que en todo rito hay representación, éste no implica un evento teatral; la teatralidad del rito se logra cuando intervienen los espectadores. Muchos ritos religiosos de purificación emocional, abrirán caminos cerrados para el que ha contaminado su alma (cuerpo emocional). El rito teatral no es la excepción. Es conveniente reflexionar -meditar- acerca de este tema para que al teatro se le brinde la importancia que merece.



El vínculo teatral con las partes más sutiles del cuerpo emocional, se ha venido deteriorando porque otros lenguajes se han ocupado de esta alquimia de la representación. Con la aparición de la imprenta, la novela desplazó al teatro provocando en los lectores, con sus personajes y situaciones, profundas emociones que en muchos casos no pudieron ser purificadas. Podemos citar la novela *Las cuitas del joven Werther de Goethe* (Goethe 2009) que provocó una ola suicidios. Lo mismo sucedería siglos después en New York, con un programa radial *La guerra de los mundos*, en el que su guionista *Orson Welles*, (Welles, 1938) simulaba una invasión de marcianos. Con la aparición del mercado del entretenimiento, notamos en sus productos, como en su mimesis se ha ido perdiendo el rito de la catarsis y su carácter purificador, al ser manipulado para provocar emociones probas para la sociedad de consumo. No hay quien pueda negar que las telenovelas, los boleros o las rancheras hayan programado la emocionalidad amatoria de nuestros contemporáneos.

2. Los niños y la alienación emocional

Las enfermedades en el cuerpo emocional, ocasionan trastornos en los cuerpos intelectuales y físicos de mujeres y hombres de todas las edades, producidos por una disminución de la conciencia. Los orígenes del problema radican en las primeras enseñanzas, en el seno de nuestra familia. Luego en la escuela, tanto educando como educadores no logran superar este obstáculo, siendo causa de enormes dificultades psicológicas con graves repercusiones sociales. La patología se prolonga en la actividad de enseñanza – aprendizaje, generando un gran número de deserciones escolares y bajo rendimiento, hasta llegar a la educación superior. Los que logran graduarse estarán preparados para contribuir con la repetición del problema.

Debemos considerar que el juego por su frágil naturaleza participativa, lleva a los adultos a robar el protagonismo al niño; sucede lo mismo en el teatro, que es un juego. Sin embargo, debemos advertir esta paradoja: los juegos dirigidos no cumplen con las características de juego, aunque el niño puede acabar haciéndolo suyo. Cuando los niños juegan sin vigilancia, intentan funcionar de forma autónoma para interactuar con sus



iguales, manteniéndose diferenciados de las exigencias y limitaciones de la realidad externa.

Creo que el teatro que se hace en las escuelas debe ser más cónsono con la actividad lúdica de los niños. Ellos no se inhiben y han desarrollado juegos colectivos que se transmiten de manera espontánea. *Si los niños dejaran de jugar un solo segundo, las galaxias cambiarían su curso.* (Brigue, 2008 pág. 37) Sin embargo, vemos que el teatro infantil está orientado por correlatos culturales, de menor capacidad creativa, que la que poseen los niños de manera natural. Estos procesos de significación, se repiten de manera más preocupante en los programas de televisión y en las películas infantiles, donde existe un interés manifiesto de manipular la sincronía creativa de los lenguajes, en función de la cultura dominante.

3. Desarrollo conceptual de la naturaleza de la conciencia teatral

La palabra teatro tiene su origen en el griego antiguo. La palabra Teos significa Dios. El dios del teatro es Dionisio, dios del trance y las manifestaciones ocultas. El teatro es el templo de la revelación o desocultamiento. En el mundo cristiano suele representarse a Dios con el triángulo pitagórico y un ojo al centro. El triángulo se apoya en la dualidad que implica actuar, establecer una línea contante de relación. El punto superior es el punto de observación, el tercer punto implica la conciencia de la acción, por eso el triángulo tiene un ojo al centro. La palabra teatro significa ver y ser visto, viene del verbo griego antiguo: *Teomai* y es una acción curativa de la conciencia, curativa de dos perversiones visuales que conforman el estado dormido de la conciencia; el voyerismo y el exhibicionismo. El voyerismo consiste en ver sin ser visto y el exhibicionismo en lograr que te vean sin ver a los que te están viendo. La conciencia es activada y regulada de manera sensible por la mirada, tal como el diafragma fotográfico activa y regula la luz en la captación de la imagen. Algunas de las experiencias teatrales que me han conducido a reflexionar sobre la importancia social y personal del rito de la catarsis, se han originado en la apercepción (darse cuenta de estar percibiendo) de la atención como clave fundamental de la actuación.



Para Aristóteles la catarsis ocurría gracias al aspecto literario del teatro. Sin embargo el texto nos exige de manera permanente una lectura atenta. El dios Dionisio constantemente cambia de máscaras y no podemos distraernos. El texto es una conciencia autónoma en sí misma y para sí misma. Los actores simplemente debemos saber (tener la técnica para) permearnos en el texto y permitir que el texto se permee en nosotros.

Aristóteles no especificó si la catarsis ocurría únicamente en el público o en los actores y el público. Este ritual de salud para la polis debió ser un conjuro holístico para el actor. Para el actor un personaje es yo y los otros, no se puede separar a un actor del personaje y su público. Platón en la apología de su maestro Sócrates (Platón, 2005), señala que éste dijo: *he visto en mí mismo*, hoy decimos, tengo conciencia. Sócrates decía que al enseñar a los hombres a pensar, cumplía con un mandato del dios Apolo. Apolo es el dios de lo manifestado, de lo evidente y del yo individual. La conciencia es un fenómeno que parte de lo individual, pero que pudiera trascender estas fronteras. Para Sartre la conciencia existe en la medida en que tengamos conciencia de que existe (Sartre, 2005). En el proceso de puesta en escena, la conciencia del actor se incorpora a la conciencia del texto.

Un niño al comenzar su proceso de lenguaje verbal está manifestando la existencia de una conciencia que quiere comunicarse. Luego esa conciencia comprende que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que a su vez posee un determinado significado. Ese niño está pontificando un lenguaje capaz de expresar comprensión y al hacerlo da muestras de estar comprendiendo. Este ejercicio sería imposible de abordar si no ocurriera simultáneamente un proceso de ampliación de la conciencia. Ahora bien el teatro es un lenguaje. La conciencia para el actor es una presencia vacía y no un espejo común, distando así de la conciencia ideológica. Esa presencia vacía nos permite conciliar nuestras técnicas con la obra de arte. Esa conciencia es un vacío vital y paradójicamente su presencia constitutiva, nos hace ajenas y vívidas las emociones interpretadas. Cada noche en cada nueva interpretación, el actor con su conciencia escénica purifica emocionalmente el texto de su trama (Lo deconstruye mediante la acción).



El filósofo *René Descartes* (Descartes, 2007) desarrolló un sistema intelectual: la duda metódica. Sucedió que al estar dudando socráticamente de los dogmas aceptados, logra dudar hasta de la existencia. Entonces para certificar la existencia formula la sentencia: *cogito ergo sum* que ha sido traducida de manera literal y reducida como: *pienso, por lo tanto existo*, pero en realidad si contextualizamos la sentencia dentro del planteamiento de duda existencial que la produce, deduciremos que lo que dijo Descartes es: *tengo consciencia, luego existo*. Teatralmente entendemos como consciencia el *darse cuenta* y ese darse cuenta se objetiva por una presencia atenta (en el teatro la llamamos *presencia escénica*). Para el actor en el momento de representar no existe más tiempo que el aquí y el ahora; en ese sentido, si no fuese por la presencia de la consciencia, el actor sería semejante a los héroes y a los animales. Ahora, el actor desde el presente absoluto puede representar como objetos independientes otras temporalidades, y en ese presente, se posa la consciencia, aunque se proyecte hasta los otros tiempos como un reflejo mixto de nuestro mundo interior y del texto representado. La verdadera conquista del actor es la conquista del presente.

Sin embargo para el filósofo fenomenológico Edmund Husserl (Husserl, 2000), la consciencia no tiene nada que ver con los procesos psicológicos del naturalismo, ni tiene carácter contingente: *es huidiza; se dirige a las cosas sin posarse jamás y sin mostrarse ella misma. Pero no oculta ni falsifica aquello que se le aparece, el fenómeno. Antes bien, lo desnuda de ropajes recolectando su verdadera esencia*. Para Husserl la consciencia no es una realidad substancial, que pertenecería a la vida anímica. Por el contrario, en nuestra concepción teatral de consciencia se encuentran presente nociones animistas en las que la consciencia ilumina vitalmente la presencia o el fenómeno, nociones pertenecientes a la antropología más que a la filosofía.

La permanencia de la consciencia es un yoga. Se dice que el filósofo René Descartes medía a los hombres por el tiempo presencial en el que pudieran mantener su estado de consciencia. Mientras mayor sea la presencia consciente de un actor, mayor será la



creatividad en la interpretación y más profundo se iluminará el cuerpo emocional de los espectadores.

Un buen actor sabe que no puede convertir la conciencia en un objeto (cosificarla) porque perdería su presencia escénica. Hubo un filósofo alemán que reinventó su lengua materna para no sustantivar los procesos de la conciencia. Es así que para Martin Heidegger (Heidegger, 2003), *estar en el mundo* implica de manera fáctica, un proceso de coexistencia y comunicación social en exilio del Ser. Esta coexistencia no significa una actitud anímica de carácter óntica del *Da-sein* (Ser abierto al Ser). *El Ser es aquello que le falta al mundo para cerrarse en sí mismo*. En un existir finitamente *Ser para la muerte* sin tener fin, somos un efecto y una condición del mundo. Para un actor la realización de la interpelación por el Ser - la que Heidegger formula - la ejecuta desde el vacío de su conciencia –actuante- que se abre ante la presencia escénica. El pre ser lo ha venido cuidando en la preparación (ensayos) y ahora en una condición supra cotidiana - desde su personaje - interpela al Ser. La conciencia escénica es una interpelación actuante (*enérgeia*).

El rito para que se consuma de manera teatral, en lo que respecta a la recepción del espectador, requiere del misterio, de lo oculto y laberíntico. La atención del público, interiorizará de manera no predecible lo percibido. Si la energía que se emana desde el escenario es un acontecimiento esencial como no predecible, podemos decir que ese percibir de los que espectan, no ocurre de una forma precaria y epidérmica. Lo más probable es que dentro de ellos ocurra, y que al abandonar la butaca quede ocurriendo, otro teatro. Sólo entonces la energía escénica se proyectará trascendiendo el hecho temporal y espacial de sus conciencias.

Hasta acá nos hemos dado cuenta de lo que sucede con el texto, pero no podemos decir que el texto se da cuenta de lo que sucede con los actores; por ejemplo, no podemos afirmar que un texto pueda escoger qué elenco lo va a representar y qué director va a dirigir su representación. Lo contrario es lo que suele suceder. Nuestra conciencia es la que aparentemente le permite al texto (ficción) manifestarse en el plano sensorial (real). Sin embargo, no podemos negar la posible existencia sónica de una conciencia textual, manifestada en el momento en que asumimos la interpretación (codificación y



descodificación) del texto. Se debe advertir junto a Umberto Eco (1993), sobre lo que significa decidir cuál de los aspectos textuales puede ser pertinente o al menos relevante para una interpretación, o al contrario, cuál es marginal. Debemos alejarnos de toda interpretación paranoica y dejar que el texto teatral nos permee sugiriéndonos las posibles lecturas de interpretación sub textuales; entonces la conciencia del texto estará hablándonos

Al abordar el texto teatral notaremos que lo reconocemos esquivo, pero aseguro que es posible seducirlo. Los obstáculos encontrados en el abordaje y exploración del texto son una realidad que despoja de idealidad a la concepción original del montaje teatral. Durante el trabajo de des-condicionamiento que para los actores la dinámica de ensayos supone, hemos querido acercarnos a comprender la mecánica de los sentidos en el texto, tratando de vislumbrar algunas de sus tantas formas inmediatas; de manera que en un principio podemos asegurar que el texto teatral es en su forma y fondo, una conciencia de poder absoluto sobre la escena y los que estamos en ella. Una conciencia poética que exige la ampliación de la conciencia individual por parte de los que lo llevamos a escena, si no ocurre esta ampliación, todo resultará un seguro fracaso. Es así que el texto teatral nos exige superar difíciles pruebas de humildad y entendimiento.

4. Conclusiones

Podemos concluir proponiendo la formulación de políticas públicas destinadas a crear y rescatar espacios teatrales. Estableciendo estrategias de promoción y difusión de espectáculos teatrales de carácter profesional. Estimulando grupos teatrales independientes que produzcan espectáculos de calidad, ellos también podrán producir talleres en barriadas y escuelas para perpetuar la tradición que nos permitirá ampliar nuestras conciencias, teniendo presencia ante el mundo emocional y siendo testigos de estar vivos transformando al mundo. La humanidad ha tenido sus mejores momentos cuando la civilización se ha hecho creativa debatiéndose en el teatro, recordamos la Grecia clásica, antes e inmediatamente después de Pericles, la España que deificaba en los Corrales de Comedia, la Inglaterra de Elizabeth I que junto a sus dramaturgos inventaba el inglés, a la vez que hechizaba a la chusma sin bandera y los soldados desconocidos para protagonizar sus



propias vidas, reflexionando sobre lo inmediato tal como lo hizo el príncipe Hamlet al flamear en sus pensamientos. La Rusia revolucionaria que inventó el teatro contemporáneo o la Polonia comunista que revolucionó el teatro. Basta que el ser humano asista al teatro para que descubra que merece una vida más digna. Como nuestra civilización es un invento griego, requiere volver al cauce de la pasión teatral para reinventarse en una suerte de lo que Maturana (2007) denominó como auto poises.

Referencias bibliográficas

Aristóteles. (2004). *Poética*. Venezuela .Mérida. Universidad de los Andes. Ediciones Vice rectorado Académico. Traducción y Notas Fernando Báez.

Brigue, Jonuel. *Doulos Oukon* (2008). Venezuela .Mérida. *Castalia*

Descartes, René (2007). *Discurso del método* Madrid. Akal

Eco, Umberto (1993). *Lector in Fabula* Buenos Aires. Lumen

Heidegger, Martín (2003). *Ser y Tiempo* Madrid España Editorial Trotta.

Husserl, Edmund. (2000). *Meditaciones Cartesianas*. México Fondo de Cultura Económica.

Maturana, Humberto. (2007). *El árbol del conocimiento* Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

Platón (2005). *Apología de Sócrates* España. Madrid Akal Editores

Platón (2008). *Fedro* España. Madrid. Alianza Editorial.

Sartre, Jean –Paul (2005). *Bosquejo de una teoría de las emociones* España. Madrid. Alianza Editorial.



LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS ABIERTOS (PROEA)

anzolamyriam08@gmail.com
https://www.youtube.com/watch?v=gaepL_x7h8s

Resumen

El Programa Universitario de Estudios Abiertos autorizado para ser administrado por la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida “Kléber Ramírez”, plantea un continuum educativo que puede ir desde el Técnico Superior Universitario hasta el grado doctoral de ser posible. Viene aplicándose desde el año 2009 en Mérida-Venezuela. En el año 2014, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología de la República Bolivariana de Venezuela emana la gaceta 40366 en la que autoriza la administración de los planes de Estudios Abiertos con posibilidad de egresar : Técnicos Superiores Universitarios, Licenciaturas e Ingenierías, o equivalentes. Para los estudios de cuarto nivel se diseñó el Programas de Estudios Avanzados el cual fue consolidado a través de la gaceta 41056 de diciembre 2016. El presente trabajo presenta el Programa de Estudios Avanzados en el tema de la Pedagogía Crítica en la modalidad abierta como una respuesta a las necesidades de formación de investigadores en los temas pertinentes a la realidad Nuestramericana.

Palabras clave: Pedagogía Crítica, Estudios Abiertos, Estudios Avanzados



Justificación

Los Programas de Estudios Abiertos (PROEA) nacen para dar respuesta a una necesidad de formación desde la praxis de Comunidades de Investigación que adelantan investigaciones sobre nuevos modelos de educación desde los contextos locales. El Programa utiliza la infraestructura física y logística de las instituciones del Estado venezolano y los espacios de organización de colectivos de diversa índole, para emplearla en la formación académica de los empleados de instituciones públicas y miembros de organizaciones sociales, restringiendo las inversiones en construcción de estructuras educativas universitarias. En el caso del Proyecto de Estudios Avanzados en Pedagogía Crítica se plantea una nueva concepción docente a los egresados universitarios de tercero y cuarto nivel, empleados en las instituciones públicas, para que desarrollen actividades cognoscitivas con sus pares, como parte de sus funciones, sin erogaciones adicionales por parte del organismo empleador, además cohesiona los equipos técnicos en torno a actividades creativas y de cultivo intelectual.

Desde el punto de vista de la Pedagogía Crítica se plantea una propuesta curricular que se fundamenta en la capacidad del estudiante para escoger deliberadamente su propia formación dentro de la menor cantidad de limitaciones posibles impuestas en el diseño curricular. El estudiante entrará en una experiencia de elección que debe conducirlo a formular sus alcances, deseos, intereses y necesidades de aprender con la conducción y acompañamiento cercanos de un tutor que junto con los tutorados conformarán un equipo de trabajo entre pares. Esta característica del currículo debe estimular la metacognición es decir la reflexión sobre el proceso mismo de aprender, pensar cómo las operaciones cognitivas afectan a los procedimientos mentales, pensar sobre la praxis en la que el estudiante se involucra, así como en el aprendizaje colaborativo en la resolución de problemas, invenciones y diseño de modelos de trabajo pedagógico. El tránsito por la escolaridad se verá apoyado en las redes de educación a distancia gestionadas desde el MPPEUCT y las universidades participantes desde sus plataformas electrónicas haciendo uso de las tecnologías libres para Educación Universitaria a Distancia. En el caso del Programa presentado se instala en la red de Comunidades de Aprendizaje gestionadas desde el CIDEA Centro de Investigación y Desarrollo en Estudios Abiertos que incluye 305 grupos inscritos en el proyecto.



El Proyecto transforma los grupos de trabajo y las unidades de producción en comunidades de investigación para el desarrollo del pensamiento y la práctica de la convivencia humana. En la actualidad participan acreditadas instituciones públicas como: el Instituto de Geología y Minas INGEOMIN, el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas IVIC, el Centro de Investigaciones Agrícolas CIARA, el Consejo Nacional Electoral CNE, el Ministerio de Tierras, el Centro de Investigación en Tecnologías Libres CENDITEL, el Centro de Investigaciones de Astronomía CIDA, entre otras instituciones nacionales, además de la Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología en Mérida FUNDACITE, el Colegio Universitario Hotel Escuela de Los Andes Venezolanos CUHELAV, el Museo de Ciencia y Tecnología MUCYT, la Dirección de Educación de la Gobernación de Mérida y otras instituciones regionales las cuáles conciben planes de formación avanzada en sus áreas específicas de acción con ejemplares resultados.

El modelo evita el otorgamiento de tiempo adicional a los empleados y obreros de las instituciones para cursar estudios en universidades externas y los compromete con su actividad diaria convirtiéndola en su proyecto de formación personal; además profesionaliza al personal técnico en sus propias áreas de interés con planes de estudio más pertinentes desde el punto de vista social y más profundos desde el punto de vista epistemológico.

Por otra parte el PROEA diversifica la oferta de programas de estudio avanzado con planes diferentes que responden a demandas expresas de las instituciones. Planes inéditos, creativos, administrados de acuerdo a las posibilidades y al estilo de aprendizaje de cada comunidad de investigación que se incorpora al programa, sin estructura burocrática alguna, por cuanto está instalado en la estructura organizativa y las capacidades específicas de cada organización y depende del desempeño de tutores acreditados que gestionan el desarrollo académico de las comunidades de aprendizaje. Esto además propende a desarrollar en una red interinstitucional de carácter científico, tecnológico y humanístico sin grandes desembolsos del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria la Ciencia y la Tecnología.

En el caso de las comunidades rurales propicia la creación de nichos ecológicos de desarrollo humano ya que aprovecha los contextos socioculturales genuinos de la gente para que aprenda desde, sobre y con su entorno físico, a partir de su sociolecto particular, su cosmovisión y sus saberes ancestrales partiendo de las necesidades de formación de los participantes de acuerdo a sus intereses y a los planes locales de desarrollo endógeno vinculando el talento humano disponible en las localidades con sus comunidades de origen, como parte de sus funciones en algún organismo del Estado. Esto fomenta el arraigo y la valoración de los habitantes por sus localidades de origen, contrarrestando el éxodo a las capitales urbanas y fortaleciendo las regiones rurales.

El Programa no requiere del diseño de planes de estudios ministeriales preestablecidos sino de la autogestión cognitiva, la inventiva y el ingenio de las comunidades orientadas



por un tutor especializado en las áreas de interés propias de cada propuesta de aprendizaje. Tampoco requiere de nuevas estructuras administrativas, sino que se instala en la infraestructura de las regiones territorializando efectivamente los planes de estudio. En el caso de los colectivos organizados, el programa reconoce los méritos, la experticia y los logros profesionales de los participantes a través de la acreditación de experiencias y saberes en un entorno de aprendizaje cooperativo que fomenta la producción intelectual, artística, humanística y/o tecnológica de personas con experiencias y talentos especiales no reconocidos anteriormente por los organismos en los cuáles han desarrollado su práctica.

Como necesidades fundamentales emanadas de los foros sociales emprendidos en países de América Latina debemos contribuir con la formación universitaria de investigadores que sean capaces de:

Crear redes internacionales de información, solidaridad, coordinación y movilización que los vincule con intelectuales, foros sociales, luchas populares y garantice la continuidad de estos esfuerzos y su articulación en un movimiento internacional en defensa y cuidado de los bienes de la región, fortalecer los mecanismos que garanticen la participación colectiva en la definición de políticas vinculadas al desarrollo y aplicación del conocimiento así como en la contraloría social de la labor intelectual.

Condenar el uso del conocimiento orientado a la agresión, control y destrucción de la naturaleza, del género humano y de su patrimonio cultural.

Impulsar programas de cooperación latinoamericana y andina orientados a la formación en la pluralidad del conocimiento y al estudio de problemáticas locales con particular énfasis en los sectores juveniles.

Promover procesos de redefinición del lugar y papel de la educación universitaria orientado a su transformación en un espacio abierto para el encuentro de saberes.

Organizar grupos de trabajo de carácter regional e internacional que fomenten el desarrollo, el libre intercambio, la promoción y la divulgación del conocimiento orientado a la solución de los problemas de mayor importancia social.

Promover la articulación de estos grupos con los medios de comunicación alternativos y divulgar de manera efectiva todo lo concerniente a las ventajas y desventajas que comporta el uso de los productos de la ciencia y la tecnología.

Desarrollar parques científicos técnicos, tanto nacional como internacionalmente cooperados, auspiciados por los estados y orientar su labor a apoyar los procesos de integración regional.

Promover la expansión del uso de las tecnologías abiertas, su dominio y el amplio acceso de todos los sectores sociales a los beneficios del arte, la ciencia, la tecnología y el conocimiento en general como vía para el desarrollo social integral.

Proteger, promover y fortalecer las redes de bibliotecas públicas, museos y otros centros de divulgación del conocimiento asegurando el libre acceso de todos los sectores sociales sin exclusión de ninguna naturaleza.

Impulsar políticas de reconocimiento, protección y promoción de todas las lenguas de la humanidad, como soporte del conocimiento y vehículo para su transmisión.

Al desglosar los diferentes roles que se le asignan al profesional egresado de la especialidad de estudios abiertos en Pedagogía Crítica ofrecemos un modelo de



seguimiento para el profesor tutor en el que se ofrecen indicadores para ir evaluando el proceso de aprendizaje en los roles de: facilitador, promotor social e investigador de la realidad que lo rodea.

En este contexto el PROEA se caracteriza con algunas categorías esenciales que resultan inscritos en el marco de una pedagogía liberadora que en el caso de la actividad de investigación como centro neural del programa, es asumida como el desarrollo permanente de una capacidad crítico-organizativa frente a la cultura científica prevaleciente, que oriente en la detección de problemas concretos a partir de su ontología en la búsqueda de soluciones efectivas, sostenibles y sustentables, así como en la selección adecuada de los enfoques epistemológicos, métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos para el uso del conocimiento existente, como punto de partida para la generación de nuevos conocimientos tendientes a transformar la realidad concreta.

Entendemos que tiene un carácter de solidaridad social más allá del acostumbrado asistencialismo coyuntural, y representa una estrategia revolucionaria de participación permanente en los procesos de cambio, mediante la incorporación comprometida en los problemas cotidianos que afectan la seguridad y la soberanía alimentaria local, regional, nacional e internacional y sus efectos colaterales.

Respecto a la actuación docente la entendemos referida tanto al desarrollo de la capacidad para compartir adecuadamente la información y los conocimientos científico-técnicos obtenidos, así como en la selección y aplicación de enfoques, métodos, técnicas y recursos didácticos, que faciliten su comprensión contextualizada en tiempo, espacio y circunstancias.

Proponemos en este marco fomentar una capacidad de gestión del conocimiento visualizada fundamentalmente como capacidad organizativo-decisional para el cumplimiento del encargo social encomendado a las y los profesionales, que garantiza su pertinencia en tanto y en cuanto coloquen sus conocimientos científico- tecnológicos al servicio de la sociedad, mediante un proceso dialéctico.

Pero sin duda la justificación neural de un programa de estas características es activar la participación sociocomunitaria como integración dialógica de la acción profesional en, con y para las comunidades del entorno, independientemente de su naturaleza y rasgos característicos en tanto usuarios del conocimiento científico- tecnológico, de donde se desprende la contextualización del mismo en un espacio problemático determinado, con la participación protagónica y corresponsable de sus actores fundamentales, así como para el beneficio de las y los involucrados.

Algunos antecedentes

En Venezuela gracias a la municipalización la educación pública universitaria creció en un 231%, citando de nuevo a González 2008 encontramos que:



“La municipalización es la que ha animado y hecho posible la Misión Sucre, llevando la educación superior a todo el territorio, acercando la Universidad a las comunidades, reduciendo las distancias entre lugares de estudio, trabajo y residencia. Esto ha redundado por supuesto en una explosión de oportunidades de estudio para sectores de la población que de otra manera no podrían acceder a la educación superior (nótese que no por falta de talento o mérito) y ha convertido en familiar la imagen de los libros en hogares que hasta ahora no habían podido contar con ningún estudiante universitario en la familia o la de grupos de personas de distintas edades que caminan rumbo a sus casas por las noches, al salir de sus aldeas universitarias, o que recorren los barrios como part de procesos de investigación-acción que se traducen en proyectos comunitarios elaborados junto a los Comités de Tierras Urbanas, los Consejos Comunales o los ancianos de las comunidades indígenas”. (González, H. 2008).

En palabras de Héctor Navarro, quien fuera el primer Ministro de Educación Superior:

“...nunca la exclusión social tiene tanto impacto como cuando se refiere a la exclusión de las oportunidades de estudio. Y es que allí, cuando a un niño o a un joven se le impide estudiar, se está consolidando un círculo de exclusión y de marginalidad que afecta a dichos jóvenes, a su familia y a sus descendientes los cuales a su vez, reproducirán estos círculos de exclusión afectando a la sociedad en su conjunto. La Misión Sucre se ha diseñado como la estrategia para romper, por la vía de la Educación Superior, los círculos de exclusión y consiste en incorporar a la Educación Superior, antes que finalice el año 2004, a todos los bachilleres que así lo deseen, de acuerdo a la Constitución (esto es, sin más limitaciones que las que se derivan de sus aptitudes, vocación y aspiraciones). La Misión Sucre es, probablemente, la tarea más trascendente en materia de Educación Superior, que se haya emprendido en nuestro país, especialmente si, como lo tenemos propuesto y es el objetivo, la misma se realiza ofreciendo elevados estándares de calidad, entendiendo este concepto profundamente vinculado a valores como compromiso, solidaridad y no sólo a lo meramente técnico”. (En entrevista personal 21-12-2004)

La inclusión ha sido la respuesta más clara del Sistema Educativo Bolivariano Venezolano, en todos los niveles. Fue desde el comienzo la justificación más prominente de toda la estructura educativa, planteada para la UBV, la Misión Sucre y las Aldeas Universitarias. Y aún, para el Subsistema de Educación Básica (Inicial, Primaria y Secundaria). Venezuela, en este año 2009, cuenta con 14.5 millones de estudiantes, lo que representa más del 50% de la población nacional. Esta situación no tiene precedentes en la historia educativa del país.

La UBV fue creada para contribuir significativamente con la inclusión social y la refundación del Estado Venezolano. La propuesta curricular de la Misión Sucre ofrece formación en más de una veintena de áreas profesionales. La primera característica de ellas es que intenta colocar a la educación en el centro del nuevo proyecto de país, estableciendo las conexiones que este proceso debe tener con el conjunto de las actividades económicas,



sociales, políticas, culturales, que configuran, a su vez, las nuevas líneas del desarrollo nacional. Cuando se ha planteado como meta estratégica la municipalización de la educación superior, o sea, una estructura universitaria en cada municipio, pretende dar respuesta a varios problemas correlacionados. Por un lado, el estudiante no tiene que buscar la universidad, ella va hacia él. Esto es importante en diversos sentidos: lo mantiene en su medio cultural y afectivo, el de su familia, el de sus seres queridos, lo que facilita sus condiciones materiales y emocionales de existencia, al tiempo, que lo compromete con sus labores productivas, como ocurre, notoriamente, con los estudiantes de las áreas agrícolas andinas.

La segunda cualidad es que este modelo pretende vincular el aprendizaje al entorno vivencial en que se mueve el estudiante, privilegiando la formación práctica derivada de ese contexto, sin dejar de lado la indispensable formación teórica. La tercera, radica en que los procesos dialógicos y sincrónicos son parte muy importante de la estrategia metodológica, dado que la cooperación entre los sujetos sociales es un elemento indispensable que potencia el aprendizaje y también los rasgos de solidaridad, complementariedad y corresponsabilidad comunitaria. La cuarta, es que se procura la articulación de los aprendizajes en distintas áreas, lo que supera la división y fragmentación del conocimiento y propicia la ejecución de proyectos integrales comunitarios. Y la quinta es la síntesis de todas las anteriores: este proceso se traduce en participación social y empoderamiento democrático.

Esta propuesta, asimismo, subraya la innovación educativa como vía para la transformación social, reconoce el aprendizaje previo del estudiante, acepta el potencial del adulto para la construcción de su conocimiento y aprendizaje, se propone que el conocimiento construido tenga pertinencia social y que las ideas de Don Simón Rodríguez sobre educación para el trabajo, se hagan realidad en Venezuela.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los investigadores formados en los Estudios Avanzados en Pedagogía Crítica deberán desarrollar proyectos sustentados en el enfoque humanista que respondan a los intereses colectivos y transformen la realidad social venezolana a partir de la realización de aportes científicos a sus dimensiones social-cultural, económico-productiva, ambiental-territorial y política-ideológica.

Objetivo General

Formar profesionales investigadores de elevada capacidad y desempeño en la construcción de nuevos referentes técnicos, metodológicos y teóricos respecto a la Pedagogía Crítica como componente estratégico con el objetivo de convertir a la República Bolivariana de Venezuela en un país potencia en lo social, económico y político para la región, lo que hace imprescindible generar talento humano con identidad nacional que compense la manipulación mediática para la fuga intelectual y consolide la soberanía cognitiva.

Objetivos Específicos



- 1.-Propiciar espacios para la discusión técnico-científica, teórica y metodológica, que consoliden en los participantes capacidad crítica y analítica sobre la realidad social en función de las carencias en el uso de la creatividad intelectual
- 2.-Fomentar la investigación científico-técnica desde una perspectiva humanista, reconocedora del saber originario ancestral y popular mediante el diálogo de saberes.
- 3.-Promover la participación activa y protagónica de las comunidades en la generación de conocimientos, reconociendo los procesos de carácter político, económico y social que atraviesa el país en relación a la seguridad y soberanía alimentaria nacional.
- 4.-Mantener la vinculación permanente entre la universidad, las comunidades, empresas en instituciones públicas y privadas vinculadas al ámbito científico, tecnológico y cultural a través de programas y proyectos a desarrollarse mediante colectivos de investigación en atención a los problemas locales, regionales y nacionales.
- 5.-Fortalecer enlaces interinstitucionales que favorezcan la investigación a partir de intereses colectivos.
- 6.-Incentivar la producción científica nacional en el ámbito de la gestión para la creación intelectual en correspondencia con las Líneas de Investigación que sustentan al programa de estudios.
- 7.-Actualizar en los participantes el conocimiento de los métodos apropiados para la concepción y desarrollo de las investigaciones bajo el enfoque crítico y complejo

Desalambrando el curriculum

En un plan como el que proponemos la matriz curricular se concibe como una estructura flexible que permite organizar las unidades curriculares y el tiempo de formación a fin de cumplir los requerimientos para cada grado académico, lo cual implica una relación dialógica entre unidades curriculares y ejes a lo largo de todo el proceso formativo.

En este sentido planteamos un eje teórico que pretende que los participantes construyan una extensión de la naturalización de la epistemología utilizando resultados de la Ciencia Sociológica, o de la Ciencia Cognitiva para elaborar el marco conceptual. La validez de la experiencia estará no sólo en identificar y conocer los postulados del desarrollo cognitivo para la creación sino en hacerlos esencia de un desarrollo teórico-conceptual; ponerle nombres propios a esos eventos y fenómenos cognoscibles, discutir sobre ellos para que formen parte de un auténtico proceso de recreación cognoscitiva y muy especialmente para que enriquezcan la estructura personal, emocional e intelectual de quien porta este conocimiento. Este eje pretende romper con los paradigmas hegemónicos (cualitativo y cuantitativo) y paradigmas emergentes y plantear los nuevos modos de percepción del conocimiento desde la Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad para el abordaje del proceso de investigación teniendo como centr el Paradigma crítico (diálogo de saberes y conocimientos ancestrales).

Proponemos lo heurístico como modo de aproximación a la nueva lógica ya que los investigadores deberán participar en su comunidad de investigación en una actividad de



investigación acción. Los proyectos deberán ser considerados como proyectos científicos de impacto en el desarrollo comunitario local en el que participan los actores beneficiarios del proyecto junto con los estudiantes investigadores y sus tutores investigadores.

Tomamos como referencia para la definición del proyecto los postulados del libro: *Aprendiendo en torno al Desarrollo Endógeno* de Ochoa, A. (2007) publicado por FUNDACITE-Mérida, según el cual se consideran los siguientes lineamientos para la configuración del proyecto a saber:

Decisión local

Este elemento permite observar la existencia y desempeño de mecanismos para la toma de

decisiones (formulación de propuestas, debate, definición de criterios de decisión y validez

de las decisiones) en un espacio determinado. Los elementos considerados son:

a) Espacios de diálogo: Definidos como instancias físicas o virtuales que favorecen y potencian el debate entre actores de la sociedad: Consejos locales, parroquiales y comunales; mesas técnicas y asociaciones de vecinos entre otros.

b) Espacios de organización social: Entendidos como instancias que posibilitan la agrupación de los ciudadanos en torno a intereses colectivos y orientados al beneficio de organizaciones comunales, cooperativas y «misiones» entre otras.

c) Espacios de interacción ciudadana: Entendidos como instancias en la que los individuos desarrollan vínculos informales, y referidos a la esfera de las prácticas sociales vinculadas con el bienestar del colectivo

d) Formas de apropiación de la información: Entendidas como instrumentos que permiten a los ciudadanos conocerse, re-conocerse y tomar consciencia de sus potencialidades y valores en tanto que comunidad. La utilización de instrumentos participativos que permitan recopilar, procesar y manejar información sobre una comunidad son un buen ejemplo de ello, tanto con el objeto de diagnosticar a la comunidad, como de definir políticas y sus cursos de ejecución.

Control Local

Este elemento busca describir si la necesaria conjugación de medios –fines ocurre localmente, y de forma que se atienda también al quehacer comunitario, favorecido por la existencia de instrumentos de contraloría. Entendiendo que el control social no debe reducirse al simple ejercicio de vigilancia en la ejecución de los proyectos, se asume que la existencia de espacios que posibiliten la decisión local, incidirá de forma directa en que esta decisión sea implantada de forma eficiente gracias al control social, que puede deducirse de la observación de Instrumentos de contraloría: entendidos como aquello de lo que se puede servir el ciudadano en el ejercicio de su labor como partícipe en la ejecución de la decisión.

Indicadores de seguimiento: Entendidos como aquellos que permiten verificar la permanencia en el tiempo de los instrumentos participativos de apropiación de la información, y que además sirven de insumo clave para el ejercicio del control local.



Incidencia sobre los actores de la opción de desarrollo: El ejercicio local del control sobre las decisiones públicas y su ejecución no tendrá sentido a menos que se logre un cambio, una incidencia positiva, sobre los actores de la opción de desarrollo. Esta incidencia puede observarse a través de la adopción de medidas que adecúen la actitud de éstos y actualicen sus conocimientos, poniéndolos al servicio de la opción de desarrollo.

Enriquecimiento sociocultural:

La existencia de espacios de enriquecimiento sociocultural puede observarse si hay evidencia de beneficios locales, a través, por ejemplo de la recuperación de prácticas y saberes populares para su utilización en la opción de desarrollo endógeno, pero también en el surgimiento de prácticas de atención sanitaria y ambiental que se deriven de la opción de desarrollo endógeno, y la inclusión en los programas educativos de elementos y contenidos vinculados al desarrollo endógeno y en especial de la opción u opciones de desarrollo de la unidad territorial.

Resumen basado en el libro. Aprendiendo en torno al desarrollo endógeno cuyo editor es Alejandro Ochoa. Editado por FUNDACITE-Mérida en el año 2006.

Por último y como aspecto medular de la formación del investigador proponemos en el aspecto de desarrollo axiológico cultivar un profesional capaz de valorar la importancia de participar en redes de conocimiento, solidaridad, coordinación y movilización que los vincule con intelectuales, foros sociales, e investigadores de la región. Debe trabajar para fortalecer los mecanismos que garanticen la participación colectiva en la definición de políticas vinculadas al desarrollo y aplicación del conocimiento así como en la contraloría social de la labor intelectual. Igualmente deberá tener capacidad para impulsar programas de investigación orientados a la formación en la pluralidad del conocimiento para estimular el talento humano y la creación de perspectivas epistemológicas coherentes con sus particularidades culturales.



A manera de colofón

La deuda académica de formación de profesionales se proyecta hacia grupos humanos tradicionalmente excluidos de la educación universitaria por razones de diversa índole : geográfica, socioeconómica, biológica, lingüística y de aislamiento físico entre otras; por lo que siendo así la universalización se propone atender especialmente a las personas de zonas rurales o sub urbanas, a las personas en situación de pobreza, a las personas con alguna discapacidad, a los privados (as) de libertad, a las etnias indígenas y a otros grupos minoritarios.

En la última década han crecido desmesuradamente las salidas de egresados y titulados en algunas carreras específicas. La inequidad en los resultados obtenidos ha impuesto en los años recientes la evaluación permanente de la relación entre el sistema de educación superior y la sociedad, ya que la universidad debe centrarse en las necesidades reales y no las supuestas.

La formación docente en el presente en Venezuela está enquistada en la disciplinariedad, fragmentación, deficiencia en la formación pedagógica, separación entre teoría y práctica. Es imperativo reconocer que la pedagogía como ciencia que se ocupa de la formación del ser humano, está ubicada en las diversas áreas del saber no vive por sí sola. El seminario va dirigido a incorporar al investigador en esta temática como militante de una manera distinta de concebir el proceso educativo Nuestramericano.

Más allá de la descripción teórica fundamentada en este trabajo. El PROEA resulta un movimiento social profundamente humanista que reconoce al hombre y a la mujer latinoamericanos, como hacedores del bien común y constructores de conocimiento genuino sin mediación de foráneos con una pretendida sabiduría que nos ha querido mantener bajo un esquema de opresión en permanente colonización científica tecnológica y Cultural.

En este sentido proponemos un espacio de gestión destinado a abrir posibilidades reales de universalizar la educación universitaria para todos y todas aquellas que decidan continuar estudios para formarse como investigadores, (as), creadores(as), cultores(as), emprendedores(as), tecnólogos, (as)artistas, pensadores... desde toda la diversidad de espacios posibles en contextos que puedan resultar funcionales para la creación intelectual.

De esta manera planteamos un programa de inclusión que contemple acciones garantes de la escolaridad en diferentes esferas la esfera espacial que contemple la apertura de espacios alternativos o comunidades de aprendizaje en múltiples locales, accesibilidad a los sitios de reunión, la esfera administrativa: uso de dispositivos tecnológicos para disminuir las diferencias funcionales, medios de transporte adaptados, becas o ayudantías en el caso lingüístico, el uso de la Lengua de Señas Venezolana para las personas Sordas y de las lenguas nativas en el caso de las etnias indígenas en la esfera académica la adecuación curricular de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje en las



universidades tradicionales y nuevas formas de administración curricular como los Estudios Abiertos, la Educación Virtual, y la semipresencialidad.

Nuestros objetivos se encauzan a lograr que la Pedagogía Crítica se constituya como eje transversal del currículum de formación docente en nuestro país, para alcanzar la interdisciplinariedad, por cuanto sus principios (relación teoría y práctica, racionalidad crítica dialéctica, contextualización, investigación-acción deliberativa colaborativa y finalidad ética) han de estar presentes para formar un docente que reflexiona sobre y durante su práctica pedagógica para mejorarla; investiga con sus colegas y estudiantes acerca de ella; produce conocimiento y saberes mediante el pensamiento crítico, dialéctico y la relación teoría-práctica; atiende al contexto y en definitiva transforma la realidad.

Practicar la finalidad ética de la pedagogía crítica como el fin de la práctica pedagógica implica propiciar el bien moral a través de la acción, no puede preestablecerse previamente a la práctica misma, impone revisar y deliberar, colaborativa y constantemente, la tradición (creencias, conceptos, pensamientos, etc.) a través de la cual alcanzan el conocimiento práctico, a fin de orientar el modo de realizar los fines éticos de la práctica pedagógica lo cual implica considerar la relación entre la razón y la moralidad al momento de la reflexión y la acción.

El PROEA reivindica el talento genuino de nuestros pueblos capaces de las más ambiciosas y asombrosas realizaciones a las que la humanidad haya podido aspirar. El talento de quienes están destinados y destinadas a preservar las condiciones de este planeta como un espacio privilegiado para reivindicar el pleno desarrollo biológico y psíquico al que tienen derecho las generaciones por venir.

Referencias Bibliográficas

- Anzola, M. (2014). "Comunidades de Aprendizaje, Investigación e Innovación-Un nuevo espacio de aprendizaje". CLIC. Revista electrónica del conocimiento libre y licenciamiento. Mérida: CENDITEL. No. 5 pp. 76-79
- Anzola, M. "Programa Universitario de Estudios Abiertos". CLIC Revista Electrónica Conocimiento Libre y Licenciamiento. Mérida Venezuela. No. 6. pp. 67-72, 2014
- González, H. (2008). La Educación Superior en Venezuela. <https://es.slideshare.net/Yunetxy/politicas-de-la-educacion-superior>
- Ochoa, A. (2006). Aprendiendo en torno al desarrollo endógeno. Mérida: FUNDACITE
- Sandoval, M. (2010). Las transformaciones de la educación superior en Venezuela: en búsqueda de su identidad. *Revista ESS*, 2010, vol. 15, no 1, p. 107-128.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (2003): *Documento Rector. Un proyecto educativo para la sociedad venezolana en pro del desarrollo integral del país, la transformación del Estado venezolano y la creación de cultura democrática*. Caracas, UBV.



LA EXPERIMENTACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

Esp. Roberto Alonso Sánchez Pino
exitocomunidaduniversitaria@gmail.com

Todo ser humano enfrenta diferentes procesos mentales que funcionan antes de su nacimiento y después de este. Los cuales se van orientando, educando hacia tres aspectos fundamentales: la personalidad, el aprendizaje (habilidad y destreza) y la definición humana, así como también decidir objetivos o establecer la causa y efectos de las cosas, creando prioridad sobre la educación o sobre la instrucción.

La instrucción no es lo mismo que educación. La primera se refiere al pensamiento, ligado precisamente a los sentimientos y motivación. Sin embargo no hay buena educación sin instrucción, las cualidades morales suben de precio e interés cuando están realizadas por las cualidades inteligentes. La escuela es la institución a la cual la sociedad le ha encomendado la misión de conducir el proceso educativo para la formación de las nuevas generaciones esto justifica la necesidad de atender cómo debe prepararse el docente para cumplir tan importante actividad. Y la segunda, a la escuela actual comprometida con la creación de condiciones esencialmente comunicativas, experimentales que favorezcan un clima de confianza, reflexión, crítica, investigación en el aula.

Caminar hacia modelos educativos humanistas de desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes requiere transformar la dinámica del proceso de aprendizaje, para lo cual la clase es la forma fundamental de organización. La preparación del docente en una didáctica para el cambio, es el reto para el abandono de los métodos convencionales de enseñanza, y para ello el profesor no debe ser un simple dictador o impartidor de clases, debe ser ante todo un educador, formador y orientador de vida, no debe enseñar sino dirigir el proceso educativo de la personalidad de sus estudiantes, dirigir el aprendizaje hacia su proyecto de vida, y saber conceptualizarlo como un proceso cognitivo, afectivo y experimental adaptado al contexto real del estudiante. Según Dewey (2000):



Si los maestros enseñaran de esta forma, orientando el desarrollo del niño de manera no directiva, tendrían que ser profesionales muy capacitados, perfectamente conocedores de la asignatura enseñada, formados en psicología del niño y capacitados en técnicas destinadas a proporcionar los estímulos necesarios al niño para que la asignatura forme parte de su experiencia de crecimiento, un maestro de esa índole tiene que poder ver el mundo con los ojos de niño y con los del adulto”. (p. 54).

Esta definición de aprendizaje tiene tres componentes importantes: en primer lugar, el aprendizaje refleja un cambio en el potencial de la conducta en la experimentación, lo cual no equivale a la realización de la misma, en segundo lugar, los cambios en el comportamiento producidos por el aprendizaje no siempre son permanentes al llevarlos al campo laboral o su realidad de vida, por ejemplo como consecuencia de una nueva experiencia puede que una conducta previamente aprendida no vuelva a producirse; y en tercer lugar, los cambios en el modo de enfrentar la vida pueden deberse a otros procesos distintos del aprendizaje, tales como la motivación o la maduración y el desarrollo como individuo productivo, aunque el aprendizaje problemático que se lleva a cabo en la escuela es preciso conocer, desde el punto de vista psicológico, a quien va dirigida la labor del docente.

Los docentes universitarios, tanto los profesores como los encargados de los programas de formación académica, deben conocer los fundamentos psicológicos que les permitan comprender y atender a los estudiantes, a partir del conocimiento lógico interno y externo del aprendizaje, entre lo individual y lo social, entre la teoría y la práctica. En la clase se dan las óptimas condiciones para desarrollar formas de comunicación estudiante-estudiante y estudiante-profesor, así como actividades que favorezcan el desarrollo individual en interacción con el colectivo, para la instrucción y educación, como el proceso íntegro de formación de la personalidad del estudiante.

Ahora bien, cambiar la posición pasiva del estudiante, propio de la enseñanza aprendizaje-Contexto real, es quizás lo más intentado y a la vez lo menos logrado por los docentes. La clase debe transformar la posición pasiva del estudiante que requiere un pobre esfuerzo intelectual por una actitud activa de búsqueda y utilización del conocimiento en la práctica. En este empeño la posición del maestro es también protagónica, para la dirección del aprendizaje del estudiante, específicamente requiere de su creatividad para concebir y diseñar situaciones de aprendizaje, no solo para la aplicación del conocimiento, como es costumbre sino que orienten a descubrirlo, a elaborar el nuevo conocimiento.

Los cambios ejecutados en los sistemas productivos del mundo entero, han llevado a todos a crear reformas educativas para adaptarse y crear nuevas generaciones a la altura de las nuevas exigencias económicas, entre estos tópicos a reformar, esta la formación para



el trabajo, con el papel fundamental de la información, el aprendizaje-conocimiento, formas de organización motivacional, y las nuevas tecnologías que no es ajeno a la educación.

Durante décadas la formación para el trabajo ha sido planteada desde un sin número de ópticas, versiones y modos estratégicos, trabajada e implementada en el país de forma equivocada en sus estrategias didácticas, para la concepción del aprendizaje eficaz, desde temprana edad se enseña en el ambiente escolar con estrategias didácticas preestablecidas, no se enseña desde el producir como experimentación directa en el área laboral desde el inicio de la formación o desde el proceso de producción en la experiencia vivida; “Aprender haciendo”.

Ahora bien, tomando un poco a los autores que coinciden con esta temática en sus teorías, Simón Rodríguez, Prof. Luis Beltrán Prieto Figueroa, mencionan la evidente concepción del maestro-alumno en diseño y creación de la producción, conocer-produciendo, para la conformación del objetivo producto; determinando al mismo tiempo inconvenientes y sus posibles soluciones surgidas al momento de ejecución, proceso en vivo y su interacción con el proceso experimental. El método experimental se basa en la educación de la destreza individual, de la iniciativa y el espíritu, en el conocer los procesos y conocimientos científicos mientras se produce.

Aprender haciendo es más que un término una estrategia didáctica en sí, algo que hasta ahora los docentes no comprenden a cabalidad, como consecuencia de esto la tarea del maestro es realmente tutorial y no autoridad ejecutante, dicho maestro debe conocer las necesidades, experiencias, grado de habilidad y conocimiento previos y así desarrollar una educación que pueda unir la tradicional separación entre la mente y el cuerpo, entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción; la educación de hoy suele ser académica y hasta llevar a la connotación de aburrida, alejada de los intereses reales de la vida que el estudiante debe asumir.

Participar en la relación enseñanza-hacer, puesto que la práctica perfecciona y mejora las conductas en la búsqueda del equilibrio, maduración, experiencia física, interacción social y motivación. De acuerdo a esa premisa contextual ¿Qué necesita el estudiante aprender en la escolaridad?, ¿Qué o quienes lo determinan?, ¿Habrá saberes o contenidos que quedaron por fuera u otros que están sobrando?, ¿Cómo aprender lo que hay que aprender?, ¿No será más importante enseñar aprender?, ¿Cómo partir de lo experimental?, ¿Cómo enseñar a la solución de problemas reales?

Estas son solo algunas de las interrogantes que podrían tomarse en cuenta a la hora de planificar una propuesta educativa. No parece difícil contestar o encontrar respuestas a tales preguntas pero se hace necesario asumir y engranar ciertas aristas educacionales en la formación académica y la formación profesional, que buscan o centran a cada individuo



como ser que es, en un todo engranado, biológico, psíquico, social, afectivo, racional y experimental.

Experimentación y conocimiento en la Universidad Comunitaria

El entorno universitario-comunitario, brinda por si solo la oportunidad de ser abordado en su cotidianidad y diversidad, en él, siempre habrá la temática ligada a los problemas de formación pedagógica o los vinculados a lo social con incidencia reciproca en la dualidad comunidad-formación profesional. En tal sentido se puede construir un modelo propio que surja desde la experimentación, experiencia, o necesidad de formación partiendo de investigaciones de su propio interés, donde derivaría el cumulo de saberes necesarios que de seguro no estarán alejados de la exigencia o propuesta pedagógica del país y respondiendo a una diferente y eficiente formación académica buscando la inserción activa en la sociedad donde toque interactuar. El docente en este proceso es un sujeto cognoscente e influyente en una triada propuesta Individuo-Conocimiento-Educación.

En cuanto al conocimiento, debe tener siempre presente la estrecha relación sujeto-objeto o conciencia-objeto permitiendo que el conocimiento sea abordado inter y transdisciplinariamente bajo la premisa de que “todo influye en todo y todo está relacionado con todo” (Considerar la Complejidad). Además tomar en cuenta la enseñanza y el aprendizaje en función del desarrollo cognitivo del sujeto que aprende en un proceso que es constructivo, autoestructurante y facilitado gracias a la mediación o intervención de coaprendices u orientadores formados.

De modo que, debe infundírsele a la persona la imperiosa necesidad de trascender en el ambiente biosocial donde interactúe, donde no esté sujeto a paradigmas o ideologías que frenen su esencia de ser inminentemente curioso, creativo, productivo, vinculante y comunicativo. En el componente educación, el docente debe propiciar el estudio y la investigación: debe enseñar a conocer cómo conocer: el aprehender los rasgos esenciales de un fenómeno o proceso comunitario desde la premisa de la solución-responsabilidad, considerándose el entorno social y ecológico de los sujetos que aprenden centrando la temática investigativa en función de los problemas comunitarios existentes y orientando la evaluación como proceso formativo desligado de lo meramente aditivo-comprobativo.



REFERENCIAS

- Elaine R. Knight K. (1994) **Inteligencia Artificial**. Segunda Edición. Mc Graw Hill. México.
- Stuart R. Norving M. (1996) **Inteligencia Artificial un Enfoque Moderno**. Printice Hall. México.
- Rojas M. (2003) **Revista La Ventana Informática**. Edición N0 9. Universidad de Manizales. Pág. 56 – 57.
- Delgado A. (1998) **Inteligencia Artificial y Mini robots**. Segunda Edición. Ecoe Ediciones.
- Prieto L. (2006) **El pensamiento revolucionario del autor**.
Autor: Julio Carrillo, Grupo de Investigación en Cultura PopularULA
- Colmenares J. (2009) **Pensamiento Educativo Venezolano y Latinoamericano**. Editorial Araure.
- Vazquez M. (2011) **La metodología de aprendizaje basada en la acción incide en el desarrollo de destrezas y habilidades por parte de los alumnos**. Editorial Quesque.
- Pérez A. (2007) **(Obligatoria y Bachillerato) cambia poco sus modos de enseñar**. Editorial Gómez
- Shank P. (2012) **El profesor de secundaria y la metodología didáctica**. 2011, editorial monte lares.
- Alberca, A. (2012). **Todos los niños pueden ser Einstein**. (8va ed.) España: Ediciones El Toromítico
- Amarista, K. (2008). **la planificación de la investigación**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camargo, A. (2003) **La Cultura Escolar o la Escuela**. Valencia: Cerined
- Campion, F. (2003). **Trabajo de Alumnos**. 23 de junio de 2010. Disponible en www.monografías.com
- Carrera, L. (2002). **Los proyectos de aprendizaje**. Material mimeografiado Universidad del Zulia.
- Carrillo,T (2009). **Didaskao. De la didáctica general a la didáctica específica**. Material de trabajo de las ciencias físico naturales, Fac. De humanide y Educacion. Mérida.



- Casado, J. (2008: 45). **La Planificación estratégica**. Buenos Aires: Educación Papers.
- Chiavenato, P. (2001). **Principios de la administración**. México: Trillas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 36860. (Extraordinaria). Caracas.
- Curti, R. (2005). **La Planeación Escolar**. México: McGraw – Hill.
- Dessler, G. (2002). **La motivación**. México: Editorial Trillas.
- Díaz, B. y Hernández, F. (2005). **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo**. McGraw – Hill, México
- Dipurural (2010). **Habilidades Sociales**. España: Fondo Social Europeo
- Elola, N. y Toranzos, L. (2003). **Evaluación Educativa una Aproximación Conceptual**. Buenos Aires: Paidós
- Ferrarese, H. (2007). **Actividades didácticas y aprendizaje significativo**. México: Azteca S.A.
- García, K. (2004). **La validez en la investigación cualitativa**. Madrid (España): Siglo XXI
- Gardner, H. (1996) **Inteligencias Múltiples**. PAIDOS América. Barcelona, España.
- González, M. (2008). **Estrategias Didácticas**. Madrid: Alianza Editorial.
- Gross, M. (2009). **Las 8 teorías más importantes sobre la motivación**. Disponible en www.monografías.com. Consulta 10 de febrero de 2013
- Gumila, O. y Soriano M. (2003). **Aula Mágica**. Venezuela: Editorial Galac.
- Hernández, Fernández y Baptista (2004). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista P. (2010). **Metodología de la Investigación**. (5° ed.) México: Editorial Mc. Graw Hill.
- Hoffding, L. (2009). **Educación en valores**. Argentina: Homo Sapiens.
- Hurtado y Toro (2001). **Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio**. 3ra Edición. Ed. Episteme. Venezuela.
- Hurtado, J. (2008). **El proyecto de la investigación**. Sexta edición. Editorial Quirón: Caracas.
- Kaufman, R. (2007). **Planificación de Sistemas Educativos**. México: Trillas.



- Ley Orgánica De Educación (2009) Gaceta Oficial extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929 agosto 2009.
- López, A. (2005). **Hacer realidad el aprendizaje significativo. En: Revista Educativa para el Debate y la Transformación**, Candidus Año 1. Número 1. Venezuela.
- Lucena G. (2009). **Planificación del Proceso Enseñanza Aprendizaje**. Universidad Pedagógica Experimental LibertadoCaracas (Venezuela)
- Martínez, M. (2005). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. Editorial Trillas, 3^{ra} Edición. México
- Martínez, M. (2009). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa**. México: Trillas
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **La Evaluación Educativa Sistema Educativo Bolivariano**. Caracas: Autor.
- Nogales, J. (2003). **Estrategias didácticas en el aula**. Colombia: Magisterio
- Pedraza, N. (2003) **Plan de Acción para Formadores Ambientales** Colombia: Transversales Magisterio
- Pérez, G. (2005). **Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Técnica y análisis de datos**. Madrid: Ibérica Gráfic.
- Ramírez, C. (2005). **Las Estrategias Didácticas en el Contexto Educativo**. Fondo Editorial Predios. Caracas. Venezuela.
- Ramírez, T. (2002) **Cómo Hacer un Proyecto de Investigación** Venezuela: Editorial Panapo.
- Requeijo, D. (2008). **Administración y Gerencia**. Venezuela: Editorial Biosfera.
- Rivero, A. (2006). **La Inteligencia en educación**. México. Editorial LIMUSA
- Rodríguez, Gil y García (2003). **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe
- Rodríguez, N. (2000). **Investigación - Acción: Una vía para Cambiar la Rutina Escolar**. Caracas: UCV
- Roeders, P. (2006). **Aprender Juntos**. México: Alfaomega.
- Rojas, N. (2010). **La observación en el proceso de investigación**. México: Trillas.
- Rojas, S. (2013). **Las necesidades y motivaciones**. Documento en línea disponible en: <http://www.conductahumana.com/articulos/ciencias-del-comportamiento/las-necesidades-y-las-motivaciones/>



- Sabino, C. (2002). **El Proceso de Investigación**. Caracas: Tropikos.
- Salgado, E. (2009). **Aprender con los proyectos en la escuela**. Barcelona, ICE-Horsori
- Sambrano, Y., y Steiner, A. (2003). **Los Mapas Mentales**. Venezuela: Alfadil Ediciones.
- Santiago, H. (2001). **La Didáctica de la enseñanza**. Colombia: Mesa Redonda
- Santrock, J. (2006). **Psicología del desarrollo motivacional**. Buenos Aires: SEPA.
- Selltiz, C. (2003). **Métodos de investigación en las Relaciones Sociales**: Madrid (España): RIALP.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003) **Manual de Educación Ambiental**. Caracas: autor.
- Useche, C. (2002). **El Docente con Éxito**. Editorial Trillas, México.
- Villalobos, J. (2003) **Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un trabajo de grado bajo el paradigma cualitativo de la investigación**. Mérida: Universidad de los Andes.
- Yuste, C. (2007). **Pensamiento creativo**. En **Progresint: programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia: ciclo medio**. (pp. 151-165)



PERSPECTIVA ESTRATEGICA SOBRE LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE MATEMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE GEOCIENCIAS

Tutor: Dra. Leticia Mogollón

Enrique Guede
eguede24@gmail.com

En este relato presento mi historia en la enseñanza de la física a nivel de educación media general como se conoce hoy día, o como lo conocíamos nosotros, bachillerato. Comencé a dar clases a estudiantes que verían por primera vez la asignatura, una ventaja para mí, porque yo también comenzaba a dar clases y no me consideraba docente en ese momento, porque para ese entonces era estudiante de los últimos años de la licenciatura en física y trabajaba en un laboratorio de semiconductores. En términos de docencia comencé como un “docente” conductista porque de esa manera fui formado, basta saber que soy licenciado en física y tanto en el liceo como en la universidad la mayoría de los profesores que tuve, fueron bastante por no decir exageradamente conductistas.

Luego de varios años me di cuenta que los estudiantes entendían lo relativo a los conceptos físicos que se caracterizan como velocidad, aceleración, fuerza, entre otros, pero cuando les tocaba pasar al nivel siguiente, es decir, poder expresar eso que entienden por medio de ecuaciones o fórmulas que les permitieran responder preguntas o predecir comportamientos de objetos físicos, se le complicaba muchísimo. Esto lo comprobé cuando uno de mis estudiantes me dijo: “¿profe usted habla en chino no entiendo lo que quiere explicarme?”, recuerdo que para ese entonces definir lo relacionado al concepto de posición y como se podía decir que un cuerpo que él veía que se movía, a su vez yo le expresaba, que este no cambiaba de posición. Es este uno de los muchos ejemplos que podría contar de situaciones en donde el estudiante no logra comprender el lenguaje de la naturaleza.

Hoy día se requiere de un aprendizaje de las ciencias que contribuya a la formación integral del ciudadano, al desarrollo de su actividad productiva y creadora que le permita estar apto para resolver problemas de carácter complejo, que estimule el conocimiento de sí mismo y se revierta en un proceso de autoperfeccionamiento humano.



De aquí la importancia que tiene para la física el manejo del lenguaje matemático, porque si no, sería imposible comprender como se expresa la naturaleza en términos del ambiente para poder explicar el por qué ésta reacciona de una manera determinada, sino esta se nos va a complicar. Situación que es repetitiva en las instituciones educativas públicas y privadas del estado Mérida en donde he laborado por cerca de 15 años.

Ahora bien, ¿Por qué hablo de naturaleza?, porque todos lo que existe representa a la naturaleza y todo lo que compone a ésta, seres vivos, aire, agua, tierra entre otros son cuerpos y los cambios o transformaciones de la naturaleza en una u otra medida son cambios en los cuerpos. En palabras de Morin la Naturaleza de la Naturaleza.

En este sentido, cuando estudiamos matemática en nuestros primeros cursos, ¿qué es lo que nos enseñan? En este caso sería más bien ¿qué es lo que estamos aprendiendo? Pregunta que tendríamos que hacernos los/as docentes para entender los conceptos matemáticos, colocando un ejemplo para ello, lo que se aprende en la educación inicial que corresponde al conocimiento sobre las relaciones matemáticas de los cuerpos, cuando comparamos los objetos grandes con más pequeños o viceversa esto nos conduce a construir en los primeros años de vida una estructura cognitiva que se mantiene para la educación básica, media o bachillerato que se siguen construyendo para entrar en una dimensión de signos y símbolos que no fue lo suficientemente afianzada en el estudiante debido a como nos enseñaron a comprender el lenguaje matemático. Vital para no repetir modelos de aprendizaje que se basan solo en la solución de ejercicios a partir de los cuales los estudiantes son incapaces de encontrar la relación existente entre lo que ve en matemáticas y lo que ve en física.

Este tipo de problemas son a los que nos enfrentamos aquellos/as que enseñamos ciencias fácticas. Es casi nulo el conocimiento simbólico de donde parte el estudiante para desarrollar ese lenguaje matemático universal, lo que dificulta en gran manera su rendimiento en estas áreas. Una brecha que muchos tratan de saltar y pocos tratan de realizar como puente que consolide la relación diaria entre lo que hacemos y el cómo y por qué lo hacemos. Para nadie es un secreto que la física está inmersa en casi todas nuestras actividades diarias y si podemos comprenderla desde este espectro fractal, que muestra una dimensionalidad en el trabajo pedagógico que podemos hacer más fácil y en todos los casos más eficiente.

Ahora, la educación en ciencias debe estar encaminada a fomentar en el estudiante la solución de problemas reales en función de sus necesidades, para ello este



debe desarrollar pensamiento crítico y capacidad de análisis, reflexión e interpretación con la pretensión de que aprenda las ciencias más que transferir como docentes “nuestros conocimientos”, elementos que debemos promover en función de la curiosidad y estimulación del pensamiento sobre lo que queremos propiciar como lenguaje matemático en el/la estudiante, ya que esto permite al interesado hacerse preguntas sobre lo que a su juicio debe conocer para poder comprender esos símbolos y signos que le estamos presentando.

Antes de continuar con esta historia no puedo dejar pasar la oportunidad de expresar lo que debe ser un docente a través de las palabras de el gran Maestro Venezolano Luis Beltrán Prieto Figueroa a quien gracias a mi padre tuve la dicha de conocer de niño, por ser este Maestro una persona muy espontanea, y mi padre muy sociable, lo único que recuerdo de ese día fue que él le dijo: “Agapito nadie es más que nadie solo que algunos tuvimos la dicha de estudiar” con respecto a una broma que mi padre le hizo por su color de piel. Retomando la idea el maestro Prieto Figueroa decía: “No puede ser educador quien ha perdido la capacidad de aprender no puede ser educador quien no sienta la inquietud de renovación permanente, porque la educación es eso un proceso de cambio y de transformaciones en el cual nosotros cambiamos con el mundo al mismo tiempo que intervenimos en el cambio en éste realizado. Educar es autoeducarse”. Por lo cual aquel que desee ser docente debe estar presto a acompañar procesos formativos, lo digo por experiencia propia.

En definitiva la enseñanza de las ciencias desde mi perspectiva involucra una serie de potencialidades que el docente debe estar dispuesto investigar, entre las que se podrían mencionar: la práctica interdisciplinaria, definida como aquello que se lleva a cabo a partir de la puesta en ejecución de varias disciplinas, por lo cual, como lo menciona (Fernández-Ríos, 2010), la construcción del conocimiento no puede considerarse parcelada porque esto implica que las disciplinas pueden considerarse independientes y como consecuencia se puede considerar la construcción del conocimiento como parcelada en donde cada una de ellas no tiene ninguna relación o el proceso reflexivo y crítico de cómo se representa la realidad no es del todo aplicable a la misma. Mi experiencia me conduce que la construcción del conocimiento es mejor cuando no se fracciona el mismo, ejemplo se podría pensar que el hacer queso no tiene nada que ver con la disciplina de física, pero cuando realice con mis estudiantes un delicioso queso pudimos comprender varios cambios que ocurren en el proceso que son



muy fácilmente explicados por la física; otra de las potencialidades que necesaria para cultivar por los docentes es la disposición de aprender junto con los/as estudiantes, cuestión muy importante que implica varias vertientes como lo son el Acompañamiento Formativo (AF), el cual según (Vargas S., 2015) “se entiende desde una dimensión epistémica como la intención de construir conocimientos. A través de un proceso heurístico y de resolución de situaciones de aproximación a la teoría y la metodología de la investigación educativa”, cuando aplicamos el AF además de coadyuvar en la construcción del conocimiento de los/as estudiantes, nos convertimos en investigadores en donde esa práctica puede ser una herramienta digna de conocer por nuestros colegas por lo tanto, es una relación ganar-ganar con ellos; de la misma manera en este proceso el reconocer al otro como parte de la comunidad propia, es decir entender que los/as estudiantes son parte de igual importancia en la construcción del conocimiento en donde sus experiencias e inquietudes son igual de significativas que las presentadas por cualquier otro miembro de esta comunidad, por ultimo perder el temor a equivocarse, aprender a decir “luego les cuento, voy a investigarlo” porque en el aula de clase lo que se encuentran son educador y educandos, porque si hubiese especialistas en el sentido de la palabra ya no sería un aula de clase sino un laboratorio científico o empresa, no debemos ocultar que somos educadores que nuestro deber es formar a las futuras generaciones y algunas veces, lo que el joven quiere es ser escuchado y no ser tratado como un tazón medio vacío que el docente quiere llenar, en palabras de Paulo Freire esto representa la educación bancaria en donde el sistema vertical y unidireccional en donde la dialogicidad maestro estudiante es prácticamente nula, porque el educador es el que sabe y los educandos son los depositarios del conocimiento (Freire, 2008). Nuestro deber es darle las estrategias y herramientas necesarias para que sea él/ella, quien tome la decisión de cómo quiere llenar su tazón.

Ahora se preguntaran: ¿dónde entran los estudios abiertos en este tema perspectiva estratégica sobre La importancia del lenguaje matemático en la enseñanza de la física? Pues bien yo comencé en los estudios abiertos para hacer cristalografía ya que esta es una de mis grandes pasiones como científico y que no había logrado trabajar y que cuando me comentaron que iba a poder hacerlo junto con la Dra. Leticia Mogollón quien me inicio en este fascinante mundo no dude en aceptar la propuesta de integrar la comunidad de Aprendizaje en Geociencias de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kleber Ramírez” (UPTM), sin tener la más mínima idea de lo que se trataban los estudios abiertos. Para ese entonces, ya me consideraba docente e



impartía clases en el Liceo Bolivariano Estado Portuguesa en San Juan de Lagunillas estado Mérida y sabía o más bien tenía claro que debía formarme en un aprendizaje distinto con respecto a la matemática, para articularla y vincularla con la física, así que comencé en el Programa de Estudios Abiertos a través de la Comunidad de Aprendizaje de Geociencias adscrita a la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kleber Ramírez”, donde propuse a mi tutora una matriz curricular para desarrollar la maestría en cristalografía, quien me invitó a dar mi primer seminario sobre el Método Rietveld pero por cuestiones triviales que no las voy a mencionar aquí desistí de la idea, perdiendo la oportunidad para experimentar un poco más mis saberes y experiencias pedagógicas que se dejan de lado, cuando tratamos que temas tan urgentes como son las ciencias fácticas se sigan manifestando en el campo de las ciencias sociales que dan la oportunidad de dedicar este trabajo a los/las docentes para resolver los problemas que se tienen al respecto al lenguaje de la matemática que se utiliza para la física.

En cuanto a esto se presenta la oportunidad, de evitar que los problemas administrativos devoren la humanidad docente. Ahora bien, una vez en la comunidad de aprendizaje Geociencias y sobre la maestría de cristalografía que estoy haciendo pude evidenciar la importancia que tiene el formarse esto lo menciono en virtud de lo que es necesario saber y conocer para poder ser más eficiente ante mis estudiantes quienes tienen la posibilidad con estos nuevos conocimientos de ascender a carreras científicas.

Al trascender estas expectativas de aprendizaje mi carrera como docente me lleva a una Licenciatura en Pedagogía Alternativa ya consolidado. En palabras del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa sería educar es autoeducarse, los estudios abiertos para mí han sido eso, vivenciar un proceso para autoeducarme en materia para brindar desde una perspectiva estratégica un lenguaje matemático para la física. No si esto, me hace ser mejor docente, lo que sí creo es que hago el mayor de mis esfuerzos para ser un docente consiente y tener manejo de una pedagogía crítica, lo que me ha permitido aplicar mi propia perspectiva de educación dentro de un programa de profesionalización docente, que se, realizan la mayoría de los educadores para solventar sus necesidades y requerimientos de formación docente.

Estos saberes y experiencias evidencian las cosas y situaciones que he buscado aprender y mostrar la importancia que tiene el lenguaje relacionado con los constructos de la matemática para la física, un lenguaje que es comunicacional para que las partes en el encuentro del saber y el conocer puedan comprenderse. Hay un ejemplo que usé en la presentación de esta investigación ante la Comunidad de Estudios Abiertos



Geociencias de la UTPM, explicar la importancia de este lenguaje como producto de una intelectualidad investigativa que se intenciona para probar mi punto de vista. Entonces les pedí a mis compañeros que leyeran el siguiente cuento y me dieran su opinión de que trataba la lectura.

El amigo zanquilargo

Después de batojar, y aunque puede pergeñar, quedó totalmente exinanido. Sin embargo lo peor del día estaba por venir, antes de llegar al sucucho un cínife lo intentó farabustear, luego tuvo que salvar muchos óbices, ya que sabía que llegar a su casa sin comida podía ser motivo de un uxoricidio, entonces recordó que su pareja inventó una zanguanga y decidió que cuando llegara a casa le iba a dar una contumelia. Sin embargo al ir llegando a su espelunca, su pareja lo esperaba gritando una serie de jaculatorias que no lograba escuchar, y como no entendía que pasaba pensó que debía llamar a un trujamán. Ya estaba a punto de amostazase cuando de pronto con voz calma ella le dijo “hiciste un trabajo egregio”. Se tomaron de la mano y entraron a la espelunca. Nuestro valiente amigo estaba tan exinanido por la aventura que había vivido que pimpló y esto causó que perdiera la gazuza. Al final del día nuestro amigo epinicio.

Luego de la lectura muchos de mis compañeros de la Comunidad de Aprendizaje de Geociencias no comprendieron de qué se trataba el texto, lo cual a propósito era el resultado de lo esperado. Pude mostrar ejemplarmente el punto que quería tocar, sino comprendo todo el lenguaje como puedo entender lo que me quieren expresar otros/as. Esto es válido para cualquier lengua que a usted se le pueda ocurrir. Sin lenguaje somos como un náufrago en el medio del mar sin estrategias, ni herramientas para poder llegar a puerto seguro, esto es, lo que yo podía apreciar en mi salón de clases cuando utilizaba el lenguaje matemático (símbolos y signos), era una traba que debía resolver.

Poder estudiar el lenguaje matemático sus símbolos y signos me permitieron y entender cómo enseñarlo para el área de física. Otra de las cosas que me di cuenta aquí y que no lo había tomado en cuenta es lo referente a las siguientes interrogantes: ¿a quién vamos a educar, a unos individuos que son semejantes a nosotros?, ¿puedo seguir usando las mismas estrategias, técnicas y metodologías que antes usaba?, responder esto implica: primero resolver mediante diagnostico el cómo enseñamos la física o las ciencias, según sea el caso. Segundo habría que responder que generación de estudiantes estoy atendiendo por ejemplo hoy en día hablamos de un grupo denominado Generación Z, nombre que ha surgido por la tendencia científica, antropológica y social de clasificar



a las generaciones de seres humanos según los periodos sociales, históricos y tecnológicos que han condicionado sus ambientes y posibilidades de crecimiento y desarrollo. Es de resaltar que la Generación Z es aquella integrada por los nacidos a partir del año 1995 bautizados como nativos digitales, son una nueva camada de jóvenes que no conocen la vida anterior a la tecnología y para quienes el mundo virtual y real es lo mismo. Ya allí hay una gran diferencia entre docentes y estudiantes que se debe tomar en cuenta.

Quiero desarrollar un poco más esto porque me parece muy importante que los docentes lo conozcan La Generación Z es la generación que ha adoptado la tecnología a primera instancia, lo que ha generado una dependencia en gran medida de ella, Son más inclinados al mundo virtual y son menos propensos a tomar medidas extremas. Su cotidianidad está regida por la siguiente forma de actuar, navegan a través de varios dispositivos electrónicos durante varias horas al día. Están dispuestos a pagar mucho dinero por un teléfono inteligente, pero están acostumbrados a obtener música, videos, películas y contenidos gratis en la web. Adoptan modas que se propagan por ella, su vocabulario está lleno de acrónimos y anglicismos y sus ídolos son estrellas de internet (Guedez H. , 2016).

Más de la mitad de los Z consideran que la vida social auténtica transcurre en redes sociales, donde el 84 por ciento tiene cuentas registradas. Para ellos es más fácil chatear que hablar. Fanáticos del “auto aprendizaje permanente”, echan mano de los tutoriales de YouTube; han visto caducar tecnologías como los radios, el CD y el DVD y tienen claro que todo lo obtienen de la red. Su atención es breve; no leen, escanean. Entre el 50 y el 72 por ciento de ellos quiere crear su propio emprendimiento. La palabra “empresa” evoca nociones negativas como “complicada”, “despiadada”, “una jungla”. Confían en su red de contactos para triunfar, antes que en los diplomas, y no son amigos de las jerarquías. Al 76 por ciento le gustaría convertir su ‘hobby’ en su trabajo (Bustamante H., 2015)

Las características más resaltantes de los miembros de la generación z son las siguientes: Perseverante, Emprendedor, Creativo, Responsable, Innovador, perezoso, desordenado, distraído, impuntual e impaciente, por lo cual con este tipo de individuo es el que los docentes deben tratar y por lo tanto tienen y deben amoldarse para poder sacar el máximo provecho de estos jóvenes.

Siguiendo con las interrogantes que nos planteamos anteriormente, lo relativo al hecho de que si son o no iguales a nuestra generación, lo podemos responder de la



siguiente manera: La Generación Z, que ha crecido con los videojuegos y los teléfonos móviles, ha ganado aptitudes cerebrales en lo que se refiere a la velocidad y los automatismos, en detrimento de otras como el razonamiento y el autocontrol. Cualquiera tendería a pensar que esto es debido a que el cerebro de los nativos digitales es diferente al nuestro y eso no es cierto, lo que pasa es que los circuitos utilizados cambian. Frente a las pantallas, y en la vida en general, los nativos digitales tienen una especie de tren de alta velocidad cerebral que va del ojo al pulgar. Utilizan sobre todo una zona del cerebro, el córtex prefrontal, para mejorar esa rapidez de decisión y de adaptación multitarea, ligada a las emociones. Pero esto se hace en detrimento de otra función de esta zona, más lenta, de distanciamiento, de síntesis personal y de resistencia cognitiva.

Ahora en vista de todo esto, el docente debe utilizar las estrategias más acordes a la generación de estudiantes que estén a su cargo. Sabiendo que los estudiantes que tenemos son nativos digitales, lo primero que debemos hacer es aceptar el hecho de que somos, como ellos nos reconocen, como inmigrantes digitales. A muchos colegas el solo hecho de nombrar la computadora o decir de su utilización en el aula de clase, es una traba para su desarrollo por el hecho, de que al temer equivocarse en su utilización presentan un temor al hecho de que pueden perder autoridad delante del grupo por no ser los únicos depositarios del conocimiento.

Además de todo lo anterior, debemos tener en cuenta cual es la opinión que tienen los nativos digitales del sistema educativo que trata de educarlos. Una de las primeras cuestiones observadas es que creen que sus profesores son sus pares y como tales pretenden tratarlos, no aceptan que son sus superiores en el ámbito escolar. Esto puede ser debido a que el dominio que tienen de la tecnología y la posibilidad de obtener gran cantidad de información, los hace sentir por encima de ellos, que en su mayoría carecen de esa habilidad. De la misma manera expresan que el sistema educativo es obsoleto, que deberían tener mayor libertad de expresión, que debería hacerse mayor uso de las tecnologías de información, que la escuela no está adaptada a sus necesidades educativas. En pocas palabras el sistema educativo bolivariano debe evolucionar de la misma manera cómo evoluciona la sociedad. Sin embargo, con toda la información y el conocimiento que hoy en día tenemos que nuestros estudiantes no profundizan en la importancia de la conceptualización dentro del lenguaje matemático y físico esto último como tema de gran importancia para ser debatido entre los/as docentes interesados en esta área.



Esto me llevo a pensar que cuando se quiere enseñar ciencias, en mi caso física, a estudiantes de este grupo se debe ser muy creativo y quiéranlo o no, hay que hacer uso de las tecnologías que ellos manejan. La actualidad educativa exige cambios significativos de formación para la práctica docente ya que los estudiantes viven en un mundo cibernético que comparte infinita y diversidad de información para adquirir conocimientos. Por lo tanto, los/as docentes deben cambiar viejas prácticas y cambiar las antiguas estrategias de aprendizaje. El docente actual vive y desarrolla actividades que posibiliten la comunicación, el intercambio, el acceso a la información y el procesamiento de datos que permitan el análisis y la reflexión para la construcción del conocimiento quiere decir que se convierte en un/a docente investigador/a

Para finalizar y concluir este relato, quiero expresar que la perspectiva estratégica sobre La importancia del lenguaje matemático en la enseñanza de la física es mi visión sobre la educación que deben tener los/as estudiantes en esta importante época de nuestra sociedad, los docentes debemos ser más acompañantes del proceso de formación del conocimiento de nuestros estudiantes y no más depositarios, porque en la medida que el joven pueda formarse, este además apropiarse de conceptos, signos y símbolos va a ser capaz de tener un juicio crítico de las situaciones en las que se vea envuelto, lo que al fin y al cabo desde mi perspectiva es el fin de la educación.

Me parece que importante señalar que la experiencia en los estudios abiertos facilitan el abordaje de problemas de una forma más directa porque puedes distinguir lo que deseas resolver y al mismo tiempo problematizar la acción para la investigación lo que te sugiere cuanto puedes conocer para poder solucionar, como en mi caso algo que yo no tenía previsto era enfocarme en el estudio de las personas que iban a educar solo pensaba en los contenidos de la matemática para la física, y como hacérselos saber de manera más clara a los estudiantes y que estos a su vez los entendieran para resolver el problema de conocimiento sobre el lenguaje matemático. Ante estos planteamientos que se presentan como una perspectiva estratégica de aprendizaje debo decir que soy un amante defensor de los estudios abiertos, ya que estos me han permitido transformar el modelo de formación convencional en la que estaba inscrito para entrar en un modelo de formación innovador, transformador de las realidades curriculares y pedagógicas.



Referentes

- Bustamante H., N. (2015). Recuperado el 10 de febrero de 2016, de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/como-educar-a-la-generacion-z-en-la-era-de-internet/15356755>
- Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento ¿Más allá de la Bolonia? *INNOVACIÓN EDUCATIVA* , 157-166.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: S. XXI Editores. 20° Edición.
- Guedez H. , E. (2016). *La importancia del lenguaje matemático para la enseñanza de la física*. Mérida: UPTM.
- Vargas S., R. (2015). Acompañamiento Formativo: Una estrategia para la formación en investigación educativa de directivos, docentes y asesores de educacion basica y superior . *Revista entreideas*, 35-49.



AMBIENTES ABIERTOS DE APRENDIZAJE REFERENTES DE LA INTERACCIÓN DIALÓGICA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA TERRITORIAL DE MÉRIDA
KLEBER RAMÍREZ
PROGRAMA DE ESTUDIOS ABIERTOS**

MsC. María del Carmen Pérez
marvantuperez@gmail.com

Eje No. 2 Pedagogía, territorio y territorialidad.
Red de Maestros/as Investigadores/as de Venezuela REDEMIVE

Resumen.

Esta experiencia de investigación sobre el tema de los ambientes abiertos de aprendizaje, la he centrado en el sistema de significaciones que atañe a la pedagogía crítica. La interacción dialógica muestra el pluralismo de valores, significados y formas de vida resultante de la existencia de múltiples medios y mediaciones que potencian o encierran las posibilidades comunicativas en las comunidades de aprendizaje, apreciando desde su praxis dialógica el dialogo de saberes, las experiencias, las relaciones de intersubjetividad, la alteridad, la transversalidad del conocimiento y procesos de transcomplejidad que dan cuenta de otras relaciones con el ser – conocer.

Palabras Clave: ambientes abiertos de aprendizaje, interacción dialógica, pedagogía crítica, comunidades de aprendizaje.

Ambientes abiertos de aprendizaje: Espacio para la configuración de saberes.

La educación convencional se erige como una forma de escolaridad desde donde se mueve gran parte del sistema educativo, sin embargo en la realidad socioeducativa actual es posible construir procesos de formación, donde el saber comunitario se coloca en primer lugar para el análisis de los problemas, como es el caso de las comunidades de aprendizaje que impulsan la vinculación entre el conocimiento y las experiencias,



mostrando procesos de interacción dialógica que colocan al ambiente abierto de aprendizaje, como centro del debate que se activa para el propósito emancipatorio de la persona que aprende a desaprender desde una pedagogía crítica.

Los escenarios educativos como las escuelas, las universidades, las casas de saberes, los museos, los teatros, los centros comunitarios y el auge de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), posibilitan otros contextos para la formación y socialización del ser humano, ahora bien más allá del espacio físico o virtual, estos espacios podrían acoger el ambiente abierto de aprendizaje para trascender y resignificar la apertura al pensamiento crítico, complejo, transversal y transdisciplinario desde los cuales la persona se desarrolla en la posibilidad de problematizar la realidad y estudiarla en toda su dimensionalidad.

La UNESCO-IESALC se ha propuesto estudiar desde un enfoque prospectivo las tendencias y cambios que ocurren en América latina y el Caribe, para contribuir a la discusión sobre el papel de las universidades, en la constitución de una sociedad de aprendizaje, mediante comunidades organizadas en función de una educación permanente y para toda la vida; con esta definición de rumbos y procesos es posible vislumbrar lo que podría ser lo que se aspira para una educación universitaria vinculada con la realidad comunitaria.

Esto ha implicado replantear paradigmas teóricos y prácticos con otras pedagogías que apunten a resolver problemas asociados a la exclusión, al desarrollo humano de las personas, a las necesidades socio educativas de las comunidades, a la acreditación de experiencias y saberes acumulados. Estos planteamientos de interés filosófico y pedagógico también se encuentran registrados en el documento sobre la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2008), lo que permite:

Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currícula flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, permitirá atender de modo eficiente sus intereses y vocaciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las



demandas en el mundo del trabajo. Todo esto exige perfeccionar la articulación entre los distintos niveles de formación, mecanismos educativos formales y no formales, así como programas conciliables con el trabajo.

Con esta apertura para la construcción de saberes, se constituye otra forma de estudios que deviene de problematizar la realidad y estudiarla en toda su dimensión epistemológica con el plano contextual en el que está inmersa la persona esto nos invita a explorar las posibilidades de lo indeterminado de otros espacios con respecto a los ambientes abiertos de aprendizaje, como referentes de interacción dialógica que implican referencias de vida y sociedad, visión histórica como experiencia cotidiana para la formación, reconocimiento al otro/a, las manifestaciones del espíritu como expresión del diálogo como proceso intersubjetivo construyen un tejido de concepción del saber que transversa las diferentes disciplinas.

En tal sentido, esta investigación, concibe como Ambientes Abiertos de Aprendizaje, las estructuras que posibilitan las proyecciones formativas de las personas, a través del despliegue de vivencias, experiencias y cotidianidades con la posibilidad de transversalizar el dialogo abierto de los saberes dimensionando el espacio formativo, lo cual conduce a pensar en un sistema de significaciones pedagógicas y puentes para dialogar con las contradicciones.

Estas concepciones suponen un acercamiento para dilucidar y dibujar a partir de estas consideraciones otras figuras de socialización, los saberes vinculados a la vida ciudadana para desarrollar el conocimiento en una relación heterogénea que soporta un nuevo orden colectivo. Los Ambientes Abiertos de Aprendizaje, como estructuras de actuación viable de la realidad bio psico social afectiva se caracterizan por: a) las personas que se conforman en comunidad, las personas que deciden sus propios ritmos de aprendizaje como proponentes de las temáticas de conocimientos a desarrollar vinculadas a su praxis, b) los lugares, sin cercos ni restricciones como intramuros, c) el tiempo, se configura desde las necesidades de los participantes en un continuo, rompiendo con los lapsos académicos, y d) la diversidad metodológica, estudia la realidad, ejercita la conciencia, conduce a relaciones de alteridad, provoca el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y creativo.



Experiencias pedagógicas en ambientes abiertos de aprendizaje.

Se asoman nuevas y diferentes identidades profesionales que se caracterizan por la conjugación de saberes, aportando a la educación una nueva cultura académica desde la pedagogía crítica, es decir un conjunto de significados y producciones del saber y del hacer para el convivir que evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y se hace diferente para los distintos grupos humanos que aprenden.

Desde estos planteamientos surgen algunos modelos educativos flexibles, colaborativos y adecuados a las posibilidades de las personas en el que la dimensión espacio y tiempo toma otra mirada del proceso pedagógico vinculando la realidad laboral, comunitaria, cultural y familiar, que se dimensionan y se caracterizan dentro de una realidad socioeducativa distinta que da lugar a otras formas de aprendizaje y por tanto a otros modos de apropiación y construcción de conocimiento que refunde la dimensión ontológica- epistémica.

A partir de lo expuesto y apuntando la mirada en estas realidades educativas, se muestran diversos proyectos que han surgido en los últimos años en Venezuela tal es el caso de:

- a) El Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), el cual reconoce los aprendizajes desarrollados en los ámbitos socio-laborales, donde cada participante aporta su experiencia y comienza a trabajarla reconstruyendo su historia, mediante la autobiografía.
- b) El Instituto Latinoamericano de Agroecología “Paulo Freire” (IALA) proyecto universitario que forma a los estudiantes latinoamericanos y caribeños provenientes de la base de los movimientos campesinos, indígenas y afrodescendientes organizados en la base de la producción agropecuaria con enfoque agroecológico.
- c) La Universidad Bolivariana de los Trabajadores “Jesús Rivero” creada en el marco de la Misión Alma Mater ofrece a las trabajadoras y los trabajadores del país mecanismos para el reconocimiento de sus conocimientos a través de la acreditación de saberes y experiencias.



d) La Universidad Campesina “Argimiro Gabaldón” ha configurado un espacio de saberes a partir de la elaboración de proyectos y programas socioproductivos y la participación activa para hacer del valor social del conocimiento la piedra angular que soporte el desarrollo agrario de las comunidades.

e) El Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kléber Ramírez” (UPTMKR), ofrece la acreditación de experiencias y saberes acumulados en dos áreas: Desarrollo Endógeno y Pedagogía Alternativa, las personas que participan de la experiencia educativa se organizan en comunidad de aprendizaje con el acompañamiento formativo de tutores/as en las diferentes áreas del conocimiento.

En este sentido, el estudio e investigación que confluye a estas ideas tiene como campo de desarrollo el Programa de Estudios Abiertos de la UPTM KR, me desarrollo como investigadora desde el año 2009, lo que me ha permitido vivenciar la construcción de una realidad pedagógica distinta desde postulados teóricos, filosóficos y epistemológicos propios de la diversidad de las comunidades de aprendizaje que derivan de este contexto de un proceso inédito como experiencia formativa que recorre cada comunidad de aprendizaje. Ahora bien, este modelo pedagógico crítico alternativo, es relevante para la investigación, porque propone: aportes, revisiones e incluso interroga la realidad y su movimiento histórico como posibilidad transversal para el debate lo que permite provocar otras confrontaciones como espacio bio psico socio cultural y afectivo.

En esta perspectiva, esta propuesta pedagógica se apertura como una forma de encuentro y desencuentros, hallazgos, que muestra lo distinto, la alteridad, la intersubjetividad propiciando la relación de conocimiento desde la cotidianidad y dinámica del contexto de las personas que conforman las comunidades de aprendizaje. En esta realidad-pensamiento los ambientes abiertos de aprendizaje como referentes de la interacción dialógica a partir de la pedagogía crítica merece especial atención por la diversidad que parte del saber cotidiano, en correspondencia con la vinculación de una cultura académica que surge de los saberes y las acciones ciudadanas en las que está inmersa la comunidad de aprendizaje desde donde se cristalizan formas de pensar y actuar.



Esto se traduce en reflexión desde una perspectiva subjetiva para estudiar la diversidad de las interacciones suscitadas entre los participantes, para apreciar cómo toman forma adquiriendo sentido la formación y cómo estas realidades se configuran para plantear la acción comunicativa y la comprensión conceptual, valorar la participación, el dialogo, la escucha, la negociación de significados, el aprendizaje colaborativo y la socio-construcción de conocimientos.

Desde la visión de ambientes abiertos de aprendizaje se presentan algunas consideraciones para acercarnos a la comprensión de los espacios que trascienden los muros, traspasan los límites de lo formal y de las disciplinas. Se trata de valoraciones cercanas con lo autóctono, la identidad, el ambiente, la reconstrucción de la memoria histórica, la solidaridad social, las expresiones de la cultura; estas valoraciones dejan ver modos de interrelación en cuanto a la gente, en cuanto a los lugares, la historia, condiciones socioculturales y desarrollo cognoscitivo.

Para significar la concepción de Ambientes Abiertos de Aprendizaje ligado a los vínculos culturales y las relaciones sociales que se desarrolla en diferentes espacios en los que se establecen diversos tipos de contacto, interdependencias y modalidades de relación, fundamentadas en las sujeciones con los demás. Estas interrelaciones constituyen el entramado y complejidad de una red en donde se construyen determinadas coordenadas histórico culturales sobre el conocimiento para lo cual es apropiado resignificar las categorías de aprendizaje en función de la vivencia de las comunidades de aprendizaje para valorar la transformación estructural del proceso formativo.

A partir de esta concepción de ambiente abierto de aprendizaje como se manifiesta en las comunidades de aprendizaje emergen nuevas coordenadas que dejan ver el concepto de la movilidad académica referidas al currículo, a la organización administrativa, al plan de formación y evaluación. Esto impulsa así la reelaboración teórica a partir del redescubrimiento de contenidos teóricos y prácticos que devienen de la experiencia, por la problematización de la realidad en las comunidades de aprendizaje partiendo de los temas que surgen de la relación del saber que transversa con otras áreas y se mantiene en indagación permanente.



Desde esta perspectiva, es importante considerar el análisis o referentes conceptuales para desarrollar la pedagogía crítica que anime estos espacios alternativos como posibilidad de encuentro dialógico entre los sujetos contextualizados en un tiempo y en un territorio que estén a favor de la interpretación de la realidad social. Lo cual nos sugiere la pedagogía crítica para desarrollar y potenciar las habilidades y destrezas del participante a partir de reconocer los siguientes aspectos del ser-saber.

- La intersubjetividad: como ejercicio para el desarrollo de los procesos de intercambio de saberes, a partir del cual se presenta una ruptura con otras concepciones de pensamiento que invitan a la problematización de la realidad donde surgen los cuestionamientos que favorecen la práctica transformativa. Este análisis, nos permite valorar a través de las interacciones, la práctica pedagógica en la reflexión del ser ante las imposiciones y las posibilidades de un pensamiento crítico que deviene de la realidad. La expresión de las subjetividades encuentra en la intersubjetividad el compartir la interioridad como conciencia que dimensiona la actuación y pensamiento de la persona en un ambiente abierto de aprendizaje.
- La alteridad: Se expresa en el ambiente abierto de aprendizaje a partir de la comprensión del otro/a, mediada por la interacción dialógica a través de las formas de pensar, trascendiendo la interioridad del ser que es, en un contexto cultural y educativo para el reconocimiento de los pares.
- Dialogo de Saberes: Este ocurre en la comunidad de aprendizaje cuando se crea el ambiente abierto de aprendizaje como escenario propicio para conocer y compartir sobre el tema de interés. Los interlocutores entran en una conversación que rompe las ataduras de poder, ese deseo de mutuo aprendizaje imprime la paridad de sujetos de conocimiento en el diálogo de saberes. Esto quiere decir, que las personas se complementan con los saberes, dejando de lado la homogenización del pensamiento, al contrario se enriquece con la diversidad de ideas. El ser para el saber pasa a primer plano para reconocer su cultura de vida, la movilización del conocimiento va explicando la realidad, los encuentros con la complejidad en todas sus dimensiones y la investigación para la transversalidad de procesos de aprendizaje.



- **Transcompeljidad:** Es una nueva forma de vivir y convivir dentro de un ambiente abierto de aprendizaje, desde lo otro que está entre, a través y más allá de las disciplinas mismas, esto quiere decir que atraviesa las fronteras entre las disciplinas, promoviendo procesos de transformación para construir otros esquemas de cultura, sociedad, ciencia y tecnología que desmonta una visión unilineal y amerita respuesta desde el enfoque de la complejidad.

Esta construcción dialógica se fundamenta en la pedagogía crítica que emerge desde los ambientes abierto de aprendizaje y se convierte en eje esencial para alcanzar una adecuada comprensión del proceso formativo y curriculares holísticos, integrales, participativos y flexibles que definen estos escenarios pedagógicos, para acercarnos a una comprensión de las subjetividades y las relaciones de intersubjetividad que se da entre los pares. Este ambiente abierto de aprendizaje indaga sobre la formación de la persona y la comprensión de esta con otro/a para reconocer los saberes, y las experiencias mediante la producción, construcción y apropiación del conocimiento fundamentado en la pedagogía crítica.

Desde estas perspectivas, las personas reconocen espacios, ritmos, acciones, proyectos que pueden potenciar la vida para la investigación, para la creación dentro de un sistema de significaciones basado en las expresiones de la realidad y el saber pensar que representa al otro/a. Análisis y reflexión que presenta la diversidad de miradas, la coexistencia cultural, el conocimiento deliberado, la búsqueda de identidad y la recuperación de lo sensible en el ambiente abierto de aprendizaje desde la interacción dialógica a partir de la pedagogía crítica.

Referentes

Anzola, M., Rivas, P., Antunez, A. (2009). Universidad de Mérida para los Estudios Abiertos. Educere. La Revista Venezolana de Educación. N° 47. Año 13. Julio-septiembre. pp. 1017-1023.

Anzola, M. (2011). Programa Universitario de Estudios Abiertos. Modernización y Transformación del IUTE Ejido. Documento no publicado.



CRES (2008). Memorias de la DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CRES 2008. Recuperado 4 de Diciembre de 2013. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf

Freire, P. (1992). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Argentina Editores. Buenos Aires.

Freire, P. (1999) Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. 5ªed. México. Siglo XXI editores.

Morín, E., Roger, E. y Motta R. (2003). Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa.

Morín, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. España. Gedisa.

Pérez, E. (2015). La pedagogía que vendrá. Caracas. Trinchera.

UNESCO - IESALC (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve>.



LA FORMACIÓN DEL TALENTO HUMANO EN EL ÁREA DE TURISMO Y LA HOSPITALIDAD: UN RETO NECESARIO DE ASUMIR.

William Díaz¹

william.diaz@hotelescuola.org.ve

María Angela Petrizzo Páez²

mariangela.petrizzo@hotelescuola.org.ve

“Sabemos que el crecimiento intelectual es el único de los crecimientos humanos que no se detiene con el tiempo, se potencia en las realizaciones, se reproduce en otros entornos y lo más importante se perpetúa en el legado que dejan a la humanidad sus seres libres y creativos” Documento de Estudios Avanzados en Gestión para la Creación Intelectual.

Una propuesta en el marco de los Estudios Abiertos de la UPTMKR (2013).

A modo de introducción

Durante el último lustro se ha venido configurando en Venezuela una realidad turística nueva que demanda a las Instituciones de Educación Universitaria (IEU), organismos públicos vinculados al sector turismo e iniciativas privadas, mucha mayor innovación en la creación y oferta de productos y servicios en cada una de las áreas, servicios y productos que ofrecen. En este contexto, resulta prioritario atender procesos de formación del talento humano que dan vida al sector turismo permitiendo trascender los esquemas tradicionales de enseñanza. Esta nueva realidad supone un avance hacia la diversificación de la oferta turística nacional, afianzando la marca país Venezuela como multidesino, incorporando Unidades de Producción Familiar y otras formas de organización popular a la actividad turística, apoyando la inversión en turismo para construcción de infraestructura e incentivando la revalorización de patrimonios y del acervo cultural regional a la oferta turística, entre otros.

Por ello, el Estado venezolano ha puesto en marcha programas de formación y de capacitación en el área del turismo, la hotelería y los servicios de la hospitalidad; así como la creación de centros de investigación y desarrollo turístico y la inversión para impulsar al país en el ámbito nacional e internacional como un destino turístico por excelencia. Estas iniciativas, entre otras, evidencian la intención de incrementar los aportes del sector turismo a la economía nacional desde el 3,3% del Producto Interno Bruto punto en el cual, según el Ministro del Poder Popular para el Turismo Andrés Izarra se ubicó para el 2014.

En consideración a lo expuesto, el Colegio Universitario Hotel Escuela de Los Andes Venezolanos (CUHELAV), siendo una Institución de Educación Universitaria que forma profesionales en el área

¹ Doctorando PROEA. Jefe del Área de Investigación del Colegio Universitario Hotel Escuela de Los Andes Venezolanos (CUHELAV)

² Doctorando PROEA. Coordinadora del Centro Nacional de Investigaciones Turísticas (CENINTUR) del Colegio Universitario Hotel Escuela de Los Andes Venezolanos (CUHELAV).



turística en el marco del Programa Nacional de Formación en Turismo (PNFT), cuenta con una planta docente, administrativa y obrera que no escapa a la necesidad de vivenciar un proceso de formación en el área turística, así como de optar por un proceso de acreditación que tome en cuenta los aprendizajes adquiridos de manera empírica y formal, los cuales tributen al desarrollo personal, institucional y por ende al turístico.

La propuesta de conformar la comunidad de aprendizaje del CUHELAV en el marco del Programa de estudios Abiertos (PROEA) impulsado por la Universidad Politécnica Territorial del estado Mérida “Kléber Ramírez” (UPTMKR), representa una opción plausible para la visibilización y el intercambio de saberes acumulados durante la trayectoria de la institución y su participación en procesos de formación de personal para el sector y en el sector turismo, pues permite la sistematización de estos saberes mediante un proceso de construcción en colectivo y con carácter dialógico.

La Creación Intelectual en la Comunidad de Aprendizaje e Investigación del CUHELAV

La construcción de una aproximación al aprendizaje vivencial en el sector turismo, supone también la visibilización de aquellos activos intangibles, la pericia, el conocimiento y la hospitalidad, entre otros, que puedan representar ventajas competitivas y sustentables para coadyuvar al cumplimiento de esa meta propuesta y, al mismo tiempo, sostener la configuración de un nuevo marco referencial para responder mejor a la nueva realidad del sector turístico nacional.



Sin embargo, en términos generales, los miembros de la Comunidad de Aprendizaje del CUHELAV, no han visualizado en su proceso de creación intelectual y su apropiación, la inclusión de mecanismos sistemáticos para gestionar conocimiento, a través de una política institucional orientada a la gestión del conocimiento, entendida ésta última como un conjunto de procesos que buscan alcanzar el aprendizaje significativo del individuo y de las organizaciones a través de las cuales desempeñe un rol indispensable para alcanzar el éxito organizacional, permitiendo además aplicar las buenas prácticas, potenciar las experiencias, retroalimentar la docencia y la investigación, incentivar a la innovación, incentivar el compromiso social y solidario en el marco de los cambios que vive el país y para el crecimiento del sector turístico venezolano.

En este sentido, se hace referencia a lo que establece el Documento Rector del Programa Nacional de Formación en Turismo PNFT (2014):

La conformación de los ambientes educativos como espacios comunicacionales abiertos, caracterizados por la libre expresión y el debate de las ideas, el respeto y la valoración de la diversidad, la multiplicidad de fuentes de información, la integración de todos los participantes como interlocutores y reivindicación de la reflexión como elementos indispensables para la formación, asociados a ambientes de formación y prácticas



educativas, ligados a las necesidades y características de las distintas localidades que propicien el vínculo con la vida social y productiva (p.15)

De allí que nazca en CUHELAV el interés por organizar e impulsar la investigación para generar un ambiente académico institucional, orientado hacia la transformación cultural del paradigma tradicional de creación intelectual, y generando resultados que sirvan de insumo para el diseño y desarrollo de políticas públicas en el sector turismo.

Se construye entonces un espacio para la creación y promoción del conocimiento que permite “reproducir las circunstancias proclives para la genialidad en un entorno que pretende el cultivo de la mente humana” tal como lo establece el Documento de Estudios Avanzados en Gestión para la Creación Intelectual: Una propuesta en el marco de los Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial del estado Mérida Kléber Ramírez (2013), además del redimensionamiento de la cientificidad, siendo el CUHELAV una Institución de Educación Universitaria orientada a la generación de productos de investigación que puedan ser discutidos y conducidos hacia una aplicación práctica en la resolución de problemas conocidos en el sector pero que, al mismo tiempo, posibiliten una acción comprometida y no indolente frente a esa realidad.

Tal y como indica Bolívar (1999), en las comunidades de aprendizaje, los procesos de innovación, descubrimientos y producción de conocimientos e información, están enmarcados o al menos referidos en el entorno de las instituciones universitarias, siendo éstas entes cuya productividad académica está asociada no sólo a la búsqueda de saberes sino además a la formación de productores cognitivos identificados con las necesidades del desarrollo local.

En nuestra experiencia desde el CUHELAV, la reorganización del quehacer diario y su conducción hacia procesos de investigación, supuso partir de aquello acumulado en sus veintiséis (26) años de funcionamiento, para edificar toda una estructura que permitiera impulsar el quehacer investigativo institucional, contando con importantes antecedentes derivados de los diferentes trabajos de grado generados en esta casa de estudios. Dicha reorganización contempla la conformación de Líneas de Investigación orientadas hacia el desarrollo de las actividades de Docencia, Extensión, Investigación, Postgrado y Producción, cónsonas con las realidades del entorno, las cuales han de ser promovidas a través de los programas académicos existentes y por los que se logren implementar, tanto a nivel de Pregrado como de Postgrado.

Ahora bien, para dar respuesta al quehacer del CUHELAV en todas sus dimensiones se deben vincular las áreas académicas con las Líneas de Investigación previamente establecidas, a fin de poder articular resultados específicos con la orientación antes descrita.

Es así que desde el Centro Nacional de Investigaciones Turísticas (CENINTUR) como unidad adscrita a la División de Investigación y Postgrado del CUHELAV, a través de su Consejo Técnico genera y aprueba Líneas de Investigación con una visión multidisciplinaria y transdisciplinaria, en concordancia con las necesidades locales, regionales y nacionales.



A continuación se muestran las áreas temáticas y las líneas de investigación:

Área: Alojamiento y Servicios de la Hospitalidad

Líneas:

- Gestión del talento humano en alojamiento.
- Formulación, desarrollo y fortalecimiento de empresas de la hospitalidad.
- Gestión de la Hospitalidad.

Área: Gastronomía

Líneas:

- La gastronomía como expresión cultural de los pueblos.
- Gestión de alimentos y bebidas

Área: Gestión Turística

Líneas:

- Políticas públicas en el sector turismo.
- Gestión turística para el desarrollo endógeno.
- Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) aplicadas al sector turismo.
- Gestión Educativa en Turismo.

Área: Calidad de los Servicios Turísticos

Líneas:

- Gestión de la calidad en la prestación de los servicios Turísticos.

Aunado a lo anterior, en el año 2014 el Ministerio del Poder Popular para el Turismo (MINTUR) conjuntamente con el Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación (MPPCTI), en el marco de la creación del Centro Nacional de Investigación Turística (CENINTUR), realizaron el I Encuentro para el Levantamiento de Necesidades de Investigación en el Sector Turismo 2014 el cual tuvo lugar en dos momentos: el primero celebrado el 30 de junio al 02 de julio de ese año en el CUHELAV, Región Andes, Llanos y Occidente y el segundo celebrado del 08 al 10 de julio en la UDO- CITUR, Región Central, Sur, Oriente e Insular.

El objetivo del encuentro fue determinar las necesidades de investigación en el sector turismo, a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre las diferentes instituciones participantes, para activar un plan de acción en materia de investigación turística, a corto plazo. Como producto se generaron ochenta y dos (82) necesidades de investigación y se priorizaron diez (10) de éstas para el 2015.

En consecuencia, nos encontramos en un proceso constante de creación intelectual en el marco de la complejidad y centrado, no sólo en el participante que aprende-desaprende-aprehende, sino en sus circunstancias de aprendizaje, para que se apropie y haga uso del conocimiento al mismo tiempo que ejerza el poder que el conocimiento representa en soluciones efectivas para su vida, su entorno



y en este caso para el desarrollo del turismo.

En CUHELAV entonces, se habla de un proceso de construcción del conocimiento orientado a activar el diálogo y el consenso, lo cual implica conformar equipos de trabajo donde cada uno de sus miembros se asume como sujeto cognoscente y participativo en situaciones de cambio y transformación, permitiendo de esta manera garantizar la eficiencia del proceso de aprendizaje, mirando la educación como un proceso social, cuyas características, objetivos, metas y principios didácticos están determinados por las necesidades de formación que demanda la Institución, la región y el país.

La Investigación y la Creación Intelectual para la Transformación del Entorno

Asumimos que la creación intelectual, en tanto que es activo intangible, es todo aquello que se produce a partir de un proceso de reflexión y que conduce hacia la enunciación y descripción de realidades y hacia la acción y resolución de situaciones y problemas. Como activo intangible, la creación intelectual no logra trascendencia sin un acto deliberado de sistematización y socialización. La remezcla es inevitable en el proceso de creación intelectual, el conocimiento se trans-figura al tiempo que configura a un nuevo ser que aprehende ideas, se las apropia, las internaliza y las exterioriza desde su propia óptica y visión. Esta suerte de ciclo, que Nonaka y Takeuchi (1995) denominaron espiral del conocimiento, dinamiza de forma exponencial al conocimiento y posibilita su utilización y reutilización -casi- infinita.



La espiral de conocimiento descrita por los autores, describe un conocimiento que transita desde su estadio tácito hacia convertirse en explícito, atravesando para ello cuatro procesos: interiorización, socialización, exteriorización y combinación.

- La socialización, permite el intercambio de experiencias en el contexto de un espacio organizacional y ayuda a transmitir un conocimiento tácito entre pares, generando un campo de interacción a fin de compartir experiencias e interactuar con otros modelos mentales.
- La exteriorización, posibilita el tránsito inicial del conocimiento tácito al explícito. Aquello que la persona ha deducido, conoce o sabe se categoriza de forma evidente a través del uso de conceptos y puede viajar hasta otros y otras apoyándose en la utilización de metáforas, analogías, categorías o modelos. Algo que es característico de la exteriorización es la generación de diálogos y reflexiones colectivas significativas las cuales permiten enunciar, y comunicar a otros/as, un conocimiento tácito que no es evidente. A nuestro juicio, los procesos de socialización y de exteriorización son ideales para hacer una sistematización asistida (ayudada por quien participa en el diálogo) del conocimiento evidenciado.



- La combinación, que antes hemos llamado remezcla, se maneja en el ámbito del conocimiento explícito, pues trabaja sobre un proceso donde se experimenta una apropiación de lo exteriorizado. Ocurre a través del intercambio de información entre los/as creadores/as mediada y posibilitada por diferentes medios: digitales, presenciales, espirituales y vivenciales.
- La conversión del conocimiento que lo traslada desde lo explícito nuevamente hacia lo tácito, ocurre a través del proceso de interiorización, este proceso se traduce en una apropiación, en un hacer propio (de cada cual o cada comunidad) el conocimiento para iniciar nuevamente su ciclo.

Por nuestros intercambios como comunidad de aprendizaje con otras dentro del Programa de Estudios Abiertos, a quienes reconocemos como nuestros pares, evidenciamos que todos estos procesos descritos por los autores son, efectivamente, recreados en cualquiera de ellas. Y podemos afirmar sin temor a equivocarnos que, además, estos procesos ocurren de modo simultáneo en distintas instancias y etapas del mismo, puesto que en una misma comunidad de aprendizaje e investigación, las fases del aprendizaje de sus integrantes no son lineales y se encuentran superpuestas y complementadas.

Allí, sin dudas, radica una de las fuentes de mayor riqueza y enriquecimiento colectivo dentro del Programa de Estudios Abiertos. Sin embargo, es evidente que está allí también uno de los elementos más determinantes de las pequeñas y definitivas luchas que debe enfrentar, pues los procesos formativos de los cuales hemos bebido como participantes adultos, han condicionado de modo evidente no sólo nuestra aproximación sobre el hecho formativo, sino nuestra autopercepción sobre las propias capacidades y vocaciones colectivas.

Por las consideraciones anteriores, la Investigación y la Creación Intelectual se convierten entonces como una intencionalidad en nuestra labor docente e investigadores, además de la necesidad de articular y vincular la cotidianidad académica a las nuevas exigencias del entorno social.

Esta intencionalidad, pone particular énfasis en la herencia del pasado, porque cada persona al ser única e irrepetible tiene características peculiares que serán tenidas en cuenta en su proceso de formación las cuales ayudarán a contribuir y superar la brecha de bienestar, proteger y conservar el medio natural e imponer el respeto que como persona demanda.

Implica igualmente la necesidad de desarrollar docencia desde la investigación de manera que sea más crítica, y que contribuya a socavar la paz y la estabilidad de Venezuela, esto porque al construir el desarrollo del país desde el turismo y la hospitalidad, así como la sostenibilidad socio ambiental y económica se estará participando en la transferencia de conocimientos y en el desarrollo de capacidades a través del diseño e implementación de proyectos desde la institución para la región y el país.

Es en torno a estas áreas y líneas de investigación mencionadas que se han comenzado a configurar los procesos de aprendizaje y creación intelectual vinculados a la comunidad de aprendizaje y derivados de ésta. Buscamos construir y dar vida a nuestra propia espiral de conocimiento que, además, tribute al mejoramiento en el desempeño del sector turístico regional y nacional.



En este momento, un número significativo del personal docente, administrativo, obrero y estudiantes participan en la elaboración y desarrollo de diversas creaciones intelectuales: proyectos de investigación, diagnósticos comunitarios, artículos científicos, libros y capítulos de libros, incluidos, claro está, las propuestas de investigación en el marco del PROEA.

Ubicar este proceso en contexto educativo y de procesos de aprendizaje generados y cultivados en y desde el CUHELAV supone, de igual modo, una excelente oportunidad de dar sentido colectivo a creaciones intelectuales surgidas no sólo con la administración de nuevos programas de formación, sino también a la luz de una nueva visión sobre la enorme potencialidad existente en el sector turismo y hospitalidad como campo investigativo, e incidir desde esta creación al fortalecimiento de los valores de la nueva cultura turística.

A través de estas creaciones intelectuales se espera ayudar en el proceso de reflexión del sobre los elementos que permitan la implantación de mecanismos institucionales y operativos para la promoción, estímulo y fomento de la investigación científica, la apropiación social del conocimiento y la transferencia de innovación tecnológica, con el objetivo de fomentar la capacidad para la generación, uso y circulación del conocimiento, como la de impulsar el desarrollo nacional tomando como eje transversal el turismo y la hospitalidad.

Referencias Bibliográficas

1. Bolívar, T. (1999). Investigación y Conocimiento. Paradigma, Vol. XX, N° 2, Diciembre de 1999. / 147-156
2. Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). The Knowledge-Creating Company. University Press.
3. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Ciencia y Tecnología (2014). Documento rector del Programa Nacional de Formación en Turismo. mimeo.
4. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Ciencia y Tecnología (2013). Documento de Estudios Avanzados en Gestión para la Creación Intelectual: Una propuesta en el marco de los Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial del estado Mérida Kléber Ramírez.



UNA ACTITUD CREADORA MEDIANTE EL ARTE DE LA CERÁMICA. PEDAGOGÍA ALTERNATIVA EN, POR Y PARA EL TRABAJO LIBERADOR.

Begoña Germán Talavera
ceramicabego@hotmail.com

Resumen

El arte de la cerámica es una de las manifestaciones artísticas más antiguas de la humanidad. Esta se relaciona con los orígenes de la vida, razón por la cual el ser humano ha podido desarrollar su talento y actitud creativa y creadora mediante diversas formas de expresión que reflejan un sentir, hacer y saber propio de la ancestralidad de los pueblos. Ahora bien, es la educación contemporánea venezolana la que pone de manifiesto su importancia a partir del diseño curricular en, por y para el trabajo liberador, como área del conocimiento. Su propósito consiste en liberar la actitud creadora de jóvenes estudiantes de manera distinta e innovadora partiendo de las estrategias de las pedagogías alternativas que se acompaña de una metodología de investigación reflexión-acción-participación que involucra a estos directamente en su formación humana, social y amorosa para reestablecer la anhelada condición social de un mundo mejor.

Palabras clave: actitud creadora, arte, cerámica, pedagogía alternativa, trabajo liberador.



Introducción.

Es interesante pensar la creación del hombre sobre el planeta, pero aún más interesante es maravillarnos de su perfecta creación y creatividad, por lo cual surge la inquietud de conocer su potencialidad e inteligencia para descifrar las formas, los colores, las texturas, los volúmenes existentes en la naturaleza y en el mundo que lo rodea. Por tal motivo, cobra vida el arte de la cerámica como medio para restablecer ese estrecho vínculo ancestral que nos educa y existe entre el “*saber hacer y hacer saber*”. (Bacon, 1589, s/p).

Todas estas ideas, son motivo para relatar una experiencia educativa trabajada durante mis años como docente en el Liceo Bolivariano Dr. Miguel Otero Silva, ubicado en Tabay, Aldea Hacienda y Vega, Municipio Santos Marquina del estado Mérida, geografía que tiene como atributo ser cuna de artesanos, contexto en el que se desarrollan las pedagogías alternativas para llevar a cabo el área en, por y para el trabajo liberador con jóvenes estudiantes. Esta oportunidad de estudio creativo teórico-práctico, parte de la filosofía y metodología del Sistema Educativo Bolivariano, el cual se justifica a través del articulado de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, para la educación, teniendo como prioridad seguir avanzando en los procesos de aprendizaje mediados por el diseño básico curricular con el objetivo de resaltar la condición y dimensión humana creativa del ser.

En tal sentido, la sociedad pide a gritos una necesaria transformación de lo formativo en cuanto a sus ciudadanos, de manera que estos satisfagan las necesidades básicas del ser humano creativo que decide romper con los viejos paradigmas de una educación convencional, la que aún está anclada a viejos preceptos positivistas y cientificistas para nada satisfactorios en cuanto a sus requerimientos.

Por consiguiente, la educación le debe rendir tributo a la vida y no a la competencia, situación convencional que es repetida como modelo histórico, cultural y social; de modo que hay que romper con esa vieja estructura de pensamiento, ya que ha dejado de cumplir la función para la cual fue diseñada. Se trata de hacer que los hombres y las mujeres se liberen y emancipen a través de una escuela nueva, novedosa, distinta e innovadora. Para ello, es



necesario que pensemos en las futuras generaciones de jóvenes estudiantes que se encuentran sumidos en un completo letargo y aburrimiento dentro de las aulas de clase motivado a la actitud docente dogmática.

Para poder desmontar esta estructura educativa es prioritario consolidar una de nuevas características: liberadora, humanista, transformadora de la realidad, que apueste por la consolidación de una educación que satisfaga las necesidades humanas y sociales de los/as jóvenes estudiantes, ya que son estos los que le darán paso a una sociedad justa, más feliz y humana.



Problemática planteada

En Venezuela el aprendizaje mediante las pedagogías alternativas parte del hacer para ser, saber y convivir.

Según lo dispuesto en la educación para el aprendizaje este comienza en la etapa inicial hasta la universitaria, con enunciados que parten de diversas teorías y diferentes pedagogías entre estas, las pedagogías alternativas como parte de las estrategias para desarrollar el hacer para ser, saber y convivir.

Un convivir que trascienda las fronteras de los pueblos de Latinoamérica y el Caribe como lo ha hecho por generaciones el arte de la cerámica. En tal sentido, todo ello se convierte en un estudio y experiencia de investigación que permite observar y llevar a cabo una praxis y práctica pedagógica docente como medio para estimular y consolidar en los jóvenes estudiantes de 8vo. Año de Educación Básica, del Liceo Bolivariano Dr. Miguel Otero Silva, la actitud creadora mediante la incursión en el arte cerámico como fuente de inspiración para desaprender y “aprender a aprender”.

Se trata de despertar los sentidos y las emociones del ser en estos jóvenes estudiantes que comienzan a manifestarse ante la vida, todo ello como parte del desarrollo de sus



destrezas, habilidades y potencialidades creativas, surco que les abre el camino hacia un mundo de posibilidades y conocimientos infinitos para el buen vivir.

De esta forma, los jóvenes estudiantes se estarían preparando con respecto a su entorno y por ende a sí mismos; esto a pesar de que en la educación, aún no se reconocen políticas educativas en función de una escuela nueva, cuyo objetivo es el desarrollo cualitativo de la persona a través de procesos reflexivos, de acción y participación donde la preparación para sí, como filosofía de ser, es lo que cuenta.

No obstante, encontramos obstáculos en el medio educativo que nos llevan a suponer y considerar como se pueden diagnosticar las aspiraciones de un estudiante que desea desde la manifestación creativa poner en práctica sus saberes, o en su defecto sus conocimientos, sobre todo cuando observamos que la mayoría de los/as docentes se encuentran en resistencia para apreciar las potencialidades creativas de estos/as. Desconocen las formulas teóricas y prácticas existentes sobre el aprendizaje que fungen como estrategias para estimularlos/as.

Es importante mencionar que este docente no da el cambio de paradigma pedagógico debido a las debilidades señaladas anteriormente, producto del temor de salir de su zona de comodidad. Se trata es que el docente reconozca su formación para hacer resaltar el potencial del/la estudiante, motivado, creativo, con pensamiento crítico en cuanto al desarrollo del arte de la cerámica mediante una educación en, por y para el trabajo liberador, haciéndoles más fáciles las diversas áreas del conocimiento con las cuales se enfrenta a partir de un proceso inter-transdisciplinario.

Todo esto explica en parte, el interés de mi estudio para llevar a cabo esta investigación sobre la actitud creadora que se concibe a través de la cerámica como pedagogía alternativa en, por y para el trabajo liberador. La misma, se genera a partir del estímulo del pensamiento creativo, por lo tanto, a la escuela le corresponde la importante misión de formar a las/los jóvenes, motivándolos mediante esta sencilla pero hermosa estrategia de aprendizaje como lo es el oficio de la cerámica, ya que a través de su proceso



artístico se logra sensibilizar al ser, brindándole infinitas posibilidades para ser, saber y crear, cuando se dispone y pone en contacto con la arcilla.

Entonces se produce en los jóvenes un estado de amor, paz, alegría, confianza, responsabilidad que lo sumerge en un mundo mágico para darle rienda suelta a la creatividad e imaginación, liberando pensamientos de negación ante lo que implica descubrirse como ser creador, porque no hay espacio en su mente para otra cosa que no sea crear, y crear es soñar, sanar y transformar su ser para ser en sociedad.



Disposición teórica

Enaltecer el valor de la juventud en relación a lo que significa la educación en, por y para el trabajo liberador.

Para esto se necesita un docente (maestros/as, profesores/as, asesores/as, supervisores/as, tutores/as) formado, en condición de educar bajo los criterios y valores de una perspectiva educativa-pedagógica innovadora que rompa con cualquier esquema de dominación y dogmatismo, que invite a los padres, madres y otros miembros de la familia a apoyar la actitud creadora en los/as jóvenes.

En consecuencia, los aspectos teóricos que presenta esta investigación se dan a partir de una experiencia personal como enunciado de una propuesta pedagógica para enaltecer el valor de la juventud en relación a lo que significa la educación en, por y para el trabajo liberador. Educación que se sustenta sobre las bases filosóficas y metodológicas del Sistema Educativo Bolivariano, el Diseño Curricular Bolivariano, la Ley del Plan de la Patria 2013-2019, la teoría del pensamiento complejo Edgar Moran (2004); Lipman (1991) y la teoría del conocimiento de Immanuel Kant (1724-1804), quien plantea que *todo el conocimiento comienza por la experiencia pero no todo el conocimiento procede de la experiencia*.



De igual forma se afianza en los fundamentos del Proyecto General de Investigación de la Comunidad de Aprendizaje del ALBA, del cual soy parte como investigadora, titulado “Diseño de estrategias educativas para nuevos aprendizajes” – Pedagogías Alternativas, basado en un enfoque inter-transdisciplinar para la transversalización del conocimiento.

En tal sentido, estos referentes teóricos se corresponden con las pedagogías alternativas en sus enunciadas para esta investigación, los cuales han sido desarrolladas por medio del proyecto a través de las siguientes líneas de investigación: La Filosofía del Ser; La Metodología de la Investigación Cualitativa; la Psicoecología de la Educación; El Laboratorio de Arte y el estudio exhaustivo de las Pedagogías Contemporáneas, lo que contribuye a velar por una transformación y liberación del ser docente.

Así surge la inquietud de investigar sobre el tema planteado como lo es “Una actitud creadora a través del arte de la cerámica - pedagogía alternativa en, por y para el trabajo liberador”. Motivo para presentar el diseño de investigación a partir de dos enunciados: 1. la actitud creadora como base de inicio para desarrollar la creatividad de los estudiantes de 8vo. Grado, secciones: A, B, C, D y F del Liceo Bolivariano Dr. Miguel Otero Silva, quienes hicieron posible el desarrollo de esta investigación, a través del arte de la cerámica. 2. Las pedagogías alternativas como estrategia desarrolladas en, por para el trabajo liberador, lo que permitió realizar una serie de actividades dentro y fuera del aula: talleres, conversatorios, expediciones pedagógicas, exposiciones, utilizando para ello la estrategia de planificación y evaluación formativa en los procesos pedagógicos.



Metodología y Estrategia

La importancia de la educación para un cambio de actitud creadora.

Se busca comprender la importancia de la investigación para profundizar en los detalles del aprendizaje de los estudiantes y docentes, quienes de forma conjunta dedican el tiempo necesario para formarse y llevar a cabo juntos los procesos de análisis y reflexión



sobre la construcción del conocimiento adquirido, que han sido abordados para establecer una filosofía en el hacer que contribuya a fundamentar la importancia de una educación liberadora.

Así, se llevó a la práctica una metodología de investigación cualitativa que fundamenta el análisis y la reflexión como definición de la acción y participación de los jóvenes en el contexto de actuación creativa. Ahora bien, en derivación a lo antes expuesto nos preguntamos ¿A que llamamos actitud creadora o creativa?

Llamamos actitud creadora a la forma o manera de abordar situaciones en la vida cotidiana, una actitud creadora se convierte en herramienta, que al ser aplicada en la creación de obras, desencadenará soluciones a problemas que antes se veían imposibles o difíciles de resolver, originando al principio de la práctica malestar e inquietud ante la incertidumbre a lo desconocido. Los estudiantes a menudo se enfrentan con situaciones de inseguridad, al creer que no saben hacer nada, pero en cuanto se les acompaña a descubrir su potencial creativo, se entusiasman al darse cuenta que su nivel de creatividad supera las limitaciones que creían tener. Piaget (1973) sostiene que:

El pensamiento formal que se considera requisito para la creatividad y la experticia alude al acceso a un tipo de pensamiento abstracto, que va más allá de los límites de la experiencia, que distingue entre lo posible y lo real y que permite el abordaje de los problemas analizando alternativas múltiples. (p. 32).

Ante esto, la actitud creadora busca analizar, indagar en lo recóndito del cerebro sobre las respuestas a las incógnitas que a diario enfrentamos, pero que al ponerla de manifiesto en este caso, en la creación de piezas de cerámica, el aprendizaje fluye para crear el dibujo o diseño de una obra artística previamente investigada y desarrollada dentro y fuera del aula de clase. El estudiante las embellecerá y les dará vida. Allí les estará imprimiendo no solo su creatividad sino sus pensamientos y sentimientos. Como bien lo señalan las ideas de Erich Fromm “el hombre tiene la capacidad de conocerse y de conocer a los demás, a profundidad, de tal forma que puede desarrollar nuevas capacidades creadoras”. (p. 61).



Podemos definir la actitud creadora como el arte de asumirse responsable y consciente de las potencialidades que ponen de manifiesto las destrezas y habilidades humanas, las cuales se desarrollan a través de diversos oficios, entre estos la cerámica.

Al respecto Alejandro Abufom (2005) refiere que:

La creatividad es una actitud interior disponible a vivenciar las transformaciones. No significa solamente hacer obras de arte o escribir libros. Estar disponible significa estar vivo y en proceso de desenvolvimiento permanente. Significa aceptar –aunque nos cueste- que nada permanece igual. Creador es, entonces, aquel que maneja las transformaciones, aquel que vive los cambios, que es capaz de producir transformaciones, que puede ser transformado por los cambios y que, cuando sea necesario, deja fluir sin interferencia lo que ocurre dentro y fuera de su campo de acción. Del desarrollo de la actividad creativa depende el futuro del ser humano. (s/p).

Por otra parte podemos deducir que una actitud creadora conlleva la capacidad de transformar el convivir entre pares, admitiendo y resolviendo cualquier conflicto que a diario pudiera presentarse. Para ello, Abufom (2005) menciona que:

“Cada uno de nosotros depende, a diario, de la expresión concreta de esta capacidad para relacionarse con el mundo. Pero esta capacidad no puede ser impuesta por decreto sino solo facilitada. El ser humano requiere con urgencia “poner en marcha”, actualizar su capacidad creadora si quiere sobrevivir a sus circunstancias, si quiere vivir con dignidad y plenitud”. (s/p).

Por lo tanto, aquí me referiré al arte de la cerámica como una manera para desarrollar la actitud creadora en las/los estudiantes, lo cual me permitirá experimentar diversas estrategias para distinguir los cambios emocionales, espirituales, éticos, que le permitirán a estos, desarrollar una forma de pensar diferente a los demás.

Ahora bien, ¿a qué me refiero cuando menciono la aplicación de diversas estrategias para distinguir cambios de actitud?, el elemento principal, consiste en conocer integralmente al estudiante, mediante la aplicación del principal ingrediente, el pedagógico, que se traduce en: el amor. Como bien lo señala Pérez (2013) “Es el principio pedagógico esencial, Amor



se escribe con “a” de ayuda, apoyo, ánimo, aliento, asombro, acompañamiento, amistad”. (p. 46).

Creando un ambiente armonioso donde el estudiante se sienta a gusto y en confianza, el mismo va a descubrir/se, expresar/se en cuanto a sus sentimientos, emociones y pensamientos para ser canalizados a través de la creación de piezas de cerámica, empleando técnicas y construyendo herramientas, utilizando para su elaboración materiales sencillos y reutilizables, aquí se evidencia el lento proceso creativo y progresivo. Cada estudiante tiene un ritmo y tiempo diferente de aprender, elementos que se deben tener siempre presentes para no hacer juicios y comparaciones que puedan perjudicar a las/los estudiantes. Al respecto señala Pérez (2013) que:

El amor es también paciente y sabe esperar. Por eso, respeta los ritmos y modos de aprender de cada alumno y siempre está dispuesto a brindar una nueva oportunidad. La educación es una siembra a largo plazo y no siempre se ven los frutos. De ahí que la paciencia se alimenta de esperanza, de una fe impercedera en las posibilidades de superación de cada persona. La paciencia esperanzada impide el desánimo y la contaminación de esa cultura del pesimismo y la resignación que parecen haberse instalado en tantos centros educativos. (p. 24).

En cuanto a las ideas expuestas, debo referir que durante las clases desarrolladas con las/los estudiantes del Liceo Bolivariano Dr. Miguel Otero Silva, se manejaron una serie de estrategias para el aprendizaje y la motivación sobre el arte de la cerámica, como fueron: el amor como disposición humana para la convivencia, las clases al aire libre, la discusión guiada, lluvia de ideas, visitas guiadas, con la intención de despertar interés por descubrir elementos como la energía, sensibilidad, ternura, paz, que se acompañaron del hablar, escribir, dibujar sobre la importancia de crear disfrutando de este arte.

En tal sentido, estos referentes, de suma importancia para el desarrollo de una actitud creadora, darían pie a evidenciar las creaciones en la cerámica, así como la manifestación de una actitud personal encaminada hacia el reconocimiento de habilidades y destrezas cónsonas con la propuesta investigada, por medio de la cual se realizaron actividades alusivas a las pedagogías alternativas que sugirieron una serie de estrategias: salir del aula, ir a las áreas



verdes del liceo donde nos sentábamos en círculo y en silencio, cerrando los ojos, respirando profundo, escuchando y sintiendo cada uno la respiración propia, y la del otro.

Así mismo, se observaron las aves, el viento frío o tibio, los paisajes, las piedras, los árboles, las flores, en fin, los distintos escenarios y elementos de la naturaleza, después nos parábamos para estirarnos, luego sacaban el cuaderno para dibujar, posteriormente después de estos ejercicios regresábamos al salón de clase para escribir y conversar sobre la experiencia compartida; podía sentir y observar la tranquilidad y disposición de las/los estudiantes para propiciar el conversatorio sobre la vivencia. Estos mostraban alegría, pedían que repitiéramos la actividad en la próxima clase.

Me sorprendía gratamente escuchar las reflexiones tanto verbales como escritas de las/los estudiantes, después de haber realizado las actividades antes mencionados. Lo cual demuestra cómo se propician los aprendizajes significativos en ambientes armoniosos, ya que estos favorecen el desarrollo de la creatividad.

Cabe mencionar otras actividades desarrolladas y compartidas con los estudiantes, como fueron las de trabajar en equipo: por lo general se organizaban tres equipos con 6 estudiantes, donde se les asignaba un tema a investigar con el respectivo material sobre el área artística a desarrollar, el cual debían leer, analizar y exponer a los demás compañeros, cada equipo nombraba a un secretario, y a un relator que le correspondía presentar sobre el tema asignado. En cada exposición se evidenciaba la actitud creativa que cada grupo ilustraba en la presentación, mostrando coherencia, creatividad y sencillez en la exposición.





Hallazgos y Resultados

El cambio y la transformación docente – estudiante.

Durante el proceso de aplicación del arte de la cerámica como estrategia pedagógica para desarrollar la creatividad y sensibilidad en las y los estudiantes a través de nuevos procesos de aprendizaje, en virtud de fomentar una educación que debe ser vista como la más meritoria labor que desempeña un docente comprometido con la vida y con el amor, comprendiendo que en sus manos está la altísima responsabilidad de acompañar y guiar por la senda del conocimiento el hacer para ser, saber y convivir del/la estudiantes, se reconocen los grandes vacíos y dificultades que se tienen durante el proceso de educarse, producto de esto es la disociación familiar y social vivida en su entorno.

Para significar lo anteriormente expuesto, bien vale la pena señalar para el hacer, para ser, saber y convivir en la educación, según lo que plantea Maturana (1997):

Cuando hablamos de educación nos referimos a la transformación de nuestros niños y jóvenes en su convivencia con nosotros los educadores u otros adultos. Esto ocurre en un ámbito relacional que debe ser aceptado como legítimo y adecuado para que ellos surjan como adultos que llegarán en el futuro a repetir el mismo ciclo con sus hijos. En nuestra opinión, la tarea central de la educación es prestar atención, fomentar y guiar a los niños y jóvenes en su crecimiento como seres humanos responsables social y ecológicamente, conscientes de que se respetan a sí mismos y a los demás. (p. 36).

Esta experiencia docente en el Liceo Bolivariano “Dr. Miguel Otero Silva”, sobre la motivación y desarrollo de una actitud creadora en el arte de la cerámica mediante las pedagogías alternativas, ha sido significativa, ya que he aprendido a conocerlos en su individualidad, lo que me ha permitido caracterizar sus fortalezas y debilidades, tanto



académicas como formativas, considerando que lo más importante es conocer al ser, para poderlo comprender y acompañar en su proceso de formación, apreciación de la cual no todos los docentes se empoderan para sostener una actitud más adecuada y cónsona con la sagrada misión de educar. Se denota de ello, la apatía, desgano, y rebeldía en el estudio, sencillamente porque no son comprendidos en sus necesidades básicamente afectivas. Es necesario hacerle comprender al estudiante que ellos tienen inmensas potencialidades, que son muy inteligentes, que tienen en sí mismos el poder de crear, pero que también tiene la tarea más difícil comprender qué tipo de docente les toca. Ante esto, cuando el docente y el estudiante se reconocen indistintamente desde el acuerdo y la diferencia sufrirán una transformación en beneficio de ambos.

De modo que las estrategias de las pedagogías alternativas sustentan el trabajo liberador en función de alcance cultural, social e histórico, donde la actitud creadora se manifiesta de manera natural. Al hacer esta descripción, la educación en, por y para el trabajo liberador se devela en otra sintonía para el educar, como acción firme y convincente de que si se pueden desencadenar estrategias que contribuyan a desarrollar en los/as estudiantes de educación básica una actitud creadora basada en el arte de la cerámica, fuente valiosa de conocimiento, que me ha permitido desempeñarme en el aprendizaje como docente, ya que mediante la implementación de esta se derivaron formas por demás creativas que fueron aplicadas en el aula, a partir de conversatorios, diagnósticos, ejercicios de lecto-escritura, análisis, prácticas de relajamiento y reconocimiento del ser, dibujos libres, diseños de piezas de cerámica, registro del diario de clase.

Otro elemento que ayudó a lograr que los jóvenes se integraran aún más a las actividades de creación fueron las visitas domiciliarias a los estudiantes y familiares, visitas guiadas para reconocer yacimientos de arcillas y piezas de cerámica en el municipio y el estado, elaboración de herramientas para trabajar la arcilla, reconocimiento de las arcillas, preparación de las arcillas, las técnicas de la cerámica: (placa, chorro y modelado elaboración libre y guiada de piezas de cerámica, acabado de las piezas, conocimiento sobre óxidos, engobes, y esmaltes para aplicarlos a las piezas de cerámica.



A partir de todas estas actividades pude evidenciar cambios significativos que me condujeron a procurar la actitud creadora en los estudiantes, esto se contempló para ir revisando el comportamiento de los/as estudiantes, para lo cual procuré establecer normas y reglas en las clases, las cuales fueron construidas en consenso.

Es de acotar que en ocasiones era necesario darle atención personalizada a algunos estudiantes que presentaban conflictos personales y grupales, les atendía desde la comprensión e influir positivo, haciéndoles comprender el gran potencial y capacidades que poseían, no debiendo desperdiciar su tiempo en cosas sin valor para su formación, me firmaban un cuaderno donde quedaban comprometidos a cambiar las actitudes negativas en positivo, a hacerse responsables de sí mismos, mostrando respeto y solidaridad hacia sus compañeros. Después, comenzábamos a trabajar en la actividad correspondiente. Entre las actividades que más disfrutaban hacer estaba el dibujar y la elaboración de piezas de cerámica, el tiempo se les hacía corto pues disfrutaban mientras aprendían, valorando y estimando con alegría el aprendizaje desarrollado durante la actividad.

Aquí ponían de manifiesto una actitud creadora; en varias ocasiones había que obligarlos a retirarse del taller al terminar la clase de cerámica, ya que no querían irse. Estas estrategias aplicadas las considero de vital importancia para despertar interés y cambios en los estudiantes, en mi caso el interés por el arte de la cerámica, convirtiéndose esta en una herramienta de aprendizaje integral para liberar el ser, contempladas dentro de las Pedagogías Alternativas.

Existe acuerdo, en lo que se refiere a los elementos relacionados con las características personales del sujeto y el entorno en que se da la respuesta creativa. La persona creativa se define por su compromiso con la tarea, persistencia, alta motivación e interés por lo que le rodea, apertura y tolerancia a la ambigüedad, capacidad de afrontar riesgos.

En cuanto a las características cognitivas y procesos, cabe señalar la importancia de:





El conocimiento general o específico en una materia, con el consiguiente dominio de sus destrezas.

El pensamiento divergente.

La capacidad de definir y redefinir problemas.



Referentes

- Boden, M. (1994). *La mente creativa. Mitos y Mecanismos*. Barcelona: Gedisa.
- Bono, E. (1994). *El Pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Conquett, N. (2011). *Personalidad creadora de Abraham Maslow* <http://tallerdespertar.blogspot.com/p/la-personalidad-creadora-de-abrahm.html>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo de la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Domínguez, A. (2013). *El arte de la cerámica. Blog*. Recuperado de <https://www.bricoblog.eu/el-arte-de-la-ceramica/>
- Grassi, M. (2004). *El arte de la cerámica: una exploración sobre técnica y creatividad “Inclusivos versus complementarios”*. *Artículo*. p. 1. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de <file:///C:/Users/Blanca%20Elisa/Downloads/6668-6752-1-PB.PDF>
- Guilford, J. P. (2003). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Marín, T. (2016). *Teoría sobre creatividad. Estrategias creativas. Grupos pintura*. Recuperado de http://www.imaginar.org/taller/ttt/2_Manuales/Teoria_creatividad.pdf
- Morín, E. (1998). *Nuevos paradigmas. Cultura y subjetividad. Epistemología de la Complejidad*. Encuentro Interdisciplinario Internacional. Pp. 423, 433, 450.
- Piaget, G. (1979). *El enfoque constructivista de Jean Piaget. Libro*. Capítulo 5. Recuperado de http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.



EL DIBUJO Y LA PINTURA COMO PEDAGOGÍA ALTERNATIVA. ESTRATEGIA PARA INCENTIVAR EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA

José Ildemaro Molina Mendoza
licjoseilde1965@hotmail.com

Es innegable que hoy en día tanto la escuela como la sociedad está viviendo una época de cambios continuos y acelerados. El desarrollo de una serie de acontecimientos históricos en el ámbito escolar, tales como la escolarización del cien por ciento del estudiantado, los procesos migratorios, así como la necesidad de establecer un desarrollo integral de los niños/as por parte de la escuela como sustituto en muchos casos del ámbito socio-familiar, la implementación de la tecnología dentro de la misma y la búsqueda inmediata de la calidad educativa. Son solo algunos de los factores que hoy en día necesitan del desarrollo de nuevas estrategias que permitan una mejor conjunción de estas acciones.

Sin embargo, el arte en muchas ocasiones puede parecer caótico, debido a que sus procesos y configuraciones están siempre en constante cambio, en muchos casos evolucionando a la par de la sociedad, y en otros aprovechando la confusión que se establece en su concepto. También es importante tener presente el poder económico y mercantil que se está desarrollando alrededor del mismo, ya que en muchas ocasiones es el poder económico el que mueve los cambios y establece la confusión mencionada anteriormente.

Por tanto, con este trabajo se pretende establecer una toma de conciencia en este ámbito, y para ello será necesario abordarlo desde dos perspectivas. En una primer ángulo nos acercaremos al concepto individual del arte, dibujo y pintura, qué función presentan cada uno de ellos, posibilidades para el desarrollo del aprendizaje mediante las estrategias de las



pedagogías alternativas, el porqué de su importancia, entre otras. En una segunda perspectiva nos centraremos en la relación arte-educación, planteando las diferentes funciones y capacidades que esta relación puede desarrollar.

De modo que, se reconoce que el dibujo y la pintura forman parte de un lenguaje universal, ya que sin mediar palabras es posible transmitir ideas de modo gráfico-pictórico que resulten comprensibles para todos. Hay dibujos que son reconocidos dentro de una cultura a los que llamamos símbolos. Otros ejemplos son los pertenecientes a la señalética, actividad que se encarga de comunicar parámetros de comportamiento en determinada locación por medio del lenguaje gráfico.

Para Paul Valéry (1937) “las cuatro grandes creaciones humanas son el dibujo, la pintura, la poesía y las matemáticas”. Algunos pensadores están de acuerdo en la idea de que dentro de la sociedad en la que vivimos se debe comenzar desde edades muy tempranas a “aprender” sobre el buen gusto para poder desarrollar el hábito de seleccionar cuidadosamente los objetos de nuestro ambiente. De modo que, se debe reconocer al niño como ser libre para aceptar o rechazar lo que, la figura del maestro le propone al respecto, y así no ser un espectador pasivo, sino un individuo con pensamiento crítico que genera opiniones propias, capaz de abrirse a nuevos caminos dentro de la sociedad. El niño/a es el foco del aprendizaje para propiciar su transformación y desarrollo en el arte, el cual ayudara en su significativo desarrollo humano.

En cuanto a esto se observa lo que proporciona la educación artística a los educandos, una mayor capacidad de acción, experiencia, redefinición y estabilidad psicosocio-emocional fundamentos requeridos para sostener el ideal de una sociedad más justa y equitativa. Así que, la educación artística es por lo tanto una de las actividades más unificadoras y fortalecedoras para el ser humano dentro de la dinámica escolar que educa para la vida.

La metodología que conlleva esta investigación para el aprendizaje del área artística, se basa en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; el aprendizaje cooperativo o en equipo, la metodología problemática de Graves y la comprensiva de Perkins. De mismo modo, los criterios de evaluación del área están contruidos sobre la base de los procesos de



las capacidades, actitudes y cualidades que los estudiantes van desarrollando durante el proceso práctico. Con esta área se pretende ayudar a solucionar los problemas y necesidades de su entorno cultural y social; en pos de formar a un ciudadano competente con valores éticos y transformador de las condiciones sociales en los que le toca desempeñarse a futuro.

La educación es la encargada de brindarle los medios y las posibilidades necesarias a la persona, para que desarrolle y enriquezca cada vez más su proceso de formación, pero resulta ser, que el proceso creador se pierde por la rutina en la casa y la escuela, por la falta de preparación de la maestra/o, no se cuenta con espacios físicos y menos académicos, así como tampoco se tiene la facilidad para orientar las aptitudes que amplíen las posibilidades artísticas, como ocurre en la mayoría de las instituciones educativas en nuestro país.

En tal sentido Lowenfeld y Brittain (1977) afirman que “El hombre aprende a través de los sentidos”. La capacidad de ver, oír, sentir, oler y gustar proporcionan los medios para establecer una interacción del hombre y el medio. El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debe convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo para corresponder a la creatividad. Cuanto mayor sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad, mayor será también la oportunidad de aprender a través del arte del dibujo y la pintura.

Así mismo, Sánchez Vásquez, afirma que “El arte es una actividad humana, práctica, creadora, mediante la cual se produce un objeto material, sensible, que gracias a la forma que recibe una materia dada, servirá para expresar y comunicar el contenido experimental objetivado y plasmado en dicho producto u obra de arte, contenido que pone de manifiesto cierta relación con la realidad”. En tal sentido, todo lo que se reconoce como arte es una creación humana.

Para el artista y pedagogo Paul Klee, se presenta como “el estudio de la creación artística trata de los caminos que llevan a la forma. Es el estudio de la forma, pero enfatiza el camino hacia la forma más que la forma misma”. Se invita según este enunciado a que el maestro/a de arte, libere su poder creativo y el de sus estudiantes mediante el estar atento a



los valores que surjan de sus inquietudes por crear, aprendizaje que nace de un diálogo pedagógico ameno y constructivo.

En consecuencia un sistema educacional bien equilibrado acentúa la importancia del desarrollo integral de cada individuo, con el fin de que su capacidad creadora potencial pueda perfeccionarse. Para el niño/a el arte es primordialmente un medio de expresión. Es para ellos un lenguaje del pensamiento para ver el mundo de forma diferente y, a medida que crecen su expresión cambia. En cuanto a esto, el maestro/a debe observar el entusiasmo y manera intuitiva con que ciertos niños/as dibujan y pintan. Al reconocer las destrezas, habilidades y potencialidades en estos no deben imponerles sus propios esquemas sobre los colores, proporciones y forma de dibujar o pintar. La discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño/a es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño/a utilice el arte como un verdadero medio de autoexpresión, aquí cobra sentido la importancia de la estrategia a utilizar que toma en consideración los enunciados de las pedagogías alternativas. Según Celene López (2012) considera que

Enseñar arte en la escuela es alfabetizar estéticamente. Es desarrollar la competencia estético-expresiva con tiempo, paciencia y trabajo sistemático, integrando conceptos, haceres y actitudes que permitan producir y comprender mensajes estéticos desde diferentes lenguajes artísticos, como un modo de posibilitar un desarrollo más integral.

Con este proyecto nos proponemos abrir un espacio de reflexión profunda acerca del valor que los diversos lenguajes humanos tienen para el niño/a, puntualizando el de los juegos didácticos interactivos y el de los juegos visuales como formas de comunicación que favorecen la estructuración de identidades humanas y sanas. La propuesta investigada es una muestra de nuestro compromiso con el sentido humano y social de la tarea pedagógica de hoy (*Pedagogías Alternativas*), así como de todas aquellas que implican el contacto con otros.

El dibujo y la pintura como estrategias de una pedagogía alternativa.



Se trata por medio de esta investigación de incentivar la creatividad en las y los estudiantes de la “U.E Monseñor Duque”, ubicada en el municipio autónomo Campo Elías del estado Mérida con el propósito de: Diagnosticar las Estrategias metodológicas utilizadas por los docentes a partir de las pedagogías alternativas para identificar el marco normativo regulatorio existente en área de artes visuales que debe estar inmerso en el proceso educativo, creativo e imaginativo del niño/a y adolescente. Diseñar un programa de material pedagógico (tutoriales, guía de actividades y video) donde se utilicen diversas técnicas del dibujo y la pintura con temas libres para incentivar el desarrollo de la creatividad y evaluar los resultados de la aplicación del dibujo y la pintura.

Lo que en una constante de apreciación analítica y reflexiva mediante la cual se justificara la investigación en términos generales, a fin de poder inferir que recursos tiene la sociedad educativa venezolana que le permitan a las y los estudiantes, docentes y comunidad en general, desarrollar estrategias innovadoras que estimulen la creatividad. De allí, surge la intención de proponer el dibujo y la pintura como estrategias que incentiven el desarrollo de la creatividad en la escuela, con la intención de contribuir al diseño de estrategias educativas para nuevos aprendizajes. Afortunadamente el Sistema Educativo Bolivariano vive una época de renacimiento en todos sus aspectos, específicamente en el aspecto cultural y artístico-educativo a nivel nacional institucional.

Este nombrado renacimiento se manifestó en dos sectores importantes: con la creación del Ministerio del Poder Popular para la Cultura y la apertura del Programa de Cultura y Paz. Hechos históricos para nuestra patria que durante demasiado tiempo tuvo una erosión del público y además la emigración obligatoria de las y los estudiantes con vocación artística. Evento que compensa el tiempo perdido para reavivar las conciencias artísticas de la población, particularmente la de los/as jóvenes.

Al respecto, instituciones y artistas tienen la corresponsabilidad ética y estética de multiplicar los esfuerzos de difusión e incorporación de la creatividad a las innovaciones de las artes visuales en la región como mecanismos esenciales para responder a los cambios en un escenario dinámico y que plantea grandes retos. Si queremos que la escuela sea eficiente



y revalorice su prestigio en cuanto a la **calidad educativa**, es necesario que nos propongamos como uno de los primeros principios el **fomento de la creatividad en las escuelas**. Ahora, si nos aferramos al sistema expositivo y repetitivo como recurso casi exclusivo de la educación convencional, seguiremos repitiendo un modelo de escuela pasiva y rutinaria que arruina la creatividad. Por lo tanto es muy importante fomentar desde edades muy tempranas la actitud creadora de las y los estudiantes.

Entre las aptitudes más enriquecedoras está la creatividad. **La sociedad reclama creatividad** para sacar adelante el futuro de la humanidad, esto supone su cultivo como propósito ineludible. Es evidente que la solución de muchísimos problemas humanos depende de la educación, de la incorporación de la creatividad al escenario dinámico que se plantea a partir de esta máxima “**Un pueblo educado, es un pueblo creativo**”.

Campo metodológico para incentivar el desarrollo de la creatividad.

De tal manera que, para responder a la inquietud sobre como incentivar el desarrollo de la creatividad, fue necesario guiar este aprendizaje sobre los pasos de una investigación cualitativa mediante el método etnográfico, el cual permitió reconocer los siguientes aspectos: la realización de un diagnóstico, la caracterización de la realidad respecto al tema de la investigación, la formulación de una serie de objetivos, la justificación e importancia del estudio, entre otros.

Todo ello con la finalidad de lograr el análisis de los resultados obtenidos en la investigación y, por ende, elaborar un plan de acción para orientar a los docente en cuanto a las estrategias utilizadas relacionadas con el dibujo y la pintura como estrategias metodológicas para incentivar el desarrollo de la creatividad en las y los estudiantes de la “U.E Monseñor Duque”.

La importancia y dimensión del arte para la creación.

En los estudios de **Vigotski** se plantea la importancia del arte en cuanto a su dimensión social; en ese sentido propone "al arte como el instrumento cultural que nos



permite acceder al descubrimiento de una verdad más humana, más elevada, de los fenómenos y situaciones de la vida." (Del Río, 2004, p. 49).

Así **Vigotski** entiende a la creación como un proceso que puede ubicarse desde la más temprana infancia, como una condición indispensable para la existencia y nos advierte sobre "...la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora" (Vigotski, 2003, p. 23). Desde esta perspectiva, se cuestiona la noción de talento sosteniendo que tanto la expresión como la interpretación artística no son innatas sino que pueden aprenderse siempre y cuando la experiencia sea posibilitada en el seno de una cultura.

En cuanto a lo expuesto Tobar (2008) expresa lo siguiente: "Las artes plásticas son un mundo mágico que cada docente puede explotar y convertir en una herramienta para generar un aprendizaje significativo, en donde la creatividad y el desarrollo del pensamiento sean primordiales". Para ello debemos establecer un diálogo tanto individual como grupal con el estudiantado, saberlos motivar, saber ambientar el tema o motivo que vamos a desarrollar, abrirles el interés hacia aquello que vamos a realizar. Si esto no se hace, caemos en la apatía del estudiantado, en la repetición de temas en dibujos estereotipados que se realizan en la mayoría de las escuelas.

Es frecuente oír las quejas de cómo está olvidada la enseñanza plástica en nuestras escuelas, cómo se dedican únicamente a hacer un trabajo solo rellenando dibujos fotocopiados, repetidos la mayoría por no decir siempre. Casi siempre, a los niños/as se les impone la utilización de los colores que dice el maestro/a o y no se le da la libertad de que el escoja los colores que desea para el mismo, del mismo modo se le exige no salirse de los límites de este. Otras de las grandes debilidades del docente con respecto al área del arte, se debe justamente a que, en los momentos en que van a corregir cuadernos les piden a los estudiantes que hagan dibujo para librarse de atenderlos, repitiendo una y otra vez los mismos esquemas, y ahogando toda la imaginación y creatividad que puedan llevar estos dentro.

En los campos educativos fundamentalmente existe la ausencia del trabajo creativo y expresivo, por el hecho de que en la educación no se imparten las actividades artísticas. Esta situación tiene su base en el hecho de que existen pocos maestros especializados en el área



pocas escuelas dedicadas al arte; esto ocasiona una falta de promoción de las actividades creativas e intelectuales, un desequilibrio emocional y corporal, y una cadena de inseguridades en el educando, así como la desvalorización individual, ocasionada por el desinterés tanto de padres de familia como de educadores mismos, esto es; por el desconocimiento de lo que es y significa el arte en la educación.

El arte trae los recursos culturales de la comunidad dentro de la clase. El arte involucra a padres y tutores en la escuela invitándolos a participar como voluntarios en diversas actividades. Saturnino de La Torre (1984), en su obra *creatividad plural*, expresa que: “la creatividad es un valor social...es una responsabilidad y un cometido educativo como valor cultural. Es el norte de todo sistema educativo abierto al futuro”.

De allí que el maestro/a debe saber cuál es el verdadero propósito de la educación, el cual consiste en educar seres libres y emancipados, creadores y ejecutores del arte, usando su ingenio e inventiva en el proceso de la creación para conseguir que los individuos sean cada vez más felices. Así mismo, debe conocer que una buena introducción de la educación artística en los primeros años de la infancia del individuo, este no tendrá dificultades en aplicar sus conocimientos sobre el arte, ni carecerá de recursos e iniciativa propia para tener una buena relación con el entorno, medio en que se encuentra.

De esta manera, el maestro estaría logrando desarrollar su función pedagógica social y el niño su formación como ser creativo, con la capacidad para resolver los problemas a los cuales se enfrenta para darles solución. El arte conlleva al estímulo y desarrollo estético como conceptualización de lo que significa lo bello o lo feo, sin ser absolutista para imponer cánones que definitivamente obstaculizan el pensamiento creativo.

Tomemos en cuenta que el avance del educando se irá dando según la formación que tengamos como maestros; es preciso despojarnos de ideas arcaicas que suponen que el niño sacará de una manera espontánea todas sus habilidades, destrezas y creatividad; el alumno se desarrollará de forma espontánea y sincera pero siempre y cuando el maestro lo estimule, dándole los elementos prácticos de la expresión artística, para que él se desenvuelva en ese campo.



Fundamentación legal en Venezuela para incentivar el desarrollo creativo

El presente estudio está fundamentado en un cuerpo de artículos que le da soporte legal a lo que se describe en función de la importancia que tiene para el Sistema Educativo Bolivariano incentivar el desarrollo creativo. En este caso, se presentan un conjunto de leyes, reglamentos y decretos en esta materia para la educación. De todos ellos se enuncian los pertinentes a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (**CRBV**); con su última reforma realizada en el año 2006, a la Ley Orgánica de Educación (**LOE**); en su última reforma realizada en el año 2009, y la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (**LOPNA**) (2000).

Entre los artículos de la (**CRBV**) referidos a los aspectos que contienen valores a promover el arte y por ende la creatividad se pueden mencionar los siguientes:

Artículo 98 La creación cultural es libre. Esta libertad comprende el derecho a la inversión, producción y divulgación de la obra creativa, científica, tecnológica y humanística, incluyendo la protección legal de los derechos del autor o de la autora sobre sus obras.

Artículo 102 La Educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria.

Artículo 103: Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones (...)

Con estos aspectos legales se afianzan los resultados que debe tener el desarrollo de la creatividad dentro de un margen de múltiples posibilidades que requiere de una escuela y de un maestro/a atentos a reflejar los logros más significativos a través de este tipo de proyectos.



Hallazgos

En concordancia con la investigación realizada se señalan los siguientes hallazgos para mencionar que:

1. El dibujo y la pintura han servido en nuestra institución como estrategias de psicoterapia en el tratamiento de algunos casos especiales.
2. Para la consolidación de los grupos estables de talentos, donde los niños/as libremente desean desarrollar su proceso cognitivo, psico-emocional afectivo.
3. Con la implementación de la especialidad de artes plásticas nuestra institución ha tenido una mayor participación en los eventos culturales.

Conclusión

Y finalmente para concluir es necesario recordar a todos los maestros/as, preocupados por la educación artística y el desarrollo físico-emocional de los niños/as que un programa basado en el desarrollo de la creatividad representa una guía para avanzar con el perfil del ser humano que se desea consolidar para esta sociedad y la futura.

Aunado a ello, se hace necesario manejar la individualidad creatividad del ser en su conjunto con el grupo para corresponder al ámbito sociocultural escuela-comunidad. Además, es ineludible hacer la reflexión sobre el docente de aula que tenemos y el que queremos, el cual debe ser integral e innovador, con conocimientos generales que le permitan estar constantemente actualizado, en todas las áreas del saber, hacer y convivir para el ser, así como en otras que estén ligadas directamente con la educación formal, artística y cultural. Su intelectualidad debe ir a la par con su imaginación para ir creando su autenticidad expresiva y creativa

La educación artística aún tiene que hacer un gran recorrido dentro de nuestro medio para lograr el reconocimiento que merece y que repercutiría de manera positiva en un desarrollo más completo de los educandos, por lo que deberá procurarse su integración a la educación como un área imprescindible en la formación del niño/a y del adolescente.



El dibujo y la pintura, actualmente es utilizado nada más que como un medio y no como un fin en sí mismo. La mayoría de los padres de los educandos no tienen conocimiento sobre esta estrategia artística, ni del papel tan importante que esta juega, se trata de velar por el desarrollo intelectual y físico del niño/a. Es necesario generar más espacios, para la práctica del dibujo, la pintura y motivación de esos posibles futuros talentos, para evitar la pérdida del gusto hacia el arte que ennoblece el sentir y la vida.



Referentes

Arnheim, R. (1981). Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador. p. 165.

Bruner, J. (2001). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, España.

Calzadilla, J. (1969). El ojo que pasa. Crónica sobre la actividad artística Caracas. Monte Ávila.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999).

Jung, C. (1995). El hombre y sus símbolos, acercamiento al inconsciente. Metamorfosis del alma y sus símbolos.

Ley orgánica de educación. (2009). Venezuela.

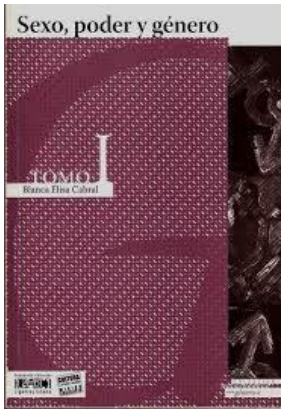
Lowenfeld, V y B. (1972). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, kapeluz.

Saturnino de la Torre. (1984). Creatividad plural. Editorial Escuela Española c/ mayor, 4. 1º 28013. Madrid.



PSICOECOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN MINDFULNESS. (ATENCIÓN PLENA) FUNDAMENTOS PARA LA FORMACIÓN DE UNA ESTÉTICA DE LA SENSIBILIDAD, LA COMPRENSIÓN AMOROSA Y LA CONVIVENCIA HUMANA

Dra. Blanca Elisa Cabral
blancaelisac@yahoo.com.mx
gigesex@ula.ve



Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

Red Educativa de Maestros y Maestras Investigadores e Investigadoras de Venezuela.
REDEMIVE.

Resumen

Este trabajo está dirigido a exponer los fundamentos teóricos/conceptuales, metodológicos y prácticos de mi experiencia docente y de investigación: *Psicoecología de la Educación. Fundamentos para una estética de la sensibilidad, la comprensión amorosa y la convivencia humana*. Experiencia que desde los aportes de la psicología he diseñado e implementado por más de 30 años de docencia e investigación universitaria en pregrados, postgrados, en diversas comunidades y espacios “itinerantes” no convencionales. fundamentalmente este trabajo se ha venido desarrollado en la Facultad de Humanidades y Educación. Mérida. Venezuela, en las carreras de Sociología de la Educación y Sociología de la familia durante mi labor docente. Se trata de una forma de pedagogía alternativa, innovadora, creativa, formativa; de corte inter y transdisciplinario (ciencias sociales y de la



salud). La experiencia está fundamentada teórica/conceptual y metodológicamente en un enfoque cualitativo de investigación/acción y se nutre de las teorías del pensamiento complejo, la psicología transpersonal, la terapia cognitiva emocional, el Mindfulness o Atención Plena. A partir de tales referentes, se incorpora a la dinámica pedagógica un conjunto de aprendizajes necesarios que pasan por un despertamiento de la concienciación en el que latén los vínculos olvidados del saber de experiencia, el saber de la educación y el saber para la vida y la transformación personal/social.

Palabras clave: Psicoecología – Educación – Mindfulness. Complejidad. Formación. Ser humano. Convivencia.

* Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes-Mérida. Doctora en Ciencias Sociales. Psicóloga Clínica/sexóloga. Coordinadora del Grupo de Investigación de Género y Sexualidad (GIGESSEX)-ULA. Esta cita corresponde a la institución donde laboro y en la cual he desarrollado gran parte de este trabajo.

I.- Presentación y fundamentación de la experiencia

“Si tenemos sentido de la complejidad, tenemos sentido de la solidaridad. Más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad”.
Edgar Morín, 1997.

A partir de mi formación profesional en psicología clínica, ciencias sociales y humanas, cobra significativa importancia una visión integral del componente psíquico emocional y social del ser humano en formación, que impronta mi quehacer docente con una profunda y amplia perspectiva ontológica, epistemológica y hermenéutica, en la que se contextualiza e integra La Condición Humana (Morín, Arendt) en su diversidad y multiplicidad ecosistémica.



En el entretejido de este paradigma, interesa sobremanera in/corporar activamente el sujeto al acto educativo, como el actor que nace y renace en el ¡acontecimiento! de su propio proceso de formación/devenir/transformación. Es desde “*el cuidado de sí*” que se va esculpiendo el ser/persona y la narrativa de su experiencia de vida abierta al conocimiento. Para Michel Foucault, el cuidado de sí comienza con el *cuidado del cuerpo, del espíritu y del saber* cómo una manera *otra de ser y estar* en el mundo, un arte/estilo del vivir en creatividad, autonomía y libertad. Foucault enuncia una ética humanista de la subjetividad propia, *tomar la vida como una obra de arte*. (Apela al concepto de *gimnasia*, que significa *entrenarse a sí mismo*) entrenamiento que se inicia en el cuerpo físico (no separado del cuerpo/mente) pasa por cultivar la existencia, en un proceso de autoconstrucción del sujeto para alcanzar la soberanía de sí mismo sin las coacciones normativas del poder.

En coherencia con estos planteamientos, mi concepción y ejercicio docente como profesora investigadora en diferentes ciudades de mi país, Venezuela, parte de pensar la existencia desde una dinámica relacional, en la cual el ser humano se vive, interactúa y expresa, -entra en relación consigo mismo/a y con todo lo que le rodea-. El propósito que orienta este trabajo consiste en mostrar mi labor docente/investigadora como una experiencia psicoecopedagógica de mi hacer continuo y reflexivo durante mi ejercicio docente -como un acto educativo en su cotidianidad-, razón por la cual lo presento de modo general, mostrando más adelante, a manera de ejemplo el procedimiento en que he realizado esta nueva forma de pedagogía alternativa. El presente trabajo lo he desarrollado en diferentes ciudades de mi país, Caracas, Mérida, Barquisimeto, Maracaibo. Venezuela, en principio como docente investigadora en varios cursos de postgrado, en el área de la sexología en el Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de



Venezuela (Centro docente, asistencial y de investigación, con sede en Caracas y varios núcleos en las ciudades mencionadas), luego como profesora de la Facultad de Medicina en la Universidad Central de Venezuela (Caracas) y finalmente en la Universidad de Los Andes. Mérida y en la Comunidad de Aprendizaje. Programa de Estudios Abiertos. Universidad Politécnica Territorial “Kleber Ramírez”. Mérida.

Dicha experiencia la he puesto en práctica con diferentes grupos de estudiantes tanto de pre como de postgrado y está basada en el paradigma ecológico cuya concepción de ecosistema, incorpora y supera las nociones del medio y entorno, complejizando la ecología al definirla como ciencia de las interacciones con todo lo viviente: relación entre seres humanos, naturaleza, cultura, sociedad y vida.

En tal sentido, la ecología nos aporta no sólo, un Marco de Referencia acerca de lo que ha de ser nuestra relación existencial en una dimensión ética/estética/poética y de compromiso con la vida, sino también un espacio científico y humanístico para el desarrollo de la conciencia y acción ecológica dentro de una visión unitaria de identidad personal y pertenencia universal, a partir de la cual concebimos al ser viviente –hombre y mujer- como unidad ecológica – integrada a la vida - en interacción ecosistémica mediante sus procesos intra e intersubjetivos, vivencias, experiencias y acciones manifiestas.(comportamiento)

Se comprende así, el comportamiento humano como la expresión de un proceso de interacción con lo viviente en integración ecosistémica del *ser* en el universo, en la naturaleza, en el mundo de la vida, a partir del cual se construye: el hombre y/o la mujer desde sí mismo/a cómo -unidad en la diversidad en relación con el entorno.

En la confluencia teórica de estos dos grandes pensadores: Morín y Foucault, entre otros, se desenvuelve la experiencia psicoecopedagógica del hacer como acto educativo en su



cotidianidad, una ecología de la educación, en la cual cobran especial resonancia entre los saberes de la educación:

- **La condición humana**, en el sentido psicoecológico de integrar la unidad compleja de la vida entretejida al contexto de la naturaleza humana (que es a la vez física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica, espiritual, cósmica) y viceversa, en interacción e interdependencia.
- **La comprensión desde lo humano**, en el sentido intersubjetivo de alteridad, de aceptación y reconocimiento del otro como un “legítimo otro”, en palabras de Maturana, desde sus diferencias, particularidades y contextos, para generar apertura, solidaridad, empatía, fraternidad, tolerancia en el sentido filosófico –ontológico- de privilegiar “el cuidado de sí” como estética del vivir.
- La ética de la comprensión comienza por el ejercicio del saber práctico de la **autocomprensión**, en sentido autobiográfico de exploración, observación, revisión, y con/tacto con uno/a mismo/a. Lo que lleva al reconocimiento de la propia humanidad enfocada en el horizonte histórico del transcurso de la experiencia de vida, donde toma forma la preparación sensible, receptiva, dialógica, reflexiva, serena, en la que se gesta el encuentro intersubjetivo con el otro y en esa interacción continua, se va de la mismidad a la alteridad, de la subjetividad a la intersubjetividad.
- Significa entonces: Educar comprendiendo “al ser que se educa” en la complejidad, en la singularidad y pluralidad de un entretejido multidimensional de un **saber ético** sutilmente trenzado a una **estética del vivir** que se convierte en un saber de experiencia.



- Se trata de recorrer el camino de un aprendizaje personal **con saber y sabor** por la **vida consciente**, que despierte la capacidad sensible, la cual comienza por comprender que, como ser viviente forma parte de un vínculo sagrado con la vida y que la felicidad comienza por sentirse vivo y plenamente presente.
- Es desde este pensar sobre el ser en formación consciente de sí y del mundo que le rodea, donde adquiere sentido la práctica metodológica del Mindfulness o Atención Plena incorporado pedagógicamente al acto educativo, a partir del cual se inaugura una praxis del vivir consciente. Mindfulness consiste en prestar atención a la experiencia momento a momento, con interés, curiosidad y aceptación. Para Jon Kabat-Zinn (2013) referente científico mundial de su aplicación *Mindfulness es conciencia, una conciencia que se desarrolla prestando una atención concreta, sostenida, deliberada y sin juzgar al momento presente.*

Así, los saberes necesarios de la educación para este milenio, se amalgaman y confluyen inter y transdisciplinariamente en educar para la *comprensión e integración* de sí, como sujeto humano que siente, piensa, se comunica y se relaciona consigo mismo y con los otros/as: desde su subjetividad a la intersubjetividad, desde lo personal al encuentro con el otro/a en un mundo de relaciones, a partir de la implicación de sí como presencia consciente. Estos planteamientos forman parte de los principios, relaciones y prácticas de un quehacer formativo que integra al ser humano en su unidad y diversidad biopsicoecológica, todo lo cual nos habla de procesos de cambio y de perspectiva en la práctica cotidiana del quehacer docente, desde la universidad como formadora de formadores, así como de procesos de trans/formación del ser humano. Esta investigación da cuenta de este horizonte de posibilidades.



II.- Cartografía de la Experiencia Psicoecológica en Mindfulness:

Del bienestar personal (subjetivo) al bienestar interpersonal/social (intersubjetivo) para el encuentro humano.

La experiencia de aprendizaje se inicia en el marco de una psicoecología de la educación, la cual se lleva a cabo en diversos ambientes dentro y fuera del aula de clase: educación extramuros, encuentros en áreas verdes de la universidad o alguna otra institución, parques, jardín botánico, calle. Es un proceso centrado en la persona, se le da prioridad a la actividad psicoeducativa relacionada directamente con el/la docente y el/la estudiante como persona, a partir del bienestar psicológico subjetivo como parte del aprendizaje personal orientado al bien/estar intersubjetivo para el encuentro humano.

El estudiantado se implica progresivamente en un proceso integral sistémico a partir del cuidado y desarrollo de sí para el cuidado y desarrollo interpersonal, se traza una ruta psicoecológica que va desde lo físico (biológico) como unidad en *conexión corpus/mente*, pasa por tocar lo sensorio motriz, lúdico, creativo, intuitivo, cognitivo, afectivo, emocional, actitudinal, motivacional, comunicacional, metacognitivo, social. *Todo ello enmarcado en los principios contemplados en el eje I, ya que aporta una reflexión teórica, práctica, metodológica, crítica y epistémica orientada a mostrar una vanguardia en los procesos de transformación socioeducativa centrada en el ser humano, tal como lo conciben los Encuentros Iberoamericanos.*

Estos encuentros psicoecológicos, se planifican de acuerdo a un conjunto de estrategias metodológicas y prácticas novedosas, motivadoras, flexibles, variadas, interesantes, creativas y divertidas; de naturaleza cualitativa, centrada en la persona y su contexto, en un proceso de investigación reflexión acción participativa y protagónica, fundamentada en fuentes teóricas y enfoques de Oriente y Occidente, generadores de prácticas, ejercicios y diversas actividades vivenciales, individuales, de grupo y dialógicas en el marco de las pedagogías alternativas.



A modo de ejemplos de estos saberes pedagógicos, se incluye: la respiración, atención consciente, relajación, visualización creativa, escucha atenta, elaboración de una autobiografía, lectura y comentarios de cuentos, fábulas, poesía, relatos breves, ensayos de conducta, dramatizaciones, psicodramas, reflexión crítica y acción participación e inclusión en pequeños grupos, que van a la práctica dialógica, al debate, cooperación/confrontación empática, escucha activa y palabra amable, encuentros en plenarias que llevan a recoger la madeja de conocimientos, saberes, vivencias y experiencias compartidas para hacer síntesis y cierres espacio/temporales de la experiencia, con el propósito de integrar, internalizar, corporalizar su aplicación a la vida cotidiana y al quehacer profesional.

En este sentido, las distintas estrategias van activando a su vez procesos de apertura y receptividad, pluralidad de enfoques y miradas, rupturas y cuestionamientos de paradigmas, identificación y revisión de esquemas de pensamiento, hábitos mentales y patrones emocionales reactivos y condicionados, mediante una planificación conjunta de prácticas y ejercicios de integración: cuerpo/mente/conciencia/espíritu que van propiciando experiencias de mejoras del quehacer educativo.

- **Expansión/relajación:** Es un abrirse, estar dispuesto/a la experiencia, expandiendo *nuestras* sensaciones, percepciones, emociones y la mente en contacto con las posibilidades de las prácticas vivenciales. (El maestro/a obviamente se mete de lleno en la experiencia, acompañando al otro/a y vivenciando cada momento durante todo el proceso).
- **Atención consciente a la respiración:** Es una práctica básica que transversaliza toda la experiencia, permite conectar con el momento presente y consiste en enfocar o dirigir la atención a la respiración al inspirar, hacer pausa y espirar, notando las sensaciones de cómo entra y sale el aire del cuerpo. Solo se observa lo que ocurre en la experiencia presente.
- **Flujo:** Es un dejar que llegue la experiencia, que brote, dejándose llevar para facilitar un estado de relajación alerta (equilibrio dinámico y receptividad tranquila).



- **Expresión:** Es un dejar que surjan espontáneamente, sentimientos, emociones y pensamientos como expresión de nuestros patrones de aprendizaje, esquemas y hábitos de socialización, experimentarlos, no reprimirlos, soltarlos.
- **Creatividad:** Es un dejar que se exprese creativamente lo que hay potencialmente en cada uno de nosotros.
- **Integración:** Es incorporar la vivencia, práctica y activación de procesos fundantes de la experiencia psicoecológica.

He aquí, a modo de ejemplo una sesión de trabajo:

1.-Ejercicios físicos corporales y Práctica de Mindfulness (Atención Plena).

Se comienza con una práctica silenciosa de respiración consciente basada en **Mindfulness o atención plena**, cuyo propósito es hacer contacto con lo más íntimo y cotidiano de cada quién, en atención a la respiración consciente como energía vital.

Se prepara la sesión a partir de la activación de procesos físicos, sensoriales, y psicológicos, iniciándose con una práctica de ejercicios físicos en distintas modalidades, tensión/relajación, yoga de la risa u otra forma de activación del sentido del humor; se incorpora la práctica de Mindfulness o Atención plena: respiración consciente, escáner corporal en atención al cuerpo, atención a las sensaciones, atención a los pensamientos, a las emociones y sugerencias para la práctica de la atención consciente a la vida cotidiana.

El proceso de interconexión se da a través del entrelazamiento e integración entre: emoción, cognición, creatividad, metacognición, donde se prioriza la práctica de la inteligencia emocional y sus pilares enraizados al amor, compasión, autoestima, asertividad, comunicación y lenguaje empático como práctica dialógica. (Lo que habla por sí solo de los logros personales, interpersonales, sociales y su aplicación e implementación al desarrollo de la educación).

III.- Alcance, impacto y proyección de la experiencia “que hace visible un saber pedagógico”. A modo de propuestas, aportes y conclusiones.



Este apartado, se refiere al conocimiento reflexivo y a la experiencia de aprendizaje centrado en la persona para el encuentro humano, lo cual nos habla de análisis y reflexiones en el proceso de investigación, que lleva a identificar procesos de interacción/integración ecosistémica de tipo personal/interpersonal/transpersonal y social: sensorial, corporal, cognitivo, emocional, metacognitivo, heurístico, hermenéutico de formación de la sensibilidad, desarrollo de la potencialidades creativas y preparación para el encuentro socioafectivo.

Toda esta práctica psicoecológica se realiza mediante la incorporación de cada estudiante en las distintas prácticas como parte del trabajo individualizado que construye para sí mismo/a, sobre sus procesos psicológicos implicados en su diario vivir, en su formación y aprendizaje personal; alcanzando un mayor desarrollo del bienestar psicológico subjetivo, expresión de la inteligencia emocional plena, mayor autoestima, asertividad, mejor comunicación, mayor estado de presencia, creatividad, atención y alerta, reducción de miedos, ansiedad y estrés, aumento del rendimiento y otras funciones vinculadas al aprendizaje.

Todo lo cual, pasa por generar una conciencia unitaria del cuerpo/mente y procesos de aprendizaje orientados a la formación del estudiante y al establecimiento de vínculos entre el saber de la educación y el saber de experiencia para el buen vivir. Podría entonces afirmarse que, mediante este tipo de saber pedagógico y práctica emancipatoria del ser persona que he tratado de visibilizar, construir y propiciar, se pretende alcanzar una interconexión psicoecológica en Mindfulness o atención plena del ser en formación y proceso de transformación personal para el encuentro humano.

IV.- Referencias

Arendt, H. (2009: 22) *La condición humana*. Paidós. Buenos Aires.

Cabral, Blanca E. Ecología de la sexualidad. Emoción, relación, experiencia. En Valera-Villegas, G, Madriz, G y Carpio, A. Editores (2009) *Entre filosofía y filosofar*. Consejo de



Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y Ensayo y Error Investigadores Asociados. Caracas.

Foucault, M. (2004) *La hermenéutica del sujeto*. FCE. México.

Kabat-Zinn J. (2011) *La práctica de la Atención Plena*. Kairós. Barcelona

Maturana, H (2003) *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Lom Ediciones. Santiago de Chile.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Anthropos, Barcelona.

_____ (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona

_____ (1999). *La cabeza bien puesta*. Bases para una reforma educativa. Nueva Visión, Buenos Aires.

Nhat Hanh T. (2007) *El milagro de Mindfulness*. Editorial Oniro. Barcelona



AUTOBIOGRAFÍA Y PORTAFOLIO COMO EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE PARA LA ACREDITACIÓN.

Olga Veloz Duín*

Resumen

En este trabajo relato la experiencia educativa, que a mis 86 años he tenido la oportunidad de vivir dentro de la Comunidad de Aprendizaje del Alba, coordinada por la profesora Mayira Alonzo, como cursante regular del Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial “Kleber Ramírez” en Mérida. Venezuela. En tal sentido, el propósito se concentra fundamentalmente en compartir mi autobiografía y el portafolio.

La autobiografía y el portafolio, son dos recursos metodológicos que forman parte de los requisitos que exige la universidad, para acreditar los saberes, experiencias y conocimientos que posee el/la cursante regular del Programa de Estudios Abiertos, según el nivel educativo que corresponda de acuerdo a la valoración de los aprendizajes en el transcurso de su vida. Al respecto, describo como fue tomando forma mi autobiografía y como fui elaborando el portafolio.

Ambas estrategias metodológicas son expuestas con apoyo audiovisual mediante textos breves, citas, fotografías, certificados, análisis y reflexiones, entre otros aspectos generales que los conforman, con la finalidad de mostrar a grandes rasgos, contenido, corpus teórico, desarrollo, metodología y evidencias, que dan cuenta de mi trayectoria y formación.

Palabras clave: Autobiografía, portafolio, estudios abiertos, comunidad de aprendizaje.

*Escritora, poeta, ensayista, narradora, declamadora, fabuladora, cultora y artista. Funcionaria de Carrera Administrativa. Jubilada del Ministerio de Educación. Caracas. Pertenece a la Asociación



de Escritores del Estado Lara (ASELA), a la Red Nacional de escritores de Venezuela y al Grupo de Investigación de Género y Sexualidad. GIGESSEX. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela, en calidad de Escritora/investigadora. Autora de libros de poesía, ensayos, narrativas y cuentos, tal como: Déjame que te cuente (2013), el Bilibro (2016): Lengua de Trapo y ¿Y, don Santiago qué se hizo?

I.- De cómo se hace posible el aprendizaje en una Churuata

Comienzo el relato de la experiencia pedagógica a partir de mi participación activa como cursante regular del Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial “Kleber Ramírez” en Mérida. Venezuela, dentro de la Comunidad de Aprendizaje del Alba, coordinada por la profesora Mayira Alonzo.

Se trata de una modalidad educativa andragógica, de vanguardia, novedosa, inclusiva, creativa, dialógica, abierta a las potencialidades del desarrollo de la persona y a sus posibilidades de aprendizajes.

El proyecto de Estudios Abiertos, ha revolucionado porque se propone romper con los esquemas rígidos de las universidades tradicionales. Ofrece un Aula Abierta a las diferentes comunidades y a todas aquellas personas que por cualquier motivo no han podido culminar sus estudios. Me quedé profundamente emocionada en las terceras jornadas, al ver a un grupo numeroso de la Comunidad de Sordos, de nuestro país, que a través de los Estudios Especiales para incapacitados de la audición, pudieran integrarse a los Estudios Abiertos con capacidad plena de demostrar que si se puede. Ellos al final llenos de entusiasmo nos ofrecieron un baile, siguiendo los pasos con verdadera devoción al acorde de la música que se oía por los parlantes. Este plan piloto, único en Venezuela, nos llena de orgullo y optimismo.

El conjunto de profesores y autoridades rectoras de la Universidad “Kleber Ramírez”, así como la tenacidad y esfuerzos de la Dra. Miriam Anzola, asesoran de manera permanente a los estudiantes regulares y a las respectivas comunidades para que culminen con éxito sus proyectos en los Estudios Abiertos.

Estos estudios me sirvieron de base para adquirir el título en Educación Media Técnica en Comercio y Servicios Administrativos Mención¹: Cooperativismo; lo que me ha motivado a continuar mis estudios para obtener mi acreditación como licenciada en Pedagogías Alternativas.

He aquí, el relato de cómo fui iniciando mis estudios: Para mi sorpresa, las ansiadas “clases” (que no eran tales, pues resultaron ser una suerte de conversatorios, charlas, debates muy interesantes, variados y amenos) o *encuentros pedagógicos* de la comunidad del Alba, se daban en una curiosa *churuata* construida dentro del Parque de Los

¹ El termino mención se refiere a una especialidad dentro de la carrera profesional que se cursa en un programa de estudios. En este caso en el Programa de estudios Abiertos. Por ejemplo el título obtenido por la carrera principal es Estudios administrativos en la especialidad (mención) cooperativismo.



Muchachos (parque infantil) en la ciudad de Mérida, inspirada en las viviendas hechas de paja, en forma de choza cónica, espaciosa y de grandes dimensiones, donde viven en comunidad los indígenas *piaroas* (pueblos ubicados al sur del río Orinoco).

En éste ambiente rodeado del hermoso parque, comencé mis estudios mediante distintos seminarios explicativos de la filosofía, de los principios, teorías, metodologías y lineamientos generales del programa de Estudios Abiertos que sigue la Comunidad de Aprendizaje, y específicamente, también se enfocaron según el proyecto de investigación que diseñó en colectivo la comunidad del Alba sobre Pedagogías Alternativas. Mención desarrollo artístico.

Siguiendo los enunciados de la formulación de proyectos de la Universidad en los que se basa el programa de la Comunidad del Alba, se fundamenta teórica y metodológicamente la planificación del proyecto de investigación y se organiza la malla curricular (individual, es decir, para cada participante y colectiva) elaborada por los/las integrantes de la comunidad de aprendizaje en pleno, la cual va definiéndose progresivamente y al ritmo de aprendizaje de cada participante en conjunto con el colectivo.

De este modo, trabajamos en equipo, en cooperación, en interrelación e interacción continua, y poco a poco, casi sin darme cuenta, me fui sintiendo una más dentro del grupo, sintiéndome incluida, ampliamente aceptada y respetada como integrante de la comunidad, en la cual se propicia un ambiente de aprendizaje estimulante, cálido, afectivo, motivador y agradable.

Allí, fui hilvanando ideas, nociones, conceptos, teorías, enfoques, modelos, paradigmas, conociendo autores, autoras, investigaciones, escuchando y aprendiendo de invitados/as especialistas en determinadas áreas de estudios. Poco a poco, con mucha lectura, estudio, reflexión y análisis, también fui debatiendo, opinando abiertamente con pensamiento crítico, sin temor, con confianza, autoestima y seguridad, sin censura, sin juicios ni prejuicios... Quiero enfatizar con esto, que el clima emocional favorable que se da en una comunidad de aprendizaje como la nuestra, constituye un sólido apoyo psicológico y social para fomentar actitudes, valores, cualidades, sentimientos, afectos y reciprocidades humanas que humanizan el proceso educativo y lo liberan de ataduras rígidas y dogmáticas que no hacen sino empobrecerlo.

De esta manera, fue haciéndose posible el aprendizaje en la churuata, y luego en otros ambientes de aprendizaje (casas, escuelas, patios, universidades, auditorios, calles, plazas, oficinas) pues para este modelo educativo, cualquier espacio es un espacio de aprendizaje. Sintiéndome libre, motivada, creativa, entusiasmada, y, como dicen ahora, empoderada, fui armando dos de los requisitos básicos que definen la valoración de los saberes, experiencias y conocimientos: *la autobiografía* entretejida con las finas piezas del rompecabezas de la esencia de lo vivido y *el portafolio*, estrategia metodológica llena de saberes, evidencias y conocimientos adquiridos en el transcurso de la vida y transformados en experiencia de aprendizaje y desarrollo personal.

II.- Mi autobiografía. La esencia de lo vivido.



A través de este relato, les invito a compartir mi autobiografía, a peregrinar conmigo en la larga travesía de mis recién cumplidos 86 años de edad. (Barquisimeto, 23 de mayo de 2015) para contarles que:

Mi vocación es escribir narrativas, leyendas, cuentos, ensayos, fabulas y poemas.

Las narrativas son para mí el complemento de ideas infantiles atesoradas, que ya en edad adulta, afloran con el tiempo transcurrido. Estas no tienen límite y juegan con nosotros, a la vez nos permite jugar con ellas. Es de allí que nos viene a relucir en la memoria ese niño o niña que llevamos dentro.

Recordar hoy, tantas vivencias biográficas que ocuparon mis días infantiles, luego mi adolescencia y adentrarme en las responsabilidades propias de una mujer adulta, es para mí de grata satisfacción pues es: mi vida, la esencia de lo vivido en el transcurso del tiempo, por una mujer vital, sensible, apasionada, creativa,

Son capítulos de mi película que he ido desarrollando por etapas. Son hechos reales que han quedado atesorados en el tiempo, que fluyen por sí solos, peregrinando hasta encontrarse conmigo misma. Así, la autobiografía cumple su más íntimo propósito: reflejarme como un espejo, a veces brumoso, distorsionando imágenes, empañadas por el tiempo y el recuerdo lejano de lo vivido, imaginado, soñado, ideado, anhelado; a veces, claro y reluciente como si estuviese ocurriendo en el presente y otras tantas, mirándome fijamente devolviéndome mi propia imagen que se mira en la retrospectiva de un pasado presente y futuro en el lenguaje de la memoria.

Al quedar aquí -mis memorias- impresas en el cuadernillo a manuscrito que le da vida a mi vida autobiográfica, voy recordando hechos de mi infancia, de mi adolescencia, de mi primer amor, de mis épocas felices, de los aciertos y desaciertos que como todo ser humano me ha tocado vivir. Pero sobretodo, me complace relatar mis logros, mis esfuerzos, perseverancia, fe y entusiasmo por la vida para levantar una familia honorable, unida y feliz. Vuelve así, la autobiografía a ser cómplice de lo que le acontece a un ser humano, nos vuelve protagonistas de nuestra propia historia o relato de vida. Y aquí, la autobiografía, se constituye en una narrativa aliada de la educación, porque nos aporta conocimiento de uno mismo, de nuestra experiencia, de la vida, del mundo. Es por tanto, una estrategia pedagógica de aprendizaje, conocimiento y vida en movimiento a través de la retrospectiva de la vida de esa persona que se está formando en el devenir de su propia vida (nos personaliza) y en el transcurso de un proceso educativo.

Estoy agradecida de haber tenido la oportunidad de escribir “trozos de mi vida”, sus andanzas y peregrinar constante que he podido plasmar en mi autobiografía contando con la generosa disposición y ayuda de mis maestras guías.

Estas líneas que saltan como gotas de agua, transparentes, naturales, sencillas, las presento con la sensible emoción de poder compartir esta, mi autobiografía, con la que espero dejar una humilde huella de la riqueza que ha encerrado mi vida.



Mi autobiografía es una de las satisfacciones más hermosas de mi vida, como primer requisito para acreditar mis saberes en la Comunidad de Aprendizaje del Alba, me permitió recordar desde mi nacimiento, mi infancia, mi adolescencia, mi familia. Es este recorrido, que seguí por etapas de hechos realizados, de emociones, decepciones, fracasos, éxitos y todos los retos que a través de la perseverancia y la fuerza de voluntad, pude seguir el camino durante 86 años transitados.

Desde el comienzo, generó en mí, un proceso de motivación que fue seguido por una especie de curiosidad, que me llevó a lo íntimo, a lo personal, a ir reciclando, compilando esos acontecimientos que desde temprana edad, uno va guardando en la memoria.

Las evidencias hablan por sí solas de este largo camino que con gran emoción culminé para acceder al segundo paso: El Portafolio.

III.- El portafolio. Un libro abierto

Hacer el portafolio, me llevó a hilvanar con suficiente razonamiento lógico, cada actuación, cada curso, cada experiencia, cada evidencia, ir juntando cada cosa, paso a paso y armar ese rompecabezas hasta encajar cada pieza con mucha atención y detalle, para lograr que esos cabos sueltos entraran en el sitio indicado.

El portafolio nos ofrece esos recursos pedagógicos y alternativos, que conjuntamente con la capacidad que cada uno de nosotros posee (aunque cada cual, de manera diferente), nos lleva a indagar, a estudiar, a cultivar y progresar de manera especial ese factor inteligente del cual hemos sido dotados desde que nacemos. Esto me llevó a reflexionar, que estamos listos para progresar: aprendimos a balbucear, luego a hablar, aprendimos a gatear, y luego a caminar. Es así de manera espontánea y natural, que realizamos ese continuo aprendizaje.

Con la formación del portafolio, me sentí una mujer nueva, renovada física, espiritual e intelectualmente. En forma positiva pude desarrollar un potencial de actividades, que me llevaron a obtener rendimiento y capacidad en mis saberes. Esas potencialidades que sirven de herramientas para obtener éxitos en la vida y que nos dan un criterio formal para pre-seleccionar cada paso seguro, que nos permitan lograr así, un proyecto de vida.

El portafolio me ofreció la mejor manera de relacionarme con el otro u otra; de poder entender y aprender esos maravillosos valores del ser humano; a sentir un cúmulo de emociones y afectos compartidos. Es algo con el cual te familiarizas, al comprobar, que lo que tu aprendes puedes enseñarlo, compartirlo, enriquecerlo, irradiarlo.

Compartes de manera natural, esas “diferencias” que nos hacen distintos, pero que nos unen entre sí.

El portafolio nos abre los ojos, como un potente binocular, nos acerca a los tiempos, nos recuerdan los hechos para demostrar las evidencias y de manera oportuna poder entender, conocer, aceptar y socializar con nuestra familia, con diferentes personas, comunidades, religiones, idiomas y razas.



El portafolio me dio una lección de vida: de que todo con disciplina y esfuerzo se puede lograr, puedo decir, que tuve la osadía a la edad de 86 años de poderme relacionar con la Comunidad del Alba, que conjuntamente con un grupo de compañeros y compañeras fui admitida en Los Estudios Abiertos de Aprendizaje, que ofrece la Universidad Politécnica Territorial” Kleber Ramírez”. Mérida.

El portafolio me sirvió de guía para contarme a mí misma en cada acto, cada episodio, cada logro, cada estudio, te dará la suficiente madurez para valorar esas capacidades, esos saberes y la suficiente inteligencia para culminar con éxito y poder demostrar y probar con evidencias el valor real de lo presentado. Entonces, es cuando uno mismo, se dará las respuestas a:

¿Qué es el portafolio?

Un libro abierto de mi vida, entretejido con hilos de mis pensamientos desplegados para compartir esta madeja de saberes, conocimientos, experiencias y logros alcanzados y por realizar, porque es, eso, un libro siempre abierto, inacabado, permeable, flexible, al que le puedes quitar, agregar, acomodar, ajustar, ensamblar ideas, incluir reflexiones, fotografías, registros, poemas, ensayos, narrativas, certificados, estudios, recortes de prensa y todo aquello que sientes y piensas tiene sentido y organicidad.

A lo largo de este continuo humano, llamado vida, son muchas las experiencias personales, profesionales, ocupacionales y aprendizajes alcanzados, que dan cuenta de cuanto valor merece el conocimiento y, y de cómo ha orientado la relación entre el saber y el sentido de mi propia vida.

Esto me motiva a mostrar de forma sencilla y sin pretensiones, tanto los saberes y conocimientos obtenidos antes de ingresar a la Comunidad de Aprendizaje del ALBA, como los que se fueron generando y fortaleciendo durante mi estancia en ella, los cuales presento ante ustedes con el propósito de que sean valorados y evaluados mediante el uso del Portafolio como Estrategia Metodológica de Aprendizaje.

¿Cómo comenzar a elaborarlo?

Recordando experiencias, vivencias, recopilando papeles, documentos, buscando fotografías, seleccionando evidencias, organizando mis desperdigados saberes.

¿Cómo lo veo yo?

El portafolio me va mostrando en retrospectiva lo que parecía lejano y olvidado. Es un LIBRO ABIERTO que me va descubriendo ante un espejo, y que refleja mi propia imagen.

¡Un cofre de sorpresas!, el baúl de los recuerdos, la maleta con las evidencias y mi propia memoria de la que se van desprendiendo imágenes, ideas, sentimientos y emociones asociados a la curiosidad, al deseo, al interés, al descubrimiento, al impulso creador, al hecho mismo que encierra el aprender durante toda la vida. Me descubre, me devuelve



experiencias y recuerdos, algunos olvidados como una gama de interrogantes con muchos puntos suspensivos, que se abren al hilo de mis pensamientos, emociones y sensibilidad.

En fin, siento y pienso que el portafolio pleno de experiencias de vida, de saberes y conocimientos que, incluso parecían irrelevantes ahora cobran vida en este libro abierto.

¿Qué me ha dejado?

Me ha dejado el sabor y el saber de esta larga travesía, de ochenta y seis años de peregrinar por la vida útil y productiva, que me ha llevado a aprender, transmitir y sobre todo a compartir conocimientos, experiencia y saberes.

¿Qué me ha enseñado?

Me ha enseñado que no es el tiempo el que cuenta, somos nosotros los que contamos con el tiempo.

¡Y yo, todavía estoy a tiempo!

Hay un sin número de respuestas que se darán por sí solas. Es el momento de presentarlo, de darlo a conocer para que muchas otras personas, puedan decir, ¡Si puedo!

El portafolio es el eslabón de una cadena, que se elabora, uniendo los conocimientos de unos y de otros y que más temprano que tarde, servirá de ejemplo para concientizar a las futuras generaciones.

¿Cómo le fui dando forma a mi Portafolio?

Luego, ya en la comunidad seguí asistiendo a las sesiones teóricas y prácticas durante los encuentros con la Comunidad de Aprendizaje del ALBA (tutora, compañeros/as e invitados especiales) lecturas y sesiones de estudio, conversatorios, debates, tareas, confrontaciones, talleres, conferencias, reuniones y asesorías, que me fueron brindando interesantes enfoques, teorías, modelos, metodología y estrategias, mediante los cuales fui aclarando dudas, organizando ideas, orientando mi pensamiento hasta darle a forma a mi portafolio.

Le di inicio a partir de las aproximaciones a mi vida escolar para seguir luego, como cultora y artista, hilvanando circunstancias personales, en distintas etapas con diversas experiencias y actividades culturales, artísticas, sociales, laborales, sindicales, políticas que han contribuido a mi formación, a mi desempeño laboral y recientemente a mi oficio de escritora.

Todo esto me llevó a reflexionar cada actuación, que me sirvió de lección para permitirme elaborar y construir el aprendizaje y los saberes contenidos y expuestos en este portafolio.

¿Qué significado tiene para mí este portafolio?

Comprender, como dijo San Francisco de Asís, que: *“Tú eres lo que estás buscando”*



Me ha permitido Ser protagonista de mi propio aprendizaje y darle sentido a lo aprendido a lo largo de mi vida ha significado para mí, una Inesperada Oportunidad para demostrar que el aprender No tiene edad, porque nunca imaginé que podía seguir tejiendo la madeja de conocimientos y posibilidades insospechadas de aprendizajes y experiencias.

Significa también una gran satisfacción, poder compartir y socializar mis saberes de vida. Pues me ha llevado a dialogar, debatir, pensar y sentir junto a otros seres de múltiples ideas, afines o no, -encuentros y desencuentros- que nos reconcilian en manifestaciones de igualdad, de equidad, y que al mismo, tiempo sirvan para reconocerse uno mismo en su propia vida.

En fin, autobiografía y portafolio, dos recursos pedagógicos alternativos, que me han llevado a valorar y orientar el sentido de lo vivido, sentido, leído, estudiado.

Afronto el presente y el porvenir sobre lo que quiero construir y el tiempo con el que cuento para profundizar en los hechos del pasado, buscando espacios, rescatando sueños y forjando realidades en la cotidianidad de mi existencia.

Reflexionando cada faceta del camino andado por mis luchas y logros, que hoy, me llevan a tomar conciencia de las experiencias y actos de mi vida y, reabrir así el proceso que sigue su curso paso a paso, hasta alcanzar una vez más, su feliz llegada.

Sólo me resta dar gracias a Dios y a todas las personas que han hecho posible la realización de mi proyecto.



REFLEXIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA Y COMUNITARIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA REALIDAD VIVIDA

Prof(a). Anna Belen ochoa-annaoschoa16@hotmail.com

Prof(a). Miryuri Rodríguez- yurielly23@hotmail.com

Prof(a). Yngrid Rodríguez Duránd-yngridsolodrand@hotmail.com

MINISTERIO PARA EL PODER POPULAR DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA SECTORIAL DE EDUCACIÓN DEL ESTADO ARAGUA

VENEZUELA

EJE TEMÁTICO

Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos





RESUMEN

La presente sistematización pretende resaltar los beneficios de la transformación curricular Bolivariana desde la perspectiva del programa TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA. Abordando el subsistema de Educación Preescolar, ahondando en los criterios de integralidad de la educación desde las áreas de Aprendizaje, expresando la sistematización desde las experiencias vividas, como un método desde la participación acción. Dicha experiencia se desarrolla en Venezuela. Villa de Cura. Estado Aragua. Municipio Zamora. desde una **REFLEXIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA Y COMUNITARIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA REALIDAD VIVIDA**

Palabras Claves: Educación Bolivariana, educación preescolar, experiencias vividas, participación acción, transformación curricular, sociedad y pedagogía



REFLEXIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA Y COMUNITARIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA REALIDAD VIVIDA.

Prof(a). Anna Belen ochoa

Prof(a). Miryuri Rodríguez

Prof(a). Yngrid Rodríguez Duránd

Esta ponencia en la que esperamos acercarnos a Uds., desde la cosmovisión educativa de nuestras realidades que no sucumben ante criterios de derrota sino se han convertido en nuestras luchas hacia la emancipación de nuestro pensamiento bolivariano, y que en cierta manera nos hermana y nos coloca al mismo tiempo en el ojo del huracán de las críticas. Es así que la consideración de la dimensión social del hombre no se limita a la simple constatación de que el hombre es un ser que vive en sociedad, sino que la cuestión central estriba en dilucidar cuál es el papel que juega esta dimensión social en la naturaleza humana en su conjunto.

También llama la atención destacar que categorías como aprendizaje, costumbres, comportamientos o relaciones llevan al hombre a la vida que entendemos como humana. El objetivo de esta ponencia es presentar a través de un proceso de sistematización de tres docentes de educación inicial y primaria una experiencia de su praxis, de manera de romper las barreras a través del reconocimiento del HACER PEDAGÓGICO. Dicha Experiencia se desarrolla en Venezuela. Villa de Cura. Estado Aragua. Municipio Zamora, durante el período escolar 2009, nutriendo la experiencia durante los siguientes años de desarrollo del ptms(Programa Todas las Manos a la Siembra).

Seguimos en nuestra práctica los programas emanados de nuestro ente rector de educación, en este caso secretaría sectorial de educación del estado Aragua –Venezuela. Ente, que a lo largo de un período escolar nos actualiza, con la intención de mantener a sus maestros y maestras en sintonía social con respecto a la formación permanente que debemos poseer, tomando en cuenta



las realidades cambiantes y las individualidades de nuestros niños, niñas y adolescentes. Cabe destacar que el producto que hoy traemos ante ustedes: Anna Belén Ochoa, Miryuri Rodríguez e Yngrid Rodríguez Duránd representa la cotidianidad del SER Y HACER de nuestra praxis pedagógica en asentamientos campesinos, ya que, nuestro accionar profesional como maestras ha sido en este contexto, una con cinco(5) años, otra con seis (6) años de experiencia docente y la última con veinticinco (25) años en el ejercicio –Quien les habla en esta ponencia- de la profesión más hermosa que existe El Ser Maestros.

Cada una de nosotras, hemos tenido visiones diferentes a la hora de accionar nuestra praxis pedagógica, pero también hemos coincidido en el método de cómo lograr una educación pertinente y eficiente, no existe receta, ni guía, ni modelos a seguir, cuando la contextualización de nuestra realidad nos exige que debemos enseñar con lo que tenemos, muchas veces con lo que la naturaleza nos ofrece, como lo indica el Dr. Orlando Fals Borda el cual manifiesta en sus ideas sociológicas y educativas que Colombia y América Latina en general requieren de una ciencia comprometida con el desarrollo y con el cambio social profundo. “Necesitamos una ciencia social comprometida con los cambios y una investigación “Teletica” que sea proyectiva hacia el futuro.”

En nuestra experiencia, trabajamos la dimensión crítica para ir hacia la comprensión desde la problematización de las acciones y los escenarios, de modo de reivindicar el saber descolonizando el conocimiento, no dejando perder la experiencia la cual forma parte del saber social. Hemos fortalecido así una praxis pedagógica más humanizada. Ya que la intervención en esta problemática es develar los valores intrínsecos que se pueden evidenciar poniendo en práctica un programa como el de todas las manos a la siembra, para integrar las áreas de conocimiento pero a la vez fortalecer esos lazos amorosos que deben existir entre los seres humanos.

Tomando en cuenta el aspecto problematizador, podemos considerar que es necesario revisar:

-Cómo abordamos en nuestro acontecer cotidiano, pues bien en primer lugar hemos reconocido la sistematización de nuestras experiencias desde la pedagogía, y planificamos desde allí, si tomamos en cuenta los contenidos programáticos, pero damos amplitud a la flexibilidad del mismo por lo que damos cabida a otras vivencias que demanda el momento por ejemplo qué hacer si hay escasez de alimentos, cómo sustituir ?. De tal manera, que hicimos nuestro propio huerto,



donde ya contamos con productos que provienen de la tierra como: tomate, cebollín, cilantro, ají dulce, pimentón y pepinos.

Valoramos de esa manera la alimentación balanceada, y el valor de los productos cultivados y cosechados sin aditamentos químicos. Consideramos, desde la perspectiva de nuestras vivencias que en nuestros niños afloran sentimientos hermosos hacia la planta que va germinando, se ve cuando expresan emociones de alegría, emociones que viajan con ellos hasta el hogar donde le notifican a su mamá la experiencia vivida y sentida junto con su maestra dentro y fuera del aula.

En los contextos rurales o populares, que es el caso que aquí compartimos con ustedes, como colectivo, valoramos igualmente la participación de los padres y/o representantes cuando hemos solicitado su colaboración en actividades como vedores del programa “Manos a la Siembra”, se desbordan en el interés y se manifiestan sumamente comprometidos, apoyando a sus representados en las actividades diarias, fortaleciendo la relación familiar de nuestros educandos

QUIERO CONTAR AQUÍ UNA EXPERIENCIA : Fuimos invitados a realizar acciones conjuntas con los representantes respecto al cuidado del ambiente, este llamado se hizo entre las autoridades educativas y la alcaldía, en la escuela y como colectivo consideramos que los niños y niñas son seres humanos que nacieron para ser felices no para ser regañados en todo momento, incluido ante el hecho en el que observamos como los adultos acumulan los desechos sólidos tirándolos sin consideración en cualquier lugar. Pues bien, hicimos una programación conjunta de intervención y les puedo hablar de resultados aquí les muestro nuestras fotos, en nuestra escuela no se ve la basura fuera de los dispensadores dispuestos para tal fin

La evaluación de los aprendizajes en el contexto rural, desde nuestra forma de HACER PEDAGOGÍA, no resulta de una acción solamente premeditada y /o planeado por nosotros como docentes, es evaluado el día a día, con la incorporación del niño y de la niña a las diversas actividades, se evalúa su interés, su curiosidad, sus preguntas, sus inquietudes, en fin todo lo registramos para ir evaluando en proceso in situ, en el durante, es decir en el contacto permanente entre el niño, la niña, el docente, su hogar como escenario de experiencias previas, el contexto, y los recursos que hemos destinado para tal fin.



Luego de debatir algunas posturas y concretar el transitar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, delimitando el objeto de estudio de la siguiente manera:

REFLEXIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA Y COMUNITARIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

Por lo tanto, el aporte de esta ponencia devela la experiencia educativa en tres dimensiones, bajo un aspecto metodológico, pues la sistematización aporta una forma concreta y determinada de generar conocimientos postulando el saber como eje impulsador de nuestra experiencia

Comenzaremos diciendo que entre los indicadores que definen la realidad educativa emergen cantidad de programas, orientaciones, métodos y técnicas que nos bombardean en nuestra labor docente, es así, como desde nuestras aulas empezamos a sentir que son muchas las exigencias que las nuevas políticas educativas venezolanas nos hacen. Pero atendiendo y descifrando los contenidos y propósitos de dichos programas hacemos una reflexión al llamado de la construcción del aprendizaje desde la liberación del pensamiento, desde una integridad de los saberes y aprendizajes, engranando de esta manera el conocimiento ancestral y la norma escrita.

Tomando en cuenta todo lo antes expresado, nos atrevemos a decir que desde el programa toda las manos a la siembra hemos roto las barreras de las áreas de aprendizaje, las cuáles, se encontraban parceladas ante contenidos específicos de cada una de ellas. De esta manera la práctica pedagógica nos llevó a liberar las barreras del pensamiento, a las cuáles nos referimos anteriormente haciendo que lográramos integrar a través de un programa todas las áreas de aprendizaje con los contenidos propios de las mismas.

De ésta manera y dando un ejemplo de la integralidad de los aprendizajes y partiendo del programa de todas las manos a la siembra como bandera del desarrollo endógeno propio de los contextos rurales, nos atrevimos a realizar el siguiente ejercicio:

Como transitar con el PTMS por las áreas de aprendizaje? Y este fue el resultado

- Dimensión, diámetro, profundidad, medida del espacio para la siembra. Estaría contenida en los procesos matemáticos



- Redacción de textos , cuentos, composiciones y mucho más sobre la siembra en castellano
- Ubicación lógica del cultivo en los contextos geográficos en geografía
- Historia del cultivo y su data ancestral desde historia
- El crecimiento del cultivo, sus partes, nutrientes de la tierra son aspectos abordados desde ciencias de la naturaleza
- Desde las formas que brindan el aspecto de una planta se puede dimensionar las figuras artísticas contemporáneas en educación artística
- El accionar de la siembra ofrece movimientos que desde la ejercitación podrían ser considerados en educación física

Desde ésta perspectiva nosotras y los maestros y maestras de este contexto educativo

hemos integrado los procesos de enseñanza y aprendizaje partiendo del principio básico de NO A LA AGRICULTURA DE LA PIZARRA, atendiendo al logro de los contenidos desde otros ambientes diferentes al aula tradicional. Es así como se evidencia en los ejercicios antes expresados los aprendizajes alcanzados

De igual manera es importante destacar que desde el PTMS, se trata de consolidar una cultura de sustentabilidad y sostenibilidad de nuestros contextos. Ayudando así a autoabastecernos de los insumos necesarios para nuestra alimentación desde la concepción de proyectos socio- productivos.

En esta discursividad que realizamos, para esta ponencia, deseamos destacar que la REFLEXIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA Y COMUNITARIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA DESDE UNA PERSPECTIVA DE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS, necesita demarcar la acción comprometida en la transformación de la realidad.

Así pues, como Freire (1999 : 19) refiere que:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una



vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación

Desde esta referencia se sustenta la concepción del trabajo liberador del maestro y maestra, bajo la emancipación de la opresión cognitiva que no dejaba florecer la creatividad del estudiante manteniéndolo bajo acciones instruccionales, que solo, permitían desarrollar un modelo a seguir, sin la participación de los niños y niñas, los cuáles de una manera muy sutil empezaron a liberarse de tales cadenas, gracias a la instauración del Currículo Bolivariano.

Otro aspecto interrelacionado, con la integralidad de los aprendizajes , lo representan la tecnología de la información y comunicación , evidenciado en el programa Canaima, el cual se apoderó de todas las instituciones públicas y privadas de nuestra Venezuela, resignificando así el poder de la comunicación en todos los contenidos programáticos de la educación primaria. Utilizando esta herramienta como un medio que permite la investigación a través de la tecnología. Así mismo la colección bicentenaria complementa uno de los logros de esta revolución en cuanto a la tecnología de información y comunicación.

En este mismo orden de ideas, se hace necesario destacar que en nuestro accionar pedagógico, la técnica de la pregunta ha sido de gran utilidad a la hora de evaluar los aprendizajes, marcando lógicamente con más relevancia los aspectos que determinan las cualidades del estudiante, para así complementar un estudio concreto que posibilite una evaluación justa que atienda las individualidades de los mismos. Lógicamente el insumo de esta evaluación estaría representado en los registros que hacemos a diario como una manera de determinar los hallazgos.

Hemos comprendido que la pedagogía requiere ser una categoría social para la liberación, nuestros niños y niñas vienen a su escuela cargados de ganas de vivir y de sentir nuevas experiencias que son acompañadas por sus maestros y maestras, es así que hemos logrado en nuestra escuela desde nuestro HACER privilegiar al sujeto como SER HUMANO que piensa y siente que se le despierta la curiosidad y el interés de encontrar respuestas que quizás no encontró en su hogar.

Hemos pasado en nuestro contexto de la práctica pedagógica de una visión rutinizadora a una acción de aprender haciendo en forma conjunta y divertida, con carga afectiva, donde son



invitados a participar las mamás y los papás que teniendo tiempo puedan participar es que nos convertimos en un colectivo amoroso que puede y quiere aprender, desde las experiencias que motiva el contenido de los programas. Es así que los niños y niñas no ofrecen resistencia y ven en la escuela un espacio afectivo. Donde todos aprendemos.

Aprenden de esta manera a no escuchar gritos del docente a la luz de una vehemente forma de aplicar disciplina, y por el contrario quiere venir todos los días a la escuela, ve natural que su mamá, la abuela, la tía, su papá, su hermano, su hermana puedan compartir sus aprendizajes, se rompe la estructura tradicional de que los representantes van a la escuela a recibir malas noticias sobre su representado, este cambio nos convida a la liberación y a la comprensión de que la escuela es un escenario para la humanización.

Haciendo una interpretación crítica voy ahora a hacer referencia particular a la categoría de los valores, la cual está muy reñida en la actualidad y que casi todos hablan en detrimento del hogar, en esta ponencia de sentir compartido debo expresarles que en mi colectivo pedagógico invertimos esa cuestión y decimos que nos hemos vuelto familia para afianzar los valores. Es decir no seguimos la corresponsabilidad fragmentada que expresa que los valores se enseñan en el hogar, no consideramos que nuestra escuela es también su hogar, por lo tanto no va la culpa de un lugar a otro, no se trata de culpa se trata del SER niño o niña en pleno proceso de aprender sobre el bien y el mal.

En nuestro escenario escolar humanizado, somos pocos pero conformamos un colectivo socio pedagógico donde intervenimos docentes, estudiantes, padres y/o representantes y las fuerzas vivas de la comunidad, todos somos parte, trabajamos con visión inclusiva y con una visión crítica de productividad y de crecimiento, pensamos en el futuro de niños y niñas para quienes conformamos un grupo de adulto que mediamos para su formación.

Desde nuestro escenario escolar humanizado, tanto Anna Belén, Miryuri y mi persona, nos atrevemos a compartir algunas experiencias que permitirá plasmar el proceso de lo encontrado en nuestro espacio educativo identificado como el Núcleo Escolar Rural.⁴²⁶ Específicamente en la U.E.E.R.Cn. “El Samán”, recuperando el momento vivido y los aprendizajes que nos dejó esa experiencia.



UN PASEO POR LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS BOLIVARIANAS Y NUESTRA EXPERIENCIA VIVIDA

EFEMÉRIES HOY: Interesante propuesta de nuestro ente rector educativo, al proponer el aprendizaje de las fechas memorables de nuestra historia, como complemento de nuestros contenidos programáticos. Muy interesante se tornó esta propuesta, la cual abordamos con dramatizaciones, investigaciones, conversatorios y juego de roles. No sólo trabajábamos las efemérides propuestas que nos hacían llegar cada mes o cada dos meses, al contrario hicimos de esta propuesta un trabajo semanal, en donde cada maestro se preparaba con fechas importantes para hacer de este momento una historia grabada en el corazón de nuestros niños y niñas. Cabe destacar que el dinamismo, el querer ser protagonista o representar a algún precursor marca el aprendizaje vivido de nuestros estudiantes, al igual que la proactividad de la participación en los conversatorios.

SABER CON SABOR: Propuesta de trabajo dinamizador que inspira al maestro y al estudiante a viajar por las siembras y sus contextos geográficos, descubriendo sus orígenes y desde la práctica saboreando sus manjares. Dando pie a involucrar a la comunidad de aprendizaje a las madres procesadoras (cocineras escolares), como una manera de aprender haciendo.

Dinámica de éste aprendizaje dinamizador: un día a la semana es destinado a la creación de un plato de nuestra gastronomía. Por lo cual se ponen en práctica el valor de colaboración al momento de distribuir los ingredientes entre todo el personal de la escuela y los estudiantes, lógicamente atendiendo por nuestro contexto rural, a la cosecha que para ese momento se esté produciendo. Luego bajo el respeto de la complejidad del grado, se asignan investigaciones para interactuar en cuanto a el origen de lo que se esté cosechando, su data en la historia, el tiempo de cosecha y dependiendo de la necesidad de lecto-escritura, hasta producciones escritas al respecto.

Por otro lado, esta actividad involucra a los más pequeños (nivel inicial), en donde las exigencias, giran en torno a los contenidos de color, textura, sabor, olor, forma y todos aquellos contenidos propios de su nivel. Claramente se evidencia que esta actividad involucra a todos los que hacen vida en el contexto educativo honrando así a la participación activa de todos sus actores.



ESPACIOS PERMANENTES DE DESARROLLO CULTURAL-CURRICULAR

EPDCUE

Estos espacios propuestos en nuestros escenarios educativo, nos han permitido experimentar emociones a través del baile, la danza y representaciones culturales; también ha rescatado los orígenes de nuestra afro descendencia en cada una de las muestras gastronómicas y de dulcería criolla que desde este espacio se permite abordar , como un proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestra cultura, insertando los contenidos programáticos de nuestro currículo desde la práctica de juegos tradicionales ,deporte, rondas y cantos.

Es evidente que nuestra Educación Bolivariana encierra un proyecto liberador y emancipador del tradicionalismo fatal que solo condenaba a nuestros estudiantes a recibir información sin la participación activa de los mismos. Las actividades antes planteadas son consideradas una muestra de la pedagogía liberadora que se apodero de nuestros espacios educativos para favorecer al maestro y maestra en la praxis de una educación amorosa e involucrada con la familia y la comunidad















PARRANDEROS: LA SEMILLITA DEL SAMAN. PLAZA BOLIVAR DE VILLA DE CURA







REFERENCIAS

- McLuhan, M. (1964.) Understanding Media: las Extensiones del Hombre. Nueva York: McGraw-Hill.
- Baudrillard, J. (1989). De la Seducción. Madrid: Ediciones Cátedra. 1989. Pp 301.
- Cooper, La Gramática de la Vida. México: Edit. Ariel, 978.
- Freire, P. (S/F). La Educación como práctica de la libertad. [Libro en línea.]. Disponible: <http://img28.xooimage.com/files/b/d/9/la-educaci-n-como...libertad-1ff07ed.pdf>. [Consulta: 2013, marzo 06]
- Pérez Esclarín A. (2005) Educar para humanizar. Venezuela: Narcea, S.A.
- FALS BORDA, Orlando . (1996): Región e Historia: elementossobre ordenamiento y equilibrio regional en Colombia. Bogotá, TM Editores.
- BELEN SAN JUAN (1917) (Lecturas tomadas del Ideario Pedagógico Venezolano). Efraín Subero - Colección Vigilia - Ministerio de Educación. Caracas, 1970).
- Ghioldi, A. (2007).Desarrollo económico y política institucional. Buenos Aires: Edit. Gotelli.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial del jueves 30 de diciembre de 1999, Número 36.860.
- Samaniego, J. (2001). Cambiar la institución educativa para formar en valores.Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación en Valores, Universidad Andina – OEI, enero del 2001. Disponible: <http://www.oei.es/valores2/samaniego.htm>
- FRASES Y PENSAMIENTOS DE HUGO CHÁVEZ “EL LEGADO”. Edición Especial para la FANB. (2014). Caracas- Venezuela.
- Boaventura De Sousa Santos, en su libro DESCOLARIZAR EL SABER, REINVENTAR EL PODER.
- Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. Edición fundación centro nacional para el mejoramiento de la enseñanza de ciencia, CENAMEC, 2007.



UNA MIRADA DISTINTA DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA, DESDE LA PERSPECTIVA DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Autoras: Romelia Escalona.romelia_761@hotmail.com

Célida Lombano. michelele_82@hotmail.com

Magísteres en Gerencia Educativa.

Escuela Social Rodrigueana Latinoamericana y del caribe.
Red: CIRES

RESUMEN

La línea de investigación pretende construir metodologías para garantizar los procesos de la supervisión educativa, signados por el acompañamiento pedagógico, político educativo y comunitario, con un nuevo enfoque en la práctica de acciones de abordajes a las instituciones educativas, para integrar estrategias, acciones, decisiones y corresponsabilidad en los procesos del hecho educativo. En este contexto se eligen como categorías de análisis el acompañamiento pedagógico y la supervisión educativa. El estudio de la metodología para el acompañamiento, se fundamentó en la sistematización de la experiencia acumulada como docentes en función supervisora de planteles estatales y nacionales del Estado Aragua – Venezuela, y, de la revisión documental. De allí, se desprende la necesidad de transformar la práctica supervisora, dándole un nuevo enfoque con principios orientadores que definen como abordar cada uno de los procesos inherentes al hecho educativo, entre éstos podemos señalar: Coherencia, Congruencia, Cohesión, Complementariedad y la Corresponsabilidad. Consecuentes, con el enfoque de la pedagogía crítica transformadora, el acompañamiento pedagógico va dirigido a la construcción de una nueva escuela y prácticas educativas, que coadyuven al fortalecimiento de las intencionalidades Éticas, Educativas y Comunitarias.

Palabras Claves:

Supervisión, Educación, principios, intencionalidades, Acompañamiento Pedagógico

CONTEXTO

La línea de investigación pretende construir metodología para garantizar los procesos de supervisión educativa, signado por el acompañamiento pedagógico, político educativo y comunitario, con un nuevo enfoque en la práctica de acciones de abordajes a las instituciones educativas, para integrar estrategias, acciones, decisiones y corresponsabilidades en los procesos del hecho educativo. Su importancia reside en crear una plataforma de supervisión educativa bajo el enfoque establecido en el Artículo 43 de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Se realizará en las instituciones... para **garantizar los fines de la educación** consagrados en esta Ley. La supervisión y dirección de las instituciones educativas serán parte integral de una gestión



democrática y participativa, signada por el acompañamiento pedagógico.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la supervisión, trasciende el propósito punitivo de control y castigo, para asumir la direccionalidad estratégica como, acompañamiento con la finalidad de orientar y acompañar los procesos políticos – pedagógicos, comunicacionales, estructurales, organizativo y de evaluación y seguimiento en el marco de la integración familia –escuela – comunidad.

En el marco de las necesidades planteadas en los distintos diagnósticos realizados en la gestión educativa venezolana, en las cuales refieren que las orientaciones generalmente se centran en los procesos administrativos, obviando la importancia de los procesos pedagógicos. En este sentido, se realizará la sistematización, y plan de acción desde la comprensión colectiva del acompañamiento de los procesos pedagógicos desde un enfoque innovador, creativo, formativo e investigativo de las prácticas y experiencias de los docentes en diversos contextos (Aula, escuela y comunidad).

TIPOS DE ACOMPAÑAMIENTO

ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO,
ACOMPAÑAMIENTO POLÍTICO EDUCATIVO,
ACOMPAÑAMIENTO COMUNITARIO.

DEFINICION CONCEPTUAL

ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO:

El Acompañamiento puede definirse bajo diferentes conceptos, desde este punto de vista, pero se asienta sobre ciertos, supuestos teóricos metodológicos; la experiencia como punto de partida para desarrollar procesos de aprendizaje permanente, la capacidad individual y colectiva para aprender y la transformación a lo largo de toda su vida. Asimismo, con la pedagogía se relaciona porque es el encuentro de saberes, haceres, búsqueda de soluciones, apoyo mutuo, acuerdos y compromisos. El acompañamiento pedagógico tiene como propósito orientar con conocimiento, compromiso, conciencia, convicción y honestidad en la intención. De allí que la capacidad del acompañante adquiere relevancia al sensibilizar el encuentro, orientando y desarrollando los procesos que conducirán al logro de los fines de la educación.

El acompañamiento debe tener como finalidad fortalecer las debilidades que tienen las y los docentes, que tiene cada directivo y la escuela, descubrir las necesidades de reorientar y replantear la dinámica de trabajo en el aula y en el espacio educativo. El acompañante debe ser tolerante, humilde, imparcial, orientador, formativo, debe abordar las limitaciones o debilidades sin ningún temor. En este sentido, el acompañamiento pedagógico es un encuentro humano entre iguales para asumir, las diferentes estrategias, acciones, decisiones y corresponsabilidades en los procesos del hecho educativo. Por otro lado se puede decir que el acompañamiento pedagógico es un proceso formativo que promueve la revisión permanente de las prácticas e innovaciones educativas.

En este sentido, el acompañamiento pedagógico debe favorecer el desarrollo de las capacidades humanas a favor del bienestar colectivo, el bien común, la convivencia, la educación de calidad para todos y todas, del amor, el ejemplo, la curiosidad, la ternura, lo bonito, lo sencillo, lo alegre, lo feliz, del encuentro humano, del juego, del canto, del



baile. En consecuencia, el maestro, la maestra, las directivas y los directivos tienen la hermosa y sutil responsabilidad de abrirle el camino a la escuela hacia una educación liberadora, con pertinencia sociocultural, del encuentro con el prójimo, el respeto al ambiente, a la imaginación, a la inventiva, a lo creativo, a la construcción y producción de conocimientos, desarrollo de la criticidad y la reflexión. Asimismo fortalecerán el papel que como sujetos protagónicos de la calidad educativa le toca desempeñar, atendiendo su formación permanente que le permita encontrar la esencia pedagógica y humana de su práctica.

ACOMPAÑAMIENTO POLITICO EDUCATIVO

La política y la ética tienen en su dimensión social un objetivo en común: Los comportamientos de los individuos que participan en un todo social. La política revisa los comportamientos en sus relaciones con una estructura de poder, la ética los considera en cuanto cumplen normas e intentan realizar valores objetivos. De allí la importancia de la formación política en la educación de nuestros ciudadanos en la ética política. En este sentido, se requiere de una pedagogía y didáctica liberadora y, por ende, de un docente que tenga amplia comprensión y clara conciencia que los procesos educativos son intencionales, que se corresponden con el marco sociopolítico de Venezuela para hacerla más humana, contextualizada y pertinente con las dinámicas propias de cada espacio educativo. Esta concepción implica la responsabilidad de orientar y acompañar los procesos que garanticen los fines de la educación, utilizando las metodologías propias de la participación protagónica; es decir, propiciar y crear condiciones para la investigación y la formación permanente, reflexiones para transformar la práctica pedagógica y generar soluciones en colectivo.

ACOMPAÑAMIENTO COMUNITARIO

El currículo puede ser un instrumento para reproducir o para transformar una sociedad. Como la intencionalidad de esta propuesta está encaminada a promover y potenciar la organización comunal y la consolidación de las comunas; el acompañamiento hará énfasis en el impulso de la organización, conformación y funcionamiento de los Circuitos Educativos y su articulación con los Consejos Educativos para la vinculación escuela, familia, comunidad, del Movimiento Bolivariano de Familias que va en defensa de la educación pública; de la Organización Estudiantil, como protagonista de la democracia participativa con valores y principios solidarios, colectivos, cooperativos, horizontales, incluyentes y el respeto a la diversidad y, los Consejos Comunales como la forma organizativa de la comunidad, donde el mismo pueblo es quien formula, ejecuta, controla y evalúa las políticas públicas, asumiendo así, el ejercicio real del poder popular; es decir, poniendo en práctica las decisiones adoptadas por la comunidad. En este contexto, las organizaciones comunitarias cobran sentido como parte esencial de las acciones educativas, para que estas apunten y favorezcan el ESTADO COMUNAL desde la pertinencia sociocultural, la legitimidad de los procesos y el desarrollo endógeno sustentable.



PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Construir una metodología de acompañamiento, a la luz de la sistematización de la práctica y la experiencia centrada en el acompañamiento de los procesos políticos, pedagógicos, comunicacionales, organizacionales, en las instituciones del nivel de Educación Primaria del Subsistema de Educación Básica en el Estado.

- 1.- Promover el acompañamiento integral.**
- 2.- Realizar abordajes diferenciados en las instituciones educativas centrados en los acompañamientos pedagógicos.**
- 3.- Propiciar acciones que permitan orientar y hacer seguimiento de las prácticas pedagógicas cotidianas de las instituciones educativas, en el marco de la formación permanente.**
- 4. Impulsar la integración escuela – familia - comunidad**
- 5.- Evaluar la corresponsabilidad de todos los actores del hecho educativo en los procesos de supervisión y acompañamiento pedagógico.**

JUSTIFICACIÓN

La investigación es fundamental por cuanto valora las necesidades de las instituciones educativas mediante acompañamiento pedagógico, político educativo y comunitario. Permite abordar desde la práctica y las experiencias cotidianas, las instituciones desde lo formativo y lo humano, donde la supremacía, es lo pedagógico ante lo administrativo. Es por ello que la presente investigación enfatiza la importancia de las acciones de supervisión, encuentro, y acompañamiento que se practica en el estado. Propone orientaciones y estrategias básicas que permitan el desarrollo adecuado, coherente, coordinado de acompañamiento, promoviendo la participación y esfuerzo compartido entre las distintas instancias de la gestión educativa, y de la colectividad. El acompañamiento en nuestro contexto se constituye en un proceso sistemático que promueve el trinomio de calidad, inclusión y atención a la diversidad.

El acompañamiento, desde nuestra visión es necesario, porque promueve la revisión de la práctica, de los autores del hecho educativo a través de la formación permanente optimizando el desempeño de los directivos, docentes y demás personal de la institución y comunidad, mediante una gestión escolar transformadora y nos asegura la unificación de los planes, proyectos y programas emanados de Ministerio del Poder Popular para la Educación. Por otro lado nos permite el conocimiento de la dinámica del contexto del circuito escolar, en el cual se encuentra la escuela, vinculando su acción con la comunidad y la familia.

El acompañamiento debe ser a su vez creador, dispuesto a propiciar en los directivos, directivas, docentes y demás organizaciones del poder popular a innovar, creando nuevos métodos, reformulando planes, programas y elaborando creativamente materiales para evitar caer en la rutina y la improvisación. En términos generales, el acompañamiento es apoyo para mejorar, ayudar al personal de cada escuela a dar un paso adelante, para que se solucionen las situaciones problemáticas de cada institución.

Desde esta perspectiva, permite la visión de participación protagónica de las comunidades en la gestión escolar y la supervisión, desde la contraloría social del poder popular y profundiza en el conocimiento de la institución y su contexto para ayudar a crear una plataforma de supervisión educativa y acompañamiento pedagógico valorando las experiencias innovadoras.



Por consiguiente, se aspira que la supervisión a través del acompañamiento pedagógico, político educativo y comunitario, se convierta en una referente que favorezca los procesos educativos, y contribuya a favorecer la motivación, desempeño de los directivos, obreros, administrativos y docentes de aula y, este a su vez, pueda fortalecer el desarrollo de sus estudiantes transformándolos y transformándolas en los y las republicanos y republicanas, que se necesitan para la construcción de la patria, para el logro de la calidad de la educativa y fortalecer el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

De modo que el acompañamiento debe ser inclusivo para que todos los actores y actrices del proceso educativo reciban orientaciones y formación pertinente para así romper con esas rutinas cansonas.

Dada la importancia de esta línea de investigación aportará aspectos teóricos, prácticos y metodológicos e información de interés, como aporte para otros espacios educativos que la requieran. Con respecto a lo práctico, los resultados de la investigación ofrecerán un referente para la transformación y un método para el fortalecimiento de la función supervisora, como ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO para supervisores, supervisoras, coordinadores, coordinadoras, directivos, directivas y del y la docente en cada centro educativo.

METODOLOGÍA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO

Principios:

Coherencia: Entendida como la concreción ética entre lo que se dice y lo que se hace; es decir entre el discurso y la acción.

Congruencia: Es la relación coherente de los enfoques, métodos y lógicas para el logro de los fines de la educación.

Cohesión: La adhesión a las finalidades, propósitos, intencionalidades, procesos y cambio curricular en el marco de la Educación Bolivariana.

Complementariedad: Desde el principio de integralidad, cooperación y solidaridad, implica el apoyo mutuo para fortalecer los procesos pedagógicos- curriculares; políticos, organizativos comunitarios y de coordinación y gestión.

Corresponsabilidad: es la actuación consciente y responsable para asumir los compromisos en la gestión educativa.

Intencionalidades:

Ética: Refiere a la ética docente, actitud, disposición, compromiso, buena voluntad, al papel que desempeñan los docente y las docentes comprometidos con los principios y preceptos establecidos en la CRBV y en la LOE, con conciencia y honestidad en su accionar pedagógico.

Educativa: Como acciones que impulsan la formación e investigación permanente orientadas a garantizar los procesos pedagógicos curriculares para la formación integral del y de las estudiantes.

Comunitaria: Significa la comprensión de los valores que orientan a la familia, la escuela y la comunidad para la promoción y fortalecimiento de la participación protagónica de las comunidades en el hecho educativo.

En los procesos de supervisión, cuyo énfasis se centra en el acompañamiento pedagógico, la autoformación y formación del docente en función supervisora, debe ser permanente e innovadora, sistematizando y reflexionando su práctica, para generar la metódica que coadyuve, desde lo humano, a la transformación educativa. Para ello, proponemos como



referentes, algunas **experiencias sistematizadas como métodos de acompañamiento:**

Método Cara a Cara: como experiencia de acompañamiento, consiste en el intercambio de saberes para aprender juntos y juntas, su importancia radica en desarrollar una estrategia para encontrarnos con el otro o la otra, a través de la mirada, de los gestos, escuchar atentamente lo que dice, ver su entorno, comprender sus acciones, sentir lo visible y lo invisible, descubrir sus procesos de aprendizaje, si apuntan a la reproducción o emancipación. Develar los elementos que interactúan en sus relaciones escolares; su compromiso en la construcción de la felicidad de niños, niñas y adolescentes. Promueve el diálogo en un ambiente de respeto, sinceridad, escucha y humildad; el acercamiento y la confianza, despiertan razones para construir verdades, que se van construyendo al compartir ideas, reflexiones y propuestas. Propicia la evaluación y sistematización individual y colectiva del proceso de acompañamiento. Genera orientaciones pertinentes y acuerdos mutuos para mantener fresco lo vivido. Si están conscientes de sus responsabilidades, se siente atendido o atendida.

Método de Abordaje Diferenciado: El acompañamiento integral e integrado, puede orientar su acción a un proceso en específico o a todos a la vez. Sin embargo, asumiendo la premisa de la pertinencia sociocultural y el contexto, no todos los planteles tienen los mismos logros, avances, dificultades o nudos críticos, distorsiones y necesidades; en este sentido, cuando vamos a un acompañamiento debemos tener claro el propósito, los criterios, el método, organizar en forma sistemática lo relevante que voy a registrar, lo que emerge en la interacción. En otras palabras, caracterizar cada espacio socioculturalmente, **es ver los árboles sin perder de vista el bosque.**

Mesas de Trabajo: La Mesa de Trabajo, como metodología, se fundamenta en la participación protagónica; por lo tanto, sus propuestas deben ser de construcción colectiva, intercambios y encuentros bajo los principios de **respeto, transparencia, honestidad en la intención, cooperación, solidaridad, complementariedad, no discrecionalidad, democracia del saber, convivencia, bien común, unidad e integración.** Para promover la participación colectiva en la construcción de los distintos planes, proyectos y programas de la institución. En este contexto, el Diagnóstico Comunitario, las caracterizaciones, los distintos proyectos, Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC), los Proyectos de Aprendizaje (PA) y los planes de acción se llenan de contenido y de enfoque; porque las instancias organizativas educativas y comunitarias que conforman el circuito escolar (Consejos Educativos, MBF, OBE, Consejos Comunales) se articulan para planificar, comunicar sus logros, convertir sus avances en logros, resolver los nudos críticos, identificar sus necesidades para la búsqueda de solución. Ejercer la contraloría social. Tomar decisiones. Fortalecer la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación de la gestión escolar, reflexionar su práctica y volver a accionar.

Asambleas Comunitarias Educativas: Como organización primaria para el ejercicio del poder popular; sus decisiones son de carácter vinculante con las políticas públicas educativas, garantizan que los procesos políticos, de coordinación y administración, pedagógicos - curriculares, organizativos – comunitarios y comunicacionales, se cumplan. Desde su cotidianidad, hacen contraloría social, conocen de la escuela su historia, sus prácticas, su organización, su funcionamiento, sus necesidades y sus potencialidades; la formación de los docentes, los compromisos de éstos. Hacen heteroevaluación. Tienen conocimiento de las interacciones sociales en las familias, en la comunidad. Se reconocen en la complejidad de la vida en su territorio, están actualizados en la Tecnología de la Información y Comunicación. Su vivencia trasciende la escuela.



Perfil del Acompañante:

- ✓ Claridad política y pedagógica
- ✓ Organización y metodología de trabajo
- ✓ Promotor o promotora de los logros educativos
- ✓ Está comprometido o comprometida con la gestión
- ✓ Impulsa las transformaciones en el espacio que acompaña
- ✓ Crea las condiciones para la participación de la comunidad
- ✓ No es autoritario. Es respetuoso
- ✓ Actuación ecuánime (serenidad en el juicio)
- ✓ Dispuesto a formarse permanentemente
- ✓ Reflexiona su práctica y la sistematiza
- ✓ Desarrolla procesos de investigación
- ✓ Sus prácticas son con enfoque humanista
- ✓ Aborda pedagógicamente los conflictos
- ✓ Es un referente de cooperación, humildad, mediación, conciliación
- ✓ Hace seguimiento a los procesos que inicia en los planteles.
- ✓ Se reconoce que forma parte de un colectivo.

“No quiero parecerme a los árboles,
Ni a las piedras, porque están quietos,
Sino a los ríos y al viento”

Simón Rodríguez



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agenda Pedagógica Bicentenaria. (2012), Aragua, Venezuela
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.453 Extraordinario del 24 de Marzo del 2000
- Freire, Pablo. (1996), “A la Sombra de este Árbol”. Editorial Roure, S.A. Barcelona. P. 44-4.
- González, Humberto. (2014). Directores y Calidad Educativa. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas, Venezuela
- Ley Orgánica de Educación, N° 5.929, 2009.
- Morín, Edgar. (2004). El Método, Tomo 6. La Ética. París
- Prieto, Luis B. (2008). El concepto del Líder, El Maestro como Líder”. Fondo Editorial IPASME.
- Rumazo, Alfonso; "Ideario de Simón Rodríguez"; Ediciones Centauro; 1980; Caracas; Venezuela.
- Tepedino Nelson. (2015) ¿Qué es la ética? Una respuesta para el salón de clases. Universidad Simón Bolívar, Caracas



ESPACIO PERMANENTE PARA EL DESARROLLO CULTURAL ENDÓGENO - ("MI CONUQUITO") ENMARcado EN EL PROGRAMA TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA.

Autora: María T. González.

Correo Electrónico: Tete42@hotmail.es

Eje Temático: Eje 1: Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos.

Red a la que Pertenece: CIRES.

País de Procedencia: Venezuela.

Institución donde Labora: U.E.N.B. Rafael Briceño Ortega, Santa Cruz – Estado Aragua Venezuela, adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Nivel Educativo donde labora: Básica – Primaria.

PALABRAS CLAVES: EPDCUE – PTMS - Siembra - Escuelas - Huertos.

RESUMEN

La finalidad de los Espacios Permanentes para el Desarrollo Cultural Endógeno, es enseñarle al niño o niña un arte u oficio, que a lo largo de su vida utilizara en su momento oportuno, manteniendo ocupada la mente las manos, y el corazón. En éstos espacios el niño se registra en la actividad que desee realizar y aprender, recibiendo la instrucción que se le transmite por su docente u otro docente que no es el titular del grado. Los EPDCUE pueden comenzarse con la parte teórica y luego la parte práctica, o la parte práctica y luego la teórica integrando, así todas las áreas del conocimiento, partiendo de un ciclo educativo teórico – práctico. Por otra parte existe un programa educativo denominado: Programa Todas las Manos a la Siembra, el cual Fomenta el vínculo entre las instituciones educativas y las comunidades a los fines de promover el desarrollo social y agro productivo, desde la agroecología como cultura agrícola y de preservación del medio ambiente generándose un desarrollo agro sustentable para de esa manera comer sano, seguro, y sabroso, eliminando los hábitos alimenticios poco saludables.



ESPACIO PERMANENTE PARA EL DESARROLLO CULTURAL ENDÓGENO - (“MI CONUQUITO”) ENMARCADO EN EL PROGRAMA TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA.

Introducción.

La propuesta presentada se desarrolla en la U.E.N.B. Rafael Briceño Ortega ubicado en Santa Cruz, Municipio José Ángel Lamas del Estado Aragua Venezuela.

El propósito del mismo es impulsar los EPDCUE desde el programa todas las manos a la siembra, este se realiza con la finalidad de que el estudiante se forme para la vida. La red Cires es un movimiento pedagógico el cual está en constante formación pedagógica ideológica - política. El trabajo que se presenta a continuación implica conocimientos y mejoras, ya que se planifica de manera integral.

Objetivo General:

Fomentar el vínculo entre las instituciones educativas y las comunidades a los fines de promover el desarrollo social desde el programa Todas las Manos a la Siembra y los (EPDCUE).

Objetivos Específicos:

- 1). – Reimpulsar el papel protagónico de las instituciones educativas en la comunidad.
- 2). – Utilizar los espacios de las escuelas como centro del quehacer para las actividades en pro del desarrollo
- 3). – Promover y estimular la participación de los consejos Educativos en las actividades de la escuela.
- 4). – Destacar la importancia de la soberanía alimentaria.
- 5). – Desarrollar unidades de producción agrícola conjuntas entre escuelas y comunidades mediante huertos escolares.

PROPUESTA

El vínculo comunidad – escuela se entiende como aquellos lazos que se generan entre la unidad educativa y el entorno en el cual se encuentra está ubicada, con la incorporación al quehacer diario de la institución, vecinos, consejos comunales, y otras formas de organización cercanas al contexto. (Aldana 2008).



Medina (2008), plantea que la escuela es un espacio comunitario por excelencia, y desde allí tiene la sociedad la gran oportunidad de gestar nuevos comportamientos, en una acción compartida, mas allá de los agentes internos a los que se han circunscrito con la escuela para lograr la formación espiritual, intelectual social de un ser humano más humanizado que este en sintonía y proyección hacia los demás como forma de buscar su plenitud personal en la medida que impulsa la realización del otro en una acción colectiva compartida es decir: un ser humano con sentido y pertenencia comunitaria.

Para alcanzar este vínculo entre la escuela y la comunidad una de las actividades que cobra más fuerza es el desarrollo de huertos escolares, Pérez (2009) lo define: como un pequeño espacio donde se cultivan plantas de ciclo corto tales como hortalizas y vegetales que pueden ser empleadas para el consumo de la escuela o para ser distribuidas en la comunidad, generando ingresos propios a la institución. Los huertos escolares representan una herramienta útil para integrar a la comunidad con la escuela, así como también para reforzar de forma vivencial los conocimientos impartidos en el aula, de igual manera permite demostrar de forma practica la importancia de alcanzar muestra soberanía alimentaria.

Este trabajo se encuentra bajo el enfoque de la investigación acción participativa. “Es un enfoque metodológico que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción transformadora y que tiene presentes las siguientes características:

- 1). – La comunidad deja de ser objeto y pasa a ser sujeto de la investigación.
- 2). – Conjuga el conocimiento científico y el saber popular.
- 3). – Perspectiva holística en la comprensión del problema.
- 4). – Utiliza múltiples técnicas y recursos metodológicos, su finalidad es promover transformaciones en la realidad que se estudia, y mejorar la vida de los sujetos implicados.



- 5). – Concienciar a la comunidad con su realidad, necesidades y los factores que los condicionan.
- 6). – Dotarlas de habilidades y capacidades para la toma de decisiones en la solución de sus necesidades.
- 7). – Lograr el compromiso de la comunidad para la puesta en marcha de la acción transformadora.
- 8). – Facilitar la autogestión de la acción transformadora.

**Espacio Permanente para el Desarrollo Cultural Endógeno - ("Mi Conuquito")
Enmarcado en el Programa Todas Las Manos a la Siembra.**

La presente propuesta la realizo porque es pertinente para el momento histórico que se está viviendo no solo en Venezuela sino a nivel mundial. Mi gran motivación son los niños ellos merecen ingerir alimentos sanos seguros y sabrosos. La situación a resolver obedece a dos problemáticas que se estaban presentando en la escuela:

- 1) - Patios ociosos y llenos de escombros pudiéndole dar una mejor utilidad.
- 2) - Sembrar todos los patios de la escuela y crearle al estudiante el sentido de pertenencia, y a su vez que tenga su patio productivo en casa.

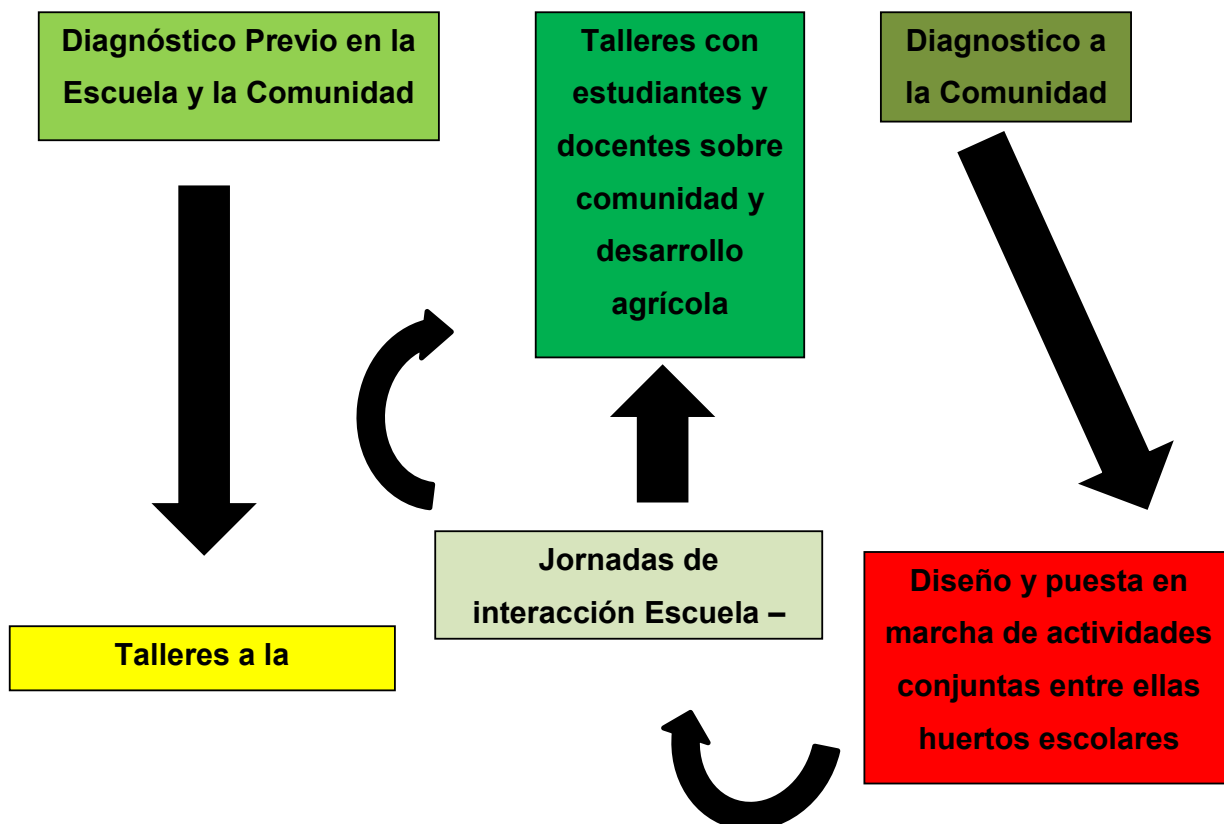
Esa situación afectaba a los estudiantes porque la escuela necesitaba apoyo en el comedor con respecto a los aliños para la comida de los niños. Para iniciar los trabajos con los estudiantes se solicitó la colaboración de la alcaldesa del municipio para que los obreros retiraran esos escombros de los patios.

Propuesta	Logros	Obstáculos	Proyección
- Impulsar los EPDCUE, desde el programa: Todas	Aprendieron a sembrar, y como cuidar las plantas sin	Carencia de un espacio con regaderas para los	- Municipal. - Nacional.



las manos a la Siembra. (PTMS), en la U.E.N.B. “Rafael Briceño Ortega, ubicada en Santa Cruz – Municipio José Ángel Lamas Estado Aragua.	el uso de agroquímicos. Mejoro la conducta de algunos niños. Momentos de tranquilidad paz amor y concentración. Creatividad al realizar las labores en el conuco. Las cosechas recolectadas generaron alegrías al personal directivo, administrativo, docentes, obrero padres y representantes ya que estas fueron entregadas por los niños al comedor de la escuela para ayudar a su alimentación.	niños asearse después de realizar el trabajo. • La resistencia de algunos docentes ya que no les gusta este tipo de actividad.	- Internacional.
---	--	---	-------------------------





Referencias Bibliográficas

- Aldana (2008). Medina (2008), Pérez (2009). Investigación – Acción – Participación.
- Compendio sobre Agroecología. (Volumen I Y II). (Ministerio del Poder Popular para la Educación).
- Cartilla Agroecológica. (Mayi Cumare y Pablo Díaz).
- Guía Básica para Agricultura Orgánica Urbana. (Cesar L. Franco Rivero).



