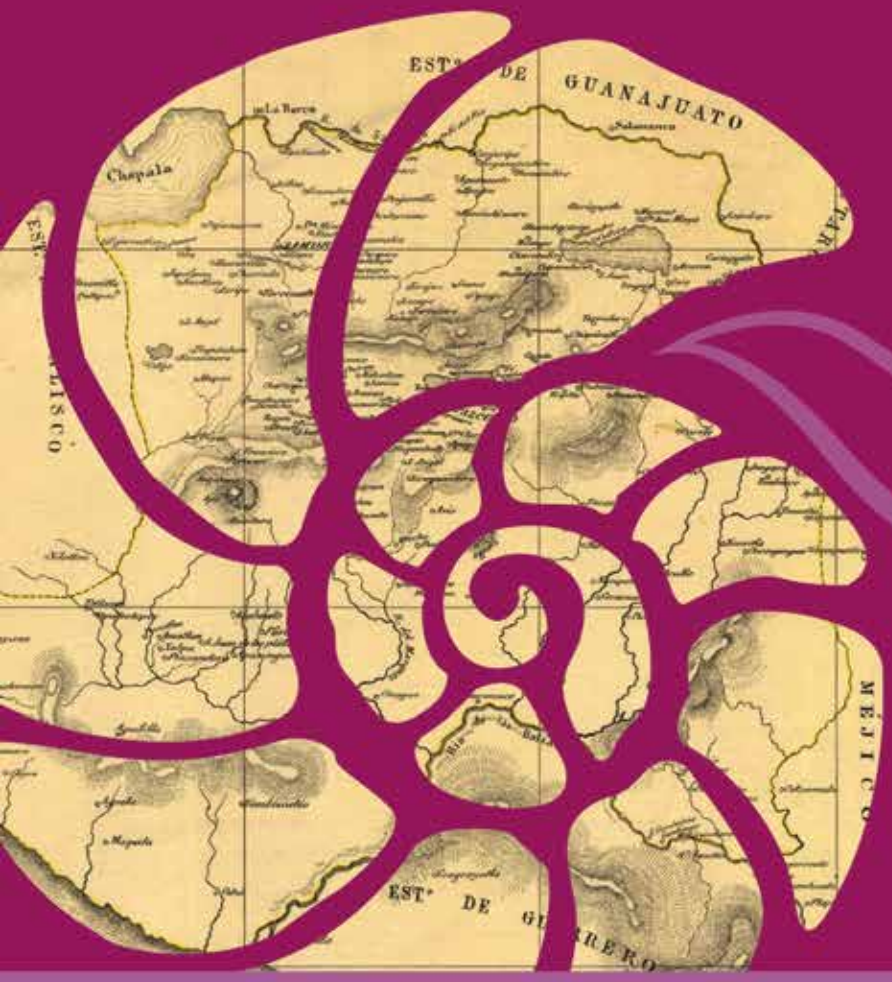
VIII

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

MÉXICO 2017



MEMORIA

ÍNDICE

11 PRESENTACIÓN

19 INTRODUCCIÓN EJE 3

ARGENTINA

21 ACERCA DE LA FORMACIÓN DE UNA RED DE EDUCADORES- INVESTIGADORES: APRENDIZAJES EN LA ACCIÓN

31 ARTICULACIÓN ENTRE LA COMPLEJIDAD DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD Y EL TRABAJO DOCENTE MULTIDISCIPLINARIO

39 CONCEPCIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LOS PRIMEROS DESEMPEÑOS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES NÓVELES DEL ISFDYT N°24 EN LA ACTUAL ESCUELA

49 REDINE. CONVERSATORIO Y LABORATORIO POÉTICO: MEDIACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA

55 REDINE. DE LUCES Y SOMBRAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS CON INCLUSIÓN DE LAS TIC

65 DESAFÍOS INÍCIALES EN LOS MAESTROS NOVELES EGRESADOS DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

75 EL USO DE LAS TIC EN LAS AULAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN

85 ESCRITURA DEL LIBRO: ¡AHORA HABLAMOS NOSOTRAS! RELATOS EDUCATIVOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES

99 FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN RED: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA “RED DE FORMACIÓN DOCENTE Y NARRATIVAS PEDAGÓGICAS”

111 LA DIALÉCTICA DEL POSICIONAMIENTO LATINOAMERICANO ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESOR EN CLASES DE FILOSOFÍA EN DOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIO

123 LA JUEGOTECA AMBULANTE, PÚBLICA Y BARRIAL: EL DESAFÍO DE JUGAR EN CONTEXTOS DIVERSOS

133 LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE ¿UN APRENDIZAJE CENTRADO EN EL OFICIO DE ENSEÑAR O UNA DEMOSTRACIÓN DE LO APRENDIDO?

141 MOTIVOS DE LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DOCENTE Y PERCEPCIÓN DE LAS CONDICIONES LABORALES EN EL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN

147 NOSOTROS, EL DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN CIENTÍFICA, EL ÁREA PEDAGÓGICA Y LA REDINE

163 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE LETRAS DE LA UNAM EN LA ESCUELA MEDIA DE LA PROVINCIA DE MISIONES: CARTOGRAFÍA Y SISTEMATIZACIÓN CRÍTICA DE EXPERIENCIAS

173 PRAXIS REFLEXIVA EN EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

183 SONOROTECA: INVITACIÓN A UNA EDUCACIÓN MATEMÁTICA QUE CONTRIBUYA A LA DEMOCRACIA Y A LA FORMACIÓN CIUDADANA

195 TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE, DESAFÍOS PARA ENSEÑAR CON EL USO DE LAS TIC

207 UNA PROPUESTA PARA LA PRODUCCIÓN DE PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

BRASIL

225 A ESCRITA DE CARTAS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA ENTRE REDES DOCENTES DE BRASIL E PERU

241 A FORMAÇÃO DIALÓGICA DO EPELLE E A AUTORIA DE TEXTOS DOCENTES

251 A TEMÁTICA AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES AMBIENTAIS NAS LICENCIATURAS DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

259 ACCIONES SIGNIFICATIVAS DE LA DOCENCIA PARA LA APROPRIACIÓN DE SABERES: UNA MIRADA DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENS Y ADULTOS

267 WEBFÓLIO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD

275 AUTOFORMAÇÃO E FORMAÇÃO ENTRE PARES POTENCIALIZADAS PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

285 CARTOGRAFANDO AÇÕES SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DA ESCOLA BÁSICA

295 CIRANDAR: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICOPROFISSIONAL DE PROFESSORES DESDE A ESCOLA

305 EXERCÍCIOS DE AUTORIA: A EXPERIÊNCIA DE ESCRITA DOCENTE COMPARTILHADA NO/DO/COM O GEFEL

315 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REDES NO CIRANDAR: RODAS DE INVESTIGAÇÃO DESDE A ESCOLA

325 FORMAÇÃO EM REDE: A POTENCIALIDADE DO ENCONTRO COM O OUTRO NO CONSTITUIR-SE PROFESSOR(A)

335 INVENÇÕES VERDADEIRAS E MEMÓRIA: POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE

343 NA LUA TAMBÉM SE FAZ CIRANDA: ESCRITA NARRATIVA DA PARTILHA EM UM GRUPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORE

351 NOS CAMINHOS COM OS DOCENTES E AS CRIANÇAS: FORMAÇÃO, RESPONSABILIDADE E RESPONSIVIDADE

363 NOTAS SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES: NARRATIVAS, DESAFIOS (D)E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

371 PRÁTICAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO (AUTO) BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CURSO DE PEDAGOGIA DA FFP/UERJ E CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANCI (IECN)

379 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COLOMBIA

389 CELEBRANDO 20 AÑOS DE HISTORIA DE LA RED TEJIENDO SUEÑOS Y REALIDADES

403 COMPARTIENDO LO VIVIDO EN INTERREDES: EXPERIENCIAS REFLEXIVAS Y NUEVOS DIÁLOGOS PARA LA TRANSFORMACIÓN EN LA ESCUELA

419 EL COLONIALISMO ÉTICO-CULTURAL DE CARTOON NETWORK EN EL MUNDO INFANTIL

427 EL ESPIRAL CAMINANDO SABERES

439 EL ESTUDIO DE CLASE COMO ESTRATEGIA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, CASO COLEGIO LA AURORA IED

451 EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS MAESTROS: RETOS Y POSIBILIDADES

461 EL TRABAJO EN RED. DESCUBRIMIENTO DE NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE

473 FORMACIÓN DE MAESTROS(AS) DESDE LA ESCUELA DE LA REDSISTENCIA.

489 FORTALECER LA CAPACIDAD INVESTIGATIVA E INNOVADORA DE LOS MAESTROS EN EJERCICIO: EL SIEP COMO MODELO DE ACCIÓN

501 LA FORMACIÓN PERMANENTE DE MAESTROS: UNA ACTIVIDAD GENERADA POR EL CONTEXTO.

513 LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL, UN RETO PARA LA FORMACIÓN DE SUJETOS CRÍTICOS Y PROPOSITIVOS.

533 LA RUTA DEL SABER HACER INVESTIGACIÓN EN DIDACTICA DE LA LENGUA

543 LEER Y PROBLEMATIZAR LA LITERATURA: HACIA LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS CRÍTICOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA E.P.E.

553 MAESTROS POR EL TERRITORIO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN.

565 MOVILIDAD INTERINSTITUCIONAL: UNA ALTERNATIVA DE TRABAJO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

577 ¿POR QUÉ ENSEÑAR CIENCIAS? UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA Y EXPERIENCIA PROFESIONAL DE DOCENTES DE CIENCIAS DE LA REDDI.

589 ROMPIENDO MUROS, TENDIENDO PUENTES

601 SABER PEDAGÓGICO, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE

609 UNA ESCUELA QUE FORMA MAESTROS MÁS ALLÁ DE SUS MUROS

ESPAÑA

621 AS REDES DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PERMANENTE DOS DOCENTES IMPLICADOS: O CASO DA RED- IRES

MÉXICO

629 APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO SOBRE LA FORMACIÓN DE DIRECTIVAS Y DIRECTIVOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

641 CAÑADA DE CISNEROS: COMUNIDAD EN PROYECTOS. OTRAS FORMAS DE VIVIR LA FORMACIÓN INICIAL

651 ¿CÓMO SER MUJER?... ¡Y SALIR BIEN LIBRADA!

661 DE LOS OJOS DE LA DOCENCIA AL CORAZÓN DE LA TERAPIA

673 EL CECYS JOSÉ DE TAPIA BUJALANCE: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL CON LA PEDAGOGÍA FREINET

683 EL INICIO DE LA AVENTURA… EN MÍ ACCIONAR LABORAL: LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA EMANCIPADORA

693 EL TIANGUIS DE LA CIENCIA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESPERTAR EL INTERÉS DE LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES

703 FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ERA DIGITAL

711 FORMACIÓN EN RED UNA ALTERNATIVA PARA ENRIQUECER LOS SABERES.

721 FORMARNOS PARA TRANSFORMARNOS. EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS.

731 INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LAS SUPERVISIONES DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE PUEBLA

743 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN MICHOACÁN: UN PROCESO COLECTIVO EN MARCHA.

751 LA CREACION DE UN PROYECTO EDUCATIVO INTEGRADOR

767 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL Y PERSONAL.

775 LA LECTURA, NUESTRA PIEDRA EN EL CAMINO

787 LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS Y EL BUEN VIVIR. FORMACIÓN DE PROFESORES DE LOS NIVELES DE SECUNDARIA Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

795 LA PSICOSIS DE LOS DOCENTES ANTE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

807 LA TRAYECTORIA ESCOLAR, UNA OPORTUNIDAD PARA LA FORMACION DE DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA

815 LOS MAPAS MENTALES, UNA HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE

823 APROPIACIÓN DE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES, CAMINOS PARA UNA MISMA RUTA.

835 NARRATIVA E INTERCULTURALIDAD. EL RELATO DEL OTRO, APRENDER DEL OTRO: VIVENCIAS EN EL CAMINO DE TITULACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

847 OAXACA. LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA DESDE EL MOVIMIENTO DEMOCRÁTICO DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE OAXACA.

853 REPLANTEANDO LA FORMACIÓN DOCENTE, DESDE LA PEDAGOGÍA CRITICA Y LA EDUCACIÓN COMO DERECHO.

867 UN MEDIO AMBIENTE MÁS SANO DESDE LA COLABORACIÓN DEL COLECTIVO ESTUDIANTIL DE LA UPN SUBCENTRO APATZINGÁN

PERÚ

889 ANÁLISIS DEL ESTADO DE CONCIENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN CONTÍNUA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

897 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS, EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUANCAYO

905 IMPULSANDO LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DESDE EL HORIZONTE DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA.

923 LA TRANSFORMACIÓN DEONTOLÓGICA DE LOS DOCENTES EN SERVICIO DE PERÚ

935 NARRATIVAS PEDAGÓGICAS Y CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SABERES PEDAGÓGICOS DESDE LA REFLEXIÓN

945 REFLEXIONES SOBRE EL VII ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE MAESTROS Y MAESTRAS QUE HACEN INVESTIGACIÒN DESDE LA ESCUELA Y AUTOR COMUNIDAD. SEDE SULLANA

"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

RedTEC A.C.
ESCUELA - COMUNIDAD
TEJIENDO EL SABER PEDAGÓGICO

Red de Investigador@s Educativ@s En México
REDIEEM

Red Lenguaje
MÉXICO

Educación Contracorriente .org

Cajamarca - Perú
en el aula
Desenredando nudos

RED
ANINACUY.PE

Chiqaq Ñan
AMAEIB

CAJAMARCA

I E

Escuela Superior de Formación Artística Pública
Mario Urteaga Alvarado

SANTA ELENA

Escuela Compatria Alternativa
de Fonabomba
Cajamarca- Perú

CEBA
SAN MARCOS

ACiES

expedición

20 años viviendo sueños y construyendo realidades

CORPORACIÓN DEL DE MAESTROS Y MAESTRAS INVESTIGADORES
TRAE LOS HILOS DE ANANSE

Tejiendo Saberes
Sur
Boyacá

REATS
Red de Emisoras Alternativas
Tarriharte Sur

CHISUA
PENSAMIENTOS • GENTES • RELATOS

Escuela Pedagógica Experimental
E.P.E.

Red Lenguaje
Red Colombiana Para La Transformación
De La Formación Docente En Lenguaje

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 construidos 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 construidos 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 / COLOMB
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTIN
/ 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

3

Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político

ERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMB
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTIN
/ 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 3

El eje 3 recibió en total, 130 trabajos: 33 trabajos de Argentina; 20 de Brasil, 32 trabajos de Colombia; 01 de España; 35 de México, 08 de Perú y 01 trabajo de Venezuela

Del total de los trabajos recibidos, 85 participaron de todo el proceso y están en la lista final de quienes podrán presentar en el Íbero. Por otro lado, 45 trabajos no llegaron al final, porque no participaron de la lectura entre pares internacional, sin enviar sugerencias al trabajo que recibieron, o porque no enviaron la versión final de su texto después de ese proceso.

En líneas generales, encontramos em los trabajos algunos temas importantes recurrentes y que atraviesan la formación docente. Uno de ellos se refiere a las propuestas alternativas de formación docente, vividas en colectivos, teniendo como eje relaciones que invierten en relaciones de horizontalidad entre escuela y comunidad; escuela y universidad; escuela e sociedad civil. Los trabajos, en general, apuntan al protagonismo escolar, docente y discente. Discuten experiencias que buscan establecer diálogos entre saberes y prácticas escolares y oriundas de la comunidad. Estos trabajos revelan el protagonismo de los sujetos políticos invisibilizados por las políticas públicas: estudiantes y profesores.

Los textos persiguen el diálogo como centralidad del trabajo y de la formación docente. En general, también muestra, incluso sin usar el concepto, la búsqueda por la epistemología de la liberación presente en estudios e, sobre todo, en prácticas vividas, en la escuela, la universidad y la comunidad en la perspectiva de la *decolonialidad,* valorizando, en este sentido, las diferencias, pluralidad, solidaridad e la interculturalidad.

Por otro lado, los trabajos muestran procesos de precarización de la escuela en los diferentes países latino americanos, así como la organización y las formas colectivas de resistencia en estos países. Los trabajos del eje 3 traen también procesos de lucha por la autonomía e autoría docente. La construcción de propuestas educativas alternativas se hace presente con potencia.

Coordinadoras y coordinadores:
Brasil: Carmen Sanches, Jacqueline Morais y Mairce Araújo
Perú: Jorge Washington Rodríguez Gambiné y Santos Gabino Abanto Abanto

ARGENTINA

ACERCA DE LA FORMACIÓN DE UNA RED DE EDUCADORES- INVESTIGADORES: APRENDIZAJES EN LA ACCIÓN

Autoras: Errobidart, Analía y Stella Pasquariello

Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN.
Contactos:analiaerrobidart@gmail.com; stellapasquariello@gmail.com

Resumen:

En este trabajo vamos a compartir el recorrido formativo de un grupo de docentes educadores-investigadores. Las narradoras, desde 2005, somos miembros integrantes del Colectivo Argentino de Docentes que hacen investigación desde la escuela y el aula y en esta oportunidad nos referiremos al proceso de formación en investigación educativa que demanda el sostenimiento y la incorporación de nuevos miembros a la Red IFIPRAC_Ed ya constituida.

Sucintamente narraremos el proceso de inclusión y acompañamiento que los docentes iniciadores de la red brindan a los docentes jóvenes que se incorporan al proceso de investigación educativa, aportando al crecimiento cuanti y cualitativo de la red.

Los objetivos de este trabajo son:

- dar cuenta de la tarea formativa desarrollada por los investigadores iniciadores de la red con los investigadores noveles

-reflexionar sobre el proceso de crecimiento de la RED y de los procesos de transmisión implicados en él

Palabras clave: formación- educadores- investigadores- trabajo en red-reflexión

Contexto de producción de este trabajo.

La Red IFIPRAC_Ed está constituida por un grupo fundador de docentes que desempeñamos como formadores de formadores en la Facultad de Ciencias Sociales que fue creada en el año 1985 por el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). La FACSO 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 pudo generar, en la perspectiva que ve a la educación como una práctica eminentemente política.

En el año 1999, luego de participar del II Encuentro del Colectivo Iberoamericano realizado en México, 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. En el 2001 se desenhebra la REDI.

Comenzamos a definir un equipo de investigación convencional, de acuerdo con los parámetros del circuito de la Secretaría de Políticas Universitarias. El tema central continuó siendo la formación y práctica docente, abordada por trece integrantes del equipo. Iniciamos ese proceso indagando "las secretas aventuras del orden" (parafraseando a Carlos A. Torres) por el cual nos hacemos docentes, en el año 2004. Luego de dos años de trabajo de campo con entrevistas, relevamiento de prácticas, historias institucionales, historias personales, confluimos en informes que finalmente dieron lugar al primer libro del grupo IFIPRAC_ ED y que llamamos: ***"Hacerse docente"*** (Chapato y Errobidart, 2008).

En él decimos:

> "Abordar el análisis de los procesos de construcción identitaria de docentes supone dar cuenta de las dimensiones estructurales y simbólicas en que tienen lugar, la naturaleza de los espacios de actuación, los universos simbólicos operantes en los mismos, las concepciones sobre la realidad, sobre la función pedagógica, sobre el conocimiento y su distribución social, sobre las relaciones de poder y autoridad, entre otras, que articulan y otorgan sentido a las acciones".

Allí pudimos comprender que las prácticas de los docentes articulan trabajosamente la subjetividad elaborada en los recorridos vitales de los sujetos y las condiciones objetivas y subjetivas de las instituciones como espacios de regulación de las acciones individuales y colectivas, guiadas por proyectos políticos, ideológicos y pragmáticos de intervención social. Esos aspectos, los volvimos a pensar más tarde, para mirarnos al interior de la Red IFIPRAC_Ed

Funcionamos hasta el año 2010 sin mayores sobresaltos, aprendiendo, avanzando, publicando nuestros descubrimientos y comprensiones, formando tesistas y becarios.

En el año 2010 un trabajo en territorio de una materia nos comprometió en un proyecto a dos docentes-investigadoras y a un grupo de estudiantes y una becaria de investigación. De esa experiencia, dos estudiantes definieron el tema de su tesis de grado en relación a la temática de IFIPRAC_Ed. El ámbito de trabajo educativo fue una Mutual de Arte Popular (Errobidart, 2013), el modo de abordar la tarea integrando a la mutual a los ingresantes a una escuela secundaria de reciente creación en un barrio periférico de la ciudad, la puesta en acto de procesos constantes de investigación-acción-reflexión en torno de la contención de los jóvenes que no querían estar en la escuela secundaria, generó en los participantes una comunión, un modo de compartir el trabajo, que se trasladó al ámbito de la facultad.

Constituidos como Grupo 5, formalizamos con el nombre un modo de distinguirnos dentro del Grupo IFIPRAC_Ed.

En el año 2011, la presentación a la SCyT de un nuevo proyecto de investigación "La educación como práctica política. Sentidos y estrategias de inscripción social" (2011-2014) nos permite seleccionar un espacio social donde desarrollar el proyecto. El Grupo 5, armado como grupo de investigación educativa, cohesionado por la experiencia del año anterior, selecciona como campo la escuela secundaria que había conocido en la experiencia con la Mutual Macondo Creativa (Errobidart, 2013).

¿Cómo se conforma el Grupo 5? Una docente –investigadora coordinadora de un grupo de docentes-becarios y dos tesistas de grado de la carrera de Comunicación Social (una de ellas, con una carrera docente previa ya se desempeñaba como docente en el nivel secundario).

Ejes que nuclearon la tarea de investigación

El desafío del Grupo 5 en el año 2011 fue el ***aprendizaje en la acción***. Los becarios del grupo contaban ya con una trayectoria en investigación: desde su tesis de grado hasta carreras de posgrado que estaban desarrollando y finalizando (en uno de los casos). Aun así, desafío se planteaba en el trabajo colaborativo en el campo, la búsqueda y el reconocimiento de indicios en las situaciones de la vida cotidiana escolar (Achilli, 2005; Guber, 2008), los hábitos del registro de acuerdo a la perspectiva socioantropológica definida, estudiada, practicada; la disposición para escuchar los comentarios y sugerencias de los otros, la utilización de las herramientas conceptuales que íbamos

encontrando en otras investigaciones, en otros investigadores cuyas obras leímos con cierta avidez.

Las tesistas, pusieron en suspenso su propio trabajo para abocarse con dedicación a la tarea de enorme magnitud que enfrentábamos como grupo.

Pero lo que efectivamente nos inquietó fue ***la dinámica escolar***: la complejidad del campo nos interpeló en relación a nuestros supuestos respecto de lo que es una escuela, de las relaciones sociales que se producen dentro de ella, de las intenciones con que funciona una escuela. Las características de las relaciones, acciones y reacciones, nos obligaba a implicarnos poniendo en suspenso, por momentos, algunas de las tareas previstas como investigadores.

Así, en diversas oportunidades, fuimos mediadores en conflictos dentro de la escuela, con otras organizaciones barriales o con las familias. Fuimos invitados a viajes, a reuniones de cooperadora, a cubrir horas libres y hasta a hacernos cargo del desarrollo del Plan de Mejora Institucional. Si bien accedimos a muchas de ellas, nunca dejamos de focalizar en el interés de nuestra investigación

De esta manera, fue posible participar en el desarrollo del PMI desde su inicio: comenzamos un trabajo de actualización del diagnóstico (según los criterios de elaboración que establecía la DGCyE) y de las acciones para su puesta en marcha Nos dimos como estrategia general de trabajo un modelo de investigación-acción-reflexión (Errobidart, Casenave y Marmissolle, 2014).Sabíamos que transitábamos por un campo desconocido: los estudiantes no estaban familiarizados con nuestras intervenciones de tipo pedagógicas, tampoco los docentes, por lo que debimos construir algunos acuerdos previos. Si bien, el equipo directivo nos acompañó inicialmente y durante un corto tiempo, luego se alejó del PMI –y de nosotros- aunque siguió estando la mirada "recelosa" de la inspectora como esperando quizás, los traspiés de un equipo que no pertenecía a la escuela.

La escritura, como método de registro privilegiado, nos facilitó almacenar gran cantidad de datos que más tarde pudimos articular, analizar, comprender. En algunas oportunidades utilizamos el grabador o filmamos las escenas.

En el año 2012, en el mes de julio, finalizamos nuestra tarea en el PMI. Generábamos tensiones con el nivel de supervisión que no beneficiaba a la gestión escolar ya que ésta se resistía a hacerse cargo del desarrollo del PMI

En el año 2013 se incorporan dos tesistas más al grupo. Una de las dos tesista iniciales se había graduado, pero continuaba en el grupo. Ese año decidimos finalizar el trabajo en esa escuela pero antes, construimos una batería de cuestionarios para entrevistar, retomando las preguntas de la investigación de IFIPRAC_Ed, a integrantes del equipo directivo, profesores, preceptores, padres y madres, estudiantes.

Comenzaría en 2013, ***la etapa de sistematización de la información y construcción de los datos*** (Bourdieu, 1975), tarea que continuaba en el año 2014. Con los datos que pudimos construir, decidimos escribir ***el informe de la investigación*** que se constituyó en un libro a través del cual dábamos cuenta de cómo se construye una escuela secundaria en un barrio pobre que no la requiere, y también dimos cuenta de nuestro propio proceso como investigadores (Errobidart, 2015).

El proceso de compilación fue arduo. Nos hallábamos frente a la exposición sin tapujos, de lo que habíamos logrado aprender en el proceso de investigación. El libro se conformó bajo la mirada atenta de la coordinadora, que con los datos obtenidos delineó e hilvanó los capítulos, que fueron escribiéndose de manera laboriosa y reflexiva.

¿Qué aprendimos, como grupo 5 –ya de siete miembros- en el proceso de investigación?

Mientras desarrollamos un proceso de investigación-acción-reflexión, el grupo actuó sin presentar mayores dificultades. Todas las acciones se debatían primero, se planificaban y se llevaban a la práctica de manera grupal o al menos, por parejas. Nunca actuábamos solos, ni concurríamos a las reuniones con el equipo directivo o con docentes de forma individual. Habíamos construido un andamiaje para nuestras acciones, y nos deslizábamos con cierta seguridad por él.

Al momento de las reflexiones, solíamos ser exigentes con algunos desaciertos. Las referencias teóricas, los aportes en otras experiencias, nos nutrían con el conocimiento disponible buscando las mejores acciones que pudiéramos desarrollar.

Pero al momento de pensar el informe de la investigación, y de pegar el salto cualitativo entre los registros, los datos construidos y las conceptualizaciones posibles con las que poder interpretar la experiencia vivida en ese modo particular de construir la escuela secundaria obligatoria, pusieron en evidencia que no todos los miembros del grupo disponían de la mirada analítica global del proyecto. Este nuevo dato no buscado intencionalmente, se constituía en una nueva palanca para activar otras estrategias durante el proceso de la investigación educativa que se oriente a una mayor participación activa y lectura reflexiva por parte de todos los miembros

Un nuevo proyecto de investigación: los logros anteriores y los desafíos actuales.

El año 2015 encuentra al grupo en torno a desarrollo de un nuevo proyecto de investigación[1]. Atendiendo a las dificultades mencionadas en el punto anterior se organiza una estrategia de gestión colaborativa de la Investigación.-

El proyecto se centra en profundizar el análisis, de las prácticas que los alumnos y docentes despliegan en la cotidianeidad escolar de las escuelas secundarias de la ciudad, en tiempos de obligatoriedad escolar.-

Entendiendo que todo proceso de formación en investigación exige el pasaje por instancias, discusión, problematización, indagación, toma de decisiones y acuerdos de trabajo; empezamos el nuevo proyecto con una exhaustiva agenda de trabajo para precisar los marcos metodológicos que se adoptarían luego. Las primeras reuniones sirvieron para volver a discutir los enunciados del proyecto y sus núcleos conceptuales que lo organizaban.-

Uno de los primeros interrogantes se orientó a revisar el problema, las preguntas principales y los objetivos. Asimismo se discutieron los referentes conceptuales del proyecto. En la siguiente reunión, el grupo se abocó a definir los modos y herramientas para el abordaje metodológico del objeto de investigación. Es así que problematiza el marco general de aproximación que incluye en términos del diseño metodológico recursos de estrategias cuantitativas y cualitativas. Aquí, se trató de caracterizar originariamente la oferta educativa disponible del nivel secundario en la ciudad y la situación territorial del sistema educativo jurisdiccional mediante datos de estadística oficial.

[1]Se incorporan al Grupo 5 dos investigadoras formadas, procedentes de otro agrupamiento dentro de IFIPRAC_Ed

Estos relevamientos sumados a los realizados durante la fase del diseño del Proyecto, facilitaron el avance hacia la idea de una estrategia de indagación basada en el estudio local de casos (escuelas). Definida la muestra según criterios de distribución territorial de las escuelas, su historicidad y dependencias de gobierno y gestión; para la aproximación y recuperación de las prácticas de los sujetos en contextos educativos se decide la implementación una estrategia de investigación de doble caracterización. Por un lado, la indagación de la situación actual de las escuelas atendiendo a diferentes dimensiones y aspectos de sus funcionamiento; y, por otro, una pesquisa que priorice la comprensión de las prácticas y los sentidos de educar desde la perspectiva de los propios sujetos en los nuevos contextos. Ambos aspectos se diferencian sólo a los fines metodológicos-

El establecimiento de los acuerdos durante esta etapa de la investigación giraron en torno a la pregunta de cómo íbamos a pensar la escuela (si en relación al mandato fundacional o en su acontecer actual). Desde el equipo de investigación consideramos que la claridad ganada en la respuesta a esta pregunta resultaba nodal para la comprensión y puesta en acción de una modalidad de aproximación indagatoria centrada en alcanzar una mirada que dé cuenta de "un cierto empeño en cuanto a deshacernos de nuestras familiaridades y mirar de otra manera las cosas; un ardor en aprehender lo que pasa y lo que está pasando; una desenvoltura respecto de las jerarquías tradicionales en cuanto a lo que es importante y esencial" (Foucault, 1987).

Por tanto, se establece la importancia especificar el análisis de las escuelas con la intención de alcanzar la comprensión de los hechos que ocurren dentro de los establecimientos y en las relaciones el contexto. Para ello trabajamos el reposicionamiento de los investigadores desde los aportes de la etnografía de la educación entendiendo que la observación y el análisis de las situaciones abrirá el juego de la multirreferencialidad .

Los encuentros del grupo y la dinámica de su funcionamiento quedó bruscamente interrumpida por la secuencia de paros docentes de reclamo de mejoras salariales y presupuestarias `para las Universidades Nacionales.-

Con la intención de re - vincular al grupo en torno de la tarea de investigación, en el contexto de reclamos, la directora del proyecto presenta una primera propuesta de continuidad donde recupera y condensa en su diseño los temas y problemáticas de corte metodológico que fueron discutidas anteriormente por los investigadores. La propuesta

se socializó a través de las herramientas Google donde cada uno de los integrantes realizaba sus aportes y comentarios.- Aquí nos encontramos

A modo de Cierre

La experiencia que hemos presentado nos permite sostener las siguientes ideas:

-*Se aprende a investigar investigando*. Esta premisa resulta fundamental para mantener una vigilancia sobre el proceso de desarrollo de las investigaciones, en las que el acompañamiento de los investigadores formados puede llegar a tornarse direccionado por su propia experiencia

-*El sostenimiento de la red y la incorporación de nuevos investigadores* resulta una tarea ardua, compleja, que requiere de permanentes procesos reflexivos y reconstructivos que coadyuvan tanto a revisar los procesos formativos en sí, como los procesos de investigación en relación al tipo de conocimientos que producen y las relaciones de poder involucradas en todos ellos.

La narración de las experiencias presentadas, da cuenta también de otra cuestión que no ha sido tematizada directamente, pero que ejerce una fuerte influencia en los procesos de investigación y en el funcionamiento de las redes: frecuentemente, y aunque se hayan previsto las condiciones necesarias para la investigación, ésta tarea es subordinada, por los intereses de los propios docentes. Nos referimos a otorgar cierta preeminencia al dictado de clases, participación de reuniones y otras actividades vinculadas con la docencia, en desmedro de la tarea de investigación. Es el reconocimiento de esta tarea un aspecto pendiente en la formación docente, quizá uno de los caminos posibles para sacar a la docencia de la visión –a veces- técnica en la que ha incurrido.

Sin la mediación de procesos de investigación reflexiva, el docente se encuentra limitado para comprender el origen del conocimiento que utiliza y reproduce.

Bibliografía

Achilli, E.2005. Investigar en Antropología Social. Laborde Editor, Rosario.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. y Chamboredón, J.C.1975.El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. S. XXI. Buenos Aires

Chapato, M.E y Errobidart, A. 2008. Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles en sus inserciones laborales. Miño y Dávila, Buenos Aires

Errobidart, A. 2013. "Para construir otra mirada del mundo. Sentidos que se construyen, entre el ayer y el hoy, en los procesos de educación popular" En: Chapato, M.E y Errobidart, A. 2013. La educación como práctica sociopolítica. Los sentidos de educar que se construyen desde abajo. Miño y Dávila. Buenos Aires

Errobidart, A. Casenave, G. y Marmissolle, G. 2014. Prácticas y estrategias de inclusión social en la nueva escuela secundaria bonaerense. Análisis de la implementación del Plan de Mejora Institucional. En: *Intersecciones en comunicaciones. Nº 8, año 2014. Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN.*

Errobidart, A. (comp). 2015. Trazos de escuela. Estudio de caso en una escuela secundaria de reciente creación. Miño y Dávila editores. Buenos Aires. *En prensa*

Guber, R. 2008. El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós, Buenos Aires.

ARTICULACIÓN ENTRE LA COMPLEJIDAD DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD Y EL TRABAJO DOCENTE MULTIDISCIPLINARIO

Pastori, M.C.[1-2], Nuñez, A.C.[2], Pedrozo, W.R.[4], Seewald, M.B.[3], Caffetti, J.D.[1], Furnus, G.N.A.[2], Melnichuk, A.M.[1], Zarza, J.A.[1-2], Compes, R.[2], Zarza, M.A[2]., Zoppi, A.M.[1].

1-Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones. Argentina
2-Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de las Misiones. Argentina
3-Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Argentina
4-Ministerio de Salud Pública de la Provincia de Misiones. Argentina

Correo electrónico: pastoricristina@gmail.com

Resumen:
La formación universitaria de grado y posgrado del profesional del campo de la Salud, implica el reconocimiento de la Investigación Científica como actividad fundamental en el proceso educativo. La complejidad del objeto de estudio que constituye la Salud y el impacto del cambio de paradigma en el campo de la epistemología y metodología de la ciencia motivó un re-direccionamiento/re-orientación en nuestra práctica pedagógica. Este nuevo enfoque puso énfasis en la necesidad del abordaje multidisciplinario en la construcción del objeto de investigación con el aporte de profesionales de Epistemología, Antropología, Estadística, Genética, Bibliotecología, Ética e Informática, entre otros. Este esfuerzo compromete dejar atrás los vicios del paradigma positivista y salvar el "obstáculo epistemológico" que significa la persistencia del "modelo médico-hegemónico" en la formación profesional de grado y posgrado. Esta mirada consideró todos los aspectos incluido el socio-cultural- como fundamental para acercarse a los factores condicionantes y/o determinantes del proceso salud-enfermedad-atención. Los recursos para implementarlo fueron la figura de profesor invitado, la metodología de seminario-taller y la presentación grupal de proyectos de investigación. El trabajo en un ámbito académico solidario y productivo en el grado y posgrado promovería la integración de equipos multidisciplinarios de investigación en salud. La consolidación del equipo de cátedra, en las carreras de Bioquímica y Farmacia en la UNaM y en la Facultad de Ciencias de la Salud en la UCAMI, durante estos años de práctica docente ha permitido el trabajo multidisciplinario teniendo como horizonte la interdisciplina.

Palabras clave:
Palabras clave: Educación Científica, Ciencias de la Salud, Formación de Recursos Humanos en Salud. Abordaje multidisciplinario.

Introducción:
Entre los años 2007 y 2008, las autoridades de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones (FCEQyN-UNaM), en cumplimiento a los requerimientos de la CONEAU en el proceso de acreditación de las

carreras de Bioquímica y Farmacia, a través de los coordinadores de carrera, solicitaron la colaboración de docentes para la elaboración del programa de la asignatura "Epistemología y Metodología de la Investigación Científica y Tecnológica", que se incorporaría al Plan de Estudios de dichas carreras. A dicha convocatoria respondieron y actuaron docentes que en ese momento se desempeñaban como auxiliares, desde el año 2002, en la cátedra de "Introducción al Conocimiento Científico y Metodología de la Investigación Educativa" que se dicta en los profesorados de Física, Matemáticas y Biología de FCEQyN-UNaM. (Zarza et al. 2014).

La elaboración del programa requerido no se limitó a la mirada epistemológica tradicional, que todavía domina en las universidades argentinas, anclada en la visión positivista de la ciencia que pretende, según el monismo metodológico irradiarse a todos los campos del conocimiento. Por el contrario, los docentes responsables de esta propuesta asumieron el desafío de considerar que las ciencias de la salud no se explican sólo desde una perspectiva biologicista. Desde un principio se trabajó convencidos de la complejidad del objeto de estudio que constituye la Salud. Requirió trabajar desde otras concepciones en el campo de la epistemología y metodología de la ciencia. Esto motivó un cambio de orientación en la práctica pedagógica poniendo énfasis en la necesidad del abordaje multidisciplinario en la construcción del objeto de investigación con el aporte de profesionales de Epistemología, Antropología, Estadística, Genética, Bibliotecología, Ética e Informática. El desafío fue dejar atrás los vicios del paradigma racionalista-positivista y salvar el "obstáculo epistemológico" que la persistencia del "modelo médico-hegemónico" en la formación profesional de grado y posgrado. Esta mirada consideró todos los aspectos –incluido el socio-cultural- como fundamental para acercarse a los factores condicionantes y/o determinantes del proceso salud-enfermedad-atención (Zarza et al., 2014).

En la tarea de construcción del conocimiento científico, entender la complejidad desde el cambio de paradigma que impactó el campo de la epistemología y la metodología de la ciencia (Morin, 2007), se torna imprescindible. En la actividad sanitaria este esfuerzo compromete el dejar atrás los vicios de la ciencia reduccionista (y para algunos cuantitativista), lo cual requiere como señala Ramírez Hita (2009:64), detenerse en los aspectos económicos, políticos, ideológicos y socioculturales que son necesarios para detectar y analizar las patologías y las problemáticas de mayor incidencia en una población determinada.

Este desafío es muchas veces declarado por quienes intentamos asumirlo. No obstante, son pocas las experiencias concretas que, en la Argentina, den cuenta de desarrollos significativos en este sentido. En nuestro medio, por ejemplo la más significativa que conocemos es la que se desarrolla en el Instituto de Medicina Subtropical dependiente del Conicet en la ciudad de Puerto Iguazú, (Núñez, 2016).

En base a esta experiencia y mediante la interacción con la cátedra de Práctica Profesional de la carrera de Bioquímica que se dicta en la FCEQyN-UNaM, entre los años 2011 y 2014, el equipo docente se vinculó con instituciones hospitalarias dependientes del Ministerio de Salud Pública de la Provincia de Misiones. En el marco de un convenio preexistente entre el Ministerio de Salud Pública de la Provincia y la Universidad Nacional de Misiones, se organizaron cursos de postgrado destinados a profesionales de la Salud. Estos cursos ofrecieron herramientas para involucrarse en los procesos de producción de conocimiento científico en Salud (Núñez et al., 2015). Entre

2013 y 2014, en la FCEQyN-UNaM, luego de la acreditación de los posgrados: "Especialización en Microbiología Clínica: subárea Endocrinología" y la Maestría en Salud Pública y Enfermedades Transmisibles (MSPyET)", fuimos convocados para el dictado de asignaturas relacionadas con epistemología y metodología de la investigación en salud. Durante el año 2016, se continuó el dictado de la materia en la segunda cohorte de alumnos de la MSPyET.
Los cursantes fueron profesionales Psicólogos, Médicos, Nutricionistas, Licenciados en Genética, Bioquímicos, Farmacéuticos, Contadores, Veterinarios, Licenciados en Enfermería, todos ellos pertenecientes al ámbito de la Salud Pública e instituciones universitarias del medio.

A partir del año 2015, iniciamos actividades curriculares docentes en el ámbito privado en la carrera Licenciatura en Psicología y en 2016 en la carrera Licenciatura en Actividades Físicas y Deportivas. Estas carreras pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Católica de las Misiones (UCAMI).

Con el afán de posicionarnos en una perspectiva educativa más amplia, decidimos invitar a docentes-investigadores. A partir de esto, la figura del **Profesional Invitado** se constituyó en una práctica fundamental para la evolución y consolidación del equipo de cátedra. En este sentido es importante señalar que esta estrategia sirvió para concretar la articulación entre la complejidad del objeto de estudio de las ciencias de la salud y el trabajo multidisciplinario.

Objetivos:
Nos proponemos el relato reflexivo en el devenir del equipo docente y el proceso educativo en Ciencias de la Salud en el grado y posgrado analizar críticamente el proceso interno del equipo ante el desafío de abordar desde la multidisciplina el proceso de enseñanza-aprendizaje y la oportunidad de transitar un sendero hacia la interdisciplina.

Metodología:
En todos los casos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizó la metodología de Seminario-Taller y Clases Expositivas donde se integraron lecturas orientadas de la bibliografía básica con discusión y elaboración colectiva de conceptos, la realización de trabajos prácticos de elaboración personal y grupal tratados posteriormente en encuentros que propiciaron el debate en plenarios con la presentación y el análisis crítico de los proyectos de investigación. Asimismo, para acercar a los estudiantes y profesionales cursantes la posibilidad de aproximarse a procesos de investigación desarrollados por expertos, se realizaron talleres con docentes invitados al efecto de compartir experiencias y trayectorias, (Núñez et al., 2015).
Una innovación, en 2015, en el curso de Epistemología de la Licenciatura en Psicología, (UCAMI) fue la redacción, por parte de los alumnos de un trabajo monográfico; con la intención que el mismo represente el inicio de una actividad inherente al proceso de investigación. Asimismo, en 2016, se proyectó la misma actividad en el curso de Introducción al Conocimiento Científico de la Licenciatura en Actividades Físicas y Deportivas (UCAMI).

En todos los espacios referidos anteriormente (Carreras de grado de Bioquímica. y Farmacia y Posgrado en la UNaM y el Ministerio de Salud Pública), los cursos tuvieron modalidad de evaluación en proceso y final integradora de conceptos y problemas

teórico-prácticos. Al final cada grupo participante debió presentar un Proyecto de Investigación formulado durante el tiempo de dictado del curso. Finalmente, el procedimiento de evaluación consistió en hallar congruencia entre el Proyecto de Investigación producido, la discusión en plenario y la integración alcanzada respecto de los conceptos vertidos durante el curso. En el caso de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud (UCAMI), el trabajo monográfico grupal, representó una herramienta equivalente al proyecto de investigación, citado anteriormente. Esta Monografía se constituyó en un recurso adecuado para iniciar el discurso de los estudiantes en las mesas de exámenes finales en UCAMI.

El primer paso fue trabajar con los cursantes en el reconocimiento de la influencia del paradigma racionalista-positivista como parte del "modelo médico hegemónico" que opera como "obstáculo epistemológico" dificultando la comprensión de las herramientas de análisis e interpretación teórica que se pretenden transferir a los cursantes basado en un abordaje multidisciplinario (Nuñez et al., 2015).

Esta mirada consideró todos los aspectos –incluido el socio-cultural- como fundamental para acercarse a los factores causales y/o determinantes de los cuadros patológicos que surjan como interés de investigación abriéndolos a la concurrencia de categorías teóricas tales como estilo de vida, vulnerabilidad y riesgo construidas en base a formas de ver y concebir el mundo culturalmente. Esto justifica la necesidad de aproximación a otros campos de saber y el involucramiento con métodos mixtos cuali-cuantitativos, conocidos como de triangulación metodológica (Hernández Sampieri et al., 2010; Nuñez et al., 2015).

Relato de la experiencia:

El **Profesional Invitado** es generador de propuestas innovadoras. Su papel en la organización y dictado de las clases, en el grado y posgrado, se desarrolló de la siguiente manera:

a-Ante el proyecto de investigación a formular por los alumnos y reconociendo la importancia que reviste la búsqueda de literatura científica, trabajamos con una profesional bibliotecóloga. La misma no sólo incursiona en las formas de ubicar eficazmente la literatura con los temas elegidos por los participantes sino además, trabaja normas y estilos para citar la misma (Estilos Vancouver y APA) (Seewald et al., 2013).

b-Los temas relacionados con Metodología Cuantitativa, permiten trabajar con otro profesional invitado que brinda herramientas y técnicas relacionadas a la misma. En este caso nos acompaña un Bioquímico que utiliza como ejemplo las pautas de convocatorias a becas de investigación "Carrillo-Oñativia", en el marco de "Salud Investiga" de la nación. Además, comenzamos la articulación con otra profesional invitada, en este caso de Genética, que aborda tipos de diseño metodológicos. A nuestro entender, compartir el momento aúlico posibilita la confluencia temática que involucra a la metodología cuantitativa.

c-Lo atinente a Metodología Cualitativa es abordado por una Antropóloga Social quien desarrolla la perspectiva cualitativa y el enfoque etnográfico en el campo de la salud.

d-Cuando se trabaja el ejemplo de investigaciones en el marco del modelo hipotético-deductivo, se comparte el relato de una investigadora que gira alrededor de su experiencia en la construcción de conocimiento científico que formó parte de su tesis de grado y luego de su tesis doctoral. En este caso apelamos a la colaboración de una egresada de la carrera de Genética doctorada en Ciencias Biológicas. Con la misma

profesional se realizan talleres referidos a la redacción y socialización de conocimiento, producto de una investigación científica que incluye el reconocimiento de diferentes tipos de publicaciones, incluyéndose pautas para la redacción adecuada de un informe final de investigación, etc.
e-El abordaje de temas de Bioética trabajado por profesionales genetistas produjo no sólo el tratamiento de temas relacionados sino también el abordaje de un problema emblemático que se trabaja y discute en plenario.
f-En 2015 se materializa el dictado del curso de Epistemología en la carrera "Licenciatura en Psicología" y en 2016, el dictado de "Introducción al Conocimiento Científico", en la "Licenciatura en Actividades Físicas y Deportivas. Ambas carreras pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Salud de la UCAMI.
g-La inclusión de un trabajo monográfico, en las asignaturas de UCAMI, representa parte del inicio de la actividad de investigación y reviste importancia en el sentido del trabajo sistemático que implica la búsqueda de información científica durante todo el proceso, aún cuando el rol de la teoría se ubique diferencialmente en función del modelo de investigación a seguir.
h-Abordaje de la Teoría Evolutiva desde las Ciencias Naturales y desde las Ciencias Sociales. Partiendo de un ejemplo, genetista y antropóloga tomaron aspectos teóricos y ejemplificaron en el campo de la Educación Física y el ideal de Hombre en la época victoriana.
i-Finalmente, uno de los mayores logros del grupo de trabajo consiste en nuestra consolidación institucional como equipo en la Facultad de Ciencias de la Salud en UCAMI. Es así como a principios de 2016, el equipo está integrado por profesionales de Psicología, Antropología, Genética y Epistemología. A esta situación se llega interactuando con directivos de la casa que atienden y comprenden la importancia del trabajo en equipo.

Reflexiones:
***Reconocimiento de la concepción epistemológica a partir de los "saberes previos":**
Para el reconocimiento del perfil epistemológico de los alumnos, se trabaja en un taller empleando como disparador el concepto de ciencia con el que los estudiantes llegan al curso. Con ayuda de material material bibliográfico, discusión grupal y puesta en común plenaria, se intenta dar los insumos necesarios para que los alumnos reconsideren el concepto de ciencia (Zoppi, 2015)
En este punto cabe resaltar que la estrategia docente no ha sido del todo feliz. Aún cuando la consigna es repensar el concepto vertido al inicio de cada curso, sea éste de grado o posgrado, los resultados no dan cuenta de ese repensar desde la lectura sugerida. Pensamos que el material seleccionado no impacta como lo esperamos. Por qué decimos esto? Porque en el proceso reflexivo en la resignificación del concepto, no se vislumbran cambios o transformaciones que lleven en cuenta los aportes de los autores Kuhn, Bachelard y Follari, persistiendo la impronta del racionalismo positivista alrededor de la obra del epistemólogo Bunge.

***Planes de tesis y seminarios de tesis de MSPyET (UNaM)**:
Aquí la situación es muy diferente dada la diversidad de alumnos. Se trata de profesionales que trabajan en su campo realizando una serie de actividades no involucradas con la investigación lo cual dificulta la comprensión de la complejidad de la actividad de investigación. No obstante, en algunos casos, agentes de salud han podido plantear problemas de conocimiento en su área. Durante el proceso de

evaluación se trabajó intensamente en la devolución conjunta mediante un taller programado al efecto. Se contó con el aporte de la bibliotecóloga del equipo y los profesionales que abordaron cuestiones de metodología cuanti y cualitativa. Al tratarse de una maestría en Salud Pública y Enfermedades Transmisibles, se torna difícil compatibilizar abordajes de tipo cuali-cuantitativos cuando se plantean problemas de conocimiento que permiten una mirada de este tipo.

***Al asumir que el objeto de estudio de la salud es un objeto complejo, ¿ la integración multidisciplinar del equipo podría representar el esbozo o inicio de un camino hacia la interdisciplinariedad?**

La decisión institucional de UCAMI de asignar cargos docentes con dedicación para realizar actividades de docencia e investigación representa una fortaleza en el proceso de consolidación del equipo.

Procurar arribar a un tipo de aprendizaje colectivo, participativo y procesual marca el perfil de esta propuesta educativa centrada en la idea de movimiento relacional con el objeto de indagación, la realidad circundante o contexto y la correspondencia intrínseca que da cuenta de la visión relacional del conocimiento (Bourdieu, 1987).

La formulación, por parte del equipo docente, de un proyecto de investigación en la carrera de Psicología es otro avance y se encuentra en permanente construcción. Es de destacar en el grupo, el análisis reflexivo de la información lograda durante el primer año de trabajo.

Por ejemplo: la formación de algunos miembros del equipo en el campo de las ciencias sociales (recordemos que son parte del mismo una Psicóloga y una Antropóloga) dio la oportunidad de trabajar con técnicas no convencionales para la producción de conocimientos colaborativos. Concretamente, una experiencia que resultó muy interesante para todos fue proponer una actividad reflexiva con la técnica de grupos focales para indagar concepciones epistemológicas subyacentes en el concepto de ciencia. Lo vivido en esa circunstancia permitió no sólo lograr aprendizajes por parte de los alumnos, sino también conocer, indagar, aplicar, compartir vivencias diferentes que enriquecen el repertorio colectivo de recursos y representaciones por parte de los docentes participantes. Esto permite que los miembros del equipo trabajen en la decodificación y construcción colectiva integrando diferentes miradas aportadas desde el campo disciplinar del que provienen.

Referencias Bibliográficas

Bachelard, G. 1972. La formación del espíritu científico. Siglo XXI. México.

Bourdieu, P. 1987. La práctica de la antropología reflexiva en Bourdieu y Wacquant. Respuestas. Ed. Grijalbo.México.

Morin, E. 2007. Introducción al Pensamiento Complejo. 9ª reimpresión. Edit. Gedisa. España.

Nuñez, A.C., Zarza J.A., Pedrozo, W.R, Seewald, M.B., Caffetti J.D., Furnus G. N. A., Melnichuk A. M., Pastori, M.C. 2015. La Investigación Científica como actividad fundamental en el proceso educativo del profesional de la salud. En desafíos profesionales y prácticas académicas en el campo de la Investigación y la Producción

Metodológica. Comp. Graciela Mingo y Elisa Sarrot. Estudios Sociológicos editora. Buenos Aires. P 31-35. ISBN 978-9873713-10-1

Nuñez, A.C. 2016. Condiciones sanitarias en asentamientos periurbanos: ciudadanía en tiempos de Dengue. Primeras Jornadas en Ciencias Sociales y Salud. INMeT-CONICET-Min. Salud de la Nación. Puerto Iguazú, 31 de Octubre al 1° de Noviembre.

Ramirez-Hita, S. 2009. La contribución del método etnográfico al registro del dato epidemiológico. Epidemiología sociocultural indígena quechua de la ciudad de Potosí. SALUD COLECTIVA, Buenos Aires, 5(1):63-85.

Seewald, M.B. Zarza, J.A, Nuñez, A.C. Pedrozo, W.R., Fenocchio, A.S., Pastori, M.C. 2013 Participación del Bibliotecario en el abordaje multidisciplinario de la formación de recursos humanos en salud: experiencia en el grado y posgrado en la Provincia de Misiones. 45º Reunión Nacional de Bibliotecarios y 13º Jornada Argentina de Bibliotecas de Ciencias de la Salud y el Medio Ambiente. Buenos Aires, 24 de Abril.

Zarza J.A., Nuñez A.C., Pedrozo W.R., Seewald, M.B., Caffetti, J.D., Furnus, G.N.A., Melnichuk A.M., Pastori, M.C. 2014. Abordaje multidisciplinario en la formación de recursos humanos en salud: la experiencia en Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de Misiones. Primera Jornada de los Posgrados de metodología de la Investigación. Desafíos Profesionales y Prácticas Académicas en el campo de la investigación y la producción metodológica. Facultad de Ciencias Económicas UNER.

Zoppi, A.M. 2012. La reflexión sobre la práctica en la perspectiva emancipatoria en educación. Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y Monografías de los Posgrados. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.

CONCEPCIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LOS PRIMEROS DESEMPEÑOS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES NÓVELES DEL ISFDYT N°24 EN LA ACTUAL ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Nombre del director del proyecto: María Rosario
Apellido del director del proyecto: Senones
Dirección de email del director del proyecto: rsenones@hotmail.com
Nombre del ISFD: ISFDyT N° 24. Dr. Bernardo Houssay

Cuerpo del proyecto

Título: Concepciones acerca de la enseñanza de la matemática en los primeros desempeños profesionales de los docentes nóveles del ISFDyT N°24 en la actual Escuela Secundaria Obligatoria.
Nivel Educativo: Superior

Resumen:

El presente proyecto da continuidad al Proyecto N° 1553 de la Convocatoria 2012 que partió de reconocer los permanentes procesos de adaptación y adecuación que atraviesa la formación docente en el ISFDyT N° 24 desde su constitución como primer Instituto de formación de profesores para el nivel medio de la Provincia de Bs As. El para qué, el qué y el cómo enseñar matemática fue en aquel proyecto y lo es también en éste, el eje vertebrador. En el presente proyecto se intentará conocer las primeras experiencias profesionales de los graduados nóveles en su vinculación con las concepciones recibidas en su formación de grado y si la presencia o no de las mismas facilitan u obturan la enseñanza de la matemática en el contexto de Escuela Secundaria obligatoria.
De acuerdo a la naturaleza del problema y en función de los objetivos, lo más ajustado y coherente para desarrollar esta investigación es un diseño de tipo cualitativo. Resulta imprescindible, por tanto, diseñar y administrar distintas técnicas de recolección de información tales como: entrevistas individuales y grupales en profundidad y fuentes documentales (narrativas o relatos de sus experiencias, programas o planeamientos didácticos) que permitan acceder a los elementos necesarios para encontrar respuestas a nuestros interrogantes y arribar a nuestros propósitos.

Palabra clave 1Concepciones acerca de la enseñanza de la matemática
Palabra clave 2 Docentes nóveles
Palabra clave 3 Escuela Secundaria Obligatoria

Planteamiento del problema y focalización del objeto de investigación

El presente proyecto se reconoce como una continuidad del Proyecto N° 1553 concursado en la convocatoria 2012 de este mismo programa y ejecutado en el 2013 y 2014. En aquel trabajo se profundizó el eje de las concepciones en la enseñanza de la matemática en los primeros formadores y estudiantes, pero no hubo posibilidades de desarrollar cuestiones ligadas a las concepciones de enseñanza de la matemática en los estudiantes que están cursando la residencia y su posible vínculo con aquellas matrices fundacionales del ISFD y T 24. El tiempo destinado a la investigación implicó hacer un recorte y, a sugerencia del equipo de capacitación del INFD, pensarla en dos tramos. Fue por ello que en el apartado “Recomendaciones y sugerencias”, se consideró la importancia de recuperarla.

Hoy, pensando en un nuevo ajuste a partir de la asistencia técnica recibida (Mayo 2016) reformulamos este proyecto haciendo foco en las primeras experiencias profesionales en la enseñanza de la matemática de quienes son o han sido recientemente nuestros estudiantes avanzados.

¿Por qué destinar el proyecto de investigación a esta indagación?

- En el año 2011 la institución participó de un proyecto de mejora institucional en el que docentes noveles narraron de manera informal el impacto y los desafíos de sus primeras experiencias docentes en diversos contextos. En esta instancia se incluyeron estudiantes del último año que sin estar recibidos comenzaban a transitar sus primeros ejercicios profesionales. Estos profesores noveles ingresan a la escuela secundaria como profesores viviendo simultaneamente su condición de estudiante avanzado.
- Frente a recientes jubilaciones de profesores de la carrera y aperturas de cursos y materias visualizamos que varios de nuestros graduados recientes concursan rápidamente en el nivel superior o realizan licenciaturas que los habilitan a trabajar en el nivel superior con escasa o nula experiencia profesional en el nivel secundario. Nos preguntamos qué los lleva a dejar sus elecciones de grado sin "habitar" sustancialmente el nivel elegido y para el que han sido formados.

- Ligado a esta observación la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario permite abrir nuevos debates al interior de esta carrera planteando el necesidad de repensar el lugar y sentido del campo disciplinar y su enseñanza.
- Estos debates nos son muy pertinentes debido a que algunos profesores de la formación inicial han focalizado su ejercicio profesional en el nivel superior no ejerciendo o habiendo abandonado su ejercicio en el nivel secundario antes de la implementación de la obligatoriedad del nivel.
- De fuerte implicancia es también la proximidad del cambio curricular para la formación de profesores de Matemática, como también los cambios que en los últimos tiempos se registran en relación a los modos de concebir la adolescencia / juventudes inmersas en la complejidad de contextos socioculturales diversos y desiguales.

A partir de estos enunciados, cabe preguntarse entonces

¿Qué recupera el docente novel, nuestro estudiante avanzado, de la experiencia y saber construido en las aulas del instituto? ¿Lo reproduce y aplica? ¿Lo modifica e interpela? ¿Lo omite? ¿Qué situaciones de su desempeño profesional le preocupan? ¿Qué hace frente a esa preocupación? ¿Qué marcas de los debates epistemológicos /didácticos vividos en el instituto están presentes al momento de enseñar en la aulas de la escuela secundaria? ¿Están presentes las concepciones que sobre el sentido del campo disciplinar construyeron en el instituto al momento de enfrentarse con los actuales jóvenes de la secundaría de hoy? ¿Existen tensiones o distancias frente a la pregunta qué es aprender matemáticas y cómo se enseña entre la institución formadora y la actual escuela secundaria obligatoria? ¿ Qué se necesita según los profesores del instituto para saber enseñar matemáticas?¿Qué es ser un "buen profesor de Matemática" en los debates internos del ISFD? ¿ y en sus ámbitos de ejercicio docente?
A partir de estas preguntas iniciales será necesario focalizar nuestro problema de investigación, a fin de hacer factible su alcance:

¿Las concepciones acerca de la enseñanza de la matemática recibida en la formación del profesorado en el ISFDy T N°24 se hacen presentes en las primeras prácticas profesionales? ¿Brindan herramientas

para el ejercicio de la docencia en la escuela secundaria obligatoria de hoy? Si es así ¿Cuáles, de qué manera?

Nuestra idea es trabajar sobre concepciones y por lo tanto no deviene de la naturaleza del problema abordar un diseño de investigación cuantitativo. El requerimiento de hipotetizar, es más una necesidad de orientar nuevos interrogantes que una actitud verificacionista. Quienes pensamos este proyecto, docentes y estudiantes del ISFD y T 24, reconocemos que, en nosotros mismos, subyacen supuestos y percepciones acerca de cómo se fueron constituyendomodos / modelos sobre para qué, qué y cómo se enseña matemática. De ahí reorganizamos, ampliamos y refocalizamos los ejes que movilizaron el Proy. N° 1553:
A pesar de los cambios generacionales, socio históricos, de política educativa, discursivos y de enfoque curricular se sostienen las concepciones acerca de la enseñanza de la matemática de la formación inicial de grado en los relatos de los docentes nóveles de la carrera Profesorado en Matemática. Esta persistencia incide en sus decisiones epistemológico-didácticas, sus modos de intervención y el otorgamiento de sentidos del propio campo disciplinar en los actuales contextos de desempeño profesional.

Estado del arte

La revisión de antecedentes, apunta Gallart (1992), cumple un papel importante para permitir acercarse al problema con un caudal de resultados de investigaciones anteriores y con un conjunto teórico que le permiten delimitar la temática.
En este proyecto, y para un diagnóstico previo de la situación actual, se recuperan distintas fuentes que han sido frutos de investigaciones recientes y que analizan tanto cuestiones ligadas a .tradiciones en la enseñanza, como a concepciones de buena enseñanza en el campo disciplinar.
En primer lugar este proyecto se formula como continuidad del Proy N° 1553 del 2012 de esta misma convocatoria en el que se recuperaron las concepciones de la enseñanza de la matemática en los primeros diez años (1968/1978) del ISFDyT N° 24. En este sentido, se consignó que las tradiciones, concepciones de enseñanza, buena enseñanza en el ámbito de lo disciplinar que entraron en Europa como campo de debate pedagógico didáctico fueron contemporáneas a la fundación del ISFD. Las mismas llegaron quizás más tardíamente a consolidarse como parte del saber acerca de las prácticas de los propios docentes tanto como quienes fueron aquellos primeros alumnos. Tal vez, aquellas prácticas que ellos consideraron innovadoras fueron los inicios de concepciones que hoy los interpelan como docentes. La composición tan fuertemente “endogámica” de la institución, donde, los formadores de hoy son los estudiantes de ayer da sentido a la recuperación del proyecto de convocatoria 2012 y que hoy reorganizamos focalizado en nuestros graduados recientes y sus primeras experiencias profesionales.
En estudios efectuados dentro del marco “Conocer para incidir en los aprendizajes escolares” llevados a cabo por Rossi, A y otros, (2007) se apunta que el aprendizaje de las ciencias “es un proceso gradual que se construye en los diferentes niveles del sistema educativo, donde las creencias epistemológicas de los profesores condicionan la construcción del Conocimiento Pedagógico del Contenido”. Estas concepciones, de naturaleza fuertemente implícitas, se construyen a partir de las propias experiencias como estudiantes y se consolidan durante la práctica como docentes, de allí su resistencia al cambio (Abell y Col 1998, Mellado y Col., 1996). Por último señalan que en el análisis general de la muestra la mayoría de los docentes sostienen opiniones alternadas entre las concepciones Tradicionales y las No Tradicionales, sin marcar una tendencia definida las creencias de los profesores se conforman como yuxtaposición de saberes diferentes recibidos desde su formación .

Estudios más cercanos, en una inscripción local que fueron retomados como antecedentes por Deriard, García R, Lucarelli, A y Taliercio, A (2007) en una investigación sobre didácticas especiales del ISFD y T N° 24, también dentro del marco de este programa se alude a registros de algunos escritos actuales de equipos de investigación de la UNLP que hablan acerca de los modelos de la formación docente: el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación no logra responder en muchas ocasiones a las demandas de la realidad, pero igualmente los docentes entre malabares, intuiciones y recetas, deberán afrontarla. "Algunos saldrán airoso tratando de resolver las dificultades desde su propia percepción e intentarán, a pesar de todo, conservar aquello que aprendieron durante el proceso de formación. En este último caso es muy probable que rápidamente se encuentren decepcionados por la realidad que los abate y los deja sin respuestas".

La propia reformulación de nuestra propuesta inicial abre a otras indagaciones no abordadas en la primera presentación a esta convocatoria. Según el rastreo efectuado se observa, una preocupación creciente en una diversidad de publicaciones por parte del Ministerio de Educación de la Nación, cuya centralidad está dada por cuestiones ligadas a la Enseñanza en la Escuela Secundaria. Esto se debe, según fundamentan en muchas de éstas, a la obligatoriedad del Nivel lo que permitió visibilizar cuestiones ligadas a la formación inicial y la formación docente continua y abrió las puertas a la preocupación por la enseñanza de los docentes nóveles. Sin embargo, en la mayoría de las producciones halladas, se toma tanto a la formación docente inicial, como a la continua desde una perspectiva amplia en la que no se ahonda con profundidad acerca de la enseñanza de una disciplina específica, tal como es preocupación de nuestro proyecto "la enseñanza de la matemática".

Con el fin de citar algunas investigaciones y trabajos sobre el tema podríamos seleccionar: "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad" Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires. En "Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado" https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf . En dicho trabajo se realiza un análisis de la matriz fundacional de los sistemas educativos, la constitución, trayectoria profesional, ámbito de procedencia de los profesores de instituciones terciarias no universitarias.

Otra producción encontrada "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora y reconocimiento de sus límites". Flavia Terigi http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf

"Este artículo trata de las demandas que se plantean a la formación de profesores de escuela secundaria. Plantea inicialmente la relación entre la escuela secundaria que tenemos y la que queremos, así como el aporte de la formación de profesores a la conservación del status quo o al cambio del nivel. El trabajo establece que la formación de profesores plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria, debido a que ha tendido a estructurarse por principios de especialidad que reflejan la especialización de sus egresados"

También en la Investigación "Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los profesores/as de la escuela secundaria Argentina". Informe final. Directora Dra Flavia Terigi. Min. de Educación de la Nación 2011 En http://repositorio.educacion.gov.ar/ Allí se explicita que "Ocuparse de las problemáticas que plantea la formación de profesores de nivel secundario implica plantearse un interrogante en el punto de partida: ¿profesores para qué escuela? Los cambios sobre los sentidos de la educación secundaria, los intentos de transformación de su organización institucional y las políticas de universalización de su cobertura impactan de distintas maneras en el trabajo de los profesores e inciden por tanto (o deberían incidir) sobre los modos en que se plantea su formación (Terigi, 2009)". En OEI Revista Iberoamericana de Educación Número 19 Formación Docente Enero - Abril 1999 se señala

que…“ la problemática del profesor debutante ha comenzado a ser tratada explícitamente en el análisis y las propuestas sobre políticas educativas para nuestro continente en la perspectiva de un mejoramiento de su calidad” . Se establece en dicho documento que…” la problemática del profesor debutante es todavía un «objeto por construir», tanto desde la perspectiva de la investigación como de las políticas y de las prácticas educativas; o, al menos, habría que aceptar que se encuentra en los albores de su construcción…”

Otro trabajo consultado se denomina “Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento en https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART13.pdf. Esta investigación recupera los primeros desempeños profesionales en los secundarios del conurbano bonaerense indagando las necesidades de los graduados de los institutos en sus primeros ejercicios profesionales. Da cuenta de una diversidad de recorridos producto de la heterogeneidad de trayectorias y partiendo de algunos diagnósticos comunes que han sido también visualizados en nuestra institución y que son el fundamento de nuestra focalización.

En “El Curriculum nulo de la formación docente para el nivel secundario. Estudio descriptivo desde la perspectiva de los docentes noveles”. Proyecto Nº 1753 Convocatoria 2012. INFD es un trabajo de investigación realizado en el Instituto de Formación Docente de la localidad de Bella Vista, Corrientes, entre marzo de 2013 y noviembre de 2014 allí el equipo se pregunta “…por los saberes que el docente novel requiere en sus primeras experiencias en el ejercicio del rol y cuya enseñanza y/o aprendizaje estuvieron ausentes de su formación inicial, así como por los saberes que, habiendo siendo aprendidos, no le permiten resolver los problemas concretos propios de la práctica. Nos resulta interesante de esta propuesta que esta indagación también se realiza en un contexto de inminente cambio curricular conjuntamente con la interrogación acerca de lo que un cambio posibilita u obtura e incluso como una posibilidad para visualizar zonas de vacancia de la propia formación.

Diseño de la investigación y metodología

Universo. Estudiantes de 4 año con residencias aprobadas y graduados promoción 2015 ambos con desempeño actual en el nivel secundario.

Metodología Dada la naturaleza del problema planteado, se considera que lo más ajustado y coherente adoptar un diseño de investigación ligado a un enfoque de tipo cualitativo. El propósito de indagación constituido por las concepciones acerca de la enseñanza de la matemática en el nivel secundario en los relatos de los docentes noveles del ISFD, requieren de las estrategias de intervención que este enfoque cualitativo ofrece.
La comprensión de las concepciones acerca de la enseñanza deberá ser abordada desde un encuadre holístico que muestre la complejidad de los aspectos intervinientes, más orientado a la comprensión de la riqueza del proceso que a la obtención de resultados finales.
Para cumplir con este propósito, se realzarán entrevistas en profundidad y se analizarán fuentes documentales relativas al registro de estas primeras experiencias profesionales asi como las elecciones didácticas asumidas a partir de las distintas instancias de planeamiento áulico.
Por medio de ellas se permite conocer y captar lo que los sujetos piensan, creen, opinan y, a través de ello, cuáles son sus interpretaciones, sus significaciones, sus representaciones.

Dichas técnicas de recolección de la información, se verán sujetas al análisis propuesto por el "método comparativo constante" ya que nos permite codificar y analizar simultáneamente, desarrollando conceptos, mediante la comparación continua de acontecimientos específicos, de conceptos y teorías.

Marco teórico

Esta investigación no busca actualizar o verificar saberes que ya tenemos, se constituye en una oportunidad para continuar el proceso iniciado en el Proyecto N° 1553. Este movimiento exige poner en cuestión nuestras propias percepciones, miradas y saberes sobre la enseñanza, la posible presencia o ausencia de marcas y concepciones de la formación, sus supuestos subyacentes y los nuevos sentidos.
Consideramos que volver a mirar es una operación que colabora a sostener ciertas hipótesis o modificarlas, es un acto de interrupción en contraposición a un acto de repetición.
En este sentido, analizar las concepciones de enseñanza de los docentes nóveles expresadas en sus relatos implica renovar la mirada sobre la formación y reflexionar sobre ella en el presente. Es un acto de intervención, .venir entre.: un espacio, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano. Hay hechos o prácticas que por conocidas no abren cuestionamiento y terminan naturalizadas y banalizadas. Lo habitual pasa a ser vivido como natural, perdiéndose la capacidad de problematizarla.
Este proyecto de investigación se inscribe, por un lado en el Paradigma de la complejidad. Desde este paradigma se considera que todo conocimiento es siempre una construcción. Conocer implica repensar lo conocido o pensado, poner a prueba categorías conceptuales y permitir el fluir de nuevas categorías. El conocimiento es una aventura incierta; pensar desde la incertidumbre implica abordarlo desde una realidad multidisciplinaria que se opone al aislamiento de lo investigado, que necesita someterse a exámenes, verificaciones y convergencia de indicios y busca reinsertar las categorías en la complejidad a la cual pertenecen. Esta forma de concebir al conocimiento se impone a lo largo de todo el proceso de investigación.
Por otro lado, otro concepto que resulta importante en el marco de la investigación, es el aspecto epistemológico del concepto de .buena enseñanza referido al para qué, qué y cómo se enseña matemática.
En este sentido, y en cuanto a la idea de concepciones de la buena enseñanza y tomando distancia de su reduccionismo ético, este concepto, como eje medular, excede el abordaje moral. Se recurre al planteo de Fenstermacher (1989) ("Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre enseñanza", en Wittrock, M.: La investigación de la enseñanza.
Barcelona, Paidós) para quien el adjetivo buena tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Al respecto expresa "Preguntar qué enseñanza es buena en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes.
Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.
La enseñanza, en general, y la buena enseñanza en particular, no pueden entenderse como una mera circulación de información de unos a otros, o de generar comunicación entre unos y otros, sino que se trata de una cuestión ligada a la transmisión. Entendemos que el concepto de "buena enseñanza" se liga a la transmisión no como un acto de pasaje mecánico, lineal desde el cual uno pasa y el otro recibe. Sino que implica un proceso que tiene grietas, marcas, proceso en el que se traduce y se traiciona.
De esta forma se hace lugar a la conformación de "teorías implícitas" donde muchas veces lo que no se pone en palabras, se pone en actos.

La idea de teorías implícitas permite conjeturar la tensión entre el transmitir, casi ligado a la reproducción literal de la práctica de enseñanza vivida y el transgredir, como aquel motor cercano a los intentos de innovación. También pensar en ello, permite analizar "lo explícito" como un síntoma, ya que las teorías implícitas, en general, no son reconocidas como concepciones legítimas en los discurso de los docentes. En este sentido es relevante apelar desde el campo del psicoanálisis al concepto de teorías implícitas, con el propósito de develar como las mismas inciden en las concepciones de la enseñanza de la matemática en un momento histórico determinado, en el hoy de nuestros graduados recientes/ profesores nóveles.
Las ideas de buena enseñanza y teorías implícitas en la enseñanza de la matemática, se integran para repensar el trabajo sobre esta disciplina en el secundario de hoy. Esto nos obliga a revisar el para qué, el qué y el cómo se enseña matemática.
A partir del encuentro presencial realizado en mayo 2016 y a solicitud de algunos ajustes de este proyecto queremos también hacer explicitas algunas concepciones más ligadas a la enseñanza del campo disciplinar.

Existen diferentes concepciones acerca de la enseñanza de la matemática para explicar la función de dicho saber disciplinar fundamentalmente como saber escolar:

1. Aquella que lo lleve a plantear desafíos para tomar decisiones, para buscar posibles respuestas, para determinar qué camino recorrer, en este caso sería la enseñanza a través de la **resolución de problemas**. Ahora bien, ¿Qué es un problema? ¿Cuáles son los problemas que facilitan la formación del conocimiento en la escolaridad obligatoria?
2. La **visión histórica** La concepción de enseñar matemática siguiendo su proceso de construcción, es decir su línea del tiempo su proceso histórico. Esto sería el abordar cada conocimiento como un redescubrimiento.
3. Si pensamos en **el juego** en la escuela podemos decir que **es un recurso** para el trabajo con los alumnos. Se emplea mucho en el nivel inicial, algo en el nivel primario y casi nada en los otros niveles, salvo temas específicos. El porqué de esto radica en considerar al juego como "para niños" o una pérdida de tiempo ya que deben enseñarse temas en particular. Muchas veces se lo emplea como "relleno" de clases cuando no se sabe qué hacer, cuando los alumnos están "aburridos" y, por supuesto, se cae en la improvisación. Entendemos que para que esto no suceda y sea un buen recurso de enseñanza el docente debe reflexionar y analizar dónde, cuándo, cómo y qué tipo de juegos debe presentar en el aula.
4. Y por último la enseñanza de la matemática **como una herramienta**, es decir a partir de reglas, estrategias, mecanicismos buscando los modelos en las otras ciencias y no en la vida real.

Muchos documentos curriculares plantean, de forma explícita, la necesidad de formar un ciudadano autónomo, que pueda desplegar prácticas matemáticas adecuadas a distintas situaciones y justificar la validez tanto de los procedimientos utilizados como de los resultados obtenidos. La actual tendencia a extender la obligatoriedad de la enseñanza requiere pensar esta formación con una mayor diversidad en el capital cultural de los estudiantes. Esto involucra diferentes relaciones con el conocimiento y con el sentido que éste tiene en la formación de su proyecto de vida.

Esta investigación contribuye a hacer visible aquello que escapa a la mirada acostumbrada de quienes trabajan en el espacio escolar, habilitando un distanciamiento respecto del trabajo cotidiano que se realiza en los institutos y escuelas. Busca describir, conocer, comprender y transformar la realidad

educativa. En el sistema formador, la misma cobra importancia en la medida en que aporta a la producción de saberes sobre problemáticas específicas de la formación, del trabajo docente y del sistema educativo en su conjunto. Permite también enfatizar perspectivas y asumir posicionamientos que no suelen estar contempladas en el circuito más ligado a la investigación universitaria.

Formulación de los objetivos de la investigación

Indagar la presencia de las concepciones acerca de la enseñanza de la matemática en las primeras experiencias profesionales de los graduados/ estudiantes avanzados del ISFDyT 24.

Detectar en los relatos de sus prácticas profesionales concepciones acerca de la enseñanza de la Matemática aprendidas en su formación inicial.

Analizar la distancia o cercanía epistemológica y pedagógico-didáctica, entre sus modos de enseñanza y los recibidos en la formación

Reflexionar sobre el modo en que las concepciones aprendidas y o vividas en el ISFD orientan su quehacer y sus decisiones de intervención áulicas.

Conocer que otras construcciones o prácticas profesionales están llevando a cabo en la actual Escuela Secundaria de hoy.

Registrar los sentidos y articulaciones que nuestros estudiantes avanzados o profesores noveles van construyendo de manera individual o colectiva en sus espacios de desempeño profesional

Cronograma de actividades

Actividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Reunión de equipo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
a. determinar ajustes a las líneas de acción y actividades organizativas y operativas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
b. Sistematización y análisis de la información relevada						x	x	x	x	x	x	
Relevamiento y lectura de fuentes documentales				x	x	x	x					
Análisis de fuentes documentales				x	x	x	x					
Entrevistas semi estructuradas a los docentes nóveles				x	x							
Entrevistas grupales estructuradas a los docentes nóveles					x	x						
Jornada de socialización y difusión.												x

Bibliografía

Beillerot, J. (1996) La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Coedición Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
Brousseau, G. (1993) Fundamentos y métodos de la didáctica de la Matemática. Traducción realizada por Vilma Fregona (FaMAF), Universidad de Córdoba, y Facundo Ortega, Centro de estudios avanzados, UNC, Argentina.
Davini, M C. (1997) La formación docente en cuestión. Política y pedagogía. Paidós. Cuestiones de Educación. Bs. As.
Deriard, A., García, R., Lucarelli, A (2007) \" Las didácticas especiales. La adecuación a la planificación y concreción en situaciones áulicas prácticas y residencias de alumnos del ISFD y T24 del Profesorado de EGB 1 y 2 de la ciudad de Bernal. (Proyecto y conclusiones). Programa“Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares”. INFD. Bs As
Duglio, J y otro (2009) Las percepciones de los docentes acerca de la buena enseñanza en la formación docente de la ciudad de Rivera. Fondos concursables en investigación de Didáctica de la Educación Media, Técnica y Superior. ANEP. DFPD. Uruguay
Fenstermacher, G. (1997) \"Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre enseñanza\", en Wittrock, M. La investigación de la enseñanza. Barcelona, Paidós
FENSTERMACHER, Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK, M. (1989). La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona. Paidós.
Gorodokin, I: La formación docente y su relación con la epistemología. Instituto de Formación Docente Continua, San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Greco, M. B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Homo Sapiens, Rosario.
Hobsbawm, E. (2003) Historia del siglo XX. Crítica. Bs. As.
MORIN, Edgar (2004) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Nueva visión, Bs.As.
Nicastro, S. (2005) Revisitar la escuela en Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de los ya sabido. Homo Sapiens.
Nicastro, S. (1999) \"La escuela como construcción social, en S. Carli=> De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad\". Santillana. Bs. As.
Pievi, N y Bravin, C. (2009) Documento metodológico orientador para la investigación educativa. INFD. Eudeba.
Rodrigo y otros (2003) \"Concepciones sobre la enseñanza de Matemática en un grupo de docentes de primaria de escuelas estatales de Lima. Perú
Rossi A. y otros=> (2007) La investigación como herramienta para la construcción del conocimiento pedagógico del contenido (CPC) de los profesores de ciencias y su impacto en la formación docente. Unidad Académica Escuela
Normal Superior Nº 1 \"Mary O. Graham\". I.S.F.D. Nº 95 - La Plata. Buenos Aires. Programa Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares. INFD.
Senones M, Castiñeiras L, Lucarelli A y García, R (2012) Reconstrucción histórica del momento fundacional del ISFDyT N 24 de la Pcia de Bs As. Sin publicar
Sirvent, M. T. (1999) Los diferentes modos de operar en investigación social. Filo UBA
SOROKIN, LAZARSFELD y otros (1982) La investigación social. CEAL, Bs. As.
Souto M y otros (2004) La identidad institucional a través de la historia=> Instituto superior del Profesorado Dr.Joaquín V González. Impreso en Copiado Básico. Bs As

Tello, C. (2005) La formación docente en Argentina. Revista educativa Digital N 35, año 5
Terigi, F. (2012) \" Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación\". Documento Básico. Fundación Santillana. Bs As.
DOCUMENTO METODOLOGICO .INFD .2008 Fichas de trabajo del Curso “Investigación educativa y procesos de producción de sentido” Programa Nuestra Escuela. CFE. ULZ
DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN (2013) Función de investigación en la Formación Docente .Marcos normativos vigentes INFD Área de Investigación.
DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN (2013) La organización de la función de investigación en la formación docente .Versión para la discusión Área de Investigación
Hernández

REDINE

CONVERSATORIO Y LABORATORIO POÉTICO: MEDIACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS)

Universidad Nacional de Misiones (UNaM) Argentina

Coordinación General: Mgter. Claudia M. Santiago
claudiamarianas@gmail.com

Equipo de trabajo:

Prof. Micaela Arce

Prof. María del Rosario Lezcano

Palabras claves:

Mediación-lectura- escritura- instalación- conversatorio- literatura-instalación- montaje-

Resumen:

Desde la cátedra de Práctica Profesional III, en el Seminario específico del profesorado en Letras y el CeMILLIJ (Centro de mediación, Indagación de lectura y literatura Infantil y Juvenil) hemos desarrollado una propuesta denominada: *Conversatorios y Laboratorios poéticos: Mediación de lectura y escritura* . Esta propuesta surge a partir de sucesivas observaciones y problematizaciones acerca de las intervenciones que los futuros profesores proponían para el aula. Allí notamos algunas dificultades para poner en diálogo el discurso institucional, curricular y académico con otros discursos culturales.

Ante esta situación, como equipo de cátedra, nos vimos interpelados a repensar cómo habilitar alternativas o metodologías para pensar otros modos de mediar las producciones literarias en relación a otras artes.

Por ello decidimos proponer instalaciones poéticas que habilitaran una experiencia con la palabra poética que los movilizara en dos aspectos: el de aprendizaje en durante la organización de la instalación y luego el de su implementación. Cabe señalar que estos laboratorios, como dispositivos no convencionales, tienen como objetivo la puesta en diálogo de lo literario con otras producciones artísticas no canónicas para habilitar otros modos de pensar la mediación de la literatura en su sentido más amplio.

Consideramos que esta metodología permite por un lado reflexionar sobre el perfil del profesor

en Letras como mediador cultural comprometido intelectual, ético y políticamente con el contexto en el que interactúa. Y por otro lado alienta a la participación activa de los sujetos para que se involucren y se apropien de los textos literarios como construcción artística compleja, multisignificante y abierta a otras lecturas.

Introducción

Las instalaciones de lectura y escritura creativa forman parte de una propuesta metodológica de la cátedra de Práctica profesional III y como extensión del CeMILLIJ denominado: *Conversatorio y laboratorio poético.* Dicho espacio es coordinado por docentes y cuenta con la colaboración de los practicantes y/o egresados que son al mismo tiempo autores y destinatarios de las intervenciones.

Estos laboratorios pretenden favorecer a que los estudiantes del profesorado puedan diseñar y vivenciar experiencias que los ayuden a problematizar, desnaturalizar o resignificar los aprendizajes de lectura y escritura en contextos diversos dentro de la escuela y/o comunidad. De este modo se pretende poner en discusión el discurso curricular establecido, abrirlo posibilitar el conocimiento de producciones culturales que no responden a un canon académico para que en comunidad se lea y se escriba.

Contextualización

Esta experiencia se realiza en el marco de la Práctica Profesional III con los futuros profesores en Letras- UNaM, y desde el CeMILLIJ que planifica sus acciones en espacios públicos patios, veredas, plaza o en algunos barrios de zonas periféricas de la ciudad de Posadas, provincia de Misiones- Argentina.

Tema

Las instalaciones, como género del arte contemporáneo, no son algo nuevo, sin embargo su fortaleza es incorporar diferentes géneros y soportes para crear una experiencia visual o conceptual en un ambiente determinado, a menudo la obra es transitable por el espectador y éste puede interaccionar con ella. Otra fortaleza es el quiebre del concepto espacial, la obra, los sujetos se apropian del espacio público o lo transforman.

Sin duda, estas experiencias ponen en cuestión, de algún modo, las nociones de autoría, canon literario, lectura, escritura, comprensión lectora, y su fortaleza no está en el individuo o el sistema tomados por separado; sino justamente en las interacciones y en la singularidad propia de cada cultura local.

OBJETIVOS:

1. Entender a la instalación como un quiebre de la lógica espacio temporal cotidiana en la vida institucional y social, a fin de que esa ruptura instale otras formas de enseñar y aprender.
2. Articular las cátedras universitarias, los proyectos de investigación y los proyectos de extensión con la escuela secundaria, a partir de experiencias de intervención artísticas y creativas.
3. Proponer el conversatorio y laboratorio poético como una puerta de entrada a la producción cultural de la comunidad: literatura, artes plásticas, música, pero por sobre todo a través de la toma de la palabra, oral y escrita.

METODOLOGÍA:

En primer lugar como colectivo de docentes y de alumnos se realizó el proceso de indagación, rastreo de información, selección, debate y puesta en común de las propuestas. Después se diseñó un posible itinerario de las lecturas, sus soportes (fotos, videos, música) y las consignas que se ofrecerían en cada posta para su mediación: actividad de lectura y escritura que quedaría escrita en afiches: microrrelatos, poemas, frases.

Entonces la invención puesta a andar con los dispositivos lúdicos ofrecidos, busca información en la memoria, como dice M. Alvarado (2013) para que la búsqueda sea exitosa el secreto estará en la consigna. A veces la consigna parece lindar con el juego, en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea su ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada (Grafein. 1981).

Esta ruptura, desplazamiento del espacio y del tiempo subvierte el orden establecido y propicia otros pasajes y se desencadenan dos tiempos de aprendizajes para los mediadores: el de preparación y el de mediación.

Por ello nos propusimos realizar instalaciones poéticas en la escuela media, en plazas públicas, o en los pasillos al interior de la Facultad de Humanidades y Sociales de la UNaM. El extrañamiento ocasionado, por esas puestas en escena artísticas donde se cruzan palabra e imagen, la poesía visual, los graffitis, la música, el cancionero popular; provocaron en los alumnos un entusiasmo poco frecuente, pero por sobre todo comenzaron a interrogarse sobre los modos de mediar, de aprender y de indagar a partir de encuentros exploratorios y alternativos, donde no solo se involucra la palabra y el cuerpo sino se crea un ámbito propicio para la conversación y la interacción.

Modificamos el andar, el ritmo del caminante para experimentar lo poético más allá de los textos que usualmente llamamos "poesía", porque las instalaciones son un espacio dentro de otro, un tiempo detenido sin fin utilitario, un *no lugar* donde se produce un flujo múltiple, donde se pone en discusión el canon institucionalizado, se abren las puertas a otras producciones, lo poético se hace presente incorporando los particulares efectos de sentido que produce este género en los lectores (Porrúa, 2011).

De esta manera estas instalaciones de laboratorio y conversatorio interpelan a repensar los modos de mediar la literatura como parte del campo general del arte, vinculada con otros lenguajes estéticos y como partícipe de espacios sociales de difusión y circulación.

Prohibido Leer

El 03 de abril de 2016 realizamos una instalación que denominamos: *Prohibido Leer;* en conmemoración al Golpe cívico-militar del 24 de marzo de 1976 que causó diversos grados de violencia y censura sobre el pueblo y la cultura en general. En esta oportunidad decidimos poner en escena y conversación libros y autores de la Literatura Infantil y Juvenil que fueron censurados bajo distintos argumentos.

Para esta instalación se realizó una intervención en el pasillo de la Facultad de Humanidades. Allí delimitamos un espacio que invitaba a que los visitantes recorrieran distintas postas diseñadas en torno a la literatura y la censura. Para favorecer a la instancia de laboratorio, recuperamos el concepto de *montaje* para construir la escena como una praxis que conlleva un esfuerzo de comprensión, selección, interpretación, argumentación y socialización de la propuesta ya que es necesario trabajar con experiencias que permitan: buscar, agrupar, analizar, reconocer datos, encontrar omisiones, ordenar, resumir, separar, secuenciar, sintetizar,

clasificar, comparar, jerarquizar, desarrollar, articular, dialogar, reflexionar, tarea a la que nos abocamos como colectivo de docentes y alumnos que componemos el CeMILLIJ..

Como se puede observar el *montaje* nos permite armar, recuperar o recordar una historia, un acontecimiento o un relato y al mismo tiempo, es una forma de pensar, es su síntesis como unidad caleidoscópica de una realidad representada a través de diálogos, textos, fotos, decorados, ambientación, música, etc. Así los actores aprenden/producen efectuando modificaciones sobre sus conocimientos en un movimiento reflexivo hacia atrás que los lleva al mismo tiempo a negar y a recuperar lo anterior articulándolo con lo nuevo, con lo diferente, abriéndose a una resignificación superadora, pero para que esto suceda se lo debe propiciar desde una mediación que lo reconozca como el camino necesario para la invención.

IMPACTO: Montaje de Prohibido leer.

Antes de mencionar los impactos que pueden producir la instalación de un laboratorio poético es necesario recuperar un aporte de Melich (2002) que dice que la *experiencia, cuando nos la permitimos, nos forma y nos transforma;* ciertamente la experimentación de la lectura y escritura en los laboratorios son una invitación a los estudiantes y a toda la comunidad a ser parte de un proyecto que supera los límites físicos de la universidad.

La posibilidad de trabajar con textos y autores censurados durante la dictadura favoreció a que sobrevivientes o familiares de desaparecidos viniesen a la Facultad para conversar, intercambiar pareceres, lecturas, vivencias que nos marcaron como país.

El enfoque social de la lectura que defiende este paradigma, incide no sólo en los aprendizajes individuales sino en los comportamientos sociales, si no hay interacción, no hay aprendizaje.Parafraseando a Montes (1994) decimos que las instalaciones actuarían como mediadoras pues ofrecen anticipos apasionantes, desafíos no previstos, en general impulsan a forzar los límites, a ampliar la recepción saliéndose del circuito estricto.

Bibliografía:

Alvarado, Maite(2013): *Escritura en invención en la escuela*. Edit. Fondo de Cultura Económica. BuenosAires.

Barthes, Roland. (1994): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós, Buenos Aires.

Bombini, Gustavo (1991): *La trama de los textos*. Editorial el Quirquincho, Buenos Aires.

---------- (2004): *La lectura: una práctica posible* en *El monitor*. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Nº 1, V época, octubre. Argentina.

Kalman, J. (2003) *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista mexicana de investigación educativa, enero-abril, Vol. VII, número 17, pp. 37-66, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Santiago, Claudia (2006) : Espacio escolar entre fronteras discursivas. Un estudio de caso en un aula taller de video en una escuela urbana de Posadas- Misiones. UNaM.

Skliar, C. (2011)*Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Larrosa, Jorge. Lo

dicho, lo escrito, lo ignorado Miño Dávila. pág. 86.

Frugoni, Sergio. (2007): *La escritura personal de los jóvenes. Apuntes sobre una práctica invisible*. Media Revista. Revista cultural para profesores de escuelas medias. Buenos Aires: Escuela de Capacitación CePA.

Hirschman, Sara. (2011): *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?* México: FCE

Montes, Graciela. (1999): *La Frontera Indómita*. Fondo de Cultura Económica. México

Rodari, Gianni (2010): *Gramática de la Fantasía*. Buenos Aires, Colihue.

Rockwell, Elsie (2005): *La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares*. *Lulú Coquette*. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año III, Nro. 3, noviembre.

---

[1] Centro de Mediación e Indagación sobre Prácticas de Escritura y Lectura en Literatura Infantil y Juvenil

REDINE

DE LUCES Y SOMBRAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS CON INCLUSIÓN DE LAS TIC

Autoras: Gloria Fernández , Silvia Hauser,
Correo Electrónico: gloporty@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNaM

Esta comunicación tiene su base en la investigación que llevamos a cabo desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, denominada LA ENSENANZA Y LA INTEGRACION DE LAS TIC EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS ECONOMICAS. La misma se desprende de investigaciones realizadas por el equipo de la carrera de ciencias económicas durante 8 años, referidas a las reformas del sistema educativo, la enseñanza de las ciencias económicas, y los avatares que significa todo cambio en el sistema secundario.

La institución escolar del sistema secundario, transita un proceso de negociación y desacomodamiento, estados que no tienen que ser leídos solo como resistencia al cambio, sino como un espacio que invita al diálogo constante, porque constituye un espacio atravesado, cada vez más rápido, por cambios socioculturales, en el que la aparición y la accesibilidad a internet se ha convertido en una clave para leer el mundo hoy. Cabe señalar que, consideramos que Internet no es solamente una tecnología, sino que es una producción cultural, en el sentido en que una vez que existe como tecnología e inserta a la práctica social, tiene efectos muy importantes, al decir de Castell (2003):" por un lado, sobre la innovación—y, por tanto, la creación de riqueza y el nivel económico; y por otro lado, sobre el desarrollo de nuevas formas culturales, tanto en el sentido amplio, es decir, formas de ser y pensar de la sociedad, como en el sentido más estricto, creación cultural y artística".

Además, no se puede negar que Internet está contribuyendo de manera importante al desarrollo de la identidad de los menores, y en no pocos casos de forma determinante. Guillermo Cánovas[1]

[1]El profesor ha dirigido durante los últimos 12 años el Centro de Seguridad en Internet para los menores en España, dependiente del SaferInternet Programme de la Comisión Europea. En 2001 fundé la organización de protección de la infancia PROTEGELES. Puede consultarse el blog en la siguiente dirección:

en su blog expresa " Cuando trabajas con grupos de adolescentes escuchas cosas como: "en el tablón de mi perfil puedo escribir sobre lo que de verdad pienso y lo que de verdad siento…", "hablamos de cosas de las que no puedes hablar en el cole porque se reirían…", "hay cosas que nunca diría cara a cara que me atrevo a decir en internet..", "escribo porque quiero que los demás sepan realmente como soy…", "cuando alguien le da a un "me gusta" por algo que he escrito me siento increíblemente bien…", y cientos de frases más que apuntan todas en la misma dirección".

Este actual paisaje social y escolar nos obliga a mirar permanentemente la tarea de enseñar, una práctica cultural, un acontecimiento en el que se plantea la transmisión de saberes en la contemporaneidad y la relación con el saber que promovemos en las aulas, atendiendo muy especialmente a las mediaciones culturales y los procesos de apropiación.

De manera que, el planteo de nuestro problema en la investigación se relaciona con las cuestiones mencionadas. Al tener en cuenta la incorporación de las TIC en las escuelas secundarias y en la educación superior universitaria y no universitaria, podríamos pensar que estas instituciones se flexibilizan y desarrollan vías de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación.

Cuando hablamos de integración de TIC nos referimos al proceso de hacerlas parte del currículum, de los principios educativos y de la didáctica que sienta las bases de la enseñanza con el fin explicito de aprender. En este sentido, los cambios que produce la enseñanza con la inclusión de las TIC implicarían nuevas concepciones acerca de la enseñanza, los alumnos – usuarios, los cambios de rol en los profesores y los cambios administrativos en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y la distribución de la enseñanza. Algunos interrogantes de partida fueron:

• ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de las escuelas secundarias y practicantes de la universidad respecto al uso de las TIC en las aulas?
• ¿Qué función cumplen los profesores en los entornos digitales? ¿Se generan estrategias de enseñanzas ancladas en la multimodadlidad y la multitarea?
• ¿Cuáles y cómo se usan los medios o recursos que permiten las modificaciones sustantivas en las prácticas docentes?

---

https://kidsandteensonline.com/2014/01/08/el-papel-de-las-redes-sociales-en-el-desarrollo-de-la-identidad-de-los-adolescentes-parte-i/

• ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrentan los docentes a la hora de implementar las TIC en relación con su disciplina?

Partimos del supuesto hipotético de que:

El uso de las TIC incide positivamente en las prácticas de enseñanza, dependiendo de las concepciones que respecto de ellas sostengan los docentes, las estrategias de enseñanza diseñadas y de la habilidad en los manejos de los recursos y medios que utilice.

Este supuesto fue modificado durante el desarrollo de la investigación por el siguiente:

Las estrategias didácticas con uso de las TIC que diseñen los docentes y sus conocimientos sobre la utilización de los recursos y medios inciden positivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Metodología

El estudio cualitativo de tipo interpretativo, se apoya en instrumentos de observación de clases e instituciones en general y entrevistas, los cuales tienen como fin recabar información para analizar la impronta de las prácticas de enseñanza con inclusión de las TIC en el campo de las Ciencias Económicas.

El universo estuvo formado a través del acompañamiento a practicantes, la selección conforma una "muestra según propósitos" (Patton citado en Bonilla C y otros, 2005: 137 y ss), es decir, escenarios, personas o eventos son seleccionados deliberadamente con el fin de obtener información no generalizable, pero pertinente en relación con las preguntas de investigación.

La aproximación al objeto de estudio, fue planteada además, en tanto investigación cualitativa que concibe al hecho social como la construcción particular de un grupo. Por ende, no es el objetivo acercarse a la realidad desde una mirada verificacionista, sino que guiados por supuestos generales, tratamos de comprender qué pasa en las aulas que constituyen el universo seleccionado y nos permita arribar a conclusiones válidas solo para este universo de escuelas. Esta forma metodológica tiene como propósitos prioritarios el conocimiento y el análisis de una realidad particular, en relación con una situación social concreta: La práctica docente en determinada situación.

En una primera etapa, decidimos adentrarnos en las aulas universitarias para revisar las propuestas y las características que adquiere frente al trabajo en entornos digitales; cómo utilizan las TIC los docentes y practicantes del profesorado en Ciencias Económicas, sobre todo aquellas propuestas pedagógicas consideradas como las que potencian los alcances de las TIC. Dejamos para una segunda etapa el trabajo en las escuelas secundarias y los institutos de formación docente.

Sobre la construcción de los Instrumentos

Para el trabajo de campo en esta etapa se construyó un instrumento de observación de clases y un instrumento de observación mas general de la institución. En este caso, se los utilizó para ver/indagar en las aulas del profesorado de Ciencias Económicas de la FHyCs de la UNaM.

En un primer momento se apuntó a “mirar” lo más general, esto es, si se trabaja con las *netbooks* o se accede al laboratorio de informática; si se cuenta con equipamientos tales como cañón, tienen TV y reproductor de DVD, reproductor de música, sonido y parlantes y la conectividad a internet.

También, resultó importante analizar programas, aplicaciones y/o dispositivos que poseen las computadoras o las *netbooks* y las funciones de cada un; para luego ver la utilización o no en las clases. De igual manera indagamos sobre los recursos digitales usados con frecuencia en las distintas materias. Por ejemplo, el podcast, pdf y la función que se les asignan. Interesó sobre manera ver en las aulas el uso o no de celulares como también de las redes sociales, ya que previamente se escuchó el cuestionamiento a los jóvenes por “estar pendiente del celular".

Siguiendo el modelo TPACK[2] (por sus siglas en inglés, Technological Pedagogical Content Knowledge), se mantuvo las distintas dimensiones propuestas por los autores, para reconocer la forma del trabajo docente. De manera que, en cuanto a la **dimensión pedagógica** se dio importancia a la observación y a la inferencia que se podía realizar de los propósitos y los objetivos propuestos por el docente y/o practicante -según la conceptualización dada por Feldman (2010)-. Para luego, determinar si se explicita el enfoque disciplinar y/o marco teórico a partir del cual se trabajará/n el/los contenido/s y las estrategias de enseñanza. Sobre todo revisar los momentos de la secuencia o qué tareas específicas de la actividad se facilitan o potencian especialmente con la integración de los recursos o herramientas TIC elegidos.

En esta dirección, se solicitó al observador, describir el papel/función que cumple el docente: si de guía, facilitador, expositor, moderador, otros; el papel de los alumnos en el desarrollo de la propuesta, organización y formas de trabajo de la clase; si propone trabajos individuales, en parejas, en grupos propuestos por el docente o por los alumnos; si se realiza el trabajo en el aula y trabajo en la casa; trabajo autónomo o trabajo dirigido, etc. Además, atender a si brinda guías o ayudas para resolver la tarea. Por último, se requirió atender a si el docente/practicante anticipa, enuncia los criterios para evaluar la/s actividad/es tanto de los contenidos curriculares como las capacidades cognitivas y, si describen la forma y las instancias de evaluación que planean implementar.

En cuanto a la **dimensión tecnológica**, se propuso de tal manera algunos ítems para que pudiera recabarse información acerca de los recursos digitales elegidos por el docente, por ejemplo, videos, imágenes, mapas, lecturas, juegos que utilizaran en la/s actividad/es de la clase y si explican a los estudiantes con claridad la función que cumplirá cada recurso y el modo de utilización.

En esta instancia, se consideró relevante observar si el docente menciona los programas, aplicaciones y/o dispositivos, por ejemplo, Google Drive, Windows MovieMaker, Foxit Reader, TBO / HagaQué, Padlet, cámara web, grabadora de sonido que utilizarán en la/s actividad/es y, también, si explican con claridad la función que cumplirán las aplicaciones, programas y/o dispositivos que utilizarán y describen el modo y en qué instancia/s lo/s utilizarán.

Consideramos conveniente también, que el observador señalara si es factible el uso de estos recursos en el aula, si requieren conexión a Internet o alguna aplicación adicional para

[2]El modelo TPACK-sostienen C y K- no solo considera las tres fuentes de conocimiento que menciona Judi Harris –la disciplinar, la pedagógica y la tecnológica–, sino que enfatiza las nuevas formas de conocimiento que se generan en la intersección de unos saberes con otros.

ejecutarlos (java, flash).

Al confrontar con la planificación docente, se consideró importante que se revisara si la fundamentación de la utilización de las TIC incluye con claridad las decisiones tecnológicas tomadas en función de los saberes curriculares que se propone enseñar, o sea, si argumenta claramente la selección de estos recursos, aplicaciones, dispositivos y en qué medida las herramientas y recursos TIC elegidos enriquecen la enseñanza de los contenidos a trabajar en la clase. Además considerar, especialmente la tarea /actividad propuesta a los alumnos y atender a la formulaciones realizadas, ya que varios autores (Riestra, 2002, 2004, 2008; Silvestri, 1999; González, 2010) coinciden en señalar que las consignas cumplen un rol fundamental como mediadoras de los procesos de aprendizaje convirtiéndose en la herramienta con la que cuenta el docente para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de sus alumnos.

De manera que se formularon ítems tendientes a revisar si en la consigna se incluyen los objetivos específicos de la actividad, es decir, que lograrán hacer los alumnos una vez resuelta la tarea, y si está redactada con claridad; con los verbos de comando precisos y, si se presenta una secuencia ordenada de acciones o pasos que los alumnos tienen que seguir; si se indica el producto que se espera obtener y se especifica todas las características que debe reunir (extensión, formato, etc.), como también, se incluye la explicitación de las herramientas y los recursos a utilizar, incluyendo sugerencias y/o ejemplos que puedan ser útiles o necesarias para los alumnos. En otro de los puntos, se requirió al observador, tener en cuenta si el docente incluye los criterios de evaluación que seguirán los alumnos para determinar si la actividad resuelta cumple con los objetivos.

Cabe señalar que como toda practica de enseñanza e inspiradas en Jackson, sabemos que la tradición transformadora, apunta a generar cambios cualitativos de grandes proporciones más arraigados e integrados en la estructura psíquica de los alumnos y en consecuencia, más perdurables. En esta primera aproximación, en las clases de simulaciones de los practicantes enfatizamos en los conocimientos y la pericia metodológica, dejando por ahora a un lado, la condición de los alumnos y la relación psicológica y epistemológica entre docente /alumno.

Algunas apreciaciones, por ahora…

La aplicación del instrumento de observación de clases en las aulas universitarias, permitió efectuar las primeras consideraciones, no concluidas, pero señalan focos para profundizar en la siguiente etapa.

Se observó que: por un lado, los estudiantes pueden manejarse bien en habilidades asociadas a la alfabetización digital de TIC y, por otro, que el uso de las TIC como usuarios no implica que puedan usarlas para favorecer su propio aprendizaje y menos para integrarlas en las prácticas pedagógicas.

Podemos afirmar que esto es así porque las propuestas que efectúan para sus prácticas responden a la tradicional clase universitaria dividida en: una parte teórica, en la que explican sobre el uso de las herramientas en base a enunciados de autores sobre tecnología educativa como por ejemplo Edith Liwin, o en otra, refieren a Ines Dussel que evidencian comprensión de la bibliografía propuesta en determinadas cátedras y, otra parte práctica o de "aplicación", en la que se realiza un ejercicio con la aplicación de uno de los recursos mencionados en la clase teórica.

Llama la atención que las actividades no estén relacionadas con contenidos de la disciplina que cursan y que tendrán que enseñar. Punto que requiere de un análisis en profundidad pero podemos conjeturar algunas ideas sobre la cuestión a partir de las observaciones mas generales sobre lo institucional/curricular de la carrera

Además las actividades propuestas no incluyen reflexiones o investigaciones que impliquen que están aprendiendo y enseñando a partir de la presencia cotidiana de las TIC, ni en función de los estilos y ritmos de enseñanza y de aprendizaje. Si bien se observa, durante el desarrollo de la clase que se cumplen un buen desempeño dentro de las características propias de la clase universitaria con intervenciones adecuadas y en general, reflejan el esfuerzo, será importante seguir trabajando sobre la fundamentación y la articulación entre las decisiones (curriculares, pedagógicas y tecnológicas) que se toman a la hora de adaptar una propuesta para eventualmente ponerla en práctica en un curso.

Los análisis generales permiten sostener que hasta el momento no existen en los programas del profesorado una visión clara de cómo integrar las TIC en las prácticas pedagógicas. Se destina una asignatura para la enseñanza de las TIC sin la visión pedagógica didáctica general de la disciplina y aun cuando los formadores tengan fácil acceso a los artefactos, recursos y aplicaciones tecnológicos en la Facultad, no los integran a sus propios planes de estudios para ayudar a los estudiantes/practicantes, futuros docentes a integrarlas en sus propuestas, como también para transformar la formación docente y su práctica profesional.

Consideramos que se requiere que los formadores en su conjunto, identifiquen algunos de los conocimientos necesarios para integrar la tecnología en la enseñanza sin olvidar la naturaleza compleja, multifacética y contextualizada de estos conocimientos.

Si bien, vemos instalada la necesidad en las instituciones de formación de los profesorados, universitarios y no universitarios que se incluya una política de desarrollo profesional docente que acompañe el proceso de democratización del acceso a las tecnología, consideramos que para lograrlo se requiere brindar un espacio de formación y reflexión con rigor académico que permita enriquecer las prácticas institucionales desde la inclusión y utilización de las TIC en la tarea cotidiana de los docentes formadores y que sean transferidos a los estudiantes de los profesorados durante su trayectoria formativa.

Resulta pertinente señalar que actualmente, los docentes trabajan en la reforma del plan de estudios del profesorado, por lo que consideramos que estos primeros avances realizados y los de la siguiente etapa, podrán colaborar con las tomas de decisiones en las políticas curriculares de la carrera Profesorado en Ciencias Económicas.

BIBLIOGRAFIA mencionada

Cope,B yKalazantis,M; Aprendizaje Ubicuo, Traducción Emilio Quintana. Grupo Nodos Ele. Consultado el 12 de abril desde http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf

Bonilla Castro, E; RodriguezSehk, P: (2005) Másallá del dilema de los métodos.La investigación en ciencias sociales, Bogotá. Grupo editorial Norma.

Cánovas, G; (8 de enero de 2014)Niños y adolescentes en internet.El papel de las Redes Sociales en el desarrollo de la identidad de los adolescentes (Parte I).(Mensaje en un Blog).Recuperado de https://kidsandteensonline.com/2014/01/08/el-papel-de-las-redes-sociales-en-el-desarrollo-de-la-identidad-de-los-adolescentes-parte-i/

Castell, M. (2003) Sociedad en red. Conferencia inaugural del programa doctoral sobre la Sociedad de la Información y del conocimiento. UOC. España
Recuperado de http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain.html

Castro, C. R. (2006). Las TIC como instrumento cultural, intercultural, de naturaleza mediadas. Campo Abierto, 25, 2, 145-169.

CacheiroGonzalez, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 39, 69-81. Consultado el 18 de junio de 2013 desde
http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p39/06.pdf

Felman, D; (2010) Didáctica General, Bs As Ministerio de Educación de la Nación. Consultado el 12 de agosto 2014 desde:
http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf

Harris,J. y Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. En C. Maddux (ed.), Research highlights in technology and teacher education. Chesapeake: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE). Consultado el 25 de junio de 2014desde: http://goo.gl/McfMXM

Jackson, P. (2002). Prácticas de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

DESAFÍOS INÍCIALES EN LOS MAESTROS NOVELES EGRESADOS DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

Autores:

CIAMARRA, Amalia -

amaliaciamarra@gmail.com

ROCKENBACH, María Cristina -

cristina_rockenbach@hotmail.com

-PAULUK, Ramona Beatriz

beapauluk@gmail.com

EJE TEMATICO: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético político

REDINE

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR N°1 LEANDRO N. ALEM, MISIONES ARGENTINA

EDUCACIÓN SUPERIOR

Este proyecto se desarrolló en el ISFD de la Escuela Normal N° 1 "Domingo Faustino Sarmiento" de la ciudad de Leandro N. Alem, Provincia de Misiones. Se encuentra ubicada en el centro urbano y la misma trabaja con escuelas asociadas ubicadas en zonas urbanas y rurales.

Esta investigación surge desde la función de acompañamiento a docentes nóveles egresados de la Escuela Normal Superior N° 1 en el proceso de ingreso a la vida profesional. La finalidad de la indagación es reconocer las características del acompañamiento a docentes nóveles y los procesos de iniciación en la vida profesional de los egresados de esta institución.

Desde el año 2009, la formación inicial de maestros cambió el plan de estudio a una duración a cuatro años. Este proceso nos llevó a reconocer un cambio en la formación de las prácticas educativas a través de la indagación de las representaciones que los egresados tienen de ellas y de la descripción de las relaciones existentes entre las trayectorias reconocidas y las prácticas de iniciación en la vida profesional.

La metodología utilizada es de tipo cualitativa desde una perspectiva interpretativa, con entrevistas a graduados nóveles y directivos de las escuelas asociadas que forman parte de la red formativa del profesorado. Vale aclarar que, de los entrevistados, algunos de los egresados han participado del Proyecto de Acompañamiento Pedagógico y otros no, lo que nos permitió realizar un análisis comparativo.

Palabras clave**: - Formación de Docentes -Docentes Noveles**
Docente de Escuela Primaria.

Introducción

Desde el año 2.008, El Instituto viene desarrollando la función de acompañamiento a docentes egresados del Profesorado de Educación Primaria en el marco de una política de Estado que retoma experiencias a partir de bibliografías tales como "Acompañar los primeros pasos de la docencia"[1], "Explorar una nueva práctica de Formación" de Beatriz Allen, el Taller de Educadores de Rodrigo Vera y con los resultados de las investigaciones de Achilli[2], con el objetivo de acompañar los primeros desempeños laborales de los egresados del instituto.
En función del recorrido realizado desde el inicio como docentes formadores, acompañantes de docentes egresados (plan de estudios de cuatro años) del Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal Superior N°1 Domingo F. Sarmiento. Teniendo en cuenta las diferentes instancias formativas transitadas y los aportes de los noveles participantes, se decidió realizar un proyecto de investigación con el propósito de analizar cómo se vive el acompañamiento a los docentes nóveles en sus procesos de iniciación en la vida profesional.

Redefinida la problemática central del proyecto como "La iniciación en la vida profesional docente de los participantes del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Nóveles", confeccionamos las diferentes categorías de análisis que abordamos a través de entrevistas abiertas y encuestas. Se plasmaron ideas que guardan estrecha relación con las representaciones que poseen los docentes noveles en sus primeras prácticas de inserción laboral y en su trayectoria formativa en el instituto.

Las preguntas de las entrevistas se articularon en función a dos ejes: la formación inicial y la inserción laboral .Se llevaron a cabo en varias etapas. La primera de estas, se centró en conocer las voces de los docentes nóveles egresados en el plan de estudios más reciente (de cuatro años), que no habían ejercido un periodo mayor de tres años y se encontraban trabajando en las escuelas asociadas al instituto : tres urbanas y una rural(Escuela N° 62 "Luis Piedrabuena";; Escuela N° 701 "Amanda Josefa Torres" (San Javier) y Escuela N° 603 "Onésimo Leguizamón"(San Javier). Escuela N° 12 (Caá-Yarí)). En los interrogantes abordados se trató de evidenciar desde las voces de los protagonistas cuáles fueron las experiencias significativas de ambas etapas, qué experiencias de la misma dejaron huellas; cómo fue su inicio profesional, las representaciones y emociones que experimentaron en ese momento, sus nuevos roles como formadores, sus nuevas prácticas pedagógicas; las

[1] ALEN, Beatriz y ALLEGRONI, Andrés. Los inicios en la profesión-1ª ed.-Buenos Aires; Ministerio de Educación, 2009.

[2] ACHILLI, Elena. Investigación y Formación Docente. Laborde Editor, Rosario, 2000.

coherencias e incoherencias entre ambas etapas: la de formación inicial y la de inserción laboral, entre otras cuestiones.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Actualmente, en el campo de la formación docente el plan de estudios ha cambiado con la finalidad de permitir al estudiante su inserción desde el inicio de la carrera en los contextos educativos de desempeño futuro.

Esta nueva concepción tiende a que las prácticas no se realicen de manera aislada sino que busca establecer relaciones con los distintos campos de la formación, relación que implica una serie de entramados donde el estudiante no se halla solo en su recorrido formativo, sino que establece vínculos con los pares, profesores, directivos, autoridades de las escuelas asociadas en el marco de una organización formadora, donde todos los actores institucionales son parte integrante de una trayectoria formativa, trayectoria que implica un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005): "va mucho más allá de algo que se modeliza que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente, respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones, no es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación".[3] Con estas teorías y propuestas curriculares se fue resignificando la práctica de la enseñanza como "Práctica Docente". Nicastro y Greco (2009) proponen, desde este punto de vista, pensar la formación como un *recorrido singular* y *colectivo*, que supone transformaciones, desplazamientos, des-identificaciones y nuevas configuraciones que generan *prácticas específicas*, dicen: "podríamos entender así, la trayectoria formativa como un recorrido y un itinerario en situación y en movimiento. Un recorrido que no está dado, sino que puede ser identificado en cierto mapa ya trazado como marco, pero que va siendo reconstruido a medida que se recorre y (re)construye".[4]

Ferry señala que la idea de formación remite a una dinámica de *desarrollo personal*, un trabajo sobre uno mismo a través del cual un sujeto se prepara, se "pone en forma", para una determinada práctica profesional (Ferry 1997). En primer lugar, la dinámica alude al devenir, a un proceso que articula aprendizajes de muy diverso tipo, llevados a cabo en diferentes instancias y contextos. Requiere de la mediación de otros, sin duda, pero también de una buena dosis de trabajo sobre uno mismo. "Sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para el trabajo sobre sí mismo" (Ferry, 1997: 56). Formarse dirá el autor, "es encontrar formas para contar con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. El sujeto se forma, es él quien encuentra la forma, es él quien se desarrolla de forma en forma" (Ferry. 1990: 124). Contando con medios, mediatizaciones, la formación, hace referencia a un *proceso dinámico* a través del cual un sujeto realiza los

[3] ARDOINO, Jaques (2005) Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada Epistemológica. ED Noveduk. Montevideo.

[4] NICASTRO, Sandra y GRECO, Beatriz (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ed. sapiens. Buenos Aires.

aprendizajes necesarios para llevar a cabo una determinada práctica profesional. Es la preparación para el desempeño profesional un proceso que se desarrolla en un *contexto*, en un espacio y en un tiempo determinado. Desde esta concepción, la formación se entiende como un *recorrido*, como una *trayectoria personal y grupal*, puesto que se produce en *diálogo* con otros, pares y docentes. Este itinerario o proceso no necesariamente supone una progresión lineal, por ello, la formación en tanto trayectoria centra su mirada en el sujeto en formación y compromete las intervenciones de las instituciones formadoras donde se lleva a cabo.

REVISIÓN DE ANTECEDENTES

Si bien existe producción académica y bibliográfica acerca de las prácticas docentes en el profesorado y en los profesores en situación escolar, es reciente el planteamiento problemático de la situación del docente novel en relación al profesorado y las escuelas de destino.

Más allá de las producciones generales, se pueden citar como documentos que marcan antecedentes para el abordaje de la cuestión las producciones recientes del proyecto nacional de Acompañamiento a Docentes Noveles (INFD). En la Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia, edición compilada y editada por el Programa Nacional de Acompañamiento a docentes nóveles, los autores Beatriz Alen y Andrés Allegroni (2009), realizan un despliegue conceptual respecto de las bases teóricas y las políticas para el desarrollo de proyectos de acompañamiento haciendo una revisión y compilando las experiencias desarrolladas en diversas provincias y contextos en este último periodo.

El análisis de la inserción profesional en la enseñanza, considerado como el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores hacen la transición de estudiantes a docentes, es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos donde los profesores principiantes deben adquirir nuevos conocimientos para conseguir construir un equilibrio profesional. Este periodo y sus dispositivos de abordaje son puestos en discusión en el profesorado principiante (Marcelo 2008), donde además de una revisión general se exponen las experiencias de diversos países.

A partir del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Nóveles, enmarcado teórica y metodológicamente en el programa nacional (Alen y Allegroni 2009) desarrollado en la institución sede (ENS Nº 1), se realizaron diversas acciones de indagación que mostraron como resultados conclusivos las dificultades para generar situaciones colaborativas en las instituciones donde trabajan los docentes, la débil inserción del proyecto de acompañamiento en el PEI de las escuelas asociadas y, por último, los problemas de integración de los docentes disciplinares en algunos de los ISFD. (Proyecto de acompañamiento a Docentes Nóveles 2011). Es de destacar, la importancia de los dispositivos de escritura de experiencias, la co-observación, los espacios de intercambio y ateneos, que se han utilizado en esta indagación.

Metodología

La investigación se enmarcó en una perspectiva de carácter cualitativo e interpretativo, centrada en el análisis de entrevistas realizados a una muestra de: cuatro docentes noveles

de Educación Primaria egresados del Instituto de Formación Docente participantes del acompañamiento pedagógico; tres directivos de Escuelas Primarias y 20 docentes noveles egresados de Educación Primaria no participantes del acompañamiento pedagógico.

Se diseñaron como dispositivos metodológicos los siguientes:

a)Entrevistas a docentes noveles egresados del Profesorado de Educación Primaria de Educación Primaria (Guber 2001), del Instituto Superior de Formación Docente (con un máximo de tres años de egreso), que se encontraban trabajando en escuelas de la zona. Las entrevistas buscaron reconstruir algunos elementos de las trayectorias de los egresados en la instancia de estudiantes en el ISFD y luego cómo se da el proceso de ingreso al campo profesional docente. En esta etapa nos interesó indagar acerca de cómo se vislumbra el equipo institucional, los profesores, el proyecto de acompañamiento a docentes nóveles y cuáles son las estrategias que estos ponen en práctica en relación a sus primeros pasos en la docencia y su vinculación con el ISFD.

Los interrogantes de las entrevistas se organizaron de la siguiente manera:

1. Las primeras preguntas, consideradas como introductorias, se enfocaron en la formación inicial recibida por los noveles en el ISFD. En la segunda parte, se abordó cuestiones referidas al inicio de la vida profesional docente, a fin de conocer cómo fue ese proceso, y los efectos del acompañamiento pedagógico por parte de los profesores formadores del instituto.

b) Cuestionarios a docentes graduados recientes del Profesorado de Educación Primaria que no participaron del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles, a fin de conocer cuáles son las representaciones en relación a este proyecto, que por motivos de desplazamientos laborales a otras localidades de la provincia, no pudieron participar activamente del mismo.

c) Entrevistas a algunos directores de las escuelas donde se desempeñan nóveles egresados del instituto: se optó llevar a cabo este dispositivo, ya que nos pareció pertinente conocer cuáles son las representaciones de los directivos acerca del acompañamiento pedagógico por parte del instituto.

Resultados

En relación a las diversas categorías abordadas en las entrevistas y, luego de un análisis detallado de las respuestas de los entrevistados, arribamos a las siguientes conclusiones:

Acerca de los aprendizajes más relevantes que los docentes nóveles valoran haber tenido durante su proceso de formación inicial se destacan los siguientes:

- ✓ La significatividad de desnaturalizar la escuela y sus prácticas cotidianas desde una mirada crítica, entendiéndola como una institución dinámica que se construye socialmente, día a día, desde la intervención de los diferentes actores pedagógicos en contextos diversos y complejos.
- ✓ La importancia fundamental del trabajo en equipo, tanto en la institución formadora como las articulaciones que se producen con las escuelas asociadas del instituto formador. En esta dimensión se observa la necesidad de producir nuevas estrategias de vinculación y desarrollo institucional que faciliten y acerquen a los actores pedagógicos en un trabajo mancomunado.
- ✓ En cuanto a la formación docente, los entrevistados valoran la "libertad de pensar y elegir" a partir de una sólida preparación académica para tomar decisiones propias y adecuadas al contexto de las inserciones profesionales.
- ✓ También se destaca lo aprendido en el sentido de "conocer a los sujetos que aprenden". Esto conduce luego a una autopercepción que les permite mirarse como "sujetos de derechos", que aprenden pero que también enseñan y se sienten parte del proceso y que su actividad, de ninguna manera, se reduce al simple hecho de recibir y transmitir conocimientos.
- ✓ La necesidad de revisar las representaciones que poseen tanto los docentes nóveles como los directivos de las escuelas primarias cuando sostienen la dicotomía entre teoría y práctica. Esto nos sugiere la pervivencia de una *brecha* entre los institutos formadores de docentes y las escuelas primarias, lo que es un condicionamiento cotidiano a las acciones e intervenciones pedagógicas para la mejora integral de la educación en nuestra región.

Las vivencias de los primeros trabajos profesionales han sido heterogéneas. El inicio de la vida profesional docente para algunos constituyó un momento transitivo muy positivo porque fueron bien recibidos por los demás colegas y directivos. Para otros, en cambio, fue una experiencia vivida con mucho miedo e incertidumbre, porque debían afrontar solos el trabajo áulico y hacerse cargo de un grupo lejos de la mirada protectora de un "otro".

El proceso de acompañamiento ha sido vivido por los participantes como un dispositivo pedagógico muy importante, porque colabora a través de los espacios de reflexión conjunta entre colegas, a encontrar respuestas a problemáticas que surgen en el aula, aportando herramientas para abordarlas con mayor seguridad y encontrar soluciones desde un pensar con un otro. También lo destacan como muy valioso porque constituye un espacio de construcción de identidades docentes.

Por su parte, los directivos entrevistados manifestaron que ven la formación de los docentes egresados del ISFD como excelente pero, a su vez, aprecian que muchos de ellos inician su vida profesional con poca motivación. Se los ve como *cansados*, *sin incentivos,* lo que hace que les cueste adaptarse a la vida institucional de la escuela. Estas afirmaciones nos abren nuevas perspectivas de indagación para futuras investigaciones que nos permitan comprender el porqué de estas percepciones.

Conclusiones

Con esta investigación ratificamos el valor estratégico del acompañamiento a los graduados en sus trayectorias formativas, como una forma de intervención que reduce distancias y brechas entre los actores que formamos parte del sistema educativo.

Hemos encontrado información valiosa acerca de lo que pasa con los estudiantes cuando se convierten en docentes. Esta nos permite tensionar algunos supuestos que recorren las aulas de los institutos superiores ya que históricamente la formación se limitaba a su carácter inicial, pero después se abandonaba el proceso.

La investigación definitivamente abrió un espacio que nos permitió involucrarnos en un proceso de avances y retrocesos, de análisis parciales, desde distintas miradas que discuten

conceptos y representaciones frente a esta problemática con el sentido de construir y aportar conocimientos.

Participar de la Red de Colectivos y Redes de Maestros que hacen innovación e investigación desde la escuela y Comunidad en América Latina y España nos permite poner en debate la formación docente; pensar juntos propuestas de alternativa para la mejora , con el fin de acortar esa brecha existente a partir de un trabajo colaborativo entre instituto de formación y escuela para el nivel que se forma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEN, Beatriz, BOTTE, Emilce y MELGAR, Sara (2011) Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales / 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ALEN, Beatriz y ALLEGRONI, Andrés (2009): Los inicios en la profesión - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- ALLIAUD, Andrea y VEZUB, Lea (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Organización de los Estados Iberoamericanos.
- ACHILLI, Elena. (2000) Investigación y Formación Docente. Laborde Editor, Rosario.
- ARDOINO, Jaques (2005) Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada Epistemológica. ED Noveduk. Montevideo.
- PERRENOUD, P . (1995) El trabajo sobre los " habitus " en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. http://www.uncoma.edu.ar/academica
- NICASTRO, Sandra y GRECO, Beatriz (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ed. sapiens. Buenos Aires.
- FERRY, Gilles (1997) Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Novedades educativas.
- MARCELO, Carlos [Coord.] (2008) El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Buenos Aires: Octaedro.
- ZEBALLOS, Marcela (2008) Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la provincia de Buenos Aires, República Argentina. En Marcelo Carlos (2008) El profesorado principiante. Inserción en la docencia. Buenos Aires: Octaedro.
- CIAMARRA Amalia Expositora. REDINE, Proyecto de acompañamiento a docentes nóveles. VI Encuentro Iberoamericano. Argentina 2011.
- Guber, Rosana (2001) La etnografía, método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Norma.

EL USO DE LAS TIC EN LAS AULAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Cristina Alicia Delgado	23.405.630
Mónica Aide Werbes	21.781.288
Maria Cecilia Amarilla	16.832.339
Carlos Marcelo Pitura	16.295.372
Amelia Beatriz Zarza	14.209.923
Especialista: Adriana Czubarko	14.115.885

ALUMNOS COLABORADORES

Iván Anibal Requena DNI 33.203.228

Matias Ezequiel Britez DNI 37.591.674

INSTITUCIONES

ISFD Escuela Normal Superior Nº 10. Posadas, Misiones.
CUE N° 540061900 - normal10posadas@yahoo.com.ar
ISD Escuela Normal Superior Mariano Moreno. Apóstoles, Misiones.
CUE N° 540086800 - isfdmmorenoapostoles@yahoo.com.ar

Resumen

La introducción de las TIC en la educación abre nuevas posibilidades de acceso y producción de conocimiento, pero también plantea nuevas exigencias a la formación docente. Dado que hoy el recurso tecnológico está en la escuela, nos interesa indagar: ¿Cuál es la disposición y disponibilidad de los recursos tecnológicos en los Institutos considerados?, ¿Cómo se utilizan esas herramientas y cuáles son los modos de apropiación en las aulas?, ¿Cuál es la concepción que tienen docentes y alumnos respecto al uso de las TIC?, ¿Cuáles son los obstáculos o limitaciones para el uso pedagógico de las TIC en el aula?

Objetivo General: Analizar el uso de las TIC en las aulas, en el marco de la formación docente de los ISFD Normal N° 10 de Podadas y Normal "Mariano Moreno" de Apóstoles.

Objetivos Específicos: Indagar la disposición y disponibilidad de los recursos tecnológicos en las instituciones consideradas, reconocer los modos de apropiación vinculados al uso de las TIC en los Espacios *EDI y Sistematización de Experiencias*, interpretar concepciones de docentes y alumnos respecto al uso de las TIC e identificar los obstáculos o limitaciones para el uso pedagógico de las TIC en el aula.

Algunas conclusiones a las que arribamos son las siguientes: Los docentes usan las TIC en sus

prácticas pedagógicas con frecuencia moderada a baja. Los recursos más utilizados son las computadoras, los sistemas de proyección y distintos procesadores de textos, lo que representa un bajo impacto de las TIC en las prácticas pedagógicas, ya que las mismas suelen asociarse a la preparación de clases y su uso como herramientas de gestión.
Existen en los institutos experiencias que tímidamente intentan cambiar el modo de concebir y pensar la enseñanza y el aprendizaje mediado por las TIC, donde empiezan a reconocerse otras formas de relacionarse con el conocimiento, y nuevos modos de comunicación entre docentes y estudiantes; en tal sentido, aparecen propuestas colaborativas entre cátedras, y la posibilidad de vincularse desde distintos formatos digitales más allá de las aulas.

Palabras Claves: TIC, Uso Pedagógicos, Modos de Apropiación

Introducción

En nuestro país, así como en la región hace ya más de dos décadas se propone la incorporación de las TIC a la Educación, con la intención de no permanecer al margen de las tendencias internacionales al respecto y con grandes expectativas en cuanto a su efecto en el mejoramiento de la calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos.
Las Políticas Educativas en Argentina han desarrollado diferentes acciones que permitieron la presencia de los recursos tecnológicos en los Institutos de Formación Docente, lo que nos habilitó a indagar qué ha significado esa presencia y analizar el uso de las TIC en las aulas de la Formación Docente de dos Institutos de la Provincia de Misiones, que difieren en cuanto a su ubicación geográfica, origen y estructura.
Uno de éstos es la Escuela Normal Superior Nº 10 de la ciudad de Posadas y el otro, la Escuela Normal Superior "Mariano Moreno" de la ciudad de Apóstoles. En tales institutos, observamos que, a pesar de que las políticas educativas han provisto de recursos tecnológicos a la mayoría de las Instituciones, incluso a sus estudiantes y docentes; pareciera que las mismas no tienen su equivalente en políticas de formación docente, o al menos, notamos que estas políticas de inclusión tecnológica no han logrado modificar las prácticas tradicionales; por lo tanto, para problematizar el objeto de estudio, nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la disposición y disponibilidad de los recursos tecnológicos en los Institutos considerados?
- ¿Cómo se utilizan esas herramientas y cuáles son los modos de apropiación en las aulas?
- ¿Cuál es la concepción que tienen docentes y alumnos respecto al uso de las TIC?
- ¿Cuáles son los obstáculos o limitaciones para el uso pedagógico de las TIC en el aula?

Estos planteamientos hacia el interior de la institución nos permitieron indagar en las concepciones y prácticas de usos de las TIC sostenidas por los actores educativos, para identificar el "sentido" de la acción que permite captar el entramado en el que se construyen las prácticas de la formación docente.
Debido a la complejidad de la problemática, para considerar diversas perspectivas y comparar realidades de la Formación Docente en la Provincia de Misiones, decidimos conformar un equipo de investigación Interinstitucional entre los citados Institutos.
Las técnicas e instrumentos de recolección utilizados fueron: la lectura de documentos institucionales respecto a la incorporación de las TIC, la observación participante en los diferentes escenarios institucionales (los espacios EDI y Sistematización de Experiencias), entrevistas semi-estructuradas y en profundidad.
El abordaje del objeto de estudio pretende identificar aquellas prácticas de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información de profesores y estudiantes, mediadas por los recursos tecnológicos.

Marco teórico

El desafío de las TIC en la Formación Docente consiste en procurar una nueva generación de Docentes, al igual que los Docentes formadores, puedan habituarse a nuevos métodos, procesos y recursos de aprendizajes mediados por la tecnología. Este es un tema que debe ser abordado en el campo educativo, se debe encontrar el sentido dentro de una transformación más profunda del paradigma, que apunte a reformular las bases de las propuestas, a partir de la resignificación de los conceptos de Formación Docente, práctica docente, las TIC y sus usos pedagógicos.

En relación a esto, Frida Díaz Barriga (2007) –en el marco de la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación – expresa que hasta el momento, el uso pedagógico de las TIC en los Institutos de Formación Docente se vinculan fuertemente a la reproducción de audiovisuales, utilización de PowerPoint, búsqueda de información entre otros, en este sentido; el uso de las mismas están determinados por la formación y actualización del docente formador. Los riesgos implican potenciar una práctica docente tradicional, desaprovechar la oportunidad de trascender el espacio físico del aula, integrando posibilidades actuales de interacción y comunicación con sus pares y con los nuevos sujetos que hoy viven en un mundo interconectado.

A partir de lo expuesto se hace necesario definir qué entendemos por formación docente; para ello tomamos la idea de Elena Achilli, quien sostiene que:

> … la formación docente puede entenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizajes orientadas a la configuración de sujetos docentes, enseñantes". También define la noción de práctica docente, a la que concibe en un doble sentido "por un lado como práctica de enseñanza que supone ese proceso de transmisión, de intercambio de conocimientos y, como proceso de apropiación del mismo quehacer docente, como apropiación de una práctica docente que el sujeto podrá desarrollar. (Achilli, 1996; Pág. 6).

Cuando nos referimos a los usos pedagógicos de las TIC seguimos el pensamiento de Coll y Monero (2011) quienes se refieren a "cómo el docente incorpora las TIC al proceso de enseñanza y el de aprendizaje" (Coll y Monero, 2011, Pág. 86).

En este sentido, los autores despliegan tres niveles en cuanto al uso de las TIC. En un primer nivel, se encuentra el diseño tecnológico, diseño pedagógico o diseño instruccional y como último nivel, los autores hacen referencia a un grupo de participantes que "recrea y redefine de hecho los procedimientos y normas teóricas de uso de herramientas tecnológicas incluidas en el diseño a partir de una serie de factores. El análisis de la forma de organización de las actividades conjuntas desplegadas por los participantes y de los usos efectivo de las TIC en el **marco de esas formas constituye el tercer nivel de análisis.**

Si hacemos un recorrido por las tipologías de usos, podemos decir que hay un variado abanico de posturas sobre este tema. Coll Mauri y Onrubia (2008) elaboraron un sistema de clasificación de usos de las TIC, que ancla en una visión socio constructivista de la enseñanza y del aprendizaje e incluye el uso que pueden hacer los profesores y estudiantes de las TIC. De esta manera, presentan la tipología de usos:

1. Las Tic como instrumentos mediadores de las relaciones entre alumnos y los contenidos y tareas de aprendizaje. 2 Las tic como instrumentos mediadores de las relaciones entre profesores y los contenidos y tareas de enseñanza y aprendizaje. 3. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre profesores y alumnos o entre alumnos. 4. Las TIC como instrumento mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos. 5. Las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje. (Coll Mauri y Onrubia, 2008, pág.93-95).

A ese respecto Mariana Maggio (2005) sostiene que "las tecnologías de la información y la comunicación aparecen imbricadas en el conocimiento que se construye y esta es la clave para que

su inclusión en las prácticas de la enseñanza resulte, por lo menos, necesaria" (Maggio 2005, p. 35-69). Sin embargo, la autora sostiene que la mera incorporación de las TIC en las prácticas docentes no es suficiente.

Metodología

Durante el camino recorrido en el proceso de investigación tomamos decisiones con respecto al objeto de estudio, que originalmente nos planteábamos como la observación de la práctica docente en una situación de enseñanza y aprendizaje con el uso de las TIC, enmarcada en un espacio áulico, y posteriormente se decidió ampliar la mirada hacia los usos pedagógicos de las TIC entendiendo por "uso" lo que Coll y Moreo (2011) sostienen, es decir, "cómo el docente incorpora las TIC al proceso de enseñanza y el de aprendizaje".

La problematización se efectúa cuando reconocemos que el espacio del aula está atravesado por las TIC, por lo cual ya no lo entendemos como una estructura fija, sólida y con un tiempo determinado. Siguiendo a Paula Sibilia

> …la conexión permanente a las redes, desconoce e ignora, con suma eficacia, todas las paredes, todas las barreras espaciales y temporales, por lo que cuestiona a la escuela de una forma prácticamente innegable. Por ese motivo no es casual que la escuela prohíba el uso de los celulares. Casi se podría decir que es la única forma que tiene de defenderse, si pretende mantenerse como aquel dispositivo que se define fundamentalmente por las paredes. (Sibilia, 2012)

Para acceder a la mirada y a la palabra de los docente y alumnos, trabajamos con una serie de entrevistas en profundidad, luego seleccionamos aquellos casos que nos permitieron reconocer cómo se despliegan y reconfiguran las posibilidades de nuevas prácticas de enseñanza y de vinculación con el conocimiento (aquí se incluye el saber disciplinar y también las herramientas tecnológicas).

Accedimos a ese espacio, trabajando desde la observación de disposición y disponibilidad de los recursos existentes en las Instituciones con la finalidad de comprender las condiciones de posibilidad para la emergencia de nuevas prácticas de enseñanza vinculadas con las TIC.

En esta instancia, cabe destacar, que entendemos que el campo de estudio es una cierta conjunción entre el ámbito físico, los actores y las actividades. Es un recorte de lo real que "queda circunscripto por el horizonte de las interpretaciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y el informante" (Rockwell, 1986, pág 17).

Las técnicas e instrumentos de recolección utilizados fueron: entrevista semi-estructurada y en profundidad a docentes de los espacios seleccionados y alumnos de las instituciones. Con ellas buscamos el "sentido" que dichos actores han constituido respecto del uso de las TIC en las aulas, por lo cual, se tornó fundamental plantear una metodología mixta donde la entrevista en profundidad y la observación, resultaron instancias de reflexión y meta-reflexión capaces de poner en cuestión esta problemática.

Concebimos al trabajo de campo según la propuesta de Guber (1991): no es sólo un medio para obtener información, sino el momento mismo de producción de datos y elaboración de conocimiento. El empleo reflexivo de las técnicas antropológicas puede dar lugar al reconocimiento del mundo del investigador y de los informantes, así el trabajo de campo antropológico encuentra en la *reflexividad* su mejor expresión.

Las estrategias utilizadas tendieron a bucear en el "sentido" que los actores institucionales han constituido acerca del uso pedagógico de las TIC, por lo cual, se torna fundamental plantear una metodología donde la triangulación de técnicas (análisis de documentos, entrevista y observación) resultó una instancia de reflexión capaz de analizar esta problemática a la luz de la teoría.

Análisis e interpretación de los Datos

Descripción de las Instituciones

Esta indagación plantea un trabajo interinstitucional sobre dos Institutos de Formación Docente de la Provincia de Misiones, uno ubicado en Posadas y otro, en la localidad de Apóstoles. Posadas es la Capital de la Provincia de Misiones, cabecera del departamento Capital y se ubica sobre la margen izquierda del río Paraná. Es la ciudad de mayor población de la provincia con 319.469 habitantes, según el Censo del año 2010. Es el centro administrativo y cultural, también una de las ciudades con más actividades y crecimiento en todas las regiones del NEA. Su actividad económica se halla diversificada entre el turismo, industrias y micro emprendimientos.

Por otra parte, la localidad de Apóstoles se encuentra a 60 km de la ciudad de Posadas, al sur de la provincia. Según el último censo del año 2010 tiene 27.001 habitantes, su principal actividad económica está basada en el cultivo, producción y comercialización de yerba mate, y en menor medida, la ganadería, apicultura, piscicultura, horticultura, y la producción de la madera. Anualmente en esta localidad se realiza la fiesta Nacional e Internacional de la Yerba Mate, durante la cual se desarrollan jornadas tecnológicas del sector, festival artístico, exposición comercial y otros tipos de actividades.

Características de los alumnos del Nivel Superior

Podemos decir que en las aulas de la Formación Docente de ambos institutos existe una población muy heterogénea de alumnos, donde coexisten diferentes edades, entre 18 y 35 años. Alumnos que finalizaron el nivel secundario recientemente, una franja de alumnos que han dejado sus estudios durante dos o más años y volvieron a estudiar y, otra franja menor, que comenzaron carreras universitarias que no terminaron y se insertaron en la Formación Docente como opción alternativa.

Asisten alumnos que terminaron el nivel secundario obligatorio en escuelas comunes, públicas o privadas, pero también hay alumnos que finalizaron el nivel en Escuelas Secundarias a Distancia o de otros Programas Jurisdiccionales como ser plan Fines y Sipted, entre otros.

La procedencia de los alumnos de Posadas tiene que ver con la cercanía de hogares, mientras que en la escuela de Apóstoles, además de concurrir alumnos de barrios cercanos, otros provienen de diferentes localidades, como Azara, Concepción de la Sierra, San José, San Javier, Colonia Aurora, San Carlos, Colonia Liebig, Virasoro y Garruchos de la Provincia de Corrientes.

Espacios curriculares

Los espacios seleccionados son: Sistematización de Experiencias de 4to año, E.D.I Educación Rural (IFD "Mariano Moreno") y E.D.I Educación y Diversidad Cultural (IFD Normal 10) ambos de 2do año. Los criterios de selección de los espacios vinculados a la investigación tienen que ver con el recorrido formativo de los estudiantes en su formación con relación a las TIC, con espacios donde la institución tiene la posibilidad de definir de acuerdo a lo que supone que necesitan los alumnos en su formación y esto está vinculado con los contextos de inserción laboral de los futuros Docentes. Tenemos en cuenta que la Provincia de Misiones tiene el ochenta por ciento de su territorio en frontera con países como Brasil y Paraguay, por ello, la diversidad cultural debe ser una de las temáticas de relevancia en la Formación Docente. Otro dato a considerar es que, en su mayoría, las Escuelas Primarias son Escuelas Rurales, y esto constituye una puerta de ingreso a la profesión Docente.

Los recursos tecnológicos en los Institutos

Desde el punto de vista de la disposición y disponibilidad de los recursos tecnológicos podemos decir que ambos Institutos cuentan con un capital importante de los mismos, puesto que han sido beneficiarios del Programa Nacional Conectar Igualdad que provee, entre otras cosas específicas

para la Formación Docente, laptops –computadoras portátiles- para los alumnos y docentes, un Referente Tecnológico, constituido por personal orientado a la administración de las redes informáticas, un carro móvil digital constituido por veinte netbooks y un equipo de pizarra digital, correspondiente al Programa Primaria Digital. Otro programa que también proveyó de herramientas tecnológicas a los institutos fue el de Mejora Institucional (PMI) a partir de éste, las escuelas poseen proyectores, cámara fotográfica, filmadora y equipo de sonido. Encontramos coincidencia en los Institutos en la organización de un aula de informática equipadas con máquinas, televisores, proyectores e impresoras. Difieren una de otra en la conectividad, ya que en el Instituto de Posadas la conexión se da a través del cable y en Apóstoles existe una red wifi. En ambos casos no refleja una buena conectividad o velocidad de acceso a internet.

Para el uso de las mismas, en uno de los institutos se debe solicitar un turno con anticipación, mientras que en el otro nadie está a cargo de la sala para resolver el problema de conectividad en el momento que se necesite.

Los Institutos sólo acceden a la red wifi, en espacios específicos como Secretaría, Dirección, Bedelías, en uno de los casos Biblioteca, pero ninguna de las instituciones tiene acceso a este servicio desde las aulas. Además, en el caso de la Escuela Normal Superior Nº 10, las carreras técnicas aseguran su conectividad a través de servicios pagos por los mismos estudiantes.

Las voces de los Actores Institucionales

Para profundizar la descripción anterior, resulta pertinente incorporar las voces de los actores institucionales, ya que son muchas y variadas las situaciones que viven los Docentes en los IFD que condicionan sus prácticas; al respecto una Docente del EDI, sostiene:

> *…si bien la escuela cuenta con equipamiento, como así también un importante número de películas, proyecto menos filmes y videos de lo que deseo, porque suelen faltar los accesorios: como prolongadores, controles remotos, parlantes. Y lo más importante, no hay un personal encargado de Tic que asista todos los días, y que ayude a resolver cuestiones técnicas. Sumado a esto, no hay conectividad a Internet en el establecimiento, lo que impide realizar trabajos en línea, y colaborativos. (Docente EDI)*

En este mismo sentido se suman otras voces poniendo de manifiesto la influencia de la burocracia institucional en el acceso a los recursos tecnológicos:

> *(…) y los obstáculos son muchos la principal falta de conectividad a internet porque la idea es que ellos produzcan sus trabajos en la escuela, para ellos contamos con 2 hs reloj semanales para este trabajo con lo cual al no tener conectividad se hace muy difícil. Otro son las net de la escuela son chicas y no se pueden descargar los programas con lo cual los alumnos que no tiene máquinas se hace difícil. (Docente Sistematización)*

> *(...) para trabajar uso las TIC cada vez que tengo acceso y se me permita, casi siempre de una computadora o teléfono celular con acceso a internet. Que es un bastón a la hora comunicar, aprender y enseñar. (Alumno EDI)*

Aparecen en estas voces una idea potente del reconocimiento del recurso en las Instituciones y una intencionalidad de uso de las TIC, tensionadas con la limitación al acceso y disponibilidad de las mismas, lo que Frida Díaz Barriga reconoce como algunas de las barreras que debe hacer frente el profesorado y que dificultan el proceso de apropiación (Díaz Barriga, 2006)

Pero se manifiestan también otras experiencias que, a pesar de las limitaciones existentes, consiguen superarlas y realizan otras prácticas:

> *(...) para ellos es todo un desafío cuando le presento la propuesta de trabajo del*

> *espacio se asustan un poco por lo que representa la actividad y se movilizan mucho buscando la información van a las escuelas rurales buscan informacion vinculada con la problematica que van a tratar filman hacen las entrevistas, sacan fotos, el trabajo es en grupo con lo cual el trabajo colaborativo es sumamente importante. (Docente EDI)*

La experiencia del Espacio EDI Educación Rural se lleva a cabo todos los años con alumnos de 2do año de la Formación, con el objetivo de conocer la realidad rural, identificar las problemáticas de diversas escuelas rurales de la zona. En el desarrollo de la experiencia pusimos en juego materiales bibliográficos, pero también la posibilidad de producir materiales mediados por las TIC, como es la producción de videos, cortometrajes que reflejen sus miradas sobre las escuelas que visitan, ello favorece el intercambio entre distintos espacios y abre la reflexión sobre la práctica docente y la diversidad.

> *El uso tecnológico también está presente fuera del horario de clase, porque los alumnos me envían los trabajos vía correo electrónico, la mayoría, para su corrección, y me muestran las correcciones que hacen durante las clases. Este año algunos alumnos han implementado enviar los trabajos utilizando Facebook, igualmente se baja a la compu y se corriere para su devolución.*
> *Otro uso importante que hacen es consultar continuamente conmigo algunos puntos importantes de los trabajos, como elaboración de objetivos, presentación de notas, etc. Utilizando facebook o por whatsapp. (Docente EDI)*

En las respuestas de los alumnos se identifican las dificultades propias de la situación en la que se hallan insertos, desde su rol estudiante ven a las TIC como un medio más de consulta de información y para presentar los trabajos exigidos por sus docentes; pero desde sus prácticas de Residencia se complejiza su utilización, por no contar con claridad conceptual sobre cuáles serían sus usos pedagógicos, la forma de implementación y sobre la prioridad de las cuestiones a ser evaluadas por sus profesores. Aparecen en los trabajos de reflexión sobre su trayectoria formativa como una fortaleza.

> *(...) creo que ellos la visualizan, digamos, en forma potencial como algo valioso, porque en los mismos trabajos de sistematización ellos exponen esto; que han logrado muchos avances en sus prácticas haciendo usos de las TIC. (Docente Sistematización de Experiencias)*

Modos de apropiación de las TIC… uso de la tecnología en las aulas de formación docente

Entendemos por concepciones el conjunto de creencias y conocimientos de origen esencialmente cognitivo, de carácter interno, construidas desde nuestra experiencia sensible y que vienen a ser las organizadoras implícitas de los conceptos que orientan nuestras acciones (Da Ponte, 1999; Pág. 43).
A partir de la información recogida de las entrevistas realizadas a Docentes y Estudiantes; y profundizando el análisis se evidencia que los docentes reconocen la necesidad de implementar TIC en las aulas, expresando en ese sentido:

> *(...) utilizo para la presentación de temas, presentación de trabajos que realizan los alumnos, para parciales o exámenes finales. A través de la utilización de PowerPoint, películas, diagramas, redes conceptuales." (Docente IFD).*

Esta respuesta coincide con las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos de aprendizaje, propuesto por Coll donde el docente marca el modo en que sus estudiantes se van a relacionar con ellas, desde la presentación de la materia (Coll, 2011).
Si bien para todos los docentes, las TIC constituyen una herramienta comunicacional, sólo algunos docentes las reconocen como herramientas para innovar, otros como intento para superar el aislamiento que representa no usar "algo" tecnológico o como modo de "encontrarse con la

tecnología". Tal como aparece en la siguiente entrevista:

> *(…) entonces desde que punto de vista lo que es tecnológico solamente termina siendo un aspecto hasta de status o de cuestión de que no nos puede faltar porque es lo último, pero no sé si le damos realmente la utilización que deberíamos. Creo que deberíamos hacernos la pregunta en las escuelas con total objetividad que nos brindan qué nos posibilita y qué queremos lograr con el uso de las tecnologías." (Docente Sistematización de Experiencia).*

En ese sentido, las TIC aparecen en sus prácticas como un desafío paralelo en lo que hace a reafirmar su identidad profesional, de cómo asumir la condición de "experto" y "principiante" al mismo tiempo, no solo frente a los alumnos sino en relación a sus pares, en contradicción a su formación .

> *(…) en los alumnos es mucho más espontáneo que el uso que da nuestra generación, mi generación particularmente, no tienen inhibiciones y son audaces en cuanto a cómo trabajar con ellas, experimentan son más libres, tienen más espontaneidad en cuanto a su uso y en ese sentido muchas veces aprendemos de ellos y está bien que así sea. Lo que si por ahí veo es que muchas veces nos apoyamos demasiado…bueno este ya sabe manejar todo el tema de los micrófonos entonces le dejamos a él y nosotros no incorporamos eso… Realmente es una diferencia en cómo actúan los alumnos y como somos los docentes. (Docente Sistematización de Experiencia).*

Siguiendo la línea de pensamiento de los autores y de lo expresado en las entrevistas podemos inferir las concepciones con respecto a las TIC, vinculadas al facilismo intelectual. Muchos docentes asumen un posicionamiento de uso meramente instrumental como herramienta de búsqueda y selección de contenidos, sin pensar en otro proceso donde la intervención docente logre un razonamiento o reflexión en otro nivel. Leemos a continuación lo expresado por una Entrevistada Docente y un alumno a ese respecto:

> *(…) les gusta, les facilitan cortan y pegan trabajos, responden automáticamente sin usar pensamiento crítico, no tienen idea, antes cuando no usaban las tic había un mayor trabajo intelectual por parte de ellos. (Docente EDI).*

Existe una apropiación tanto en docentes como en estudiantes que está asociada al discurso donde se reconoce la potencialidad del uso de las TIC, asociadas a actividades que hacen énfasis en la primera categorización que ha guiado el análisis.

Discurso que, en el caso de los Docentes, deja entrever posicionamientos sobre el aprendizaje de los alumnos a la vez que invisibiliza la enseñanza sobre el uso pedagógico de las TIC; sin explicitarlas, evaluarlas y valorarlas como nuevos modos u oportunidades de pensar sus prácticas.

Existen en ambos Institutos prácticas que incorporan una nueva mirada sobre ese proceso, e invita a Colegas a sumarse a las actividades. Esta concepción es vista por los estudiantes, al principio, como obstáculo, luego como desafío y finalmente, como propuestas diferentes que lograron romper con la dinámica estructurada de pensar la clase. Experiencias que si no son tomadas como valor corren el riesgo de permanecer como prácticas aisladas de quienes se animan a innovar, sin lograr construir, junto a los alumnos, criterios que les permitan entender a las TIC como mediadoras de procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Conclusiones

Después de haber realizado este recorrido que resultó un proceso complejo, dado que implicó mirar las prácticas en nuestros propios institutos, proponemos las siguientes conclusiones, considerando que es la primera aproximación que hacemos a la problemática, tenemos la absoluta certeza de la importancia que implicaría dar continuidad a investigaciones que sigan este curso.

En primer lugar, cuando nos referimos a la disposición y disponibilidad de los recursos tecnológicos, podemos concluir que son similares en ambos institutos. Ambos fueron beneficiados por programas nacionales que les proveyeron de recursos tecnológicos, por lo que se reconoce su presencia. Del mismo modo, aparece la dificultad en el acceso, lo cual se transforma en un obstáculo al intentar desarrollar actividades y, con el tiempo, desanima el hecho de pensar organizarlas.

En segundo lugar, las tecnologías de la información y comunicación aparecen como anexo o, dicho de otro modo, son complementarias a las prácticas habituales de enseñanza. Es decir, el uso de la tecnología digital (en su mayoría) no se traduce en un replanteamiento significativo en las prácticas docentes de los espacios observados. Los docentes usan las TIC en sus prácticas pedagógicas con frecuencia moderada a baja. Los recursos más utilizados son las computadoras, los sistemas de proyección y distintos procesadores de textos y programas para realizar presentaciones multimediales, lo que representa un bajo impacto de las TIC en las prácticas pedagógicas, ya que las mismas solo suelen asociarse a la preparación de clases y su uso como herramientas de gestión.

Al respecto, aparecen desde la mirada del docente, la falta de formación para habilitar el uso pedagógico crítico de las TIC. A su vez, esta ausencia de formación, es asociada a la falta de experiencia en el uso de ciertos dispositivos, el miedo a la exposición de lo "no sabido" frente a sus estudiantes y colegas, expresado muchas veces desde el discurso de los miedos al "facilismo" tecnológico, la posibilidad del "corte y pegue", sin necesidad de pensamientos complejos, entre otras cosas.

Por otro lado, existen en los mismos institutos, experiencias que tímidamente logran cambiar el modo en concebir y pensar la enseñanza y el aprendizaje mediado por las TIC, donde empiezan a reconocerse otras formas de relacionar y relacionarse entre el conocimiento, los colegas y los estudiantes. Aparecen las propuestas de colaboración entre cátedras, la posibilidad de vincular los trayectos formativos desde otros formatos ya digitales o multimediales, pensar los relatos de experiencias desde lo filmado, editado y explicado, desde una lógica acentuada en lo visual.

Para cerrar, nos parece importante destacar que el uso de las TIC es relevante para los sujetos que las utilizan, pero no se visualiza una reconfiguración del rol docente, en el sentido que les permita analizar críticamente la manera en que se debería implementar en el aula, cuestionarse el qué se enseña y se aprende. Sería provechoso interrogarse acerca del uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación nos permitió revisar los objetivos iniciales, vinculados al "el uso de las TIC en las aulas de la Formación Docente", para entender que estos mismos dispositivos son los que generan nuevas prácticas de comunicación que trascienden los espacios del aula y posibilitan nuevas prácticas culturales y nuevos modos de aprendizajes.

Referencias Bibliográficas

- Coll C.; Monero C.: *Psicología de la Educación Virtual. Aprender y Enseñar con Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid, Ediciones Morata, 2011.
- Coll, C. (2005): "Concepciones y tendencias actuales en psicología de la Educación". En: Coll, C; Palacios, J. y A. Marchesi: *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar.* Madrid: Alianza. (pp. 29-66).
- Da Ponte, J. (1999): "Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros". En: Krainer, K.; F. Goffree (eds.), *Onresearch in teachereducation: From a study of teachingpracticestoissues in teachereducation.* (pp. 43-50).
- Dussel, Inés: "Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los

países del Mercosur" /... [et. al.]; coordinado por Inés Dussel. (1a ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2014.

- Foglino, Ana María: "Desafíos y tensiones en la incorporación de TIC en las prácticas de enseñanza en la formación docente: La experiencia del dispositivo de desarrollo profesional, Secuencias didácticas con uso de TIC: diseño, implementación y análisis de prácticas". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- GUBER, R. (1991) "El salvaje metropolitano". Bs. As., Legasa.
- Maggio, Mariana: *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós, 2012, (p. 172).
- Maggio, Mariana. *Los Portales Educativos: Entradas Y Salidas a La Educación Del Futuro*. Amorrortu Editores, 2005 p. 35-69)
- Merodo, Alicia; Simón Javier; García Tellería; M. Ximena: "La incorporación de las TIC en la formación inicial docente". Fundación Evolución y Organización de los Estados Americanos, 2012
- ELSIE ROCKWELL."REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO ETNOGRÁFICO (1982-1985)". vol. 2."Para observar la escuela, caminos y nociones" del Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social", Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (coordinadoras), Ruth Mercado, Citlali Aguilar, Etelvina Sandoval, México, DIE, 1987.
- Ros, Cecilia: Experiencias de enseñanza con TIC en la formación docente; adaptado
- por Lili Ochoa de La Fuente. (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Sibilia, Paula: Boletín de novedades educativas N°64: Entrevista. La incompatibilidad de la Escuela con la subjetividad contemporánea. Áreas, Comunicación y Educación |Entrevistas, Newsletter | Gabriel Latorre | Fundación Lúminis.
- Tedesco, J. C. (2007), "Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina", revista Pensamiento Educativo, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 40, n.° 1.
- VASILACHIS DE GIALDINO I. (1993), "Métodos cualitativos I los problemas teóricos – epistemológicos", Centro Editorial de América Latina.
- VASILACHIS DE GIALDINO I. y otros (2007) "Estrategias de Investigación cualitativas". Bs. As., Edit. Gedisa.

Sitios Web Consultados

- Hepp, Pedro, Coordinación: Marés Laura(RELPE) Y Severino, Eugenio(BID). RELPE Red Latinoamericana de Portales Educativos. http://www.relpe.org/
- Informe final de base http://portales.educacion.gov.ar/modelo/files/2013/03/Informe-Final-Linea-de-Base-PCI-FD-PDF-FINAL.pdf
- La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos UNESCO 2006. Unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf
- Frida Díaz Barriga: "La innovación enseñanza en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales- Disponible en: http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1436&debut_5ultimasOEI=120
- Plan de Mejora Institucional http://portales.educacion.gov.ar/infd/fortalecimiento-isfd/
- Estado del Arte sobre las Políticas de Integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos: https://www.unicef.org/argentina/spanish/edudacion_Estado_arte_gestion_politicas.pdf

ESCRITURA DEL LIBRO: ¡AHORA HABLAMOS NOSOTRAS! RELATOS EDUCATIVOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES

Coordinadora: ARCURI, Andrea Laura. andrealaura@hotmail.com

Autoras varias:

AGUIRRE, Andrea Edith, BARRA URRA, Mabel Angélica, CÁRDENAS, Mariquena Giselle , COLLINAO, Carla Yanina, DÍAZ, Gabriela Patricia, ESCOBAR, Nadia Nurit Noemí, GARCÍA VILLARROEL, Erika Stefanía, JOFRÉ, Lila Susana, LEÓN ALEGRE, Ángeles Melanie Liseth , MARTÍNEZ, Verónica Paola, MUÑOZ, Marta Georgina, POBLETTE, Yanet Mariela, ROSAS, Noelia del Carmen, SAAVEDRA GUTIÉRREZ, Jennifer Ailín, SAPURI, Solange Michelle, SEPÚLVEDA, Yolanda Elisabet, SOTO, Beatriz Valeria, YNALEF, Leticia Giselle

Red de docentes que hacen investigación educativa- Sede Centenario. Neuquén. Argentina

Instituto Superior de Formación Docente N° 9 "Paulo Freire". Centenario. Neuquén. Argentina

RESUMEN

El presente relato procura describir el proceso de escritura de un libro realizado por estudiantes de primer año de una cátedra denominada *Enfoque socio cultural de la educación*, dentro de un instituto de formación docente en la provincia de Neuquén, Argentina.

Los escritos recuperan las biografías de las estudiantes, de sus familiares, experiencias que han sido consideradas educativas (no necesariamente escolares) por todos/as ellos/as y las miradas de las alumnas en torno a los procesos de inclusión y de exclusión que se dan al interior de la institución formadora.

Cada texto recupera las experiencias de las jóvenes, asumiendo que "es incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada lo hiere" (LARROSA: 2002)

La escritura del libro *¡Ahora hablamos nosotras! Relatos educativos escritos por estudiantes* constituyó un vehículo para abordar los contenidos específicos de la cátedra, a partir de los cuales se procura comprender las relaciones entre sociedad-culturas y educación.

PALABRAS CLAVES

Escritura de relatos- experiencias- educación- sociedad- culturas- inclusión- exclusión.

ACERCA DE LA PROPUESTA- PROPÓSITOS

El libro "*¡Ahora hablamos nosotras! Relatos educativos escritos por estudiantes"* es el resultado de una experiencia realizada en el Instituto de Formación Docente N° 9 (Centenario-Neuquén-Argentina), dentro de la cátedra *Enfoque socio cultural de la educación*, 1° A turno tarde, durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2015.

Fue elaborado para que el público en general, otros/as estudiantes, profesores/as e investigadores/as pudieran ampliar sus reflexiones en torno a la relación sociedad-educación-culturas, desde las voces de un grupo de (muy) jóvenes, futuras docentes de nivel primario e inicial.

Como dicen algunos especialistas, escribieron "al ras de la experiencia" (LPP: 2009: 121). Y, al hacerlo, trataron de recomponer fragmentos aislados de sus historias, avanzando en una primera interpretación, reflexionando sobre sí mismas y sobre sus culturas.

Los escritos no intentaron ser una confesión. Mucho menos, la expresión de una verdad. Apenas, pretendieron dar cuenta de los sentidos que ellas les fueron dando a sus experiencias y a las experiencias de las personas que -de manera inexorable pero nunca determinante- formaron y forman parte de sus raíces.

Durante el desarrollo de la propuesta, entre todas pasamos en limpio para qué íbamos a hacer el libro. Y en aquel momento escribimos colectivamente:

"...Para construir un "nosotras".

...Para que nos conozcan y sepan quiénes somos.

...Para dar cuenta de nuestras diferentes culturas.

...Para incorporar la teoría de otra manera, a partir de las experiencias personales.

...Para mostrar que la educación no sólo pasa por las escuelas.

...Para establecer relaciones entre la educación de nuestros abuelos/as, bisabuelos/as o familiares y nosotras mismas.

...Para contribuir a cambiar los problemas en educación.

...Para dar valor a nuestras culturas y no perder de vista que existe una cultura dominante que se usa como una vara para calificar o descalificar a las demás.

...Para mostrar que las desigualdades sociales condicionan pero no determinan nuestras trayectorias escolares y sociales.

...Para aprender cuáles son los mecanismos de exclusión y de inclusión que hay en las escuelas y en nuestro instituto.

...Para mostrar nuestros recorridos, nuestros saberes y nuestras particulares maneras de escribir.

...Para mostrar que nosotras podemos realizar nuestras trayectorias de otra manera, si se garantizan las oportunidades para que lo hagamos. Ninguna tenemos techo...." (AAVV: 2015: p.4)

LOS ANTECEDENTES

La idea de organizar la cátedra *Enfoque socio cultural de la educación* en torno a la escritura de relatos la fui gestando desde el año 2013.

Sólo pude darle forma cuando logré entretejer ideas, textos y prácticas previas que –durante mucho tiempo- guardé en una metafórica caja de herramientas que uso en mi trabajo. Estos insumos fueron varios; pero destaco nada más que los imprescindibles.

En primer lugar, los aportes del *Laboratorio de Políticas Públicas* (LPP), en relación a la *Documentación narrativa de experiencias escolares*. Y, surgido al abrigo de sus propuestas, el texto "Tres libretas negras" de Zulma San Juan. Esta narrativa pedagógica fue el primer relato que compartí con las chicas del curso. De él tomé prestadas muchas ideas; en especial, las referidas al trabajo con los recuerdos personales y la recuperación de las historias familiares.

En segundo lugar, los aportes del *Profesor Valter Filé* de la *Universidad Federal Rural de Río de Janeiro*, de Brasil, quien alguna vez me invitó a pensar acerca de quiénes son nuestros/as alumnos/as y qué sabemos de ellos/as. ¿Qué supe yo, históricamente, de mis estudiantes? Nada más que generalidades, cuestiones superficiales que poco dicen acerca de quiénes realmente son. En ese momento, entendí que para que ellos y ellas tuvieran la oportunidad de contar sus experiencias de vida, yo tenía que generar otras formas de trabajo para que el aula se convirtiera, verdaderamente, en un espacio de convivencia pluricultural habitado por "nosotros y nosotras".

En tercer lugar, los aportes de mis compañeras *Teresa Romero, Fermina Rivas, Graciela Martínez, Noemí Cavallini, Karina Pérez y Natalia Lagos*, integrantes de la **Red de Docentes que hacen Investigación educativa (sede Centenario)**, con las que llevamos adelante el proyecto de formación e investigación *Expediciones pedagógicas*. Al interior de ese proyecto (que no importa aquí explicar) fui aprendiendo "a duras penas" a intervenir y a realizar sugerencias cuidadas y amorosas, nunca correctivas ni sancionadoras, para contribuir a que otros/as pudieran enriquecer la escritura de sus ideas. Esto no hubiera sido posible sin las sugerencias que recibimos de la *Profesora Valeria Flores*, quien nos asesoró y nos enseñó a escuchar, a preguntar, a esperar, a tener paciencia y a dar por terminada la tarea, en contextos de producción de textos pedagógicos.

En cuarto lugar, los aportes de la *Profesora Jacqueline dos Santos Morais* de la *Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Río de Janeiro*, de Brasil, quien trabaja con sus estudiantes sobre las biografías personales y las memorias de formación como un ejercicio de la palabra, del diálogo y de la ciudadanía. Si bien su propuesta me ha servido para orientar mi propia tarea, de ella recupero –especialmente- su idea de que quien escribe es una persona con coraje, que se anima a no dejar morir las historias vividas para compartirlas y re- significarlas.

Y, finalmente, los aportes de las *estudiantes* de la materia *Enfoque socio cultural de la educación* del año 2013 con quienes empecé a realizar las primeras pruebas en esto de generar oportunidades para que nos cuenten, desde su singularidad, quiénes son ellas. Si las estudiantes no me hubieran permitido hacer esos intentos, este proyecto –que hoy hacemos público- no podría haberse concretado.

LAS FORMAS DE TRABAJO

Como profesora a cargo de la coordinación general del proyecto tuve que recuperar algunos aportes teóricos y reorganizar los tiempos y modos de trabajo dentro del aula.

Específicamente, tomé la decisión de generar y de sostener condiciones de producción que nos permitieran a todas involucrarnos en la tarea de escribir relatos.

Originalmente, se previó dividir la cursada de la materia en dos partes: una, para el abordaje teórico y otra, para el desarrollo de los procesos de escritura.

No fue posible sostener por mucho tiempo esta separación tan tajante. Como en todas las instituciones educativas de la región surgieron algunos problemas –ajenos a nuestra voluntad- que impidieron mantener la continuidad en el cursado. Por lo tanto, no nos quedó otra alternativa que avanzar, en cada una de estas tareas, en función de las necesidades y de las oportunidades, y no en función de una agenda predeterminada.

La cuestión de la enseñanza de los temas seleccionados, para dar vida al programa de la cátedra, no me presentaba mayores dificultades.

Pero sí era algo nuevo para mí -y en consecuencia para las estudiantes- el hecho de tener que reorganizar los tiempos y espacios de la cursada para realizar las narraciones de experiencias, ya que tenían que ser cualitativamente diferentes a los utilizados para enseñar la teoría.

En consonancia con lo anterior, nunca perdí de vista que era fundamental *desacelerar* los tiempos de la formación e instalar un ritmo de intervención que diera lugar a que algo *nos* pasara.

Tampoco perdí de vista que los autores que reivindican la recuperación de las experiencias cuestionan fuertemente todo intento por vincularlas con la acreditación (LARROSA: 2002: 173). Fue entonces un desafío inmenso diseñar este proyecto. ¿Cómo iba a ser posible conciliar la propuesta y la acreditación de la materia si partía de la premisa de que la experiencia de una persona no puede convertirse en un valor de cambio, en una mercancía, porque al hacerlo la misma se destruye?

En ese momento, hice la apuesta más fuerte que pude hacer como docente dentro de una institución educativa: aunque desde el primer día les anticipé a las estudiantes que la materia se iba a evaluar en función de la producción del libro, decidí poner el acento en los procesos y despreocuparme por los resultados (en términos de acreditación).

Esto que parece una obviedad y una expresión necesariamente correcta (aunque no suficiente para el sistema educativo), supuso el desarrollo de prácticas concretas que interpelaron los mecanismos de funcionamiento y los sentidos del instituto/escuela. Por supuesto, no faltaron algunas bromas e ironías en torno a la acreditación, pero nadie se preocupó demasiado por esto. Al final de la cursada, simplemente, decidimos entre todas cómo acreditar la materia: las estudiantes confeccionaron los indicadores a tener en cuenta y luego se auto asignaron una nota numérica que en ningún caso fue necesario modificar, desde mi lugar como docente.

Una vez resuelto ese tema internamente ("en mi propia cabeza") pude darle identidad al espacio de encuentro con las estudiantes.

En general, las aulas de las escuelas siempre están cerradas para que nadie vea qué hacemos y cómo lo hacemos. Para este proyecto fue necesario cerrar las puertas pero en otro sentido: lo hicimos para cobijarnos, para crear un espacio delicado que nos permitiera *sentir* lo que nos estuviera pasando. Y, aunque parezca contradictorio, aislamos el salón de clases para poder exponernos.

A grandes rasgos, planifiqué la cursada de la materia siguiendo un recorrido apenas parecido al que se utiliza en los talleres de documentación narrativa (cruzando estos procesos con el tratamiento de los contenidos que, en este espacio de formación, acordamos institucionalmente enseñar): la generación de condiciones formales y materiales para escribir dentro del aula; la identificación y selección de historias y de experiencias para relatar y documentar; la escritura y re- escritura de distintos tipos de textos y de versiones sucesivas de los relatos; la edición de los mismos; y la publicación y circulación de las producciones.

Como muchas veces hubo suspensión de clases, realicé una adaptación del *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. La documentación narrativa de experiencias escolares. Módulo 2* (MCYE: 2003) que fue propuesto como una ayuda- memoria para tener en casa, con el fin de que las estudiantes pudieran recordar qué pasos es necesario dar y qué cuestiones son importantes considerar a la hora de escribir un relato.

Cuando no fue posible desarrollar los procesos de escritura individual y colectiva de manera presencial, recurrimos a los intercambios vía mail para avanzar en las tareas.

Es importante aclarar que si bien el proyecto se inspira en los principios de la documentación narrativa de experiencias escolares, en sentido estricto se distancia de ellos al abarcar otros propósitos que le otorgan sus propias notas de identidad.

Por otro lado, decir que este proyecto es la expresión de un proceso de documentación narrativa tal como lo conciben sus hacedores/as supondría darle una entidad que no tiene y desconocer la manera en que se ha venido trabajando desde esa modalidad de formación e investigación en nuestro país. Nuestro proyecto es otra cosa, ni mejor ni peor. Sólo distinto; aunque es deudor de algunos de sus aportes.

Un acuerdo formulado al comienzo de nuestras labores fue que las estudiantes tenían que poner toda su energía en la escritura y re- escritura de los relatos, sin preocuparse demasiado por los aspectos formales de los mismos.

Pero para que no fueran descalificados por potenciales lectores/as, me comprometí a corregir los errores de ortografía y algunas cuestiones referidas a la puntuación, siempre y cuando no alteraran la sonoridad, la musicalidad, la particularidad de las expresiones de las estudiantes que, de algún modo, dan pistas sobre sus diferentes maneras de construir cultura.

Cuando sentí que mis correcciones podían llegar a alterar los sentidos de los relatos (porque agregué algún nexo o reacomodé el orden de algunas palabras) los mismos fueron devueltos a las estudiantes para que me dijeran si acordaban, o no, con las modificaciones.

Me di el permiso de no preocuparlas por las cuestiones formales de la escritura, no porque considere que no sean importantes, sino porque la revisión personal de los borradores hubiera demandado un mayor tiempo de trabajo que, efectivamente, no teníamos. En todo caso, no hay que perder de vista que las estudiantes recién están iniciando su formación dentro de la institución y que, por aproximaciones sucesivas, podrán ir ampliando sus conocimientos respecto de estas cuestiones.

Porque -y aquí sí quiero hacer un llamado de atención- no se trata tanto de poner a disposición del público una serie de textos que se adecuen a las formas estándar de escritura -reconocidas y aceptadas socialmente, a partir de las cuales se consagra o descalifica a otras formas posibles- sino de que la urdimbre de palabras construida por cada estudiante muestre el particular modo de habitar, percibir y sentir el mundo.

Claro que cualquier corrección realizada es una suerte de traducción de las ideas de las protagonistas. Pero mi desafío fue buscar la manera de afectar, con el menor impacto posible, las voces originales volcadas en el papel. No sé si pude lograrlo, aunque lo intenté.

Los escritos realizados por las estudiantes fueron agrupados en relatos autobiográficos, relatos de biografías de familiares y de algunas de sus experiencias educativas y relatos de experiencias que excluyen e incluyen dentro del Instituto de Formación Docente en el que trabajamos y cursamos la carrera.

Por lo anterior, otro acuerdo con relación a la escritura tuvo que ver con no dar los nombres de los/as docentes protagonistas de los diferentes relatos. Si bien este libro no está dirigido a un público en particular, es cierto que fue leído particularmente por profesores/as y estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente N° 9.

Y aunque un ojo atento que trabaje en ese ámbito podría identificar rápidamente a los/as docentes protagonistas de las narraciones, la idea era preservar su exposición porque nuestro fin no era señalar para calificar o descalificar, sino ayudar a cambiar las cosas que hay que cambiar y difundir las intervenciones que fueron formativas para las estudiantes, en tanto las hicieron sentirse parte de la institución y fortalecidas en su auto-percepción, respecto de lo que son, hacen, piensan y sienten.

Distinto fue el caso de los relatos familiares. Ahí sí acordamos poner nombres y apellidos de los/as protagonistas porque lo que se busca es mostrar, visibilizar a las personas a las que generalmente no se las valora ni se las considera como portadoras de amplios y riquísimos saberes, que son dignos de ser enseñados a los/as demás, aunque no sean profesores/as o maestros/as de escuela.

En otro orden, pocos días antes del cierre del proyecto, se generaron las condiciones para elegir entre todas el nombre del libro y para reflexionar sobre los sentidos de la experiencia que transitamos en la cátedra.

La edición, hecha a contrarreloj, quedó en mis manos. Decidí incorporar fragmentos de textos utilizados en clase y de otros que no abordamos en el aula pero que me ayudaron a pensar la propuesta para incorporarlos como epígrafes (ilustradores de sentidos).

En este proceso de edición, por supuesto, sometí al análisis de las estudiantes mi lectura personal sobre lo realizado para que hicieran aportes que pudieran enriquecerlo.

La publicación del libro fue resultado de la autogestión presupuestaria; y el escenario para empezar a darle circulación quedó en manos de las estudiantes. Acordamos que habría un momento para la presentación formal del libro y un momento para compartir con todas las familias y protagonistas de las historias, en una suerte de fiesta para todos/as, que incluyera la exposición de actividades y de objetos vinculados a la experiencia.

BLOQUES TEMÁTICOS

El listado esquemático de los bloques temáticos desplegados durante la cursada pueden aportar pistas para (re) interpretar y encontrar nuevos sentidos en cada uno de los relatos compartidos en el libro. O tal vez, no.

En todo caso, ningún lector/a potencial debería perder de vista que fueron herramientas que utilizamos en el aula para encarar el problema de la relación sociedad- educación-culturas. Y que nos fuimos aproximando a ellas, una y otra vez, para ir ampliando nuestras miradas acerca del mundo.

- Concepción de educación. Crítica a la noción de educación como escolarización.
- La imbricación de los procesos de inclusión y exclusión. La escuela como generadora de ambos mecanismos.
- Polisemia del concepto de cultura. Suelo y cultura. Crítica a la tesis de la bifurcación cultural: cultura "culta, letrada" y cultura popular como categorías conceptuales creadas por los/as académicos/as. Los conceptos de táctica y de estrategia en el campo de las producciones culturales. Formas de apropiación de la cultura.
- Las prácticas culturales y los bienes simbólicos como objetos de luchas sociales: clasificación, jerarquización, consagración y/o descalificación.
- Las explicaciones del "fracaso escolar". La creencia en los dones. Los argumentos vinculados al origen social y familiar.
- Las hipótesis del capital cultural como alternativa conceptual a la creencia en los dones y a los argumentos vinculados al origen social y familiar.
- La falta de oportunidades dentro del sistema educativo, como mecanismo generador de desigualdades, fracasos y exclusiones.
- La escuela y su poder de nombramiento. Las nominaciones escolares: alumnos/as "pobres" y "no pobres", "dotados" y "no dotados", "inteligentes" y "no inteligentes".
- Trabajo docente e inclusión. Otras formas posibles de nominación.

LAS VOCES DE LAS PROTAGONISTAS/ ESCRITORAS

"Reconozco que cuando la profe nos planteó este reto, provocó en mí mucha ansiedad. El proyecto me encantó, me pareció algo novedoso que nos generaba grandes desafíos. Y, lo más

sorprendente, era la importancia que tendrían nuestras vidas en el transcurso de esta actividad. El hecho de proponernos hacer un libro fue una idea re loca, muy loca. Logró provocar una trasformación en los sentimientos, al saber que nuestras vivencias no son sólo experiencias que tienen valor únicamente para nosotras. Mudó una realidad que, hasta hoy, creía que era una verdad absoluta: que sólo los que más tienen, son los que tienen acceso a esa cultura que parecía hecha para unos pocos. En esta materia tuve la oportunidad de sentirme no sólo como parte de esa cultura, sino que lo que he aprendido de mis padres, de lo que he vivido en esta vida, todas esas experiencias son cultura. Es mi cultura, entonces, única y especial. La puedo compartir y entregársela no sólo a mi familia sino a las demás personas. Es mi forma de ser, son los conocimientos propios que poseo. Y lo más lindo de todo esto fue la forma en que lo aprendimos. Además de los textos estudiados, que reforzaron ese descubrimiento, escribimos nuestras historias sabiendo que tienen ese valor único, porque la cultura que posee cada persona se puede compartir, fortaleciéndola y enriqueciéndola. Esta posibilidad la tuvimos durante las clases que transcurrieron, cuando entre todas compartimos las experiencias. Además, las fuimos relacionando con el material teórico. Fue una forma de desnaturalizar conceptos, valorando nuestras vivencias, que no son más importantes ni menos importantes. Son únicas y merecen ser contadas. Haberlo aprendido, formando parte activa de ese aprendizaje, lo considero un privilegio". (Betty)

"Hacer este proyecto fue algo nuevo; algo que nunca había hecho. Era la primera materia y clase a la que asistía en el instituto y me encontré con este proyecto de la profe. Nos comentó cómo era y quedé sorprendida. Me había llamado mucho la atención y me interesó hacerlo. Esa clase quedé intrigada. Me gustó la idea. A la hora de realizar mi autobiografía dije "va a ser fácil". Pero cuando tuve que empezar a escribirla se me puso la mente en blanco, sin saber por dónde comenzar o qué contar. Empecé a escribir por lo que me acordaba. Esto hizo que comenzara a remover mi pasado y recordé muchas cosas que tenía bloqueadas o que, simplemente, no recordaba. Muchas cosas que conté me hicieron daño al escribirlas. Cosas tristes que conté. No sabía si dejarlas. Pero, en fin, es parte de mi historia; tengo que aceptarlo y superarlo. ¡Mientras avanzada iba recordando más y más! Y me re gustó, porque nunca me había puesto a pensar como había sido mi vida; y escribirlo me hizo ¡re-bien! Una vez que la terminé, la leí. Y al leerla lloraba por todo lo que había pasado. Me gustó como quedó. Así que decidí dejarla como estaba. El realizar la biografía de mi abuela y relatar su práctica educacional me sirvió un montón para conocer cosas que no sabía. Y, recordarlas junto a ella, me unió más al saber todo lo que había pasado y sentido. Fue re-lindo realizar esos trabajos con una de las personas más importantes en mi vida. Me costaron un poco más los trabajos de exclusión e inclusión, ya que había comenzado hacía poco en el instituto. Pero pude hacerlo sin problema alguno. No sé si quedaron perfectos, pero les puse lo mejor de mí. En fin, esta experiencia FUE ÚNICA. Fue re-lindo e incomparable compartir y escuchar las biografías de mis compañeras y ver sus objetos preciados y llorar con algunas de las biografías. Me sirvió un montón, personalmente. En pocas palabras, ¡ME ENCANTO! También me gustaría recalcar que me hizo entender que la educación no pasa sólo por la escuela. Todos nos educamos y recibimos educación en casa, en la calle o donde haya sido; pero que fue algo que nos enseñó y nos marcó. Me hizo dar cuenta que mi cultura, la cultura de mi familia, la cultura en la que vivo tiene valor. Al igual que cualquier otra, sin importar la condición económica o la condición de vida. Sin dudas, fue un trabajo hermoso que hicimos junto a la profe y a las compañeras". (Gisell)

"El proyecto me resultó interesante debido a que siempre creí que escribir en un instituto de formación docente, en un espacio curricular, era sólo hacer informes, resúmenes, planificaciones, etc.

Pero hay otras maneras. Y es que una profesora te proponga la idea de escribir un libro con la historia de cada una, de nuestros abuelos/as y experiencias que, tal vez, no considerábamos educativas hasta el momento de plasmarlas en un papel. Al escribir, descubrimos que -algunas veces- hay sutiles mecanismos de exclusión en las prácticas de los demás y los creemos normales. Y no hay nada que hacer hasta que no los ponemos en tensión y nos preguntamos qué podemos hacer para cambiarlos. Esto me hizo pensar y estar más atenta. Ojalá que el día de mañana, cuando esté frente a un grupo de estudiantes, pueda tener presente esto que fui aprendiendo a lo largo de la cursada" (Gabriela)

"Cuando decidí comenzar a estudiar de nuevo y elegí empezar la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria tenía mucho temor: de mis compañeras, de las profesoras, del instituto en sí. Todo era nuevo para mí. Mi hermana, que ya estaba en tercer año en el mismo instituto me aconsejó diciéndome que no tuviera miedo, que era algo normal y que si me gustaba no se me iba a hacer para nada difícil. El primer día fue ella la que me acompañó hasta el aula, porque hasta la misma institución me parecía un laberinto. Llegué, saludé y me senté. La profe de la primera materia que cursaba ya estaba en el aula. Comenzaba con Enfoque socio-cultural. Mi hermana se fue a su curso y a los minutos me mandó un mensaje diciéndome: -esa profe es una genia… ¡te va a encantar! Cuando la clase comenzó a avanzar me di cuenta que no iba a ser una materia como las otras. La profe muy desinhibida. Nos contaba cómo iba a ser su materia entre chistes y risas. Ese día nos contó que para evaluarnos y aprobar la materia, íbamos a tener que escribir un libro. Al principio no me gustó mucho la idea, porque no me considero buena escribiendo. Pero cuando nos dijo que el libro iba a estar compuesto por relatos de nosotros y de nuestras familias, me pareció que tan difícil no iba a ser. Mi primer texto fue una autobiografía contado mi historia y me pareció un buen comienzo para que mis nuevas compañeras me conocieran. El segundo texto era una biografía de un familiar. Decidí escribir sobre mi abuela y esta actividad me llevó a conocer un poco más su historia y el papel de mi papá en su vida. Después, escribí sobre mi mamá y nos costó un poco más remover el pasado. De todas formas, me pareció muy bueno porque siempre consideré que mis padres tenían historias de vida que debían ser escritas para que se hagan eternas. Cuando se conocen las historias sólo de palabra, los detalles y los recuerdos se van perdiendo; por eso considero que este proyecto y la materia en sí, tuvieron mucho sentido. Además, la profe fue mezclando la teoría de la materia con las historias de cada una, por lo que hizo mucho más fácil entender las cosas. Nos hizo ver que todos tenemos cultura, educación y valor. Nos hizo ver que valemos, que nuestras culturas y nuestros saberes tienen valía" (Mabel)

"Para mí, sí tuvo sentido este proyecto. Logré encontrar la excusa perfecta para construir la historia de mi vida, en donde habían quedado huecos y recuerdos anulados. Es un proyecto diferente a los que veníamos haciendo. Tengo muchas expectativas. Quiero ver qué va a pasar el día que presentemos estos libros. La verdad, es que a mí me pareció espectacular la forma en que se tomó en cuenta el valor cultural, social y educativo de las diferentes historias. Entendí que no solamente tienen cultura los que tienen mayor poder económico. Sino que todos tenemos culturas y que son diferentes". (Yolanda)

"Sí, para mí tuvo sentido. Porque a mí, en especial, me ayudó a hablar con mi mamá y con mi abuelo de cosas que yo no sabía, cosas que ellos tenían guardadas. Y se abrieron con total confianza. Me ayudó a entender a mi vieja; y a poder ver –con otros ojos- lo que está sintiendo en estos momentos mi abuelo. Cuando la profe planteó hacer los textos sobre nosotras, me pareció algo diferente pero me gustó. Al ir escribiendo, todo se iba relacionando con la teoría que veíamos en clase. Y cada vez que

escribía, lo relacionaba más y más con la cultura, con lo diferente. Las historias personalizadas tenían su toque particular de cultura.". (Georgina)

"Para mí sí fue interesante y sí tuvo sentido. La primera clase que tuvimos no me esperaba esta propuesta. En un principio, pensaba: ¿cómo voy a hacer para escribir un libro? A medida que pasaban las clases me fui entusiasmando cada vez más. Me gustó revolver en el pasado, tanto en el mío como en el de los demás. Me gustó escuchar historias de cómo se vivía el día a día, en años pasados. En un momento, creí que esta materia iba a ser aburrida, con pura teoría y muchos parciales. Y no! Me pareció interesante la forma en que nos dictaba las clases la profesora. Antes pensaba muy diferente del tema de la cultura. Creía que se hablaba de culturas diferentes cuando se hablaba de idiomas, pueblos originarios, etc. Hoy sé que se habla de cultura en todos sus sentidos: desde el idioma hasta las formas de pensar que tiene cada persona, familia, o grupos de personas; su forma de vestir, la música que escuchan…En fin…Creo que si me volvieran a preguntar si me gustaría escribir un libro o cualquier otro texto, diría que sí. Definitivamente". (Lila)

"Si!!! Sin ninguna duda. A mí, en lo personal, me sirvió muchísimo este proyecto, por muchas cosas. Primero y principal, para recordar cosas de mi infancia que pensé que nunca iba a recordar por el simple hecho de haber pasado tantos años. Segundo, me sirvió porque tuve que contar la biografía de mi abuela (algo que nunca había charlado con ella). Conocí historias que vivió que jamás me hubiera imaginado. Y tercero, me encantó el hecho de conocer las autobiografías de mis compañeras; saber cosas por las cuales pasaron y vivieron y que, tampoco, jamás hubiera pensado que serían capaces de contar. Hay biografías muy fuertes y otras muy bellas. Por último, me sirvió muchísimo porque me hizo ver, para el día que me reciba de docente, el tema de la igualdad entre los alumnos. Es algo que, en lo particular, me cuesta entender; pero con toda la teoría y los ejemplos vividos que nos dio la profe, cambió mucho mi visión". (Andrea)

"Esta experiencia fue muy linda ya que tuvo muchas sensaciones: la curiosidad, los miedos, las alegrías y las tristezas que –creo- se notaron en cada lectura nuestra. También, nos sirvió para conocernos más, a partir de nuestras historias. Ahora sólo espero saber cómo quedó el proyecto, que para mí fue algo nuevo porque tuve que involucrar a mi familia en un libro. Todo esto me da curiosidad y ansias de saber cómo quedó. En las clases nos ayudó mucho porque trabajamos sobre las diferentes culturas, el rol de la escuela en la sociedad. En fin, con todo eso, y a mi manera, pude ir armando mis textos que me costaron horrores; pero que, con la ayuda de la profe, dieron sus frutos". (Erika)

"A mí el proyecto del libro me pareció divertido y desafiante. También me dio miedo debido a que me cuesta redactar y arrancar con la escritura. Pero una vez iniciado, me sirvió para darme cuenta de cómo los contenidos los podemos relacionar con la vida diaria y con las experiencias vividas por las familias". (Solange)

"El día 11/08 la profesora nos invitó a hacer un libro, recuperando la historia (nuestra y de la familias). Nos dio dos materiales teóricos. Y un texto de Zulma, más dos ejemplos de autobiografía. Para mí tuvo mucho sentido el proyecto ya que removí recuerdos que los tenía casi olvidados. Cuando me tocó hacer mi autobiografía, pensé la relación entre educación y cultura, en el trayecto de mi vida. Porque todo proceso social realizado por los seres humanos es CULTURA. Por ejemplo, si tenemos una religión, lavarse los dientes, bañarse etc. Este concepto me ayudó mucho para comenzar. Reconozco que el día que vinimos a clase con los borradores para dar a conocer cómo iba a ser nuestra

autobiografía, fue hermoso el clima que se generó adentro del aula. Un clima que en ninguna materia se pudo tener, mezclado con alegrías y emociones. Fue muy lindo poder conocer las historias de nuestras compañeras. Luego, cuando se nos propuso hacer la biografía a un abuelo/a también fue hermoso, ya que me senté con mi abuela y ella me comenzó a contar cosas que yo no sabía; cosas muy fuertes que quizás no las puse porque ella no quiso" (Noelia)

"En lo personal, me gustó la experiencia porque a través de nuestra historia familiar, de nuestra cultura, de nuestras experiencias escolares pudimos realizar un aprendizaje. Fue una propuesta completamente diferente. Aunque lo que no me gustó es que debíamos escribir un libro. Pero, con carácter de inclusión, la profe nos ofreció interés y gran confianza para poder terminar dicho libro". (Yanet)

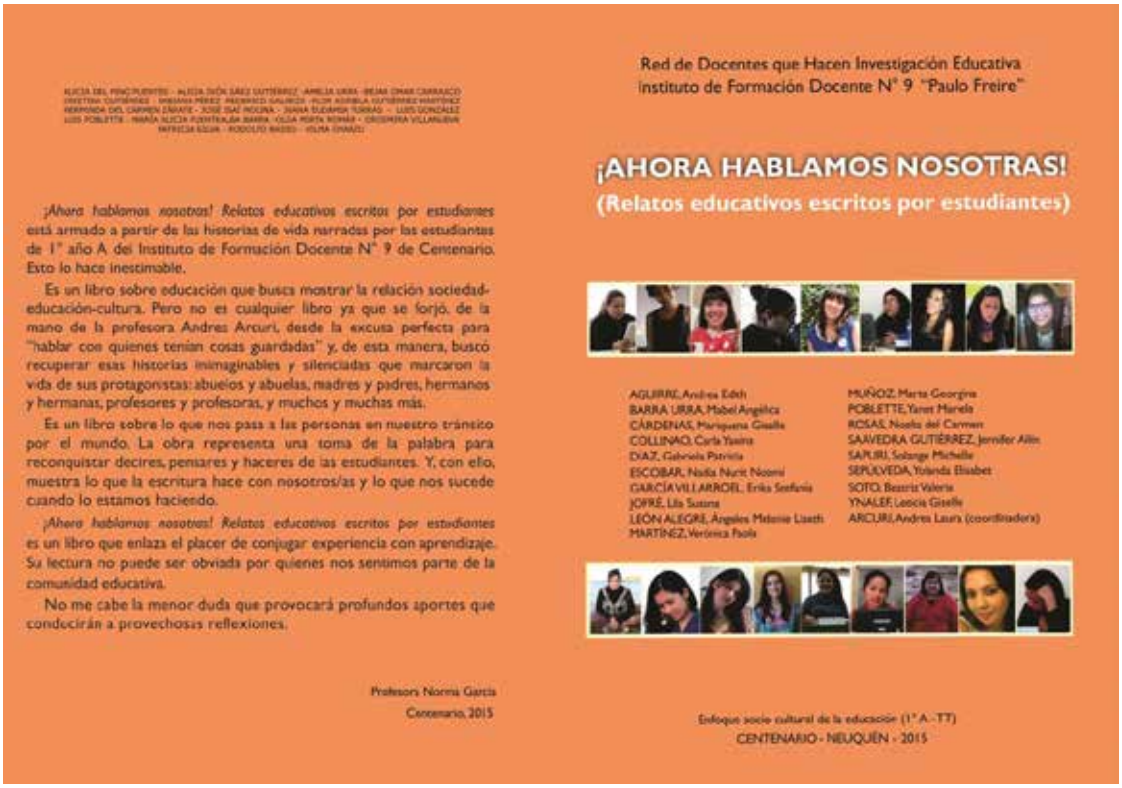
"Personalmente, siento que este proyecto tuvo mucho sentido. Fue una experiencia completamente distinta a todas las vividas a lo largo de este año, en el instituto. Además, siento que fue una forma distinta de encarar la materia. Si bien teníamos responsabilidades que cumplir en la cursada, fue mucho más relajado. Pero, también, fue mucho más complejo, ya que -por lo menos, yo- tengo un grave problema para escribir. O sea, mi mayor problema es sentarme y empezar a escribir de cero, porque nunca escribo así. Otro de los desafíos personales fue escribir sobre mí, buscar recuerdos y cosas que fueran significativas. Me fueron matando de a poquito. Algunas de las cosas que tengo guardadas me hicieron muy feliz cuando las volví a ver; y otras me destrozaron el corazón porque eran cosas de personas que ya no estaban conmigo o que ya no formaban parte de mi vida. Luego, contar la historia de alguien más, también es complicado. Porque como me costó a mí, las personas con quienes hablé también tenían recuerdos lindos y recuerdos que le sacaban lágrimas. Ahí se nos complicaba a todos. Creo que este proyecto me sirvió a nivel personal, porque muchas cosas de las que no se hablaban en mi familia, se tocaron; y también me sirvió para crear un lazo familiar aún más fuerte y para saber sobre la conformación de mi familia, desde sus inicios, tanto del lado de mi papá como del lado de mi mamá. Por otro lado, el proyecto estuvo muy relacionado con los textos que nos daban para leer en la materia. Creo que en uno de los momentos en que más se notó fue cuando nos tocó leer sobre cultura y darnos cuenta en nuestra autobiografía que, sin saberlo, muchas de las actividades que realizábamos eran cultura. Mejor dicho, todo lo que realizamos es cultura. En otro momento de la materia, que lo vimos claramente relacionado, fue cuando empezamos a tratar el tema de las nominaciones, ya que esas nominaciones que nos dan los profesores, sin darnos cuenta, nos marcan y mucho. Y lo mismo cuando vimos que los docentes usan muchos medios de exclusión, aunque a veces ellos no se dan cuenta de lo que están haciendo y cómo esto va afectando en sus alumnos e, incluso, cómo con estas acciones provocan deserción escolar". (Ailín)

"Sí. Porque esto de contarle a otro que uno no conoce, el abrirse a detallar algo guardado y que el otro escuche atento, te genera reacciones emotivas y confianza. Y se aprende a no juzgar si uno no sabe lo que alguien vivió o vive, día a día. Está bueno. Me gusta. Quizás, a mí nunca se me hubiera ocurrido contar o expresarme así, porque no es mi forma de ser. Pero a uno lo deja lleno saber más del otro. Lástima que la sociedad en la que vivimos esté llena de prejuicios. Nos mide con una vara que hay que alcanzar y califica mi modo pensar como si no fuera correcto. Nos han impuesto una cultura como modelo. Y nos dicen que no vamos a poder alcanzarla. Pero nosotras llegamos". (Nadia)

"Este proyecto fue muy significativo para mí. Porque pude conocer a mis compañeras y lo que fueron antes de ingresar al instituto. Tomé con mucho respeto cada una de las historias que contaron.

Algunas, muy tristes. Otras, muy graciosas. Personalmente, compartí un buen momento sabiendo un poco más sobre mi abuelo. Nosotros tenemos una relación que no parece de nieta-abuelo. Nos llevamos como dos nenes chicos, peleando por todo. Nos agarran los ataques de amor, también. Pero es muy hermoso y siempre les cuento a todos la linda relación de amistad que tengo con él. Respecto del libro, me pareció una propuesta hermosa por parte de la profesora. Nunca escribí un libro y jamás pensé que con esta materia lo iba a hacer, porque no había tenido una buena experiencia con otra cátedra con un nombre parecido. Estoy muy ansiosa por leer el libro. Con respecto a la materia pude apreciar que nuestra cultura es valiosa, por más que no todos tengamos una cultura como la que imponen los medios de comunicación y desde la que te dicen que tenés que tener ciertos estudios para ser alguien. Sin embargo, la cultura que tienen las personas que no fueron a la escuela es muy valiosa. Ellos también saben, pero saben de la vida. Escribir mi propia biografía fue muy importante y muy lindo. Nunca lo había hecho. Ni nunca había escrito sobre mi abuelo. Mi cultura no se basa en alcanzar el modelo que la sociedad impone, sino en ser yo misma haciendo lo que me gusta y quiero. (Mariquena)

"El primer día de clases, cuando la profesora comentó que tenía pensado este proyecto desde hacía un tiempo y quería concretarlo con nosotras, me pareció muy enriquecedor y desafiante ya que era mi primera vez escribiendo, sobre mí y sobre otras personas allegadas a mí. La última vez que escribí sobre mí fue en mi diario íntimo…. Uffffff hace25 años más o menos. La verdad que desde un principio me pareció una tarea re-difícil. No sabía cómo empezar, pero una vez que empecé, me encantó. Aunque es difícil generar esa intriga que tiene que tener una narración. Fue re-lindo acercarme a mi abuela, acostarme en su cama y charlar sobre su vida y secretos. Con mi mamá también fue re interesante, ya que había cosas que no sabía o no me daba cuenta, en su momento, porque era chica. Con respecto a la materia, le encontré relación con la cultura, ya que todos poseemos cultura y nos apropiamos de ella, de diferente manera. También, me di cuenta cómo algunos mecanismos de exclusión que se usan en el instituto me hacen percibir que lo que pienso u opino no tiene sentido para algunos. Tengo ansiedad y ganas de leer todo y recordar los lindos momentos que pasamos en el aula y con la profe". (Yanina)



¡Ahora hablamos nosotras! Relatos educativos escritos por estudiantes está armado a partir de las historias de vida narradas por las estudiantes de 1° año A del Instituto de Formación Docente N° 9 de Centenario. Esto lo hace inestimable.

Es un libro sobre educación que busca mostrar la relación sociedad-educación-cultura. Pero no es cualquier libro ya que se forjó, de la mano de la profesora Andrea Arcuri, desde la excusa perfecta para "hablar con quienes tenían cosas guardadas" y, de esta manera, buscó recuperar esas historias inimaginables y silenciadas que marcaron la vida de sus protagonistas: abuelos y abuelas, madres y padres, hermanos y hermanas, profesores y profesoras, y muchos y muchas más.

Es un libro sobre lo que nos pasa a las personas en nuestro tránsito por el mundo. La obra representa una toma de la palabra para reconquistar decires, pensares y haceres de las estudiantes. Y, con ello, muestra lo que la escritura hace con nosotros/as y lo que nos sucede cuando lo estamos haciendo.

¡Ahora hablamos nosotras! Relatos educativos escritos por estudiantes es un libro que enlaza el placer de conjugar experiencia con aprendizaje. Su lectura no puede ser obviada por quienes nos sentimos parte de la comunidad educativa.

No me cabe la menor duda que provocará profundos aportes que conducirán a provechosas reflexiones.

Profesora Norma García
Centenario, 2015

Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa
Instituto de Formación Docente N° 9 "Paulo Freire"

¡AHORA HABLAMOS NOSOTRAS!
(Relatos educativos escritos por estudiantes)

AGUIRRE, Andrea Edith
BARRA URRA, Mabel Angélica
CÁRDENAS, Mariquena Giselle
COLLINAO, Carla Yaira
DÍAZ, Gabriela Patricia
ESCOBAR, Nadia Nurit Noemí
GARCÍA VILLARROEL, Erika Stefanía
JOPPE, Lila Susana
LEÓN ALEGRE, Ángeles Melanie Lizeth
MARTÍNEZ, Verónica Paola
MUÑOZ, Marta Georgina
POBLETTE, Yanet Marela
ROSAS, Noelia del Carmen
SAAVEDRA GUTIÉRREZ, Jennifer Allin
SAPURI, Solange Michelle
SEPÚLVEDA, Yolanda Elisabet
SOTO, Beatriz Valeria
YNALEF, Leticia Giselle
ARCURI, Andrea Laura (coordinadora)

Enfoque socio cultural de la educación (1° A - TT)
CENTENARIO - NEUQUÉN - 2015

Tapa y contratapa del libro

BIBLIOGRAFÍA

ARCURI, A (2011), *Ficha de cátedra de circulación interna sobre cultura letrada y cultura popular. Crítica a la tesis de la bifurcación cultural.* Centenario.

BOLÍVAR, A; DOMINGO, J. (2006), "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual", en *Forum: Qualitative Social Research*, Vol.7, N°4, (Formato electrónico:http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357). Fecha de consulta: 25 de octubre de 2015.

----------, (2002), "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* Vol.4, N°1, Granada (Formato electrónico: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html). Fecha de consulta: 25 de octubre de 2015

CONNELL, R.W. (1997) "La justicia curricular", en: *Escuela y Justicia Social*, capítulo IV, Madrid, Ediciones Morata.

DOS SANTOS MORAIS, J. e GOMES DA SILVA, A (2014). "Recolhendo palabras que falam de nós: narrativas de experiencias escolares em memoriais de formação docente". .En: *Vozes da educação. Formação docente experiências, política e memórias polifónicas*, Rio do Janeiro, ed. UERJ

DUSSEL, I. (2000): "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América latina", en *X Jornadas LOGSE "La escuela y sus agentes ante la exclusión social",* Granada, España.

FILÉ, V. (2014), "Identidades, interculturalidade e educação". *En: Vozes da educação. Formação docente experiências, política e memórias polifónicas*. Rio do Janeiro, Ed. UERJ.

KAPLAN, C. (2006), *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires, Ministerio de educación, ciencia y tecnología de la Nación.

LABORATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, (2009), "Narrativa docente e investigación educativa. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como indagación del mundo escolar", en COLECTIVO ARGENTINO DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA, *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 115-128.

LARROSA, J (2002), "Experiencia y pasión", en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes, pp. 165-178.

----------, (s/d), "Sobre la experiencia", en Revista *Aloma*, s/d, Barcelona, (Formato electrónico: http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553). Fecha de consulta: 25 de octubre de 2015.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, (2003), *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. La documentación narrativa de experiencias escolares. Módulo I y II*, Buenos Aires.

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN RED: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA "RED DE FORMACIÓN DOCENTE Y NARRATIVAS PEDAGÓGICAS"

Argnani, Agustina (FFyL- UBA) agustina.argnani@gmail.com

Dávila, Paula V. (FFyL- UBA) paulavdavila@gmail.com

Integrantes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas

EJE 3: Formación de maestros y educadores en red y posicionamientos ético-políticos

Tejiendo lazos y articulaciones: intervención, formación e investigación pedagógica desde la Extensión Universitaria

El Programa de Extensión Universitaria "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" articula en una red de colaboración y trabajo coparticipado a colectivos de docentes que llevan adelante procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una forma de investigación-formación-acción docente participativa, en diferentes espacios y tiempos institucionales, organizacionales y sociales . La Red se orienta a activar y recrear la memoria pedagógica de las prácticas escolares mediante la producción, circulación y publicación de relatos de experiencia pedagógica escritos por docentes, estudiantes y educadores. Esos documentos narrativos elaborados mediante la investigación del propio mundo escolar permiten que el saber y el discurso pedagógicos construidos por los docentes se inscriban e intervengan en el debate público y especializado sobre la educación y la escuela. Al mismo tiempo que investiga, la Red de docentes narradores despliega trayectos de formación entre pares y experiencias colectivas de desarrollo profesional docente centrado en la indagación narrativa y (auto)biográfica de la práctica y el trabajo docente[1].

De esta forma, los nodos y nudos de la red se tejen en torno de relatos de experiencias producidos a través de un dispositivo de investigación-formación-acción docente en red:

[1]Portal web: http://www.memoriapedagogica.com.ar/
Facebook: https://www.facebook.com/redformaciondocenteynarrativas/

la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Dicho dispositivo supone la indagación de las propias experiencias pedagógicas en procesos de formación horizontal entre colegas, por medio de la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en la medida en permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero al mismo tiempo, este proceso supone la re-construcción, disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de docentes y de otros actores educativos.

El Programa se propuso conformar un espacio en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que permitiera el encuentro, la escucha y el trabajo en colaboración con docentes de todas las modalidades y niveles del sistema escolar, formadores, investigadores, becarios y tesistas de posgrado, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el campo pedagógico desde la posición y la experiencia de los docentes. Parte de entender que el ámbito de la extensión universitaria proporciona la posibilidad de sostener lazos y articulaciones entre los investigadores académicos y otros sujetos de conocimiento para la producción y validación del saber pedagógico, de trabajar junto con otros actores para la construcción de un conocimiento más sensible, sofisticado y potente, de generar relaciones de colaboración y espacios co-participativos, de promover otras posiciones que disputen la configuración de las relaciones y jerarquías establecidas en el campo educativo.

Desde su puesta en marcha el Programa viene planteando algunas coordenadas, perspectivas, pistas, para pensar la extensión universitaria no sólo como un ámbito posible para el diseño y puesta en marcha de una política de formación docente, sino además como una parte constitutiva, como una dimensión más del trabajo académico de docencia e investigación que llevamos adelante en la universidad.

Así, el proceso de experimentación metodológica que el trabajo en la Red nos ha permitido sostener junto con otros actores del campo educativo, las diversas líneas de investigación desarrolladas en sucesivos proyectos de investigación UBACyT y las prácticas docentes en la formación de grado y de posgrado que venimos desplegando en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en otras universidades del país y América Latina, se encuentran estrechamente vinculadas en un conglomerado de acciones

complementarias y articuladas que permiten enriquecer, tensionar y revisar mutuamente los desarrollos del equipo.

Una apuesta a la integralidad de las prácticas: de la "transferencia" a la articulación entre enseñanza, investigación y extensión

Como señalábamos, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas deviene de un conjunto de hilos, de hebras y de nudos que se van entramando, formando un "tejido" de relatos de experiencias, y que estos relatos son generados, producidos a través de un dispositivo específico que recorre un itinerario: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como modalidad particular de investigación-formación-acción coparticipada. Ahora bien, ¿por qué encarar el reto de instalarla como un programa de extensión universitaria? La propuesta era generar un espacio protegido de las dificultades que muchas veces condicionan el desarrollo y permanencia de redes por falta de reconocimiento institucional o de recursos y, a su vez, conformar un espacio al interior de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que albergara a docentes, investigadores, becarios, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la posición y la experiencia de los docentes.

Otro motivo tenía que ver con el ámbito de la extensión universitaria proporciona la posibilidad de sostener lazos y articulaciones entre los investigadores académicos y otros sujetos de conocimiento para la producción y validación del saber pedagógico; de trabajar con otros actores para la construcción de un conocimiento más sensible, sofisticado y potente; de generar relaciones de colaboración y de espacios co-participativos y de promover otras posiciones que disputen la configuración de las relaciones y jerarquías político-institucionales establecidas en el campo educativo.

Tradicionalmente, las prácticas de extensión han cristalizado modos específicos en que la universidad pública planteó su vinculación con diversos sujetos sociales. Concebida como una de las "funciones" de esta institución, los significados asociados a ella se articularon en torno del establecimiento de relaciones de colonialidad con los/as otros/as. Desde un lugar de supuesta "superioridad", la universidad "transfería", "extendía", difundía en la comunidad lega que la rodeaba, y que no accedía a sus

propuestas de enseñanza o investigación, parte de los conocimientos científicos y tecnológicos que producía. El Programa se propone la revisión de la idea de "función" como una noción que alude a lo fijo y predefinido de antemano, y que, como consecuencia, separa en componentes aislados las tareas de enseñanza, investigación y extensión. Se sostiene una reformulación de estas nociones a partir del desarrollo de dispositivos de conversación y de co-producción de saber pedagógico en los que el trabajo desde la universidad no se desarrolla sobre los sujetos (en este caso, educadores de distintos ámbitos), sino junto con activos sujetos del campo social y pedagógico.

En nuestro país y en América Latina se advierte en la actualidad un significativo impulso del desarrollo de movimientos de docentes[2] decididos a intervenir en el campo pedagógico a fin de ensayar nuevas formas para el cambio democrático en educación. A través de múltiples vinculaciones y articulaciones, a diferentes niveles y con actores diversos del campo pedagógico, dichas experiencias vienen intentando contribuir a la movilización político-pedagógica de los docentes y a la construcción de modalidades alternativas de organización colectiva para la elaboración y la reconstrucción del saber pedagógico. Sin embargo, las iniciativas en que la universidad compromete su participación desde una lógica de *co y eco-formación*[3] (Delory, 2009; Josso, 2010; Pineau y Le Grand, 2011) con otros sujetos y actores del campo pedagógico, han venido siendo escasas.

A partir de nuestro propio proceso de experimentación metodológica y de una serie de estudios llevados a cabo en sucesivos proyectos de investigación UBACyT, hemos identificado múltiples dificultades y obstáculos relacionados con la habilitación de espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre diversos actores del campo educativo y la universidad. Muchos docentes y educadores consideran a la mayor parte

[2]Podemos señalar al *Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela*, que reúne a un conjunto de educadores y educadoras que se desempeñan en organizaciones sindicales, instituciones educativas del sistema educativo formal y en experiencias pedagógicas alternativas. A nivel regional, una de las experiencias que da cuenta de la relevancia de las organizaciones docentes es la *Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*, que reúne a educadores de América Latina y España.

[3] Desde estas perspectivas, la formación no se desarrolla como un proceso independiente sino que supone la interacción entre el sí (auto-formación), los otros (socio/hétero/co-formación) y el ambiente (eco-formación). Así entendida, la formación implica la transformación del sujeto en la construcción de sentidos y comprensiones a elementos diversos como experiencias de vida, conocimientos, saberes y prácticas.

de la investigación educativa desvinculada de las preguntas y problemas surgidos en las prácticas escolares.

En este caso, la línea de investigación que el equipo viene desarrollando, el trabajo en la Red y las prácticas docentes en la formación de grado y de posgrado se encuentran estrechamente vinculadas y son insumos permanentes que permiten enriquecer, tensionar y revisar mutuamente los desarrollos del equipo como un conglomerado en el que no es posible operar distinciones tajantes entre las tres tareas fundamentales a las que son llamadas las universidades. Así, la línea de investigación se focaliza en las indagaciones en torno de la configuración del saber pedagógico, la reconstrucción de la memoria pedagógica y las nuevas modalidades de organización colectiva de los educadores y docentes (colectivos, redes, movimientos) para la intervención político pedagógica en el campo educativo (Suárez, 2009, 2011, 2014; Suárez y Argnani, 2011). Se inscribe en una tradición de investigación educativa que advierte sobre las potencialidades teóricas y metodológicas de las nociones de "campo pedagógico" y "hegemonía" para el estudio cualitativo e interpretativo de los procesos, relaciones, sujetos e instituciones educativos, en la medida en que permiten poner el foco en las relaciones de saber y de poder que configuran los espacios, tiempos, experiencias, saberes y discursos legítimos sobre la educación, así como en las contingentes configuraciones y formaciones discursivas que en esa trama de relaciones delimitan y constituyen diferentes y desiguales posiciones de sujeto.

Estos debates y desarrollos teórico-metodológicos han sido centrales no sólo para el diseño, desarrollo y revisión del trabajo de extensión, sino que constituyeron insumos importantes para reformulaciones sucesivas del programa de la materia de grado "Educación II –Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal" de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Uno de los aportes principales ha sido el estudio de otros modos emergentes de construcción, puesta en circulación y validación de conocimientos educativos y saberes pedagógicos desarrollados por movimientos sociales y redes pedagógicas de docentes en América Latina como contenido de enseñanza. También, la inclusión de artículos de reflexión en torno de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, entre otras experiencias, y de relatos pedagógicos producidos en su marco como bibliografía de la materia en su

Unidad IV , denominada "El problema del conocimiento. Hegemonía, saberes y (re) conocimiento de sujetos y experiencias en el campo pedagógico"[4].

Asimismo, han sido incorporados como parte del encuadre teórico-metodológico en seminarios[5] y créditos de investigación y créditos de práctica profesional[6] para los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Pero, además, el desarrollo de la propuesta de la Red en el marco de la extensión universitaria ha permitido problematizar y revisar aspectos teórico-metodológicos de los dispositivos de investigación y formación que el equipo venía implementando, permitiendo captar con mayor sutileza las tensiones, dificultades y demandas de los sujetos e instituciones participantes, así como las recreaciones y adaptaciones que los mismos realizaban al dispositivo de documentación narrativa al momento de ponerlo en marcha para el trabajo con sus colectivos docentes. En el mismo sentido, la formación en el posgrado también se ha tornado vital en tanto la formación en maestrías y doctorados ha permitido a integrantes del equipo llevar adelante tesis centradas en el trabajo en el Programa de Extensión.

De esta manera, ha sido posible enriquecer las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que contribuyeron a generar conocimiento productivo para repensar el

[4] La unidad IV tiene por objetivo introducir a los/as estudiantes en las configuraciones que tienen lugar entre las experiencias educativas, el conocimiento y el poder. De este modo, se propone reconocer, describir y problematizar la emergencia de un conjunto de sujetos político-pedagógicos, colectivos y heterodoxos en el campo educacional latinoamericano: los movimientos de docentes y de educadores populares orientados a la construcción de saberes pedagógicos, a la formación horizontal entre pares y a la intervención discursiva en el debate público y especializado de la educación. Desde abordajes críticos, se pretende dar cuenta y abrir el debate en torno de movimientos político-pedagógicos que involucran a los docentes y educadores populares en una movilización social y político-pedagógica por la construcción colectiva de saber; en la recreación del lenguaje pedagógico y de la agenda político educativa; y en procesos de investigación-acción- formación coparticipada de la que participan docentes, militantes sociales e investigadores universitarios.

[5] El Seminario "Pedagogías Críticas y experiencias de la praxis en América Latina" se dicta desde el año 2009 como Seminario Obligatorio del Área Teoría de la Educación I de la carrera y, además, desde 2011 como Seminario de Extensión Universitaria, abierto a integrantes de redes y colectivos docentes.

[6] En el marco de los Créditos, los estudiantes participan y se forman en el diseño, planificación, y acompañamiento de procesos de organización de redes y colectivos de educadores. Podemos señalar:
Crédito de Campo y Práctica Profesional "La producción de saber pedagógico en redes y colectivos de educadores. Experiencias de investigación narrativa e investigación-acción para la formación y el desarrollo profesional docente", 1er. cuatrimestre de 2014.
Crédito de Investigación "Redes pedagógicas en torno de relatos de experiencias: nuevas formas de organización colectiva de docentes para la producción de saber pedagógico", 1er. cuatrimestre 2011.
Crédito de Campo y Práctica Profesional "La Extensión Universitaria en la formación y el desarrollo profesional docente: Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico", 2do cuatrimestre 2011.

trabajo de extensión y, al mismo tiempo, éste ha contribuido a cuestionar e interpelar el trabajo académico de investigación y el de formación.

Se trata, en definitiva, de examinar las posibilidades para el desarrollo de otra pedagogía de la extensión universitaria, que la piense como una posibilidad para habilitar la conversación con sujetos y experiencias que se inscriben en el territorio, considerando a este último como un campo de posiciones y disposiciones de saber y de poder dinámicas y relacionales, más que como localización geográfica. Estas premisas implican que los sujetos pedagógicos desarrollan posiciones que siempre son abiertas. La pedagogía, entonces, se encuentra ante la posibilidad de reformular su lenguaje para incorporar dentro de sus problemas y horizontes los aspectos formativos vinculados a la construcción de nuevas posiciones de sujeto, tanto de los que trabajan desde la universidad pública como de aquellos con quienes se vincula y articula para llevar adelante procesos de investigación y de formación.

Una red en permanente reconfiguración: otros territorios y escenarios de la formación de docentes

A partir de la puesta en marcha del programa en el año 2010 hemos visualizado una mayor apropiación del dispositivo de trabajo por parte de las instituciones y organizaciones participantes, favorecido por un espacio de formación horizontal a través de procesos sistemáticos de indagación-formación-acción sobre las prácticas pedagógicas. En este sentido, el interés por conformar nuevos colectivos de docentes escritores/lectores, y la efectiva incorporación de nuevos nodos y colectivos a la Red en lo que va del programa, dan cuenta de ello. En tanto que favorece el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto entre colectivos de docentes narradores, redes educativas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios, la Red es percibida como un espacio de co-investigación y formación que permite potenciar el desarrollo de las actividades propias de cada institución u organización.

El trabajo en red dio lugar a que tanto docentes como coordinadores participaran de diversas modalidades de encuentro, fueran presenciales o virtuales (de lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades conjuntas), que impulsaron la circulación de los relatos y el

intercambio de experiencias vinculadas a la producción colectiva del saber pedagógico con integrantes de otras redes. Se esperaba que, al favorecer estructuras más flexibles y vínculos de colaboración, la Red permitiera a cada uno de los Nodos extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y generar a la par nuevos espacios, tiempos y producciones. Acciones que difícilmente hubieran sido posibles de ser desarrolladas por cada institución de manera individual o por fuera del espacio de la Red, fuertemente apoyada en la generación de lazos y articulaciones. Es altamente valorada la posibilidad que ofrece el ámbito de la Red de participar e involucrarse en las líneas de acción y de investigación que llevan adelante otras redes que se encuentran en funcionamiento a nivel nacional y regional, como ha sido la participación en Encuentros, Jornadas y actividades promovidas por otros colectivos y redes .

Desde esta propuesta, la investigación-acción docente se plantea no simplemente como insumo para la investigación educativa sino, enmarcada en la extensión universitaria, como un espacio de producción colaborativa que pretende abrir una conversación entre los actores participantes y como un espacio de co- y eco-formación e intervención en el debate pedagógico público. En tanto consiste en una modalidad de producción colectiva de saberes, se requiere de criterios de validación distintos a los de las ciencias sociales tradicionales. Éstos se vinculan con la resolución de los problemas abordados, con la posibilidad de generar mayores comprensiones y conocimientos sobre las problemáticas y temas a trabajar, y conciernen también a las relaciones de colaboración generadas entre los investigadores y todos los participantes involucrados en el proceso.

Respecto de las dificultades encontradas en el desarrollo de la experiencia, están relacionadas con los tiempos y ritmos de cada una de las instituciones involucradas y sus proyectos, distintos de los que implican las demandas que conlleva un programa de extensión universitaria (por ejemplo, el desarrollo de los proyectos UBANEX se limitan a un año de duración). Sin embargo, la propuesta de organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactúan distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos) tensiona la idea de acompasar ritmos y tiempos, y desafía a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas. Asimismo, el proceso de institucionalización de las relaciones de la Red a través de un programa de extensión universitaria planteó tensiones vinculadas a las posiciones de los sujetos en el campo

pedagógico y puso sobre la mesa las diversas demandas e intereses de cada uno de los Nodos, y a la vez, explicitó dificultades y disputas que planteaba el desarrollo de un proceso de organización colectiva frente a las reglas de juego y la cultura institucional universitaria.

Como consecuencia del trabajo de la Red, cada vez más docentes se han interesado en contar lo que (les) sucede con la enseñanza, en preguntarse y conversar sobre lo que hacen y piensan, en reflexionar e indagar sobre sus mundos escolares y lo que interpretan de ellos. Y junto con ese número creciente de docentes narradores e indagadores, el volumen y la densidad del corpus de relatos de experiencias pedagógicas también se fue multiplicando, diversificando, ampliando. Y también los espacios de encuentro, debate y discusión pedagógicas, donde las voces de los docentes y los relatos de experiencias fueron cobrando centralidad, al participar diversos actores de una conversación, interpretación y resignificación de las prácticas y saberes mediados por el relato.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, podemos ver que la universidad no sólo se ocupa, en algunos casos, de la formación inicial de docentes, sino que también, a través de la Extensión, se puede ocupar de la llamada formación continua de maestros y profesores. Lo que nosotros llamamos el "desarrollo profesional de docentes". En este sentido, pensarla de modo "en-redado" nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones en que oficialmente se organiza la educación, y así trazar otros territorios y visibilizar otros actores colectivos que se desempañan como protagonistas en procesos formativos y de producción de saber pedagógico desde modalidades co-participativas de trabajo entre docentes. Como señala Fernandes (2005), el territorio se constituye, al mismo tiempo, como una convención y una confrontación: dado que posee límites y fronteras, es un espacio de disputa y conflicto.

Aproximarse desde una propuesta de extensión universitaria a los debates teórico-metodológicos y político-pedagógicos que tienen lugar en esas disputas y conflictos, busca realizar un aporte a la pedagogía respecto de otra política de conocimiento y de formación de docentes que involucra otros territorios y escenarios (la extensión universitaria, las redes y colectivos), implica reposicionamientos de los sujetos de la

formación y la construcción colectiva de otros problemas pedagógicos, quizás invisibilizados en otros dispositivos para la formación de docentes.

Bibliografía

ANDERSON, G.; HERR, K (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.

DELORY-MOMBERGER, C. (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Colección Narrativas, Autobiografías y Educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.

FERNANDES, B. M. (2005). "Movimentossocioterritoriais e movimentossocioespaciais. Contribuçao teórica para umaleitura geográfica dos movimentossociais" en Revista OSAL, CLACSO, Buenos Aires. Año VI, Nº 16, enero-abril 2005 (pp. 273- 283).

JOSSO, M (2010) Experiencias de vida e formacao. 2da ed. Rev e ampl. Natal: EDUFRN; Sao Paulo: Paulus.

MARTÍNEZ BOOM, A.; PEÑA RODRÍGUEZ, F. (2009), Instancias y Estancias de la Pedagogía. La Pedagogía en movimiento. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

PINEAU, G. y LE GRAND, J (2011). As histórias de vida, San Pablo-Natal, Brasil: EDUFRN.

SUÁREZ, D. 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, D. H. (2009) Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar: aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la

formación y el desarrollo profesional de los docentes.2009. f. 412 Tesis (Doctoral) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

SUÁREZ, D H. (2011) Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En: ALLIAUD, A.; SUÁREZ, D. H. (Coord.). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Buenos Aires: CLACSO: Facultad de Filosofía y Letras,UBA. p. 93-137.

SUÁREZ, D. H (2014) "Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión", en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. XIX (62) pp 763-786. Ciudad de México.

SUÁREZ, D. H.; ARGNANI, A. (2011) Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2002) Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. Santa Marta, Colombia.

LA DIALÉCTICA DEL POSICIONAMIENTO LATINOAMERICANO ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESOR EN CLASES DE FILOSOFÍA EN DOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIO

Carlos Alberto Delgado[1]

DNI N° 14.089312

Nora Gladys Zapana[2]

DNI N° 16.136.992

[1] Instituto de Educación Superior Nº 4. **Correo electrónico:** carlos2020juy@gmail.com
[2] Instituto de Educación Superior Nº 2. **Correo electrónico:** zapanagladys@yahoo.com.ar

Este trabajo, es un proyecto de investigación que tiene como finalidad: indagar desde la dialéctica y la reflexión filosófica que se abordan a partir de la implementación de conformación de grupos de aprendizajes participativos durante el cursado del Profesorado de Artes Visuales y Profesorado de Economía en los Institutos de Educación Superior N° 2 y N° 4 de la provincia de Jujuy correspondientes a realidades diferentes del hombre-mujer por su localización: valle y quebrada. Al respecto se sostiene que Jujuy, por un lado, próxima a la frontera con Bolivia, es el paso obligado, para la mayoría de familias de migrantes golondrinas que ingresan desde el Altiplano en búsqueda de fuentes de trabajo y desde la última década, en forma paulatina, se asientan en diferentes zonas rurales de la Quebrada. Junto al trabajo, las identidades plurales toman presencia en la cotidianeidad de las aulas. Por otro lado en la región del valle, el I.E.S. Nº 4 concentra población estudiantil con rasgos multiculturales, productos de migraciones internas y externas que conforman la realidad diversa de modernización e industrialización con huellas de tradición gauchesca en las zonas rurales, y en la que tanto el hombre como la mujer acceden a la educación con una participación activa producto también de logros de las luchas sociales.

Se pretende un abordaje de la educación en estrecha relación con su contexto socio-histórico, con el doble objetivo de comprenderla en su complejidad a partir de indagar desde el pensamiento crítico, sobre qué historia estamos produciendo cuando enseñamos, qué memorias se transmiten y qué futuros estamos permitiendo imaginar.

A continuación se caracterizan las Instituciones educativas que constituyen los escenarios en los que se desarrolla la investigación. El I.E.S. Nº 2 inicia sus actividades en la década del 80 en la región de la Quebrada de Humahuaca, con dos localizaciones, Tilcara y Humahuaca. Actualmente a las carreras tradicionales de Formación para maestros de Educación Primaria e Inicial se le incorpora el Profesorado de Economía.

El I.E.S. Nº 4 brinda sus servicios a la comunidad principalmente a la región del valle de Jujuy desde 1978; en tanto que el Profesorado de Artes visuales funciona desde 1981 como una respuesta a una mayor cualificación laboral.

.

Se favorecerá desde el desarrollo de las clases la expresión del pensamiento popular a fin de poner en valor las voces de las culturas a partir de algunas posiciones filosóficas del currículum para el estudiante en los Profesorados mencionados.

Hoy en día se observa que el ser humano está en crisis, cabe analizar sus tesis y su aplicación en la vida diaria, entre temas de individualidad y la existencia concreta del individuo. El hombre puede ser concebido como un proyecto vital que se realiza en la existencia humana y real, realidad que atraviesan los escenarios áulicos.

La enseñanza de la Filosofía es una cuestión puramente teórica o es la reflexión sobre el sentido de la vida del ser humano, la propia existencia y su proyección. Siguiendo este planteamiento se orientará, la investigación, según el enfoque cualitativo, según Martínez Miguel (2000), esta metodología enfatiza la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos. Este enfoque estima la importancia de la realidad, tal y como es vivida por el hombre, sus ideas, sentimientos y motivaciones; intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones que posibilita generar un conjunto de planteamientos teóricos sustentados que enfatiza la complejidad de la realidad, para lo cual se aplicarán registros cualitativos de las clases y entrevistas en profundidad a los estudiantes y profesores de Filosofía en los dos Institutos de Educación Superior.

Palabras claves: Filosofía – Educación Superior – Contexto cultural

PLANTEO DEL PROBLEMA:

La enseñanza de la Filosofía en el Profesorado de Artes Visuales y en el Profesorado de Economía: la apropiación de conceptos filosóficos por parte de los alumnos y los diálogos que surgen en las clases de Filosofía como parte de la formación de los cursantes entre los años 2016 a 2018.

Las preguntas que guían la presente investigación refieren a las cuestiones filosóficas acerca de los pensamientos del hombre y su contexto:

¿Cuáles son los temas que se plantean en los diálogos en clases de Filosofía en los Profesorados de Artes y Economía? ¿De qué manera? ¿Cuáles son los posicionamientos y argumentos filosóficos a partir de la dialéctica en las aulas y su incidencia en lo social?

Los intereses que movilizan la indagación de la temática responden a la necesidad de potenciar y dilucidar teoría y realidad cotidiana del sujeto, por ser profesores de las unidades curriculares de "Filosofía" en Institutos de Educación Superior y teniendo el propósito de promover en el aula espacios de reflexión y argumentación partiendo de la dialéctica.

Entendiendo que en la dialéctica hay una consciencia que busca dominar y otra consciencia que termina siendo sometida: en un primer momento, se parte de dos consciencias enfrentadas, esto es el origen de la historia humana; en tanto origen, va a decir Hegel, es abstracto, tiene que desarrollarse. El segundo momento es el de la Negación; es decir, cuando una de las consciencias logra que la otra se le someta; una de las consciencias niega a la otra y la otra se le

somete. El tercer momento de la dialéctica es la Negación de la Negación, porque la consciencia que había sido negada, niega a la negadora, en el cual se concilian los contrarios; los antagónicos están conciliados en una síntesis que los contiene, en tanto antagónicos, pero es una síntesis superadora de las contradicciones anteriores; así funciona la Historia para Hegel.

POBLACIÓN: Alumnos (40) y docentes (4) del IES Nº 2 y 4.

ANTECEDENTE:

Arturo Hernández Sánchez (2010) sostiene en su trabajo de tesis[3] "La Filosofía ha sido una construcción continua a lo largo de la historia, que no termina de construirse o afinarse, siempre está en continuo movimiento, sin embargo, a lo largo de la historia de la Filosofía, tenemos una herencia de filósofos y sus propuestas filosóficas, lo cual, muchas veces es lo que predomina en el aula, es decir, muchas veces, la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio superior, e incluso el superior, se reduce a la historia de la Filosofía, de tal forma que la memoria es el centro, dejando de lado otros aspectos potenciales a desarrollar, el aspecto crítico, analítico, entre otros aspectos más…"

Expresa que realiza una propuesta sobre la dinámica de la enseñanza de la Filosofía, recurriendo a la ilustración de filósofos o corrientes filosóficas, buscando el vínculo con la vida cotidiana. Considera que la Filosofía surge de la propia necesidad humana para responder a las preguntas de la vida del hombre, o bien, que éstas le ayude a salir de su enajenación continua.

Refiere que los aportes surgen de la experiencia que cada uno de nosotros tiene, en este sentido, los ejemplos y los comentarios vertidos parecerán de lo más simple posible, sin embargo, es tarea del docente de Filosofía renovarse continuamente y no caer en la enajenación que nos persigue día a día, en este sentido, la siguiente reflexión parte de la propia experiencia en relación a la enseñanza de la Filosofía, limitándola a aportes generales que muestran la gran diversidad de estrategias, a lo que creemos oportuno abordar desde la dialéctica, de forma de entenderla como algo teórico apartado de la vida cotidiana y de lo práctico, o por el contrario, podríamos reflexionar como un ente vivo, que se crea y recrea en el profesor y en los estudiantes de Filosofía como una práctica y en ejercicio diario, e incluso un estilo de vida.

REFERENTES CONCEPTUALES:

Hacia un pensamiento filosófico latinoamericano

Jordán Chelini (2012) expresa que la obra de Kusch es un valioso aporte a la interpretación de la cultura americana, sus investigaciones de campo sobre el pensamiento indígena y popular

[3]Hernández Sánchez, Arturo. (2010) Cómo enseñar Filosofía en el Nivel Medio y Superior. La enseñanza de la Filosofía desde los filósofos. UNCo.

americano fueron el fundamento de su reflexión filosófica. En el mundo globalizado en que vivimos, donde la tecno ciencia intenta dar todas las respuestas y los fenómenos de segregación se multiplican, conviene revisar la otra perspectiva de la condición humana.

Ya que la educación es un fenómeno complejo, esencialmente humano, en permanente cambio determinado por un conjunto de variables en el cual intervienen diversos actores, el docente y el alumno de Filosofía son actores activos en la construcción del conocimiento. Las actividades educativas adoptan distintos modos de organización social según el volumen y el contenido concreto del conocimiento cultural, se dimensiona la apertura al diálogo que favorece en palabras de Kusch; la búsqueda de un filosofar situado.

Hablar de conocimiento refiere a los saberes que un sujeto ha de construir durante toda su vida, por ello se enfatiza en este proyecto, un pensar propio que significa en perspectivas de Kusch, un pensar culturalmente arraigado, dado que no hay otra universalidad que la de estar "caído en el suelo", sin suelo no hay arraigo y sin arraigo no hay sentido ni, por lo tanto la cultura intenta dar respuestas originales que escapen a los condicionamientos impuestos por el pensamiento occidental que ha limitado nuestra realidad en esquemas ajenos. Lo más provocativo de su pensamiento es la superación de la clásica oposición entre el ser y la nada a través de la experiencia raigal del "mero estar nomás" "El estar" se convierte paulatinamente en la categoría central de su pensamiento. Lo bucea en los distintos universos de la América profunda, ya en la soledad de la quebrada como en los rincones de la gran ciudad. En toda trata de descubrir a ese sujeto que pugna por liberarse de la ficción de querer "ser alguien" resistiendo, a la espera de un fecundo "estar - siendo - para - el - fruto".

El profesor de Filosofía responsable de la formación integral de sus alumnos, autónomo, creativo y éticamente comprometido con la formación de valores, donde no es posible reducir la comunicación profesor-alumno a la transmisión aséptica de contenidos, sino que en el espacio áulico promueve revisar las ideologías transmitidas en las palabras y en los pensamientos de la Filosofía.

La Filosofía es considerada un instrumento funcional integrador del conocimiento y de la experiencia humano-profesional, pues relaciona en una diacronía histórica, el origen y desarrollo crítico de todos los saberes, a través del cual el profesor y los alumnos alcanzan a desarrollar su capacidad crítica a partir de la realidad pensada y configurada en un contexto.

La Filosofía aparece como un elemento imprescindible para una formación humana, desde una perspectiva analítica, se destaca el estudio de la Filosofía en el Profesorado enfatizando la expresión de su visión como Institución formadora de docentes de Nivel Superior no Universitario.

Estudiar Filosofía, entonces es como un viaje al lugar de nuestros sueños y quien la estudia es un viajero, ahora, un buen caminante sabe de antemano que antes de partir, reúne ciertas cosas y diligencias, necesarias todas para un satisfactorio y placentero viaje. (Rodríguez.1999)

Formar profesores o formar filósofos en Educación Superior

Se admite la existencia de un cuerpo de conocimientos llamado por la tradición "Filosofía" y se produce a idear diversas "formas" de enseñar, como lo haría con cualquier disciplina, desde este punto de vista, el "objeto" a enseñar o el qué enseñar no se considera que influya de manera sustancial en el cómo hacerlo y la tarea se reduce a encontrar las formas más adecuadas y eficaces para lograr una buena construcción del conocimiento.

Por un lado el "qué se enseña" se colma con contenidos programáticos y "el cómo" queda librado en este proyecto de investigación al sentido pedagógico no sólo del profesor, que será fundamentado de acuerdo a la formación que haya recibido y/o a las diversas experiencias que haya recogido en su trabajo de enseñante y en su Formación permanente.

Por otro lado la Antropología filosófica es importante para acceder a la comprensión de la realidad educativa, que al pertenecer al núcleo mismo del ser humano y el saber comprensivo filosófico. Desde su dimensión cultural, hasta su configuración como ser personal, dialógico, libre y trascendente, todo en el hombre apunta a la educación, otorgándole ésta a su vida el verdadero sentido.

Los estudiantes de Profesorados que llegan a los cursos más orientados a la enseñanza han recorrido ya un importante trayecto como estudiante, han conocido y vivido en su propia experiencia, lo que todos sus profesores de Filosofía consideran qué es y también lo que han supuesto qué es enseñar y aprender Filosofía.

El Profesor de Filosofía y la pregunta

El profesor quien detenta la verdad y como tal tiene que decir la verdad, pero ninguno tiene la verdad, ella se encuentra en el devenir del diálogo, como dice Hegel (1930) la verdadera realidad es el devenir, no es el ser ni el no ser sino una tensión entre ambos por medio del diálogo o rupturas. La mayoría de los estudiantes están acostumbrados jerárquicamente a que tenga la verdad el sabio[4].

La debilidad está en aquel que juzga detentar la verdad y por eso mismo es intolerante, es necesario comprender, la participación de los alumnos posibilitando actitudes críticas con sentido de responsabilidad en relación a lo cultural.

Las inquietudes, las dudas, la curiosidad de los estudiantes son tomadas por el profesor como desafíos hacia él, en verdad la reflexión es iluminadora para ambos, la curiosidad del estudiante a veces conmueve la certeza del profesor, la pregunta que el alumno hace sobre el tema puede brindarle al profesor un ángulo distinto el cual le será posible profundizar en una reflexión crítica.

[4]Freire, Paulo y Faundez, Antonio. (2013) El poder ha de pertenecer a todos y a todas. Un poder que no tema ser contestado y que no se endurezca en nombre de la defensa de la libertad conquistada.

La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad, por el contrario vivir auténticamente la libertad implica riesgo y creación, una actitud que distorsiona la libertad es la que compromete la rigurosidad. La cuestión radica en la comprensión pedagógica-democrática del acto de proponer, el educador que no puede proponer no puede dejar de lado la discusión acerca de lo que plantea el educando, es esta posición la de la participación que se contrapone al autoritarismo y a la improvisación.

El conocimiento se construye, esta es la enseñanza así la única manera de enseñar es aprendiendo y esta afirmación vale tanto para el alumno como para el profesor. El autoritarismo que quiebra experiencias educativas inhibe cuando no reprime la capacidad para preguntar, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición cómoda. El educador autoritario tiene más miedo a la respuesta que a la pregunta, teme a la pregunta por la respuesta que debe dar, el miedo del intelectual es a equivocarse pero el equivocarse permite avanzar en el conocimiento.

¿Qué es preguntar? Es un juego intelectual, vivir la pregunta, la indagación o la curiosidad, un educador que no permite la curiosidad que se inserta en el acto de conocer, no es irrespetuoso con otra pregunta, el papel del educador lejos de ser el que ironiza al educando es el que ayuda a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende en la práctica, cómo preguntar mejor.

Al volver al principio del conocimiento, a los orígenes de la enseñanza de la Pedagogía, todo comienza como ya lo decía Platón, con la curiosidad, al sostener que saber preguntar es saber cuáles son las preguntas que estimulan al conocer en la sociedad. Preguntas esenciales que partan de la cotidianeidad, es en ella donde están las preguntas, pues el origen del conocimiento está en la pregunta o en el mismo acto de preguntar. La tarea de la Filosofía del conocimiento no es tanto resolver sino preguntar, la existencia humana se hizo preguntando por eso transforma el mundo.

La existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Entonces una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales y del propio conocimiento.

Función filosófica y enseñanza de la Filosofía

La función filosófica[5] tiene que ver con el modo filosófico de concebir las relaciones de los hombres con sus saberes (dimensión gnoseológica, epistemológica y cognitiva) y las relaciones que los hombres construyen entre sí respecto a dichos saberes (dimensión educativa, pedagógica, que incluye cuestiones de enseñanza y aprendizaje) ambos tipos de relaciones están vinculados.

[5]LangonMauricio (2003) La función filosófica no se reduce a la tarea del aula sino que es capaz de incidir en todas las actividades que se realizan en el ámbito escolar. Que influya en los procedimientos y los contenidos sustantivos de cualquier transformación educativa.

Lo filosófico es entendido aquí fundamentalmente como un querer saber (deseo, voluntad y amor) como un movimiento, la subjetividad que ante impactos problemáticos no se refugia en sus saberes previos sino que pasando por ellos los somete a crítica, en reflexión individual y discusión colectiva, en la experiencia de un proceso inquisitivo de creación de conocimiento nuevo que le permite encarar las aporías de que parte.

No hay conocimiento no conflictivo. Si no es conmovedor y removedor no es saber de ahí el carácter filosófico del conocer, no es superable el carácter conflictivo del querer-saber, la experiencia filosófica de pensar siempre, de preguntarse de vuelta cada vez, ante cada nueva situación, en constante problematización o profundización y se funda en esta concepción, que a la vez la construye en su práctica.

La noción de función filosófica parte del reconocimiento del desfasaje entre enseñanza y aprendizaje, que se funda en la libertad y responsabilidad de los actores intervinientes en el acto educativo, pero subraya la responsabilidad docente en la preparación de ámbitos, contenidos y actividades de enseñantes que habiliten aprendizajes autónomos. No se trata solo de transformar filosóficamente la educación, se apunta a una transformación de las relaciones en los espacios públicos y entre las personas.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

- Reflexionar sobre la dialéctica acerca del pensamiento latinoamericano a los que acceden los profesores y los estudiantes, durante el cursado del Profesorado de Artes Visuales y Profesorado de Economía en los Institutos de Educación Superior N° 2 y N° 4.

Objetivos específicos:

- Argumentar según momentos de la dialéctica cuestiones de la Filosofía latinoamericana con los estudiantes en Educación Superior no Universitaria.
- Analizar posiciones filosóficas latinoamericanas sobre el hombre, su cultura y su contexto en los I.E.S. N° 2 de Humahuaca y N° 4 de San Salvador de Jujuy.

ENCUADRE METODOLÓGICO

La propuesta metodológica a llevar a cabo en el trabajo de campo está situada en el paradigma de la complejidad (Morín, 1998) dentro de un enfoque cualitativo a partir de la aplicación de instrumentos como entrevistas en profundidad y registros de clase que posibiliten visualizar un aporte de la realidad áulica, igualmente acceder a las ideas y conceptualizaciones que los profesores y los estudiantes de Filosofía analizan desde la reflexión y el diálogo de la disciplina nombrada anteriormente.

Así, la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos,

personas, interacciones y comportamientos que son observados. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias pensamientos y reflexión tal como son expresados por ellos mismos. El diseño cualitativo es una modalidad de aproximarse para conocer las perspectivas filosóficas latinoamericanas particularmente, en su contexto. (Galeano, 2004).

Finalmente, se presupone la existencia de relaciones simples entre términos y conceptos técnicos del investigador, los descubrimientos y las conclusiones sobre la cuestión abordada.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Taylor y Bogdan, 1992)

Según (Lyotard, 1984) en un enfoque postmoderno, la entrevista de investigación cualitativa aparece como construcción del conocimiento, de acuerdo al asunto seleccionado aplicaremos entrevistas en profundidad a los estudiantes del grupo clase elegidos de la Unidad curricular: Filosofía, para indagar cómo abordan, argumentan y socializan los jóvenes y adultos estos planteamientos. En forma explícita y también poder dar cuenta de los requerimientos que muchas veces permanecen latentes e incluso ocultos ya que la entrevista es una conversación entre dos o más personas dirigidas por el entrevistador con preguntas y respuestas

También, se empleará el registro que permite recoger información en el contexto natural en que tienen lugar los acontecimientos, según la permanencia (constancia), la observación con los instrumentos acordes (control) y planteamientos teóricos-conceptuales que permiten inscribir los hechos observados en un marco sistemático de reflexión (orientación).

TECNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Por un lado, efectuada la recolección de la información con registros etnográficos y entrevistas detalladas en el punto anterior, se realizará la triangulación con los datos obtenidos. El tipo de información recopilada: cualitativa, narrativa, la cantidad de información recopilada depende de la construcción del problema o tema generador y se define por saturación a través de sucesivas aproximaciones explicitarías y categorizaciones que se efectúan.

Por otro lado, el análisis de la información: asociaciones lógicas, el análisis es parte de un proceso interpretativo que tiene presente el contexto la comprensión y el problema de la hermenéutica, esta última hace referencia a las distorsiones que se generan en la comprensión de un texto producto de sucesivas interpretaciones.

CRONOGRAMA DE TRABAJO

Periodo 2016/2018	Actividades
1º Semestre Julio-diciembre 2016	Diseño de Investigación. Lectura de Antecedentes. Profundización del marco teórico y metodológico. Socialización de la propuesta con: los/las estudiantes- Coordinador deI Departamento de Investigación. Trabajo de Campo: Implementación. Desarrollo de 8 encuentros con alumnos Registros de clase de docentes. Entrevistas
2ºSemestre Enero-junio 2017	Categorización de entrevistas -registros Análisis Elaboración de un memo y 1er Informe
3º Semestre Julio-diciembre 2017	Reajustes del Proyecto Encuentros con los estudiantes. Registros de clase. Entrevistas. Sistematización de las entrevistas y registros. Escritura de memos.
4º Semestre 2018	Elaboración del Informe Final. Divulgación de resultados

RECURSOS:

Humanos: Profesores de la Cátedra de Filosofía de las Carreras de Artes Visuales y Economía. Cohortes: 2016 y 2017.

Coordinadora del Departamento de Investigación.

Estudiantes.

Económicos: Fondos provenientes del Plan Institucional de Nivel Superior No Universitario de ambos Institutos**.**

BIBLIOGRAFÍA

-Achili, E. (2000) "Investigación y formación docente". Laborde editor. Rosario.

-Bondia, Jorge Larrosa (1990) "El trabajo epistemológico en Pedagogía. Una propuesta constructiva" PPU Barcelona.

-Delgado Gonzales, Felipe (2010) "Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la filosofía dialógica y personalista" Revista N° 247. España.

-Feimann J.P. (2008): "La Filosofía y el barro de la historia". Planeta 3ra Edición. Buenos Aires.

-Follari, Roberto (2002) "Epistemología y sociedad" Editorial Homo Sapiens. Rosario

-Freire Pablo y Faundez Antonio (2013) Por una Pedagogía de la pregunta. Editorial Siglo XXI. España.

-Gallo, M. y Martínez, A. (1995). "Antología de textos filosóficos". Editorial. A-Z. Buenos Aires.

-Habermas, Jürgen (1995) "El discurso filosófico de la modernidad" Editorial Taurus. Madrid.

-Jerez, Oma[1]r y Ordoñes, Cecilia (2011) Diversidad Sociocultural:UNJU

-José, Elena Teresa (2000) "Propuesta para enseñar a filosofar". Universidad Nacional de Salta.

-Kusch, Rodolfo (2000) Obras completas. Tomos I a IV. Edit. Fundación Rosas. Rosario. Santa Fe.

Martinez Miguel (2000) La Investigación Cualitativa en Educación. Manual teórico Práctico. Edit. Trillas. México.

-Morin, Edgardo (2001) "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Editorial. Nueva Visión. Buenos Aires.

-Moriyon, Feliz (2010) "¿Para qué sirve enseñar filosofía?" ICE Universidad Autónoma. Madrid España.

-Naishtat, F. (2005) "Problemas filosóficos en la acción individual y colectiva. Una perspectiva pragmática" Editorial Prometeo.

-Obiols, Guillermo (2002). "Una introducción a la enseñanza de la Filosofía". Editorial. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

-Ortega, F. (2000): "Investigación versus docencia". En cuadernos de Educación N° 1. Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

-Rockwell, Elsie (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". México.

-Rojas, Soriano, Raúl (2000): "Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación". Edit. Plaza y Valdes. México.

-Sirvent, María Teresa (2004): "El proceso de investigación". Buenos Aires. FFyL-UBA

Taylor,S.J. Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.Ed.Paidós, España.

-Tejedor Campomanes, César (2000). "Didáctica de la filosofía perspectivas materiales". Editorial SM. Madrid.

LA JUEGOTECA AMBULANTE, PÚBLICA Y BARRIAL: EL DESAFÍO DE JUGAR EN CONTEXTOS DIVERSOS

Instituciones: ISFD N° 9 - Red DHIE- Centenario, Neuquén (Argentina)

Autoras:

Andrea Arcuri – andrealaura@hotmail.com

Natalia Castaño- natcast32@gmail.com

Noemí Cavallini – noemicavallini@hotmail.com

María Josefina Del Huerto Flores- marijofloresmacias@gmail.com

Gabriela Herczeg - gaby.herczeg@gmail.com

Natalia Lagos- lanativa2003@hotmail.com

Graciela Martínez- gramartinez56@hotmail.com

Guillermina Muñoz Castillo- guiguim16@gmail.com

Fermina Rivas – nina.rivas55@hotmail.com

Sandra Prati- sandragprati@hotmail.com

Teresa Romero – romeroteresa925@gmail.com

A modo introductorio: contexto de la propuesta

La experiencia se realiza en el Instituto de Formación Docente N° 9 de la localidad de Centenario, provincia de Neuquén[1]. Esta institución formadora, creada en el año 1986 y que lleva por nombre "Paulo Freire", ofrece la carrera de Profesorado para la Enseñanza Primaria.

Los/as jóvenes y adultos/as que concurren a esta institución provienen de Centenario[2], pero mayoritariamente de localidades cercanas pertenecientes a la región del Alto Valle de Río Negro y Neuquén.

La propuesta que presentamos se viene desarrollando, con diferentes características, desde el año 2010 y forma parte de las tareas de grado y de extensión. Desde sus inicios, la pensamos como un desafío para llevar adelante propuestas educativas que toman a la

[1] Neuquén es una provincia ubicada en el sur de la República Argentina, en lo que se conoce como "Región Patagónica".

[2] **Centenario** es una ciudad del departamento Confluencia, provincia del Neuquén. Se encuentra al sur del valle del río Neuquén y a 15 km de la ciudad de Neuquén, el mayor centro poblado de toda la Patagonia. Cuenta con 32.928 habitantes (INDEC, 2010), lo que la sitúa como la tercera localidad de la provincia.

realidad como punto de partida y de llegada y para trabajar en los "bordes" del dispositivo escolar.
Podríamos definir lo que hacemos como un proyecto y como una propuesta de intervención social, educativa y cultural que pretende generar tiempos y espacios de juego libre, como mecanismo posible para garantizar el derecho al juego, entre los/as niños/as de la localidad. Por esta razón, el problema que actúa como punto de partida es "*la falta de tiempos y espacios para jugar, entre los/as niños/as de Centenario (se encuentren, o no, en situación de vulnerabilidad social)*".

Características de la propuesta

Encuadrada en una propuesta de formación docente, el proyecto tiene tres líneas de acción: las actividades de grado, las de extensión y el despliegue de la juegoteca propiamente dicha.
Desde la función de grado, la propuesta nos posibilita articular el trabajo docente y pedagógico de diferentes espacios curriculares[3]a través de un trabajo colaborativo y problematizador. Desde este lugar, los contenidos no aparecen descontextualizados sino que adquieren sentido y significado en relación al problema que se quiere abordar.
Como proyecto de extensión se generan espacios de trabajo conjunto con estudiantes y docentes de la localidad para el abordaje de temáticas relacionadas con el juego y las ludotecas.
En relación a la tercera línea de acción, las juegotecas -concebidas como espacios y tiempos destinados a acciones de juego libre- se despliegan en distintas plazas de la ciudad en distintos momentos del año.
Elegimos las plazas como espacios públicos, abiertos, y por ello posibilitantes y habilitantes, apuntando a su recuperación como lugares de encuentro, de refugio de lo cotidiano, de expresión y manifestación popular.
La juegoteca transita con su propuesta lúdica por las plazas de los distintos barrios de Centenario, por eso es "ambulante" porque va por diferentes lugares, y está destinada a niños/as, sin distinción de nacionalidad, origen étnico, capacidades, clase social, género, cultura, edad, etc. Pero pueden participar jóvenes y adultos/as. En este espacio los/as participantes se encuentran con juegos y juguetes diseñados por las/os estudiantes del instituto, quienes además se encargan de la ambientación del espacio e invitan a grupos, personas u organizaciones para que desplieguen sus propios juegos y sus actividades artísticas o expresivas. La mayoría de las veces, se organiza en torno a un tema general y, por eso, los recursos para jugar y acondicionar el espacio van cambiando. En este espacio no sólo hay juguetes para que sean utilizados, también se desarrollan actividades vinculadas a la música, a las artes plásticas y a la expresión corporal.

Acerca de nuestras intencionalidades

Al diseñar y poner en marcha el proyecto de Juegoteca barrial, pública y ambulante nos planteamos como propósitos:

- Sostener el desarrollo de una juegoteca infantil, pública y barrial, de carácter ambulante- con el fin de que los/as niños/as de Centenario, **tengan plena oportunidad para el juego y la recreación.**

[3] Actualmente participan de la propuesta las cátedras de: Didáctica General de Primer Año, Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Matemática de Segundo Año y Problemática de la Enseñanza en la Educación Primaria de Tercer Año.

- Promover el desarrollo de la juegoteca barrial como un vehículo de reanimación del juego entre los/as niños/as, y de animación en los barrios, al promover la comunicación comunitaria, rescatando, creando y respetando todas las actividades que favorezcan la expresión, la imaginación y la creatividad de los/as sujetos/as que la utilicen, valorando el significado socio cultural y educativo del juego y los juguetes.
- Articular el trabajo docente y pedagógico de distintas cátedras y áreas de trabajo del ISFD Nº 9, en función de hacer viable el ejercicio pleno del derecho de los/as niños/as a jugar, a través de un proyecto de trabajo colaborativo y solidario que oriente las propuestas educativas dentro de cada una de las escuelas en las que desarrollarán sus prácticas, construyendo efectivamente un camino hacia "lo común".
- Propiciar la participación de personas, grupos, instituciones y organizaciones de la localidad, interesadas en hacer efectivo el derecho al juego, de niños/as, jóvenes y adultos/as.
- Comenzar la articulación del Proyecto Juegoteca con distintas instituciones (que directa o indirectamente son receptoras de niños/as en edad escolar) con la finalidad de favorecer un abordaje integral de las necesidades y problemáticas que presentan las infancias, en diferentes contextos, a partir de la promoción del derecho al juego.
- Concretar una serie de espacios lúdicos en las salas de internación de niños/as en situación de enfermedad, a fin de aproximarnos (desde prácticas educativas singulares) a las notas de identidad de una modalidad del nivel primario.

Asumiendo desafíos: Jugando en la clínica

En el andar de la propuesta fueron creciendo las expectativas fundamentalmente basadas en las valoraciones positivas de los/as distintos/as protagonistas tanto por las rupturas con los sentidos de lo educativo y lo escolar que genera como por las posibilidades que habilita. Una de ellas es la apertura a otras modalidades porque escuela no sólo es el espacio que, más o menos, todos/as identificamos y reconocemos como tal. La escuela se puede "hacer" de diversas maneras, en espacios radicalmente distintos. Se constituye en diversas modalidades que aún la escuela común se resiste a reconocer.

La juegoteca, abierta a los desafíos, empezó a entrometerse en esos espacios que la institución escuela no quiere ocupar, aunque esté habitado por chicos y chicas, como es el caso de los centros hospitalarios.

En el transcurso del año 2015, comenzamos a desarrollar la idea de articular el proyecto con distintas instituciones (centros de salud, escuelas especiales, centros de detención, entre otras) que, directa o indirectamente, son receptoras de niños/as en edad escolar con la finalidad de favorecer un abordaje integral de las necesidades y problemáticas que presentan las infancias, en diferentes contextos, priorizando su derecho al juego.

Bajo este marco, surgió la posibilidad de desarrollar el proyecto de la juegoteca en el ámbito de la Clínica San Lucas[4], de Neuquén capital -dentro del área de onco-

[4] La Clínica San Lucas es una institución situada en el sector céntrico de la ciudad de Neuquén capital y está dedicada al cuidado y promoción de la salud materno-infantil. Entre sus sectores se encuentra el de onco hematología que atiende y acompaña a niños/as en situación de enfermedad, recuperados/as y a sus familias.

hematología- gracias al impulso de la estudiante Danna Sánchez[5], hermana de un niño que se atiende en dicho sector.

A partir de esta sugerencia, se establecieron los primeros contactos con la Sra. Beatriz Smillovich –enfermera responsable de ese espacio- quien nos abrió las puertas del centro de salud para compartir los alcances de nuestro proyecto.

Entre las acciones iniciales para poner en marcha la propuesta, se realizaron varias reuniones entre las coordinadoras del proyecto y el equipo médico de la clínica, encabezado por su Director, Dr. Andrés Gallardo, y la Dra. María Alejandra Cédola, encargada del área de oncohematología de la clínica. En estos encuentros pudimos definir los acuerdos de trabajo iniciales, que nos permitieran avanzar en el desarrollo de la propuesta, diseñar un cronograma de intervenciones lúdicas y establecer las pautas para el ingreso y el trabajo de las estudiantes dentro del centro de salud priorizando, por sobre todas las cosas, el cuidado de los/as niños/as. Además, se asumió el compromiso por parte de la institución formadora de realizar un informe de evaluación, una vez transitada la experiencia, a fin de elevarlo a las autoridades de la Clínica San Lucas.

Posteriormente, se realizó una jornada de capacitación en la sede del ISFD N° 9, en la que participaron la Sra. Beatriz Smillovich y la Dra. María Alejandra Cédola. Allí, en un fructífero intercambio de ideas, nuestras estudiantes pudieron conocer las características del sector, de los/as niños/as que permanecen allí internados/as, las normas de bio- seguridad requeridas para ingresar a las salas y saldar algunas dudas respecto de las características de los juegos y juguetes que se podían realizar, teniendo en cuenta las particularidades de la población infantil.

Con esta información y el aporte de los/as docentes respecto de la Modalidad Hospitalaria- Domiciliaria, las estudiantes realizaron propuestas de intervención para compartir dentro de la clínica. Las mismas se pusieron en marcha en el mes de noviembre del año 2015[6]. En el momento de entrada a la clínica, las enfermeras nos fueron informando sobre el estado de los/as niños/as y recomendaban el ingreso, o no, a las habitaciones. Previo a eso, les recordaban a las estudiantes las normas de bio seguridad a aplicar y aportaban los insumos necesarios para la higiene y desinfección de los juegos y juguetes preparados para cada jornada.

Bajo el principio de que la juegoteca es un espacio para desarrollar el trabajo en red, entre instituciones y colectivos interesados en las infancias, fue invitado a participar el grupo de Cuentacuentos de la Biblioteca Popular Jorge Fonseca, de la ciudad de Centenario, razón por la cual una de sus integrantes compartió diversas historias con los/as niños/as y con sus familiares, los días martes 3 y viernes 6 de noviembre.

Todos los días se mantuvo un contacto permanente con el personal del centro de salud y, en algunas oportunidades, se los invitó a jugar con los/as niños/as.

Las reflexiones sobre lo realizado

Quienes coordinamos esta tarea, consideramos que el proyecto fue enriquecedor y formativo para las estudiantes y para nosotras/os mismas/os como educadoras/es.

Su diseño e implementación nos permitió adquirir nuevos conocimientos, datos e ideas para incorporar al proyecto en particular y a la formación docente, en general, gracias a los aportes del personal de salud, de las familias y de los/as niños/as.

[5] Estudiante de una de las comisiones de primer año, del turno tarde, en el ISFD N° 9.

[6] Se acordó con las autoridades y equipo médico de la clínica, realizar las intervenciones en un horario previo y posterior al horario de visitas, así quedaron establecidos dos turnos: uno, entre las 13.30 y las 15.30 hs; y otro turno entre las 17.30 y las 19.30 hs.

En el espacio cerrado/necesariamente aséptico del centro sanitario, atravesado por el dolor, las enfermedades y por el agotamiento que generan los tratamientos y las esperas, la juegoteca tuvo que pensarse a sí misma dejando, esta vez, que ese adentro tan particular y adverso, le hable, le muestre, le transmita, le dé a probar, le dé señales, le enseñe.

¿Qué del centro de salud le puede resultar útil a profesoras y estudiantes para enriquecer sus acciones, en un espacio que literalmente, está abierto? La ausencia de fronteras materiales, objetivas, no necesariamente tiene que determinar las prácticas concretas o simbólicas. Sólo las condicionan. Y, por lo tanto, es posible desmarcarse de ellas.

Concretar juegotecas en centros de salud tuvo mucho de incertidumbre ya que se trataba de un contexto desconocido que nos desafiaba desde la formación en la búsqueda de estrategias y herramientas que nos permitieran "jugar" pero sin dejar de considerar las particularidades de los niños y las niñas internados/as. Fue todo un desafío a la imaginación y a la creatividad. Aprendimos de la provisionalidad y flexibilidad de las planificaciones, la inmediatez y variedad de las acciones que se requerían en cada caso, fuimos tomando decisiones para intervenir. Para las estudiantes, constituyó una iniciación en lo que significa ser docentes en contextos diversos y al trabajo pedagógico con (otras) diferencias.

La actividad también nos interpeló desde lo emocional y desde el cuerpo. No es posible atravesar vivencias como éstas sin que nos atraviese corporalmente y subjetivamente. Por eso nos dejamos penetrar por la experiencia y nos reímos, nos sorprendimos, nos angustiamos, nos enojamos, nos maravillamos, nos emocionamos… salimos fortalecidos/as en múltiples formas; todas nos aportaron y aportan para pensar nuestras prácticas.

Hay escenas asombrosas que congelamos para la reflexión como la estudiante que relata que estuvo una hora y media "conversando" con un nene que sólo puede mover los párpados. Los/as que la escuchan no entienden cómo es posible esto. Y la estudiante nos da una clase magistral de cómo construir el vínculo y comunicarse más allá de la palabra. Entonces, todos y todas empezamos a darnos cuenta del impacto de la experiencia.

Nos quedamos con estos impactos, con los desafíos e interpelaciones que, a su vez, nos comprometen a seguir generando acciones y vínculos en clave inclusiva que, a través del juego, puedan contribuir a pensar prácticas más justas e igualitarias.

Reconocemos en la experiencia realizada un fundamental aporte en relación al vínculo con la diferencia y los/as diferentes porque nos permite pensar que, quizá de lo que se trate es de reflexionar sobre qué es lo que nos pasa a nosotros/as cuando el otro/a irrumpe en nuestros saberes, en nuestras ideas, en nuestras palabras, en nuestras intenciones, en nuestros experimentos y en nuestras prácticas, pero no para reforzarlos o para mejorarlos, sino para socavarlos en su seguridad y en su estabilidad. **Porque sólo siendo y haciéndonos inseguros/as e inestables, nuestros saberes, nuestras palabras, nuestras ideas, nuestras prácticas y nuestras intenciones podrán ser hospitalarias con el otro/a, es decir, podrán recibirlo en su alteridad constitutiva** (Larrosa, 2009).

El juego y el jugar como política pública

La creación de la juegoteca infantil y pública constituye la oportunidad para que niños/as de diferentes escuelas y barrios jueguen juntos/as y libremente, en un espacio en el que, además, podrán desarrollar actividades complementarias al juego libre, diseñadas e implementadas por futuros/as docentes de nivel primario.

Al estar basado en el reconocimiento de los derechos de las personas, en general y de los/as niños/as, en particular, el proyecto plantea como finalidad última, avanzar en la definición y en la concreción de políticas públicas, en beneficio de la localidad de Centenario. Por ello, es insoslayable la intervención del Estado para hacer efectivo el derecho al juego, de acuerdo a lo establecido en los tratados internacionales, las leyes nacionales, provinciales y municipales que los respaldan.

Los esfuerzos, en este sentido, son lentos pero sostenidos y continuos. Hemos conseguido que el proyecto sea declarado de interés municipal. Otra acción que promovimos fue la presentación, en el Concejo Deliberante local, de un proyecto de ley para la creación en el ámbito local de un programa piloto de Juegoteca Municipal. Si bien la misma aún no ha prosperado, es algo que seguiremos gestionando en la convicción de que es posible articular las voluntades políticas y generar las condiciones para que el derecho expresado en el artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas, referido al juego, se torne efectivo.

Además, a partir de este año, gestionamos que el Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén, incorpore en el C.E.U.R. (Calendario Escolar Único Regionalizado) una jornada de juegos para todas las escuelas primarias de la localidad.

Dicha jornada se llevó a cabo el día 19 de agosto en distintas plazas de Centenario, convocando a más de mil niños/as y casi la misma cantidad de adultos/as, todxs haciendo realidad el derecho al juego. La actividad fue movilizante y movilizadora ya que participaron, además de todas las escuelas primarias locales, diversas instituciones, organizaciones y movimientos sociales como murgas y comparsas, bibliotecas populares, bomberos voluntarios, grupos que trabajan temáticas como la ecología y la prevención de sucesos viales, artistas plásticos/as, grupos de baile, familias, entre otros.

Todas estas iniciativas, y sus distintos niveles de concreción, nos reafirman la idea de que proyectos de este tipo no solo son necesarios, sino que se convierten en el inédito viable que –desde los bordes entre el adentro y el afuera escolar- nos puede ayudar a pensar otra escuela y, consecuentemente, otra educación y otra sociedad.

Algunas conclusiones provisorias

Creemos que el Proyecto de Juegoteca Barrial, Pública y Ambulante, es una propuesta formativa de alto impacto que moviliza saberes, experiencias, intereses, deseos y pasiones de quienes participan en ella.

Como propuesta de intervención social, educativa y cultural interpela los sentidos y significados de lo que entendemos por escuela, porque rompe con los "núcleos duros" del dispositivo escolar[7], e interpela las prácticas docentes ya que propone trabajar en los "bordes" del dispositivo escolar.

Desde la juegoteca, no pretendemos que la escuela deje de existir y que sea reemplazada por un proyecto lúdico. Lo que pretendemos es que, por la existencia de la juegoteca (con todas las notas de identidad que la constituyen), la escuela se piense a sí misma…dejando que el ***afuera*** le hable, le muestre, le transmita, le dé a probar, le dé señales, le enseñe.

Al relacionar ambos espacios (escuela/juegoteca) y ponerlos en relación, se abre un escenario potente que -desde los bordes entre el adentro y el afuera escolar- nos

[7] Rompe con la estructura de encierro, con la lógica de los tiempos y espacios escolares, con la fragmentación y descontextualización de contenidos, con la idea de que sólo lo educativo pasa por las escuelas, con la idea de que los/as niños/as son seres pasivos incapaces de decidir y de accionar en las cuestiones que les conciernen, con las relaciones asimétricas, con la lógica de disciplina miento.

puede ayudar a pensar otra escuela y, consecuentemente, **otra educación y otra sociedad.**

Por eso, proponemos pensar este proyecto como una invitación. Una invitación a mantener activa una convocatoria, alentando la reunión de los cuerpos, pensados desde la intervención. Es decir, a "hacer algo", efectivamente. Una invitación a generar pasiones alegres, a tejer redes, con otras personas e instituciones para recomponer el tejido social y construir "comunidad". Una invitación a hacer algo, en el orden de lo común, para garantizar un derecho que no siempre es reconocido como tal: **el derecho al juego**.

Andrea Arcuri
Natalia Castaño
Noemí Cavallini
María Josefina Del Huerto Flores
Gabriela Herczeg
Natalia Lagos
Graciela Martínez
Guillermina Muñoz Castillo
Sandra Prati
Fermina Rivas
Teresa Romero

BIBLIOGRAFÍA

- ARCURI, Andrea (2010) "Proyecto social, cultural y educativo: la juegoteca infantil, pública y barrial". En: Educação popular, movimentos sociais e formação de profesores. Compiladores: Renato Emerson dos Santos, Márcia Soares de Alvarenga, Domingos Nobre, Paulo Alentejano. Editora: DP *et Alii.*
- BENITO, K (2010) Gestión cultural y trama vincular. En: *Construcción de proyectos en ciencias sociales: investigación cualitativa, acción social y gestión cultural*, CAICYT CONICET, Argentina.
- MARTINEZ, M (2010). Sostener una invitación. La gestión de proyectos comunitarios. En: *Construcción de proyectos en ciencias sociales: investigación cualitativa, acción social y gestión cultural*, CAICYT CONICET, Argentina.
- OLIVEIRA, B.A. (1990) "La práctica social global como punto de partida y de llegada de la práctica educativa". P.E.A. (Programa de Educación de Adultos). FaCE. UNCo.

Jugando en la clínica

Jugando en las plazas

LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE ¿UN APRENDIZAJE CENTRADO EN EL OFICIO DE ENSEÑAR O UNA DEMOSTRACIÓN DE LO APRENDIDO?

AUTORES: Susana Beatriz Zubrzycki, Darío Brandt, Élida Sanabria
INSTITUCIÓN: Escuela Normal Superior nº 2 de Montecarlo, Misiones.
RED CONVOCANTE: REDINE

SÍNTESIS

Presentamos una experiencia formativa que se está llevando a cabo desde el año 2013 a través de Tutorías que forman parte del espacio curricular "Práctica de la Enseñanza" correspondiente al tercer año de la carrera del profesorado para la Enseñanza Primaria del Instituto de Formación Docente de la escuela Normal Superior Nº 2 de Montecarlo, provincia de Misiones. Es una experiencia previa al último año, donde se realiza la "residencia pedagógica".

Se trata de encuentros o talleres reflexivos que acompañan a la pasantía de los alumnos practicantes con el objetivo de discutir, analizar, reflexionar y explicitar los distintos aspectos que hacen a la práctica pedagógica, además de generar un encuadre común entre alumnos-practicantes, profesores de prácticas y co-formadores, que posibilite la comprensión y el abordaje de esta tarea en toda su complejidad.

Nos basamos en el supuesto de que las "prácticas pedagógicas" están centradas en el aprendizaje del oficio de enseñar y no en la demostración de lo aprendido. Pero este nuevo posicionamiento no se logra solamente con la prescripción en los Planes de Estudio de crear dispositivos diferentes, se necesita cambiar las estructuras mentales de los docentes formadores y co-formadores arraigadas en las prácticas tradicionales.

Se describe en esta ponencia el acompañamiento a los futuros maestros en sus "practicas pedagógicas" realizadas en las escuelas primarias de la zona, donde deben insertarse en el proceso de enseñanza que están desarrollando los maestros con sus alumnos en contextos reales. En esta experiencia se hace hincapié en el aprendizaje del oficio de enseñar o en la capacidad formativa que tienen estas prácticas, más que en la aplicación de lo aprendido en el profesorado. Por eso, una de las novedades en la implementación de este dispositivo, es sacarle la carga evaluativa. El alumno no desaprueba la práctica porque le haya ido mal en alguna clase, sino que se le permite que continúe y reflexione sobre lo que le está pasando

cuando asume el rol de enseñante, prestando especial atención a las etapas preactiva, interactiva y posactica de la enseñanza como lo plantea Jackson (1991).

PALABRAS CLAVES

Prácticas docentes centradas en la reflexión del oficio de enseñar.

JUSTIFICACIÓN

El practicante en su proceso de formación no puede dar cuenta, psicológica ni experimentalmente, de lo que implica la práctica pedagógica hasta que no tenga contacto directo con todos los aspectos que la constituyen, es decir, con los educandos concretos en las aulas reales, con la institución, con el currículum, con los supuestos mismos del "ser docente" que están configurados socialmente, etc. Sin embargo, el practicante es objeto de demandas, a veces de realizaciones imposibles, por parte de sus formadores y co-formadores. Comprender que la práctica pedagógica es compleja, implica reconocer sus múltiples dimensiones e interrelaciones, variables que se entrelazan en el momento en el que el alumno-practicante desarrolla sus prácticas en contextos diversos.

La práctica docente, como ocurre con otras prácticas sociales, es altamente compleja porque, *"se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto (...).Otro signo serían los valores que se ponen en juego, aun contradictoriamente y también la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas"*. (Edelstein G.; Coria A., pág. 17)

Es oportuno que los formadores y co-formadores tomemos algunos recaudos en relación a los procesos que los alumnos llevan a cabo para su desempeño en el aula y su formación a través de la reflexión de sus propias prácticas de enseñanza. Deberíamos desarrollar *"una actitud de vigilancia epistemológica y ética ante el impacto que provoca en los sujetos el hacer público lo privado, el poner en común procesos de subjetivación y hacerlo en el marco de estructuras escolarizadas donde la relación saber-poder, vinculada al control aparece con un signo distintivo…"* (Revista IICE- n° 17, diciembre del 2.000. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.)

Parafraseando a Jorge Steiman afirmamos que es necesario que tanto alumnos como docentes, superemos la visión de la "Práctica" que la entiende como una obligación curricular de dar clases. En lugar de pensar "tengo que hacer la práctica", el alumno-practicante debiera sentir que está realizando una experiencia de aprendizaje. La "Práctica" no es una demostración de lo aprendido, ni una aplicación del saber disciplinario y pedagógico. Esta postura niega la posibilidad del aprendizaje, donde se pueden modificar los habitus incorporados a lo largo de la trayectoria escolar previa.

Debemos construir una concepción de la "Práctica" como una parte más del proceso formativo, un aprendizaje centrado en el oficio de enseñar, un espacio para modificar el habitus de los formadores, co-formadores y de los alumnos-practicantes, a partir del análisis de las propias prácticas, porque es una experiencia real colectiva, contextualizada y colaborativa a partir de la intervención sustantiva del docente tutor o co-formador, el profesor de práctica y los alumnos. "*La Práctica Pedagógica es una experiencia compartida de aprendizaje: se aprende a enseñar, enseñando y una experiencia compartida de enseñanza: se enseña a enseñar, aprendiendo". (Jorge Steiman, 2011)*

En esta experiencia formativa también adoptamos como estrategia de aprendizaje la modalidad de "Pareja Pedagógica" o al decir de María Cristina Davini "la enseñanza entre pares". Consiste en el acompañamiento que se hacen los alumnos practicantes en el desarrollo de una unidad didáctica durante sus etapas preactica, activa y posactiva. *"Este acompañamiento favorece la reflexión sobre las propias prácticas, ayuda a enfrentar diferentes situaciones y emociones, ya sean positivas como negativas." (Lucila Beltramo, 2012).*

Por último, en esta experiencia se incorpora también el uso de los "diarios". *"En el campo de la educación el diario de formación es entendido como un instrumento metodológico que da cuenta de la mirada del narrador sobre las prácticas que está desarrollando, y favorece la reflexión y toma de conciencia sobre lo que hace, cómo y por qué, y con qué modelos de referencia." (Porlán, 1999)*

OBJETIVOS

- Reconocer los múltiples vínculos que se establecen en función de las prácticas pedagógicas (las instituciones con sus propias culturas, estilos de gestión, juegos de poder y lógicas de funcionamiento).
- Desarrollar habilidades relacionadas con la investigación-acción (observación participante, registros y narrativas)
- Fomentar la reflexión y la autocrítica sobre el desempeño del rol de enseñante.
- Promover el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos practicantes para que puedan enfrentar situaciones conflictivas inherentes a las "Prácticas Pedagógicas".

DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS EN LA PUESTA EN ACCIÓN

La pasantía se realiza en el Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Nº 2 de Montecarlo, la misma se va modificando y ajustando en cuanto a su duración según la cantidad de alumnos-practicantes, pero siempre respetando el mínimo de horas que exige el Plan de Estudios.

La propuesta del presente año (ciclo lectivo 2016) consiste en una pasantía de siete semanas en total. Los alumnos que están organizados en parejas pedagógicas, son asignados a un grado para el desarrollo de la secuencia de una unidad didáctica durante dos semanas de las áreas de Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua. Las dos primeras semanas están destinadas a las observaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que permite realizar un diagnóstico del grupo-clase. Luego, tienen tres semanas para planificar y corregir los diseños de las secuencias didácticas de las clases. Las planificaciones de las cuatro áreas curriculares son confeccionadas conjuntamente por ambos integrantes de la pareja pedagógica. Al asumir el rol de enseñante, cada alumno se hace cargo del desarrollo de las clases planificadas en dos áreas, durante una semana. En la siguiente semana, rotan de área, de tal modo que al culminar la pasantía, ambos han practicado en las cuatro áreas.

Durante todo el proceso, cada alumno en forma individual, va escribiendo su "Diario" donde reflejan la experiencia subjetiva que van teniendo, luego será uno de los insumos para realizar reflexiones compartidas en los talleres.

Los talleres de reflexión

- *Talleres antes de la pasantía*: Están orientados a trabajar las actitudes de confianza en sí mismo y en la "pareja pedagógica", de identificación de miedos y emociones frente a las "Prácticas" y de reflexión acerca del "ser practicante" en la formación docente.

  Metodológicamente se propone trabajar en un ambiente diferente al aula, se ambienta el espacio con música suave, se disponen las sillas en círculo y se los invita a participar con ropa cómoda para realizar experiencias con técnicas que permitan vivenciar las emociones en el cuerpo. (bailes, juegos, dramatizaciones, técnicas de Programación Neurolinguísticas, etc).

  Aquí algunas expresiones de alumnos que manifiestan lo vivenciado en estos talleres: "Estoy emocionada. No sé qué me pasa…. Tengo miedo". "Noto que tengo problemas de confianza, creo que sólo yo puedo hacer bien las cosas… cuesta planificar con otro". "Soy muy estructurada… muy racional, me cuesta pensar en mis sentimientos". "Soy muy dura (corporalmente)… me cuesta mover mi cuerpo".

  Se complementa esta experiencia con alguna lectura de algún texto que permita profundizar en el análisis teórico de la experiencia.

- *Talleres durante la pasantía*: Este momento está prácticamente invadido por las tareas inherentes a la pasantía en sí, de tal modo que lo instrumental, es decir, la confección de los diseños para ser revisados y aprobados, supera lo reflexivo. Entonces no se logran talleres compartidos con todos los practicantes, sino que se acompaña a las parejas pedagógicas para realizar las reflexiones acerca de las decisiones que fueron tomando en la confección de sus planes de clase.

  Antes de iniciar la puesta en acción de los planes, generalmente se logra hacer un taller entre todos, donde se analizan algunos informes de las observaciones realizadas y algunos párrafos de los "diarios" del practicante. Las expresiones recogidas en estos encuentros muestran la vivencia del practicante en este momento que se caracterizan por los sentimientos encontrados, por un lado sienten satisfacción, superación, entusiasmo, alegría, compromiso e identificación con la profesión, pero por otro lado, sienten frustraciones, desilusión, angustia, cansancio,

bronca, impotencia, indignación por no haber logrado o alcanzado sus expectativas con respecto a las exigencias emanadas de esta experiencia y por la superposición con las otras tareas correspondientes a la cursada de los otros espacios formativos de la carrera.

- *Talleres después de la pasantía*: Al cierre de las prácticas se realiza otra serie de talleres donde se recoge lo vivenciado. Aquí es donde los practicantes vuelven a hacer lecturas de sus propias anotaciones, diarios e informes. Las siguientes son algunas expresiones que surgieron en estos talleres: "Algunos temas me costaron exponerlos más que otros, pero era porque no me sentía segura". "Recalco el buen apoyo de los docentes-tutores, que siempre me alentaban a seguir… ¡Se puede!, me decían constantemente y eso me ayudó a terminar". "Fue una experiencia hermosa y muy formadora para mí. Finalizando las prácticas de tercero, vuelvo a repetir que me encanta esta profesión". "Me costó mucho tener dominio del grupo, no sabía hasta dónde podía". "Mucha dificultad en la organización de mis clases, pero aprendí… y lo mejor de todo, me di cuenta que puedo expresarme y me entienden". "La enseñanza más grande es que con esfuerzo y confianza se puede lograr lo que uno se proponga, depende de cada una, el poder superarse y llegar a ser una buena docente". "Pienso que desde la perseverancia y la paciencia, voy a poder apaciguar las amenazas, vencer los miedos y poder superarme cada día". "El desafío que tengo, es seguir venciendo mis miedos y no hacer caso a los prejuicios". "Pasé por todos los sentimientos, lloré, me enojé, me reí, disfruté… etc… pero lo más importante: estoy aprendiendo a ser maestra"

<u>Bibliografía de consulta</u>

- EDELSTEIN G. y CORIA A. (1995) "Imágenes e imaginación. Iniciación en la docencia". Ed. Kapelusz S. A.
- GILLES Ferry (1997) "Pedagogía de la formación". Formación de Formadores. Serie Los Documentos 6. Ediciones Novedades Educativas.
- NICASTRO Sandra. (2006) "Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido". Homo Sapiens, Rosario

- ANIJOVICH R., CAPPELLETTI G., MORA S. y SABELLI M. J. (2009) "Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias". Paidós
- SANJURJO Liliana (2008) "Los dispositivos para la formación en las prácticas docentes". Homo Sapiens, Rosario
- SANJURJO Liliana (2002) "La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula". Homo Sapiens, Rosario
- DAVINI María Cristina. (2015) "La formación en la práctica docente". Paidós, Bs. As.

MOTIVOS DE LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DOCENTE Y PERCEPCIÓN DE LAS CONDICIONES LABORALES EN EL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN

EJE Nº 3-FORMACION DE MAESTROS Y EDUCADORES

Autoras:

- Susana Beatriz Moniec. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. sumoniec@gmail.com
- Beatriz Teresa Curtino, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones. beatrizcurtino@hotmail.com .

Resumen

El objetivo de estaponencia es presentar el resultado de una indagación diagnóstica sobre los motivos que conducen a la elección de la carrera docente por un lado y por otro, sobre las condiciones de trabajo docente en el contexto de emergencia de nuevas manifestaciones de la cuestión social en los establecimientos educativos.

Ésta indagación fue realizada a partir de la aplicación de las técnicas: de relatos biográficos y pictogramas entre alumnos de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación, en el marco de la asignatura Metodología de la Investigación Social.

Se espera que esta presentación contribuya por un lado a tener un mayor conocimiento acerca de las cuestiones que inciden en la elección de la carrera docente y por otro las condiciones de trabajo docente.

Desarrollo

Este trabajo es producto del proceso de relevamiento y análisis de información efectuado en el marco del desarrollo de las clases de Metodología de la Investigación.Fue realizado a partir de la aplicación de las técnicas: de relatos biográficos [1] y pictogramas [2] entre cursantes de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación [3] , ambas congregan entre sus alumnos a distintos profesionales que ejercen funciones en el sistema educativo jurisdiccional y que no cuentan con la suficiente formación específica.

El diseño curricular de estas carreras cuenta con tres áreas, una de ellas es la metodológica, que se compone de tres asignaturas: Investigación Socioeducativa, Metodología de la Investigación Social y Taller para la producción de trabajo final de grado, tiene como eje transversal la problematización de las prácticas profesionales que desarrollan los alumnos en los distintos ámbitos institucionales donde ejercen su labor docente.

Cómo equipo docente responsable de esta área con frecuencia observamos una tensión en el ejercicio profesional vinculado a condiciones de trabajo, la relación

[1]Relato biográfico es un documento que recoge la narración de una experiencia vivida por una persona y expresada con sus propias palabras, en este caso fue escrito.

[2]Unpictogramaes un tipo de gráfico cuya información se grafica a través de dibujos.

[3]Ambas carreras comenzaron a desarrollarse en el año 2007 en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

escuela comunidad, el perfil del sujeto de aprendizaje, el modo en que se expresa la cuestión social contemporánea en los ámbitos institucionales, entre otros; esto nos llevó a replantearnos la metodología de la enseñanza de la investigación para éstos sujetos de aprendizajes.En ese sentido se adoptó la modalidad de taller para cada uno de los espacios curriculares del área, buscando poner en juego un proceso de reflexión sobre la propia práctica, sobre el propio quehacer docente, tanto del docente sujeto de aprendizaje como de los docentes responsables del área mencionada.

El enfoque pedagógico didáctico para la enseñanza de la investigación llevo a preguntarnos por un lado ¿Porqué un docente elige ser docente? Y por otro ¿Cómo estos docentes procedentes de distintas localidades de la provincia de Misiones e insertos en diferentes niveles del sistema educativo de la jurisdicción, se representan o auto perciben su quehacer docente?

Para dar respuesta a la primera pregunta es que se les solicitó que efectuaran el relato de vida, delos sucesos que a lo largo de su historia lo condujeron a transformarse en docentes.

Cómo me convertí en docente

El análisis de las historias de vida arroja como primer resultado una distinción entre aquellos que eligieron ser docentes y los que no la eligieron como profesión en primera instancia. Entre los primeros se pone de manifiesto la vocación, el compromiso, la trayectoria educativa, el reconocimiento de la necesidad de ayuda del otro, la influencia de la tradición y el género; identificándose en los relatos diferentes hitos en la historia de la persona que fueron gestando la identidad por la profesión docente.

> Mi formación docente comenzó en la adolescencia, quizá de manera inconsciente ya que fue cuando comencé a participar de los grupos juveniles de la iglesia, en mi familia no había ningún docente. En estos grupos dábamos charlas de catequesis y teníamos que prepara los temas. Entonces comencé a integrar espacios de formación. La pastoral del colegio junto al apoyo de los profesores me fue imprimiendo el gusto por la docencia. (Relato1 Masculino)

> Egresé con el título de Bachiller con orientación docente, por este motivo siempre sentí atracción por la enseñanza. (Relato4 Femenino)

El género es una cuestión gravitante a la hora de la elección de la carrera docente "*enseñar es lo mejor para una mujer*" (relato 29, femenino). Entre los relatos de las mujeres se destaca el mandato familiar vinculado a los valores de la sociedad patriarcal que le confieren a la mujer la responsabilidad de las funciones reproductivas de la familia. En ese sentido la docencia presenta ventajas comparativas en relación a otras profesiones, la posibilidad de la media jornada laboral, las vacaciones extendidas, los derechos laborales vinculados al ejercicio docente. La función reproductiva incide directamente en el proceso de formación y el posterior ejercicio de la función docente.

> Antes de terminar el séptimo año contraje matrimonio, mi vida tuvo un cambio importante. Fui esposa, madre y trabajadora.(relato 18, femenino).

En tanto, entre los que no eligieron la profesión docente como primera opción, un peso fundamental en la decisión es asignado a las cuestiones de orden económico, familiares y la necesidad de una temprana inserción laboral con seguridad social fundamentalmente. En varios de los casos la incorporación a la carrera docente se produce después de haber probado y "fracasado" en la primera elección, ya sea como

aspirante para el ingreso a alguna fuerza de seguridad; como trabajador en el sector de los servicios, o como alumno de otra carrera universitaria.

> Mi elección de la carrera estuvo condicionada por lo económico del país y de mi familia en particular que planteaba grandes incertidumbres. Primero me inscribí en contador público en la UNaM. Hice el cursillo, viajaba todos los días desde Oberá. Un día me pregunte que hago acá? Volví a mi casa y le plante a mis padres. Ahí me inscribí en psicopedagogía que era lo más parecido a psicología que era lo que me gustaba. Me plantearon la idea de un profesorado, pero ahí me vino a la mente la docencia, y dije no, no es eso lo que quiero. (Relato 15, femenino).

> Al finalizar el primer año de cursado de bioquímica y estando en pareja desde varios años, quede embarazada y decidimos con mi pareja casarnos y tener nuestro hijo". Suspendí mi continuidad en la carrera. Luego de pasar todo el primer año de casada dedicada al cuidado de mí bebe, decidí seguir estudiando. Analice las posibilidades y decidí cambiar de carrera. Junto con mi hermana nos inscribimos en una carrera técnica. Mi intensión no era ser docente. Luego tras las necesidades económicas y de insertarme laboralmente, decido dedicarme a la docencia. Relato 21, femenino)

Las condiciones económicas de la familia, constituyen un limitante de las posibilidades de realizar estudios en otro lugar que implique desplazamiento hacia otra provincia o localidad, diferente del lugar de residencia del grupo familiar y del sostén económico del hogar, en general el padre de familia. Desplazamiento que implicaría erogación de gastos en alquiler y otros para el sostenimiento del estudiante. Entonces este condicionamiento económico contribuyó a que se eligiera estudiar "*lo que hay en el lugar*".

> Me interesaba seguir estudiando ingeniero agrónomo, provengo de una familia dedicada a la agricultura y siempre me gusto. Cuando comencé a averiguar donde se estudiaba y lo que costaba me di cuenta que no estaba a mi alcance. Incentivado por mis docentes del secundario para que siga estudiando, pregunte sobre el profesorado que se cursaba en la misma escuela que hice el secundario. A partir de ahí comencé a madurar la idea de estudiar para ser docente, no porque me gustara, es mas no tenía mucha información que implicaba el ejercicio del rol docente. Me incline por eso porque era un profesorado con orientación, tenía vinculación con lo agrario que era lo que en un principio me gustaba. (Relato 32, masculino).

Así el contexto socio, político y económicoobliga en algunos casos a tomar decisiones no siempre deseadas. Por otra parte, no siempre en las localidad del interior de la provincia hay información disponible sobre la oferta educativa terciaria o universitaria, en general los estudiantes secundarios sólo acceden a aquella que llega a las instituciones educativas.

También el prestigio de la institución académica se convierte, al momento de decidir que estudiar, en un elemento muy tenido en cuenta.

Si bien en entre estos relatos la realización de la carrera docente no fue una elección considerada en primer término, una vez iniciada se produce el descubrimiento de lo pedagógico, el reconocimiento de la configuración de una identidad diferente a partir del pasaje por los estudios superiores, el placer por la docencia como un

descubrimiento impensado antes de ejercer el rol; y el ejercicio del rol docente como forma de reparación alperfil de sus docentes cuando se era alumno.

Sobre las percepciones del quehacer docente.

A los efectos de dar respuesta a la pregunta ¿Cómo estos docentes procedentes de distintas localidades de la provincia de Misiones e insertos en diferentes niveles del sistema educativo de la jurisdicción, se representan o auto perciben su quehacer docente? Se efectuó la aplicación de la técnica de pictograma. Para ello se organizaron dos grupos[4]; a uno de ellos se les requirió que graficaran al docente de hoy y al otro que representaran a un docente ejerciendo su profesión en la década del 80.

Del trabajo grupal resultaron dos gráficos (1 y 2) sobre los cuales se realizaron comentarios y discusiones respecto del sentido asignado a cada una de las representaciones producidas.

Elpictograma que representa al docente de la década del 80 (gráfico 1), se configura a partir de la imagen de una vaca de mirada "tierna", reflejando así un docente cálido, que propiciaba cariño; de contextura robusta y gorda, regocijante y bien cuidada, atribuido al buen pasar derivado del reconocimiento económico por su tarea; con grandes ubres queriendo significar su función de gran proveedora de conocimientos; con patas abiertas, en posición de receptora y protectora, "*considerada como las segunda mamá*"; coqueta, de labios pintados.

Los participantes de la construcción de dicho pictograma explicaron que su intensión, era la de reflejar la imagen de un docente valorado por alumnos, padres y la sociedad en general; con condiciones de trabajo óptimas y cumpliendo el rol de efectores directos del proceso educativo, que, además de conocimientos transmite valores.

[4]El criterio de agrupamiento fue que en uno de los grupos se conforme mayoritariamente con docentes de mayor antigüedad en el sistema y el otro con docentes de menor antigüedad.

Gráfico 1. Representación del docente de la década del 80.

Los participantes de la actividad plantearon una clara diferencia en cuanto a la visualización, tanto del rol como de la función que los mismos docentes identifican en su tarea entre ambos períodos.La imagen del docente anterior (gráfico 1) contrasta de forma significativa con el graficado en el pictograma del docente actual (gráfico 2).

Gráfico 2. Representación del docente de hoy.

Fuente: Elaboración por grupo de docentes del curso de Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Educación. FHyCS. UNaM: 2008.

La representación del docente de hoy (gráfico 2), se asemeja a la imagen de un extraterrestre, con una cabeza desproporcionada en relación al cuerpo y que contiene múltiples enunciados: didáctica, pedagogía, psicología, leyes, sociedad, hambre, frío, cursos, salario, representando así los diferentes temas y preocupaciones que ocupan a los docentes de hoy en día. La imagen a su vez contiene 6 brazos en alusión a que el docente actual debe cumplir múltiples funciones, en cada una de las manos son sostenidos diferentes objetos, como un pasaje de colectivo, un fibrón, una tiza, la tarjeta sueldo, una receta médica, el cucharón y, no ocupando un lugar central, en una de las manos menos importantes, el sujeto de aprendizaje.

De la observación del gráfico cómo del análisis de las explicaciones dadas por los participantes del curso, claramente se observa que atribuyen al docente actividades educativas y sociales muy diversas, como ocuparse del comedor; de la distribución de la copa de leche; de la atención de los casos de violencia en la escuela; de gestionar beneficios varios para los alumnos y en algunos casos incluso para sus familias; con condiciones de trabajo complejas, por ello justamente colocan etiqueta de medicamentos en el estomago, explicando que es por los remedios que deben ingerir por patologías vinculadas al estrés por las múltiples funciones y condiciones laborales desfavorables. Marcan las orejas grandes por la necesidad de estar informados, "*escuchar todo*"; además de colocar una banda protectora en la boca, significando la necesidad de "*hablar poco y filtrar, cuidar lo que dicen"* para lo cual les sirve los agujeritos del vendaje.

El análisis comparado de ambos gráficos da cuenta de una complejización de la profesión, que introduce nuevos desafíos aún irresueltos en el ejercicio del quehacer docente y en los propios ámbitos institucionales desde donde se piensa y se desarrolla la educación

Las reconfiguraciones de lo social, son percibidas por los docentes, quienes en diferentes instancias ponen de manifiesto los impactos que vienen sufriendo en su quehacer, en las condiciones de trabajo, en los niveles de logros alcanzados con los estudiantes, entre algunos de los múltiples aspectos que mencionan.

Estas representaciones contrastantes en cuanto a condiciones de trabajo docente; reconocimiento social de su profesión; rol y función de la escuela y características del sujeto de aprendizaje, son por demás expresivas de las consecuencias derivadas de los modelos de desarrollo por los cuales atraviesa el país en las últimas décadas. Por un lado, el modelo de Estado y de políticas públicas vinculadas al proceso de sustitución de importaciones y por otro, el modelo de post ajuste.

NOSOTROS, EL DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN CIENTÍFICA, EL ÁREA PEDAGÓGICA Y LA REDINE

Benassi, C; Detke, C; Flores, S; Ganduglia, M; Giménez, C; Godoy, M; Hartwing, P; Medina, L; Oudin, M.; Pared, G; Picasso, F; Wecher, P[1].

El presente trabajo surge a partir de reflexionar acerca de quiénes somos y cómo nos estamos constituyendo en un grupo de investigación. Este proceso nos llevó, como equipo, a indagar acerca de nuestro lugar dentro de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Somos un grupo de docentes, graduados y estudiantes vinculados de diferentes maneras a esta institución que fuimos (unos) y nos sentimos (otros) convocados a participar del Proyecto de Investigación: ***"Enseñanza y Desarrollo Curricular en la Universidad. Investigación-Acción de y en las prácticas educativas de implementación de la nueva propuesta pedagógica del área, en los Profesorados en Biología, Matemática y Física de la FCEQyN"*** acreditado en el ámbito de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FCEQyN-UNaM. Este proyecto tiene como objetivo principal construir conocimiento sobre las prácticas docentes y su reflexión crítica en ocasión de discutirse la implementación de la nueva propuesta pedagógica del Área[2], en circunstancias de acreditación de los profesorados.

Por este motivo hace dos años empezamos a reunirnos regularmente para pensar sobre las prácticas educativas en los contextos en los que cada participante se encontraba inserto. Una de las formas de abordar esas prácticas fue desde la reflexión y el análisis de quiénes éramos y por qué estábamos allí. Eso nos permitió comenzar y avanzar en la construcción de un grupo de investigación, proceso que aún continúa. En el inicio fue pertinente comprender la conformación del grupo desde los marcos teórico-epistemológicos desde los que nos posicionábamos, a la vez que reflexionar y analizar los atravesamientos que caracterizan el campo de lo grupal en el cual estamos inmersos *"aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje."* (Souto, M.,1993:58).

A partir de estos debates **orientamos la mirada a nuestra vinculación con la FCEQyN, más precisamente a la historia de conformación del *Área Pedagógica* en dicha Facultad.** Pretendemos poder comprender su emergencia, su constitución en el contexto de las diversas relaciones de poder entre los actores, los distintos posicionamientos teórico-epistemológicos y las luchas por los espacios institucionales en el ámbito de la FCEQyN. Sospechamos que en parte, los integrantes del Proyecto estamos conformados y somos herederos de aquellos procesos y portamos, sin saberlo fehacientemente, huellas de aquel pasado. Es en ese contexto que se nos presenta como necesidad indagar acerca de la historia del *Área Pedagógica*[3]. Para ello, hemos realizado entrevistas colectivas e individuales a docentes Fundadores del Área Pedagógica de la FCEQyN, análisis de las actas fundacionales y elaboración de registros de nuestras trayectorias en la FCEQyN, a través de biografías, discusiones grupales y relatos de experiencias. Es decir, una mirada que se centra en el análisis de nuestras prácticas en la FCEQyN a partir del análisis de nuestras propias historias y trayectorias formativas y laborales.

---

1 ceciliabenassi2@gmail.com, carodetke@gmail.com, silviadelpilarf@yahoo.com.ar, mirthagand@yahoo.com.ar, gimenez_mc@hotmail.com, marthasgodoy@gmail.com, patriciahartwig@hotmail.com, luchi_06ven@hotmail.com, monicaoudin@yahoo.com.ar, gustavo-pared@hotmail.com, mafapic12@gmail.com, patitowec_37@hotmail.com.

2 Propuesta que aún no ha sido implementada.

3 *"Área Pedagógica"* es una categoría social utilizada por los diferentes actores en la vida cotidiana de la FCEQyN, cuya denominación en la estructura formal del Departamento de Formación Docente y Educación Científica es "Área de Formación Docente".

Nosotros, el Departamento y el *Área Pedagógica*

Actualmente y desde lo formal, el "Área Pedagógica" forma parte del Departamento de Formación Docente y Educación Científica (DFDyEC) que tiene a su cargo la coordinación de los Profesorados en Biología, Física, Matemática y Computación[4]. El departamento está estructurado por áreas: biología, matemática, física, idioma, formación docente, educación científica e informática. Surge como intento de articular en un solo Departamento a los ya existentes de Matemática, Física, Biología e Integración Cultural, trascendiendo lo disciplinar, pensándose como formador de formadores y, en consecuencia, reconociendo la necesidad de un *Área pedagógica.*

El Departamento y el Área son el resultado de un prolongado proceso de rupturas, creaciones, traspasos, integraciones, que se relacionan con el complejo proceso de creación de la Formación Docente en la Provincia:

> *"(...) todo surgió cuando nos dimos cuenta que había como que inventar la universidad, que teníamos que inventar la formación docente. Con ese desafío es que estábamos ahí, algunos, ocupando algunos lugares (...) elaboramos, publicamos, y en parte desarrollamos, un documento que se llamó* ***Pautas Institucionales para la Formación Docente Oficial en la Provincia de Misiones****...ahí podríamos decir que se funda la formación docente en la Provincia de Misiones"* (docente jubilada de la FCEQyN)

Los profesorados de la Universidad tienen su origen en el entonces llamado Instituto Superior del Profesorado[5], que funcionó hasta 1973, año en que se creó la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y las carreras de profesorados pasaron a depender de la recién creada Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de dicha Universidad.

Entre los años 1985 y 2004[6] se produjeron una serie de conflictos y negociaciones, entre los docentes de los profesorados, que dejaron como resultado final el "traspaso" de las asignaturas de la formación pedagógica de los Profesorado en Biología, Física y Matemática de la Facultad de Humanidades a la Facultad de Ciencias Exactas. El proceso de traspaso es interpretado de diferentes maneras por los actores. La expresión de uno de los protagonistas del DFDyEC de aquel momento (hoy jubilado) sintetiza lo que sintieron: *"nos echaron de humanidades"*. Esta expresión es el punto cúlmine de un proceso que se desarrolló durante casi dos décadas, de una lucha constante entre posiciones políticas y académicas en un contexto de "transformación educativa"[7] .

---

4 Carrera de Profesorado Universitario que comienza a desarrollarse en el año 2015.

5 En la provincia de Misiones, en las décadas anteriores a la creación de la UNaM (1973), se produjo un importante desarrollo de carreras de nivel superior. El crecimiento poblacional comenzaba a cobrar importancia. Circunstancia que es acompañada de hechos políticos, como *la provincialización del Territorio Nacional de Misiones* en el año 1953. Esta situación generó la creación de varias instituciones de educación superior, en el ámbito público, como otras, en institutos privados. (Oudin, A.M.:2013). Para dar respuesta a la demanda de la creciente población joven, en el año 1961 se creó el *Instituto Superior del Profesorado de la Provincia de Misiones* (ISPP).

6 Durante estas casi dos décadas, se fueron trasladando de la FHyCS a la FCEQyN, las materias específicas primero del profesorado en biología y más tarde (1998) las del profesorado en matemática y en física. (sospechamos que el sentido de la creación del Departamento ese mismo año de 1998 -según acta fundacional- podría estar relacionado con la finalización del traslado de específicas a ese ámbito "más pertinente" de ciencias formales).

7 En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación Nro. 24.195 que regulaba el nivel inicial y cambiaba la estructura de la educación en Educación General Básica con nueve años de escolaridad y la Educación Polimodal de tres años de duración. En el año 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior Nro. 24.521, que da lugar a transformaciones en la formación docente no universitaria. En consonancia con esta situación, la FHyCS cambia el plan de estudios, especialmente de las materias de formación pedagógica.

Al abordar la historia de conformación del DFDyEC y el *Área pedagógica*, surgieron varios interrogantes que estamos en proceso de problematizar y dilucidar: en principio advertimos *que* ***hay una conjunción entre dos campos: Formación Docente por un lado y Educación Científica por otro.*** Nos preguntarnos acerca del sentido de "agregar" *Educación Científica* luego de la conjunción. Nos inquieta y moviliza: ¿Por qué hubo necesidad de adicionar educación científica al departamento? ¿Qué disputas, qué luchas internas con las propias representaciones sobre la ciencia y lo científico, estaban latentes en los actores que impulsaron la creación del Departamento? ¿No era suficiente llamarlo de formación docente?, ¿Qué relación tenía esto con que se estaban integrando a una Facultad de Ciencias Exactas? ¿Por qué había que agregarle el calificativo de científica a la educación? ¿Permite esto pensar en que hay una educación que no es científica? o ¿será que lo que se pretendía era "educar en ciencias"? ¿Qué es, qué se hizo y qué se hace como *educación científica?* Educación científica puede ser un "vocabulario de moda" en ese momento.

Uno de los documentos a los que tuvimos acceso, el acta que dio origen al DFDyEC, expresa entre sus definiciones según lo establecido por los presentes que:

> *"...existe un ÁREA PEDAGÓGICA por cuanto los aportes desde las Ciencias de la Educación por un lado, y la necesidad de crear un espacio para enmarcar nuestras actividades en la formación continua[8], es lo que le da a este Departamento su razón de ser, su conformación y sus objetivos.* ***Solamente la plena convicción del rol de nuestro departamento en lo interno llevará a su reconocimiento en lo externo, es decir en los demás departamentos de la Facultad"*** (subrayado nuestro)

Este fragmento refleja los objetivos, intereses y preocupaciones de quienes fundaron el DFDyEC. Nos llama la atención la mención a la necesidad de reconocimiento externo, ¿puede ser que esta mención se relacione con la necesidad de agregación de la educación científica al Departamento?; ¿Tendrá relación con la sensación de ser "*departamento de segunda*" según expresión de alguno de los protagonistas de aquel momento?

Creemos que los fundadores pretendían dar una identidad, un estatus mayor a este Departamento dentro de la Facultad de Ciencias Exactas al completar con "Educación Científica", su nombre. Sospechamos que el fundamento de esta construcción identitaria podría estar en relación con estos argumentos:

1) En los inicios del Departamento, el término Educación Científica haría referencia a que, la formación docente tenía que ser fortalecida con la *educación en ciencias*, es decir, que los estudiantes de formación docente debían poseer conocimientos sobre la ciencia y sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Es probable que el Proyecto de las Jornadas de Epistemología (que comenzó a llevarse a cabo en el año 2004) cobró sentido en este marco.
2) El DFDyEC ocupaba un lugar de marginalidad en relación a los otros Departamentos de la FCEQyN y en este sentido decir *Educación Científica* era afirmar y reconocer que la Educación es una Ciencia como las demás.
3) Por último, y en consonancia con la postura de considerar a lo educativo como ciencia, Educación Científica se materializaría en un espacio que le permitiera al DFDyED trascender desde lo interno a lo externo: **la creación de la REDINE.** Un espacio construido para pensar, discutir y reflexionar investigaciones de corte educativo dentro de un característico "marco de cientificidad". Así la REDINE, toma la forma de Proyecto Prioritario de este Departamento a partir del año 2003.

Entendemos que visibilizar al Departamento a través de estas acciones podría comprenderse desde las teorías que nos hablan de los espacios sociales como campos o redes de relaciones entre posiciones en los que se disputa el poder según la posesión de los diferentes tipos de capital (Bourdieu, 2000). Históricamente las ciencias fácticas y formales fueron la referencia para definir "lo científico". Creemos

8 Entendemos que cuando hablan de formación docente continua, aluden a los cambios educativos en la formación docente, acontecidos en el país en la década del 90.

que en el caso estudiado -de "*la pedagogía, una infiltrada en las ciencias exactas*[9]"-, los docentes fundadores desarrollaron estrategias para **disputar espacios de poder y reconocimiento del campo socioeducativo en un ámbito en el que no gozaba ni de legitimidad histórica ni de la del campo con el que disputaba (ciencias formales y fácticas)**. Esas prácticas "científicas" se podrían interpretar como acciones llevadas a cabo para conseguir reconocimiento.

Nosotros, el Departamento y la REDINE

¿Por qué la REDINE emerge en cada encuentro/ taller del equipo de investigación?
Este apartado surge como consecuencia de que en los encuentros de trabajo del equipo de investigación, la REDINE lograba imponer su presencia y desbaratar el trabajo de reconstrucción histórica. En un principio lo atribuimos a que estamos involucrados en la organización del IX Encuentro y no advertíamos con claridad la relación con nosotros y nuestro Proyecto. Pasaron varios encuentros/taller hasta que nos dimos cuenta que no podíamos entender nuestra historia dentro de la FCEQyN y la historia del Departamento/Área Pedagógica, sin hablar de la REDINE.
Por ello nos pareció importante volver sobre los inicios de la Red en la que estamos "insertos", para comprender verdaderamente los procesos que se fueron desarrollando/gestando y poder reconocer, de alguna forma, las luchas ideológicas que sostuvieron los actores involucrados en los inicios y que sospechamos hoy se continúan con otras modalidades.
En el año 2001, en oportunidad de realizarse en la FCEQyN, la Primera Jornada Científico-Tecnológica[10] se desarrolló un espacio dedicado a la presentación de trabajos relacionados con investigaciones de corte educativo, dado que en ese momento se estaba dictando la Maestría en Docencia Universitaria[11]. Este espacio conseguido dentro de esta Primera Jornada fue, según las voces de los actores, peleado desde una fuerte postura ideológica de considerar a lo educativo como ciencia. Resultaba ser una ocasión para la presentación de los trabajos de los alumnos (algunos de ellos docentes de los profesorados) de esa carrera de posgrado. Según informantes, un fuerte debate en esas jornadas en la que se discutían posturas sobre qué es lo que se considera ciencia y qué no lo es, produjo la sensación de que se tendría que abrir el juego y crear un espacio para *"discutir en paralelo la ciencia de lo educativo"* sin caer en la contradicción de clasificar qué es y qué no es ciencia. En ese espacio de la I Jornada se conformó una base de datos con los correos de los invitados presentes (docentes de los IFD interesados en la investigación educativa). Ese fue el origen o nacimiento de lo que conocemos hoy como Red de Investigación Educativa (REDINE).

La historia de cada uno de los integrantes del Proyecto de investigación con Redine, tiene distintos puntos de partida. Para algunos es anterior a su incorporación a la FCEQyN, por haber sido convocados como docentes de los IFD a participar en esa Jornada Científico Tecnológica, que cedía un espacio para la presentación de trabajos de investigación educativa que venían desarrollando docentes del DFDyEC. Para otros estuvo más ligada a su pertenencia (como docente o como estudiante) al Departamento. La Redine materializa su existencia con la concreción del Primer Encuentro Provincial de Investigación Educativa en junio del año 2003. Entre los orígenes del 2001 y la organización de este Primer Encuentro, de trascendencia, acontecieron ateneos de discusión de proyectos de investigación y de informes de avance de investigaciones. Una práctica colaborativa entre investigadores que podríamos considerar el germen de lo que posteriormente fue la lectura entre pares, aunque reconociendo sus diferentes sentidos y

9 Representación de alumnos del profesorado en física.
10 Las Jornadas Científico-Tecnológicas surgieron en el año 2001, se desarrollan cada dos años y están organizadas por la Secretaría de Investigación y Postgrados de la FCEQyN-UNaM-
11 La Maestría en Docencia Universitaria se desarrolló durante dos cohortes en la Facultad de Ingeniería de la UNaM en la Ciudad de Oberá, Misiones, en pleno proceso de transformación educativa y de sanción de la Ley de Educación Superior.

funciones[12]. Integrantes de nuestro equipo de investigación tuvieron parte en estos primeros pasos de la Redine. El siguiente testimonio da cuenta de cómo, en aquel momento, se sintió interpelada:

> *"fue una ocasión que nos situaba desde un lugar distinto, ya no sólo estábamos desde nuestras prácticas de enseñanza, sino que también desde prácticas investigativas. Nos daban otro estatus como docentes, pensándonos como investigadores de la educación".* (Integrante Equipo de Investigación)

En relación a lo anterior, vale destacar que la Universidad a través de la FCEQyN convoca a los docentes de los IFD -quienes comenzaban a instalar la función investigación como una nueva función del formador, en el contexto de la transformación educativa de los 90- reconociendo en cierta forma la preocupación de estos por las debilidades en su propia formación para desarrollar la investigación, que como nueva función que se les asignaba. Así, desde la necesidad de crear un espacio para discutir y pensar la investigación educativa y las investigaciones educativas, se propone como acción prioritaria del DFDyEC, formalizar mediante un Proyecto Prioritario, **la creación de la REDINE**.
Una de las voces de los fundadores expresa:

> *"Cuando se crea el Área Pedagógica y empieza a haber docentes de ese campo en la Facultad (...) esto fue una inyección de muchas personas, estábamos dando a luz, estábamos pariendo y obviamente eso se notó... se empezó a notar en la estructura política de la Facultad, empezaron a reconocer que habíamos unos seres extraños que había que darles algún lugar. Por ejemplo, en las Jornadas de Ciencia y Tecnología también queríamos presentar nuestros trabajos y ahí empieza la REDINE…"* (docente fundador)

En nuestro equipo de investigación hay miembros muy antiguos, casi fundadores, de la Red, hasta jóvenes que recientemente se incorporan. Advertimos que habría diferentes modalidades de integración a la Red, distintas formas de interpelación a cada uno de nosotros y/o experiencias o sensaciones personales de interpelación. Estas trayectorias disímiles con la Redine, nos permiten conjeturar la existencia de momentos diferentes en la historia de la Red momentos que intentaremos caracterizar desde nuestras formas de relación con ella.

A continuación las voces de cada uno de los integrantes del equipo y sus modos de relación con la Redine:

> *En mi caso la convocatoria a la REDINE, se relacionó con el trabajo y la amistad que nos unía a Ana. En verdad yo no recuerdo ese evento inicial... sí el primer encuentro REDINE en el que con gran temor y ansiedad presentamos un trabajo que habíamos elaborado en el marco de la Especialización en Investigación Educativa[13] que veníamos realizando...y digo temor y ansiedad porque no era habitual en nuestras prácticas la presentación de trabajos en*

12 Los ateneos tuvieron el sentido de acompañamiento mutuo entre docentes, en sus primeros pasos en la investigación educativa. Se comenzaba allí, con una práctica horizontal entre pares, de manera muy incipiente y tensionada por posicionamientos academicistas. De ninguna manera tuvieron la función de supresión de comité de expertos clasificando trabajos para su inclusión o rechazo a un evento científico. Creemos que el espíritu de la Lectura entre Pares se opone justamente a esa postura academicista y cientificista.

13 Esta carrera de Especialización, se realizó a través de un convenio entre la *"Escuela Marina Vilte"* de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Universidad Nacional del Comahue. Convocó a una gran cantidad de docentes de Nivel Medio y Superior de Misiones, porque los IFD, a través de la Ley 24.195, debían cumplir además de la función histórica de la formación inicial, la de investigación y capacitación. Hubo otras modalidades de formación en investigación como condujeron a muchos docentes a la formación en investigación

eventos, congresos y encuentros. Mi ingreso en el año 2005 al DFDyEC significó un cambio en mi relación con REDINE y en el segundo encuentro (2006) colaboré activamente en la organización del mismo. del Área Pedagógica del DFDyEC, de presentar un trabajo para el V
A finales del 2007, nuevamente Ana nos realiza una propuesta a las integrantes Iberoamericano de Docentes que hacen Investigación desde sus escuelas y sus comunidades. Recuerdo que al iniciar el año 2008 teníamos que decidir a qué expedición integrarnos, fuimos a un cyber a tratar de realizar la inscripción, todo era tan distinto a lo habitual. Realizamos la primera lectura entre pares con los trabajos que nos enviaron para intercambiar. En julio de 2008 viajamos a Venezuela. Ese Encuentro fue sin dudas una gran bisagra entre la idea de investigación, de experiencia, de educación que teníamos y lo que vivimos, creo que fue sin dudas un incidente crítico. Luego de ese encuentro la REDINE se integró como una red dentro otras redes.

En el primer Encuentro de Redine (2003), nosotras participamos invitadas por Ana, como integrante del comité académico, Mónica de la comisión organizadora y Mirtha con la presentación de un trabajo. Recordamos que entonces estaba invitada María Teresa Sirvent. Nos quedamos sin panelista, Ana nos convoca a una reunión del comité académico y la incluye a Mónica, que era de la comisión organizadora, en la reunión. Uno de los integrantes del comité académico planteó si era una reunión del comité académico porque advertía que quienes estábamos allí, no todos formábamos parte del mismo. Esa situación, analizamos hoy, es una marca o sello del posicionamiento más positivista acerca de qué se entendía por docente investigador, de quiénes tenían la credencial para ser investigadores, y estaban habilitados a estar en la comisión académica o no y quiénes no.

Corría el año 2009 cuando se produjo mi primer contacto con la modalidad de trabajo de la Redine. Por aquel entonces mi participación fue como asistente ya que recientemente me había incorporado a la FCEQyN como becaria de investigación Ad Honorem. Era para mí un universo nuevo a explorar y descubrir. Me subyugaba la idea de poner ante la mirada crítica del otro cada producción. Recuerdo que en esa primera instancia me sentí extraña exponiendo por primera vez mis ideas y aportes a los trabajos presentados por mis colegas. Siguiendo la línea del tiempo, tuve participación en la Comisión Organizadora con funciones Académicas en el 2013. En este encuentro de la Redine se llevó a cabo un trabajo cooperativo entre varias instituciones de distintas ciudades de la Provincia y se constituyeron tres sedes (Montecarlo, Oberá y Posadas) siguiendo el diseño de la Primera Expedición Pedagógica. Recuerdo que este encuentro impactó en mí porque fue la primera vez que participé de la lectura entre pares como instrumento de validación de los trabajos presentados.

Recuerdo haber participado del primer encuentro de la Redine en el año 2003 y luego del segundo en el año 2006, en ambos casos como asistente. Participé en carácter de expositora en el encuentro realizado en el año 2013 colaborando también con la organización de dicho evento cuando éste se llevó a cabo en la Escuela Normal Mixta de la ciudad de Posadas.

Para el II Encuentro en el año 2006, mi participación en esta Red tuvo un mayor protagonismo, presentando el primer proyecto de Investigación de la Cátedra de Inglés.
En el año 2009, participè nuevamente con la presentación del segundo proyecto de investigación de la Cátedra que también tuvo un gran impacto a nuestra organización y optimización del dictado de la asignatura. Dicho proyecto ha tenido un gran impacto para la cátedra y su organización.

Mi primera participación en la Redine me encuentra trabajando en la cátedra de inglés como JTP en el año 2003. Por aquel momento no participaba de las reuniones, sino que mi colaboración, junto con las colegas de la cátedra, fue integrando un "comité de estilo". Dicha función consistía en revisar si los trabajos presentados para dicho encuentro se ajustaban a los formatos establecidos de presentación. Si bien era una tarea donde había que realizar comentarios a los colegas sobre la presentación de sus producciones, no recuerdo que haya sido "incómoda" para nosotras, ya que no hacíamos sugerencias desde lo relacionado con los contenidos de los trabajos, sino en lo referido a la "formas" de presentación de los mismos. A todo el grupo nos entusiasmó dicha tarea. Siguiendo en el tiempo, tuve participación en la Comisión Organizadora con funciones Académicas en el encuentro del año 2013.

En el año 2009, aun siendo estudiantes de profesorado, fuimos invitados a participar del tercer encuentro de la REDINE. Para nosotros representaba todo un desafío tener que poner a consideración nuestro trabajo ante aquellas personas que tenían una amplia trayectoria y experiencia en estos eventos. ¿Qué le podíamos aportar a esos estudiosos del campo de la educación? ¿Qué pensarían sobre el hecho de que estudiantes de profesorado incursionen en la investigación educativa? Preocupados por estos interrogantes no nos percatamos de todo lo que nos habían aportado y alentado en ese encuentro. De allí en más no quisimos perdernos de ninguno de ellos.

Mi primer encuentro con la Redine fue en el año 2013, como estudiante de "Metodología de la Investigación Educativa" *una cátedra de cuarto año de la carrera Profesorado en Física y en Matemática. La profesora nos propuso realizar un trabajo para ser presentado en el Encuentro de Redine de ese año, yo no comprendía muy bien qué tenía que ver con nosotrxs, aún así, junto con mis compañerxs, fuimos* "estudiantes colaboradores" *ayudando en el registro de los debates del Encuentro.*

Conocí a la Redine en el 2006 cuando participé en uno de sus Encuentros como asistente. En ese momento, no entendía qué tenía que ver la Investigación Educativa con la FCEQyN.
En el 2013, decidí cursar la materia "Metodología de Investigación Educativa" en la FCEQyN (me encontraba finalizando la carrera de grado en la FHyCS), donde la profesora cargo nos invitó a participar del Encuentro Provincial de REDINE como "registradores" en las comisiones. Participé del Encuentro como colaboradora, no tenía mucha idea de qué era y quienes eran la REDINE.
Actualmente, y luego de haber participado de otros Encuentros y Reuniones, entiendo que yo también formo parte de la REDINE, pero desde un lugar aún marginal en el sentido de incorporación a algo "ya armado" con sus reglas y formas particulares de funcionamiento, lo que me genera una fuerte contradicción entre la adaptación o la transformación.

En el año 2008, inicié la Especialización en Investigación Educativa, Proyecto de Postítulo cooperativo entre la FCEQyN y los IFD de la provincia. Haciendo una mirada retrospectiva, es en este contexto que me encuentro vinculada con el colectivo de docentes que hacen investigación educativa. Fue un universo extraordinario poder encontrar colegas con intereses similares de pensar y construir sobre los procesos educativos.
En el 2009 participé en uno de los Encuentros organizados por la Red de Investigación Educativa de la FCEQyN, como asistente. Pero ya en el 2010, con incertidumbre y expectativas antes este universo nuevo para mí, participé como expositora en el X Encuentro Nacional de la Red DHIE y al V Encuentro Nacional del Colectivo de Educadores que hacen investigación desde la Escuela. Mi primera experiencia de lectura entre pares como instancia de construcción colectiva de los trabajos personales causó grandes desafíos, como así

también exponer mis ideas ante otros colegas de diversos niveles educativos. En la expedición pedagógica del 2011, junto a colegas de otros países, mantuvimos debates y reflexiones críticas sobre educación, en los que cada voz tuvo fuerza desde la interculturalidad.
A lo largo de estos años intento estar en contacto con la Red, aunque mi participación es circunstancial y sin conocer en profundidad las modalidades de funcionamiento, sigue siendo una necesidad profesional ser parte del colectivo.

Ya constituida la REDINE y con el transcurrir de los Encuentros, algunos integrantes que impulsaron su creación fueron advirtiendo que, si bien los mismos eran innovadores en relación a modalidades más establecidas de congresos universitarios, no tendría que reducirse la REDINE a *Encuentros*[14], esto no era suficiente para conformar una Red

En el año 2006 se realizó el 2do *Encuentr*o, se reflexionó sobre la necesidad de que la REDINE se constituyera en una red más amplia. Se planteó recuperar los Ateneos, trabajar con las escuelas o IFD en cuestiones de investigación en desarrollo, y propiciar así encuentros con espíritu crítico, emancipatorio.
Aquellos miembros comenzaron a cuestionar la dinámica de los encuentros y lo que les sucedía al respecto, su lugar y posicionamiento se tensionaba con lo que les pasaba en los mismos. Uno de estos cuestionamientos se relacionaba al *verdadero espíritu* de la lectura entre pares:

"Reflexiono aún hoy lo difícil que resulta comprender lo que esta modalidad de evaluación implica. Siento que despojarse de esa matriz esquematizada, controladora, señaladora es un ejercicio duro y un desafío constante, no siempre aceptado porque nos mueve de lo seguro a lo incierto."

Así, se empezó a cuestionar la idea de Red:

"sólo como listado de correos electrónicos no nos representa, necesitamos cuestionarnos qué significa red, trabajo en red para cada uno de los que integramos este colectivo de educadores".

Aún hoy nos seguimos planteando esos interrogantes*:* ¿Quiénes somos los que integramos esta Red? ¿Cuál es el sentido de la REDINE hoy?, ¿Qué de su historia fundacional nos genera posibilidades de crecer, de mejorar y qué de ella, nos condiciona o constriñe?

Algunas aclaraciones para los lectores

El trabajo está en proceso, con marchas, contramarchas y contradicciones. No hemos logrado aún el propósito que nos planteábamos de analizar la REDINE, sus distintos momentos, discutibles desde nuestras propios testimonios en relación con ella.
Estamos muy comprometidos en este momento con la REDINE, solicitamos a los lectores todos los aportes que puedan enriquecer nuestro proceso de indagación. Señalamientos de nuestras confusiones y contradicciones. Lecturas y bibliografía que nos ayude a tomar distancia de la descripción de lo obvio.
Muchas gracias.

14 En estos Encuentros (2003,2006) se presentaban Investigaciones Educativas concluidas siguiendo el formato de presentación en Congresos, sin generar espacios u oportunidad de intercambio con Investigaciones en proceso ni con personas de diferentes experticias en el campo de la Investigación (por ejemplo, estudiante, maestros, profesores)

OTRA LENTE PARA MIRAR ESCENAS ESCOLARES

Otra lente para mirar escenas escolares

EJE TEMÁTICO 3 CODIGO 54 3 021	**Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político**
Cecilia TANONI cecilia.tanoni@gmail.com	Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica-Nodo Sur

Palabras clave

Escenas escolares –narrativa pedagógica – experiencia docente – formación y subjetivación docente

Resumen

Al cursar un seminario de maestría titulado *Atravesamientos simbólico-imaginarios del sujeto y de la noción de subjetividad*, tuve oportunidad de aprender algo acerca de códigos de imagen en el arte y en el cine. Pude también leer el texto de Sartre *El yo y los otros*. Esa obra tuvo la particularidad de acentuar algunas de las ideas y preguntas que me inquietaron a veces en mi trabajo con docentes que narran su experiencia. Este trabajo consiste en un escrito exploratorio que cruza algunas de esas ideas y algunos de los textos escritos y dichos por los docentes con los cuales trabajo en el marco de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, consiste en un intento de pensar las aulas, las escenas escolares conocidas, escuchadas o leídas en los relatos con una especie de código de imagen.

Otra lente para mirar escenas escolares

> *¿Qué le pide el pintor a la montaña, en verdad? Que devele los medios nada más que visibles por los cuales se hace montaña ante nuestros ojos. Luz, iluminación, sombras, reflejos, color, todos esos objetos de la investigación no son por completo seres reales: sólo tienen, como los fantasmas, existencia visual. No están sino en el umbral de la visión profana, no son vistos comúnmente. La mirada del pintor les pregunta cómo se toman entre sí para hacer que de pronto haya alguna cosa, y a esta cosa para componer ese talismán del mundo, para hacernos ver lo visible. (Merleau-Ponty, 1977)*

Los motivos para este escrito

A lo largo de un seminario de maestría y de los sucesivos trabajos que fui presentando, hice el ejercicio de poner en relación los textos y clases correspondientes con cuestiones provenientes de una de las áreas en la que me desempeño. En el transcurso de las clases del posgrado, mientras escuchaba exposiciones y leía textos de la bibliografía, se me ocurrieron ideas y preguntas que me sirvieron de provocación para pensar mi campo de interés de manera inédita.

Desde hace tiempo, invito educadores a escribir sobre su propio hacer pedagógico, Más recientemente comencé a coordinar grupos de docentes bajo una manera de trabajo didácticamente formalizada y pedagógicamente fundamentada, docentes jubilados unos, otros en servicio y todos de diferentes niveles del sistema educativo. El trabajo con ellos consiste en la escritura de relatos de sus experiencias en las aulas y escuelas en el marco de un dispositivo de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*[1].

Someramente, el trabajo consiste en la construcción de escritos con estructura narrativa realizados por los docentes, quienes reunidos en colectivos, registran y dan cuenta de sus prácticas por medio de documentos textuales que son sometidos a lecturas, reescrituras y reformulaciones que los mismos grupos plantean como necesarias.

Son esos grupos de educadores en su dinámica de trabajo y los relatos que escriben lo que constituye mi campo de interés.

Lo que haré será un escrito exploratorio como un primer intento de cruzar ideas y lecturas, me detendré, de vez en cuando, en un juego de citas entre textos de los docentes, algunos de sus comentarios dichos en la mesa de trabajo y registrados en mis notas y un texto, "El yo y los otros", de Sartre, desconocido por mí hasta el momento, que tuvo la particularidad de acentuar algunas de las ideas y preguntas que me fueron apareciendo mientras cursaba. Veremos qué resulta.

Lentes para mirar la escuela

Las aulas pueden ser vistas e imaginadas desde múltiples dimensiones. Una misma escena escolar puede ser vista desde diversos marcos, más o menos teóricos, y en cada caso estaremos viendo con una lente especial y distinta que nos permitirá ver unas cosas y no otras. Siguiendo a Marta Souto de Asch, la mínima unidad pensable en pedagogía es siempre social, psíquica e instrumental. Esa unidad, llamada *acto pedagógico*, se puede observar, pensar y analizar en diferentes niveles: social, institucional, grupal, interpersonal, personal, instrumental. Estos niveles y dimensiones se involucran unos a otros y conocerlos permite generar una matriz para pensar un acto pedagógico en transcurso. Menciono esto, porque es desde esa urdimbre teórica que observo aulas y leo los textos que escriben los docentes que pretenden fotografiarlas y narrarlas. Por

[1] La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede ser definida como una "estrategia de desarrollo curricular centrado en el saber profesional de los docentes; como modalidad de formación y desarrollo profesional entre docentes; y como estrategia colaborativa de indagación interpretativa y narrativa de los mundos escolares y de las prácticas docentes" (Suarez, 2007).

ejemplo, en lo interpersonal, puedo atender a las comunicaciones de unos con otros, frecuencia y significados de las conversaciones entre alumnos y docentes; desde lo institucional puedo atender lo edilicio: la altura de los techos, para asegurar buena ventilación y moderación térmica, la cantidad de metros cuadrados por persona que las van a habitar, la distribución de los muebles fijos para una dinámica apropiada a los aprendizajes que se deben realizar, el aislamiento sonoro, la provisión de luz, el acceso desde pasillos y corredores. Las aulas pueden ser leídas en clave social, psíquica o instrumental, qué significaciones en la trama del poder dentro de la institución y dentro de cada salón de clases provocan tales o cuales asignaciones espaciales, qué impacto psíquico tendrá esa espacialidad, qué relación con el desarrollo curricular podrán tener todas esas cualidades.

Hasta acá, solo ejemplos de cómo se podría pensar una de esas escenas que relatan los textos de los docentes con los que trabajo, ejemplos de cómo se piensan desde los análisis pedagógicos más usuales las "instantáneas" tomadas, observadas o relatadas en las aulas. En ninguna de estas formas de mirar encontré que alguien hubiera usado las maneras de ver que encontré en ese seminario. Existen y conozco materiales acerca de cómo educar la mirada de los docentes y de los alumnos en relación a las imágenes que éstos perciben: televisión, láminas didácticas, materiales impresos, y acerca de la diferencia de ver y saber. Pero no me refiero a eso que estaría muy bien relacionado con el plano instrumental de la matriz que propone Souto. Tal vez, en las propuestas de atender la comunicación entre quienes habitan las aulas, haya cierta semejanza con lo que obtengo al leer los textos del seminario: prestar atención a las miradas, atender la composición de las imágenes, los ejes que confluyen o divergen en las miradas de los retratados y de quienes observan, los vacíos, los juegos de espacialidad, los planos y encuadres, los movimientos de cámara, la perspectiva como un orden posible en el imaginar, el componer y el mirar, la tendencia que marca el oculocentrismo, la situación de autoría de una escena original y los intentos de copia.

En el transcurso de las clases del seminario, de pronto pensé en una clase como en la edición de distintas tomas de cámara, unas en cercanía a detalles ínfimos, otras acaso como panópticas, otras por fuera del centro de atención, divergente y transgresora. Me pensé como educadora en un juego de camarógrafa, poniendo y restando atención desde el manejo de un zoom, pensé en el afán de control de algunos docentes como en tener más de una cámara funcionando y tomando los diferentes macro y micro eventos que se desarrollan, pensé en lo evidente que esta idea hace el hecho de todo lo que en un aula se nos es negado a la vista y al conocer a los otros frente a la ilusión de control y disciplina normalistas por excelencia.

Releyendo a Marta Souto, encuentro que toma ideas de Sartre en su texto, no sólo las toma sino que lo referencia claramente dedicando un apartado en su libro a la teoría de Sartre. No había reparado antes en eso, tal vez por la falta de lectura directa de ese autor, a quien encuentro por primera vez en las lecturas propuestas en el posgrado.

En esta confluencia de lecturas: las de la formación de grado, las del campo con los escritos de los docentes y los textos y clases de la maestría, es donde me inquieté y comencé a plantearme abrir formas de mirada de los escritos de los docentes sobre lo que sucede en las aulas.

La matriz usual, la que mencioné al inicio, es interesante pero me pregunto qué pérdida de saberes sobreviene si no podemos molestarnos con nuevas maneras de mirar.

En este mismo sentido es que llegan los textos de los docentes con los que trabajo, casi como anticipando algunas digresiones, escapes de la matriz conocida, fisuras de lo establecido, conversado e indicado desde la pedagogía. Los textos de los docentes traen formas de mirar las aulas, no son imagen en sí mismos pero traducen imágenes a un formato relatado y hablado[2]. Esas maneras de mirar no son estrictamente pedagógicas, por el contrario, son construidas a partir de la acción escolar y no desde marcos teóricos.

[2] Es común en el trabajo de documentación narrativa que se tome nota y luego se pase al plano textual algunos de los comentarios que se hacen en torno a los textos, por eso menciono lo hablado y no sólo lo escrito.

Esto de pensar en mirar desde una nueva matriz, una que contempla una idea de imagen, de imaginación, con origen en ámbitos acostumbrados a esas otras lógicas, se me ocurre que es ahí que hay un nudo de intriga, uno interesante para otros modos de pensar.

Las imágenes que traen los docentes

Por alguna razón, hay textos de los docentes que me producen un impacto importante. Logro aplicar por sobre ellos conceptos pedagógicos y matrices de análisis conocidas pero pareciera que portan algo más. En ocasiones, pensé que sería algún valor o eje estético que provoca más que el pensar y relacionar pedagógico. Sin desmedro de esta posibilidad, lo que sucede con ellos es que los capítulos preestablecidos de la pedagogía quedan estrechos para abrazarlos en explicaciones. Se podría pensar que como no vienen de la pedagogía, sino del aula, es desde ahí que hay que leerlos, desde lo que el aula habla y describe que la pedagogía no entiende o elucida todavía…

Uno de esos textos es el que escribió Silvia Mateo, profesora de lengua, y que me inquieta desde el comienzo mismo. Al leerlo a otros docentes, mencionan que les resulta inquietante, hasta angustiante, como *la escena más temida del aula*. Podríamos pensar que es obvio un grado de angustia entre sus lectores conociendo la tarea y el oficio de un docente: lograr aprendizajes en otros, pero pienso ir más allá de ese recorte. En lo que sigue van los primeros párrafos:

> ***Cuando todo segundo año se quedó dormido***
> *La historia es simple: cuando un viernes como tantos otros entré al aula de segundo año para dar una clase de Literatura, encontré a todos los alumnos recostados sobre sus bancos en actitud de estar dormidos. Vuelvo a contar la historia: entro al aula -que estaba en el más absoluto silencio- y veo al encaminarme hacia el escritorio que todos permanecían inmóviles, con las cabezas apoyadas en sus brazos como si fueran almohadas. Y una vez más lo cuento –porque el asombro es grande-. Cuando estuve al frente del grupo, vi a todos dormidos y me provocó una honda impresión.*
> *No dije una sola palabra. Me senté como lo hago habitualmente y abrí el libro de temas para llenar los casilleros que, casi siempre, lleno recién cuando la clase está terminando,*
> *[…]*
> *Y a continuación, creo que pensé que tenía que decidir cómo me iba a comportar frente a esto que me presentaban. Disfruté el silencio. Me pareció que había pasado una eternidad cuando terminé de llenar los casilleros y me quedé mirando la escena.*
> *Decidí, entonces, caminar alrededor del semicírculo que formaban con sus bancos y los observé uno por uno. Son un pequeño grupo de diez alumnos; un grupo que quedó chico, con más varones que mujeres –solo dos- y que durante todo el año mantuvo disputas internas interminables por sus diferencias abismales. Pero en este preciso momento se habían puesto todos de acuerdo, como en una especie de milagro, y evidentemente no pensaban moverse en absoluto, ni un milímetro, ni con el más imperceptible de los movimientos. Mantenían cerrados los ojos sin apretar; cerrados como en el sueño más profundo y tranquilo. […]*

Silvia Mateo refiere una situación en la cual es privada de la mirada de los otros. Nunca antes del posgrado había pensado este texto en clave de imagen y mirada. Todo un curso de secundaria con los ojos cerrados sentados en una ronda de frente a un centro en el cual la profesora no está incluida.

Reviso el texto de Sartre:

> *Ese ser que soy conserva cierta indeterminación, cierta imprevisibilidad. Y esas características nuevas no provienen solamente de que yo no pueda conocer a otro, sino que proceden sobre todo del hecho de que el otro es libre; o, para ser exactos e invirtiendo los*

términos la libertad del otro se me revela a través de la inquietante determinación del ser que soy para él. Así, ese ser no es mi posible, no se trata siempre de él en el seno de mi libertad: es, por el contrario, el límite de mi libertad […](Sartre, 1960)

¿Qué ocasiona en el docente y en el aula la privación de mirada hacia el que enseña? *Basta que otro me mire para que yo sea lo que soy*, dice Sartre (1960). Tal vez haya que pasar por la situación en la que Silvia Mateo fue puesta a jugar su rol docente para experimentar este cierre de miradas de los que se sabe están ahí para aprender. Tal vez sea eso lo que otro docente quiere prevenir cuando comenta, sobre la costumbre de ponerse de pie los alumnos al entrar en el aula un profesor:

—Esta es una de las "formalidades" que más extraño. Generalmente se hace sólo el primer día de clases, pero yo discuto, no me "banco" esa horizontalidad donde el profesor es sólo uno más. A veces, comenzó la clase y los alumnos ni se enteran.[3]

¿Qué entidad le queda a un docente que no recibe la mirada de sus alumnos? Ese prestar atención que se reclama en las aulas, ese pedido de atender al frente, al pizarrón, responde a un trazado de clase con un centro a ser mirado con un actor que requiere la mirada de todos los demás porque va a plantear la conformación del mundo, un actor que no se presta a ser expropiado de ninguna parte del mundo en tanto que él lo porta, al mundo, al que importa ser aprendido. La enajenación del mundo de la que habla Sartre amenaza a cualquier docente que haya entendido así su función de docente, como dador del mundo.

Encuentro en el capítulo de Sartre:

Existo, más allá de todo conocimiento que pueda tener, soy el que otro conoce. Y ese yo que soy, lo soy en un mundo que el otro me ha enajenado; ya que la mirada de otro abarca mi ser y, correlativamente, las paredes, las puertas, la cerradura: todas esas cosas-utensilios, en medio de las cuales existo, muestran a otro una cara que me rehúye en principio. Así, soy mi ego para otro en medio de un mundo que se desliza hacia otro. […](Sartre, 1960)

Pienso en el temor a ser corridos, enajenados, de su rol de enseñantes del mundo conocido que expresan algunos docentes frente a las nuevas tecnologías tan afines a los alumnos más jóvenes. Pienso que ese miedo radica, en parte, en el hecho de que todas esas tecnologías tienen un visualizador (display) que atrapa la mirada de los alumnos y que eso las convierte de por sí en amenazadoras en tanto que expropian totalmente el mundo a quien tiene por función enseñarlo.

Una directora de escuela media me comentó mientras escribía un registro de experiencia pedagógica sobre nuevas tecnologías:

—A mí no me daba miedo la llegada de computadoras a la escuela, yo uso computadora desde hace rato y a los chicos les iba a resultar fácil y entretenido. Lo que me confundió al principio y ahora entiendo mejor, fue cómo quedaba mi lugar en el aula de computación. Quedaba en e l medio del aula y no en el frente, los chicos todos

[3] La frase, de 2014, es un comentario realizado por Gerardo Álvarez , un docente jubilado en la tarea de comentar textos referidos a la imagen de los docentes en las aulas; textos que un grupo de docentes jubilados tituló *cuestión de imagen*, en cuyo proceso escribieron, discutieron y revisaron ideas acerca de la imagen docente, del cuidado de esa construcción para entrar a las aulas, de lo importante que para ellos es cuidar esa imagen para no distraer, para respetar, para aclarar roles y funciones, para cuidar a los otros alumnos.

de espaldas a mí, y para llamarlos a una intervención individual bien específica sobre sus trabajos, ya no los llamaba al escritorio, me acercaba por detrás y les tocaba el hombro. Nada que ver con eso que aprendí e hice siempre, menos con eso de "no tocar a los alumnos por las dudas que alguien piense mal. (Aída Sánchez.2007).

Traigo un último texto breve de una docente que refiere el encuentro de miradas:

Tolaba
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. Sólo 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.
Pasaron varios días y el timbre del recreo sonaba. Todos, con algarabía (término que me quedó 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 aún impregnado el aroma del norte. Tenía aún 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 ahora llamados "pueblos originarios"… Ella 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! (Mercedes López , escrito en 2011 e inédito)

Este texto, absolutamente visual y descriptivo, en el cual lo que avanza más que la acción es la descripción, está lleno de alusiones a esto de reconocerse en el otro, de ser en los límites y libertades del otro, es la lentitud de Tolaba lo que hace paciente a su maestra.

Tolaba me trae la idea de una situación de aula donde hay un alguien que quiere pasarle a unos otros el conocimiento de su mundo, un alguien docente que como primer contenido se presenta así mismo, y que casi como en un fracaso anunciado debe abandonar esa empresa, si no quiere vaciar el mundo de los demás, si quiere entrar en un juego de miradas, de distancias que le permitan ser verdaderamente mirado.

Y otra vez Sartre, que habla de la desintegración del mundo a partir de la relación que el otro entabla con un sujeto, a partir de lo inasible de ese mundo que el otro percibe:

Lo ajeno es primeramente la huida permanente de las cosas hacia un término que percibo a la vez como objeto a cierta distancia de mí, y que se me escapa en cuanto despliega a su alrededor sus propias distancias.

[…] es una reagrupación, a la que asisto y que se me escapa de todos los objetos que pueblan mi universo.
[…] Percibo la relación del verde con el otro como relación objetiva, pero no puedo percibir el verde tal como se aparece al otro. Así, sorprendentemente ha surgido un objeto que me ha robado el mundo. (Sartre, 1960)

Tolaba es en tanto que su maestra le otorga mirada, la docente se descubre paciente, extranjera y sujeto de aprendizajes en tanto que Tolaba le da su mirada. La autora nos pide a los lectores, para hacer creíble su aprendizaje y enseñanza, que cerremos los ojos e imaginemos, que es casi como prestarle nuestra mirada, una mirada dirigida por ella como para ver lo mismo y que no haya enajenación, sino identificación.

Cierre del escrito

Durante ese seminario, no pude dejar de pensar las aulas, las escenas escolares conocidas, escuchadas o leídas en los relatos con una especie de código de imagen. Al ingresar a un aula, ya sea presencialmente o sea a través de la lectura de un texto, es posible pensar en lo visible o lo invisible de las tramas que en ella se tejen y operan para que veamos lo visible. Se la puede pensar en código didáctico, en código de los esquemas de poder, en código administrativo y de la gestión, en código espacial, y pienso ahora que también en códigos de imagen y de miradas.

Si esto es conveniente o no, no me lo pregunté, sólo me interesó que fuera posible y que esa manera de mirar las aulas me permitiera hacer visibles otras cuestiones acerca de su devenir, cuestiones que, por ejemplo, me explicaron mejor acerca del interés que unos relatos encerraban para mí a diferencia de otros.

Entonces, empiezo a pensar que la regla normalista, con fuertes rasgos positivistas, de sesgo cartesiano aprendida en las escuelas normales, que todavía hoy tiene un espacio hegemónico, regula no sólo las maneras de mirar las aulas sino las miradas y los vacíos oscuros que suceden en ellas. Aprender a trabajar en un aula como maestra es también aprender las miradas posibles y aceptables: desde el frente un cuadro general aprendido como homogéneo, sin tridimensión, con los alumnos, los sin luz, como elemento de textura de un fondo siempre prefiriendo la uniformidad en la situación, los fondos homogéneos.

Empiezo a pensar que en la formación de los docentes no se llega a pensar y aprender la idea de mirar, ser mirado, verse mirado tal como la plantea Sartre, al menos no en todos los casos, esta es una idea que avanza en los maestros de más tiempo en las aulas y no en todos los casos, al menos así lo reflejan muchos de sus textos.

Pienso y me pregunto cuáles son las maneras que utilizan los maestros para dirigir las miradas de sus alumnos hacia esa fracción de realidad que quieren enseñar. Pienso y me pregunto por los efectos de enajenaciones mutuas en este juego de dirigir miradas.

Pienso, de repente, que si los maestros pudieran entender a veces su posibilidad de mirada como si esta fuera una cámara cinematográfica, muchos de los problemas del capítulo de la pedagogía titulado “diversidad en las aulas” tomarían otro curso de resolución.

Empiezo a pensar que los maestros que atan mayor compromiso con su trabajo, los que más intentos de significar su tarea y de entender los sentidos que los alumnos llevan a la aulas , son aquellos que miran con los permisos del cine, desde diferentes encuadres, desde varios ángulos, desde varios planos, a diferentes velocidades. Los que admiten la pérdida del centro, la divergencia en los ejes de mirada, los que abandonan la perspectiva y se aventuran en la tridimensión del volumen. Los que observan con los permisos de los pintores, permitiendo oscuridades, sosteniendo vacíos, distancias y también cercanías y superposiciones. Los que se permiten hacer estallar las escenas en más de un significado, según sean las miradas de quienes habitan ese espacio junto a ellos. Los que confían en que las diferentes manifestaciones de las aulas, sin sentido por separado, que se presentan ante sus ojos tienen enlaces posibles, ataduras de relación y sentido cuando

comienza el juego de miradas entre quienes habitan esos espacios, enlaces que van a otorgar entidad, aunque diferente en cada caso, a eso que todos podrán llamar escuela.

Citas bibliográficas

MATEO, Silvia (2007): "Cuando todo segundo año se quedó dormido" en *¿Qué publican los docentes? Fascículo 1 . Colección de Materiales Pedagógicos. Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1977): *El ojo y el espíritu*. Buenos Aires: Paidos.

SARTRE, Jean Paul (1960): "El yo y los otros" en *El Ser y la Nada*. Buenos Aires: Losada.

SOUTO DE ASCH, Marta (1994): Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

SUÁREZ, D. (2007). ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?. *Memoria Pedagógica*. Obtenido 09, 2016, de www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/publicaciones.html

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE LETRAS DE LA UNAM EN LA ESCUELA MEDIA DE LA PROVINCIA DE MISIONES: CARTOGRAFÍA Y SISTEMATIZACIÓN CRÍTICA DE EXPERIENCIAS

REDINE

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNaM

Formación Docente - Práctica Profesional III

Directora

Mgter. Santiago, Claudia
claudiamarianas@gmail.com

Equipo:

Prof. Lezcano Azar, María del Rosario
Prof. Arce, Micaela
Prof. Graef, Liliana
Prof. Demarchi, Carolina

Palabras claves:

Cartografía- Prácticas- Enseñanza- Escuela- Literatura- Experiencia

Resumen

Este Proyecto es continuidad y profundización de lo trabajado en: ***El profesor de letras universitario en el umbral de la práctica. Un estudio de caso en el laboratorio de la práctica en la escuela media*** desde el 2010 al 2013, allí nos propusimos indagar y reflexionar sobre el proceso de construcción de las prácticas de los practicantes del último año del profesorado en letras) teniendo en cuenta el trayecto de la formación (general / específica).

Analizamos cómo operaban las dimensiones teórico/prácticas, a la hora de tomar decisiones en contextos específicos de intervención docente, cómo incidían o potenciaban las tradiciones sobre los modos de enseñar y cuales elegían o privilegiaban a la hora de resolver problemas en

el campo de la práctica.

De aquí se generó una propuesta de transferencia, "Mesas de trabajo con egresados del profesorado en Letras" donde pusimos en tensión los avances logrados en el proyecto de investigación y los relatos, registros y análisis de un grupo de egresados del profesorado en letras, que trajeron a la mesa sus prácticas desarrolladas en diferentes escuelas públicas de la provincia de Misiones.

Esta acción abrió camino al nuevo *proyecto "Prácticas de enseñanza de los profesores de letras de la UNaM en la escuela media de la provincia de misiones: cartografía y sistematización crítica de experiencias.*

Se nos hace necesario cruzar el umbral, recuperar voces, experiencias, registros de las prácticas situadas a fin de conocer y comprender cómo resuelven la tensión entre los modos de enseñar lengua y literatura pre existente en sus propias historias y con las que están pudiendo construir en sus propios territorios.

Introducción

Este Proyecto es continuidad y profundización de lo trabajado en: *El profesor en Letras universitario en el umbral de la práctica. Un estudio de caso en el laboratorio de la práctica en la escuela media* desde el 2010 al 2013, allí nos propusimos indagar y reflexionar sobre el proceso de construcción de las Prácticas de los practicantes del último año del profesorado en Letras) teniendo en cuenta el trayecto de la formación (general / específica).

Analizamos cómo operaban las dimensiones teórico/prácticas, a la hora de tomar decisiones en contextos específicos de intervención docente, cómo incidían o potenciaban las tradiciones sobre los modos de enseñar y cuáles elegían o privilegiaban a la hora de resolver problemas en el campo de la práctica.

De aquí se generó una propuesta de transferencia, "Mesas de trabajo con egresados del profesorado en Letras", donde pusimos en tensión los avances logrados en el proyecto de investigación y los relatos, registros y análisis de un grupo de egresados del profesorado en Letras, que trajeron a la mesa sus prácticas desarrolladas en diferentes escuelas públicas de la provincia de Misiones.

Esta acción abrió camino al nuevo *proyecto*,se nos hizo necesario cruzar el umbral, recuperar voces, experiencias, registros de las prácticas situadas a fin de conocer y comprender cómo

resuelven la tensión entre los modos de enseñar lengua y literatura preexistentes en sus propias historias y con las que están pudiendo construir en sus propios territorios.

Desde nuestra experiencia en diferentes instancias de formación docente y capacitación, observamos la diversidad de prácticas educativas que los egresados/ docentes materializan en el territorio provincial[1],que como lo define Daviña, Misiones está entramada en fronteras de múltiples órdenes: político, histórico, sociocultural; donde las cronotopías de dichas fronteras no son delimitaciones metodológicas neutras; son hipótesis de lecturas históricas respecto del horizonte discursivo.

Se nos hace necesario enriquecer el abordaje que veníamos desarrollando y para ello situaremos nuestro análisis desde el principio teórico de la Semiótica que explica a la 'semiosis' como un proceso de significación humano, donde los sujetos, en distintas escenas o universos comunicativos, intercambian significaciones. Esperamos hacer una cartografía con relevamiento de voces propias, de experiencias narradas para reconocer, describir y situarlas a fin de conocer qué y cómo se está trabajando en el terreno.

El objeto de análisis es la construcción de una cartografía narrada con voz propia en la que podamos reconocer, conocer y comprender las prácticas de enseñanza del profesor de letras universitario en Misiones. Nos interesa conocer dichas prácticas situadas en la escuela media de la provincia, a fin de poner de relieve escenas de enseñanza que permitan conocer, comprender y construir conocimiento sobre las mismas.

Objetivo General:

- Construir una cartografía provincial sobre prácticas de enseñanza en lengua y literatura de los profesores de letras universitarios.
- Conocer, problematizar y sistematizar a partir del relato de las prácticas, registros y planificaciones, aquellas marcas que permiten distinguir los dilemas y los problemas a

[1]"Podríamos decir que Misiones está entramada en fronteras de múltiples órdenes: a) el político: el poder de la administración y sus territorializaciones de cuerpos y economías centrales/periféricas; b) el histórico: las cronotopías (M. Bajtín 1989). Son unidades discursivas que señalan unos enclaves de sentido témporo-espaciales relevantes para la construcción ideológica de la(s) identidad(es) social(es): cronotopos jesuítico, colonial, de la independencia, del territorio nacional, de la provincialización, y del Mercosur. Las cronotopías de la frontera, algo más elocuentes que los meros contextos, no son delimitaciones metodológicas neutras; son hipótesis de lecturas históricas respecto del horizonte discursivo en estudio; c) el sociocultural: considerar la cultura en plural, como constelaciones semióticas de hábitos y tradiciones étnicas, de gustos y preferencias de clases sociales, de emblemas identatarios locales y migratorios; unas vecindades estables, móviles y de pasajes continuos; (…)"Daviña Liliana: *Miradas políticas de la palabra*. Universidad Nacional de Misiones.

los que se enfrentan los profesores y sus modos de resolverlos.

Objetivo Específico

Indagar en las prácticas situadas tácticas y estrategias desarrolladas para enseñar y aprender lengua y literatura llevada a cabo por profesores de letras de la UNaM en la escuela media de la provincia de Misiones.

Justificación

En este trabajo pretendemos recopilar, observar y analizar el cruce de prácticas y sentidos que se produce entre los discursos y los espacios que conforman la práctica cotidiana del profesor de letras universitario. Nos interesa reconocer la incidencia de la formación del profesor universitario en el sistema educativo provincial, habiendo observado una débil articulación entre niveles del sistema educacional -universitario y medio-, lo que trae aparejado dificultades que dan cuenta de algunos interrogantes que podrán ser instalados en el trayecto de la formación docente, de la capacitación continua y/o en acciones de transferencia (una de las metas de la investigación).

Desde este estudio no pretendemos generalizar, ni construir recetas para operar en la práctica sino que esperamos construir conocimiento sobre esos modos metodológicos que operan positiva o negativamente en la práctica situada. Para ello seguimos a Bombini, G. (2001) quien entre los objetos de la Didáctica de la Lengua y de la Didáctica de la Literatura, destaca su modo de resolver la relación con la Didáctica General:

> Es posible postular una didáctica que ya no sería 'Especial en…' como variable de un macro-campo; no se trata de una inflexión particular en relación con un campo general, sino que sin que esto suponga una negativa al trabajo inter y multidisciplinario, podríamos hablar de una didáctica de objeto, en la que la especificidad del objeto 'lengua' y la especificidad del objeto 'literatura' proponen un tratamiento didáctico particular. Algo que es del orden del objeto a enseñar parece estar diseñando una lógica específica en el momento de analizar en qué consiste la enseñanza de la lengua y la literatura (pp. 26-27).

Para ello intentaremos saber cuánto y cómo está instalada en los docentes la problemática de la lógica específica de la lengua y la literatura. Instalaremos los siguientes interrogantes:

Cuando hablamos de enseñar lengua y literatura desde:

¿Qué postura o paradigma lo hacemos? ¿y qué estrategias desplegamos para eso?;

¿Qué representaciones tenemos respecto de cómo aprenden nuestros estudiantes?;

¿Cómo leemos el contexto socio-cultural en el que desarrollamos nuestra tarea de enseñanza?

¿Cuándo consideramos bueno o adecuado un estilo de enseñanza, una forma de evaluación, etc.?

Con la finalidad de comprender dichas prácticas desde la voz reflexiva de sus actores.

Antecedentes

Esta propuesta de investigación tiene sus antecedentes inmediatos en los trabajos que ha venido desarrollando la Mgter. Claudia Santiago, a lo largo de los últimos diez años en el campo de la Educación y la Comunicación

- *El Espacio Escolar Entre Fronteras Discursivas. Un Estudio de caso en un aula taller.*Tesis de la Maestría en Docencia Universitaria (2005). Directora Ana Zoppi, Co directora Liliana Daviña.Tesista: Claudia Santiago.
- *Las Prácticas lectoras y los modos de mediación de los docentes de la Provincia de Misiones.*Directora Liliana Daviña, investigadora Claudia Santiago (2005-2008).
- *Las Prácticas lectoras y los modos de mediación de los docentes de la Provincia de Misiones.* (Parte II)(2009-2012).
- *El profesor de letras universitario en el umbral de la práctica. Un estudio de caso en el laboratorio de la práctica en la escuela media*. (2010-2013)

Otros antecedentes

La resignificación detrabajos anteriores[2]**nos permite recuperaralgunos nodos teóricos que consideramos necesarios seguir trabajándolos y/o poniéndolos en tensión. Pensamos entonces, desde nuestro propio andar a la práctica docente como una práctica mediadora y habilitadora de prácticas diversas. Para ello será oportuno plantear la necesidad de:**

"construir nuevos trayectos de sentidos en el espacio y el tiempo escolar" lo

[2]Santiago, Claudia: *Tesis de Maestría en Docencia Universitaria: Espacio escolar entre fronteras discursivas (Un estudio de caso en un aula taller).* Proyecto de Investigación finalizado en el 2005. *El Polimodal, estrategias discursivas en las prácticas curriculares. Proyecto de Investigación Oralidad, Escritura y Montaje,* finalizado en el 2002.

> **cual "implica necesariamente comprenderlos desde una dimensión dialógica", para eso es necesario rediagramarlos a fin de que la *comprensión* tenga lugar, ya que ésta es producto de la actividad *dialógica*, como dice Bajtín, *comprender también es un incipiente decir en respuesta que solo se posibilita si tiempo y espacio están disponibles*"**[3]

Trabajaremos con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo[4], como espacio dialógico, el que genera las condiciones apropiadas para construir por montaje y a este lo entendemos como parte sustancial de una práctica docente crítica:

> "El montaje como praxis conlleva un esfuerzo de comprensión, selección, interpretación, argumentación etc., como así también lo requiere el proceso de escritura y lectura que se precie de creativo, crítico e independiente... el montaje es el proceso que permite armar, recuperar, recordar una historia, un acontecimiento, un relato y al mismo tiempo es una forma de pensar, es su síntesis. Pues el *Montaje* es la unidad caleidoscópica de una realidad representada, por ejemplo: diálogos, textos, fotos, decorados, ambientación, músicas, etc. Así desde lo psicológico el sujeto aprende/produce efectuando modificaciones sobre sus conocimientos en un movimiento reflexivo hacia atrás que lo lleva al mismo tiempo a negar y a recuperar lo anterior articulándolo con lo nuevo, con lo diferente, abriéndose a una resignificación superadora, pero para que esto suceda se lo debe propiciar desde una mediación que lo reconozca como el camino necesario para la creación."[5]

---

[3] Tesis de Maestría, pág. 38. *El Espacio Escolar entre Fronteras Discursivas*.Misiones 2005.

[4]Vygotski ZDP: La*zona de desarrollo próximo*es un concepto creado por Vigotsky que se refiere a la distancia que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto y su desarrollo potencial. Por esta razón es un concepto de suma importancia para la educación en todos los niveles de enseñanza.Vygotski, Lev *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica Grupo Edit. Grijalbo. Barcelona 1988.

[5]*Conocer por montaje*."Montaje: principio de producción que modifica la percepción de coordenadas fundamentales como lo espacial y temporal" pág. 6. Agrega también que "estimula un pensamiento de montaje con superposiciones de temporalidades y decíamos también de espacialidades. Se distingue de los procesos de enseñanza porque su ritmo altera la linealidad canónica y contribuye a hacer visible la procesualidad de posibles formas educativas". Entel Alicia: Conferencia en el IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen. Coruña 1995.El problema del debilitamiento de la educación letrada frente a "la oralidad y la imagen", ubica nuestro concepto de *montaje* como recurso técnico y teórico constructivo, que permite comprender los procesos de producción en situación de umbral, es decir que posibilita recuperar, redefinir y comprender las *"fronteras discursivas como espacios de delimitaciones/fusiones sígnicas de distinto alcance entre-lenguas, que acarrean en sí efectos de identificación/disensión de los órdenes interpretativos mencionados"*. (Daviña, L. 2003) y pág. 46. Tesis de Maestría. Santiago, Claudia M. *El Espacio Escolar entre Fronteras Discursivas*. Misiones 2005. (En proceso de impresión)

Como referentes teóricos para el estudio de los procesos de conceptualización como práctica social tomaremos la psicología dialéctica de Vigotsky, la teoría discursiva y dialógica de Lotman, de DeCerteau, y de Bajtín en tanto explican respectiva y asociadamente la actividad mental, el discurso y su relación con el contexto histórico, cultural e institucional, entre otros.Podremos analizar las posibilidades de los procesos intersubjetivos, de la acción mediada, así como de los procesos de apropiación y resistencia.

Descripción de la metodología de trabajo

Al trabajo lo llevamos adelante con una multiplicidad de acciones metodológicas:cartografiar las prácticas, hacer un mapa, reconocer espacios, tiempos, lugares donde reconocer esas prácticas docentes con sus particularidades, una cartografía que se realizará con las narratologías de los profesores, en primera persona o en tercera cuando los observadores den cuenta de los registros *in situ*, o cuando en las mesas -conversatorios dialógicos- donde los profesores, narran sus experiencias y las ponen en diálogo,en discusión.

Seleccionaremos casos a fin de que ello nos permita profundizar algunos análisis y enmarcaremos en el paradigma interpretativo.

Dicho proceso irá pidiendo formas y recursos metodológicos que no se pueden predeterminar totalmente sino que surgirán como resultantes del hecho dialéctico de la observación, reflexión e interpretación.

Resultados esperados

Esperamos poder construir una cartografía y una sistematización de las experiencias que nos posibilite reconocer las prácticas de enseñanza de los profesores de letras universitarios en la provincia de Misiones y desde allí poner en diálogo crítico la formación específica-pedagógica y el contexto escolar propiamente dicho.

Pretendemos construir un mapa que pueda mostrar los modos en que las prácticas se construyen, los modos de enseñar en un tiempo y en un espacio que recupera la memoria y la historia como determinantes de los patrones de significación.

Transferir los resultados de la investigación a través de jornadas con profesores de distintos profesorados y de la escuela media.

Algunos avances

Como equipo de investigación decidimos durante el 1er. año de trabajo, en esta nueva etapa, que podríamos abordar los aspectos que señalamos a continuación, ya que las mesas conversatorios habían dado cuenta de estas dimensiones:

- Práctica de Enseñanza de la Literatura en la Escuela Media
- Enseñar a Leer y Escribir en la Escuela Media
- La consigna en el espacio curricular de lengua y literatura.
- Historiografía: La Formación Docente del Profesor Universitario de la UNaM
- Los Conversatorios: mesas dialógicas con los Profesores de Lengua de la UNaM

Consideramos avanzar de esta manera, porque entendemos que cada una en profundidad aporta al problema que nos propusimos conocer y profundizar. Estamos en período de recolección de información y de inicio de análisis de los corpus conformados.

Bibliografía y documentación consultada:

Achilli, Elena (---)*Investigación y Formación/Práctica Docente: Las Lógicas de Oficios Diferentes*. Edit. Laborde

Alvarado, Maite (compiladora) (2006)*Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso, Manantial.

Alvarado, Maite(2007)*La escritura y sus formas discursivas*.Eudeba.

Álvarez, Mónica y otros. (2007)*Prácticas docentes y estrategias de enseñanza aprendizaje*. UNLPampa

Bombini, Gustavo(1989)*La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la Literatura*. Edit. Quirquincho.

---------- (2006)*Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Edit. El zorzal.

Bixio, B. D.(2003)*Hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura*. Lulú Coquette. Año 1 Nro. 2.

Bustamente P.(2008)*La enseñanza de la Literatura en educación de adultos*. Lulú Coquette Nro. 4

Bruner, Jerome(1995)*Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Edit. Alianza.

---------- (1988)*Realidad Mental y Mundos Posibles*, Edit. Gedisa, Barcelona.

Camblong, Ana María (2005)*Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas, Misiones. UNaM

De Certeau, Michel(2000)*La Invención de lo Cotidiano, Artes de Hacer*. Univ. Iberoamericana.

Edelstein, G.(1995)*Imagen e Imaginación a la Docencia*. Kapeluz. Buenos Aires. Argentina.

Egan,Kieran(1999)*La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Amorrortu, Bs. As.

Freire, Paulo(2004)*La importancia de leer y el proceso de liberación*. Edit. Siglo XXI, Argentina.

Frugoni, Sergio(---)*Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Edit. El zorzal.

Gerbaudo, A.*Los Estudios literarios desde Argentina: notas a partir de una mediación.*Universidad Nacional del Litoral

Iturrioz, Paola(2006)*Lenguas propias.lenguas ajenas*. Edit. El Zorzal

Lotman, Iuri(2002)*La Semiósfera III*. Edit. Cátedra, Madrid.

Mac Laren, Peter(1994)*Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*.

Aique grupo Editor, Argentina.

Montes, Graciela(1999)*La Frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica, México.

Petit, Michel (1999)*Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.

Ricour, Paul (1995)*Tiempo y Narración*. Vol. I y II Siglo XXI Madrid.

Ricour, Paul(1999)*La lectura en tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid Arrecife.

Rockell, E. (1995)*La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.

Sanjurjo, L. (2002)*La Formación práctica de los Docentes*. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina.

Santiago, Claudia M.(2005)*Espacio Escolar. Entre Fronteras Discursiva*. (Tesis Maestría Docencia Universitaria) UNaM. Oberá, Misiones.

---------- (2010)*La práctica docente, una conjetura posible*. Artículo de Cátedra UNaM.

Schön, D. (1992)*La Formación de profesionales reflexivos.* Edit. Paidós. España. (19

Sirvent, María Teresa(---)*El Proceso de Investigación*. Universidad Nacional De Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras Dpto.de Ciencias de la Educación Investigación y Estadística Educacional I

Stubb, M. (1984)*Lenguaje y escuela*. Bs. As. Cincel,Kapeluz.

Vigotsky y Bajtin(1993)*La organización semiótica de la conciencia*.Edit. Anthropos, España.

Wells, Gordon(2001)*Indagación Dialógica*, Edit. Paidós. Barcelona.

PRAXIS REFLEXIVA EN EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Diálogos como proceso de formación.

Camors, María Alejandra; alecamors@gmail.com
Figueredo, Cecilia Cristina; cruist1970@gmail.com
Aquino, Ivonne Stella Maris; aquino_ivonne@yahoo.es
García, María Cecilia; cecigarciaceci@gmail.com
Sedoff, Sergio sergiosedoff@gmail.com
Nuñez, Yesica; yesi1903@gmail.com

EJE 3 Formación de maestros y educadores en red y posicionamientos ético-políticos (corresponde al EJE de MÉXICO)

Resumen

No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión. Paulo Freire

El proyecto de investigación "Educación Tecnológica. Construcción de una praxis reflexiva de las trayectorias de formación docente interdisciplinaria." se desarrolla en el marco de un trabajo interdisciplinario entre las cátedras Estrategias Docentes II, Historia de la Producción y la Tecnología y Filosofía de las Ciencias y la Técnica II, del tercer año del Profesorado en Educación Tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones en cooperación con instituciones de Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario de la región. Presentamos en este encuentro un recorte de este proyecto, que pone el acento en los proceso de participación y diálogo que se dan entre los actores.

La problemática específica en la cual centramos la preocupación académica que se convierte en objeto de la investigación educativa queda definida como la búsqueda de nuevos modos de llevar adelante procesos de formación docente, que promuevan una actitud crítica en nuestros estudiantes, futuros Profesores en Educación Tecnológica. Desde esta perspectiva, como equipo, entendemos la investigación como un eje central en la formación inicial y continua de los docentes, y que la misma se debe dar en un proceso de diálogo e interacción con el contexto.
Como equipo adoptamos una visión de investigación dinámica y progresiva en los procesos de reflexión, durante las instancias de interacción entre tutores (egresados de la carrera Profesorado en Educación Tecnológica), docentes responsables del proyecto y de la formación de los futuros profesores, y los estudiantes. Estos momentos tienen como finalidad pensar, el rol de cada uno de los actores, reflexionar acerca de los logros y dificultades que se presentan en las diferentes etapas

de acercamiento al campo educativo escolar, y a la enseñanza en el aula de tecnología, así como identificar y analizar los episodios críticos de cada etapa del proceso. De esta manera se busca avanzar hacia una mayor articulación práctica-teoría-práctica.
En este marco, buscamos la generación de diferentes espacios que faciliten el desarrollo de procesos formativos enriquecidos por el diálogo, y desde esta perspectiva, tal como señala Freire (2004) el educador ya no sólo sea el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo, en comunión.

Palabras clave

Investigación acción, participación, reflexión, formación docente

INTRODUCCIÓN

La investigación es un componente importante en la formación inicial y continua de todo docente, y para el caso de los profesores en Educación Tecnológica más aún, dado que se desempeñan en un campo disciplinar que en nuestro país tiene tan solo 24 años de existencia. Como equipo de investigación creemos que la investigación surge de la interacción con el contexto o proceso social educativo para ampliar el conocimiento, la comprensión y transformación del mismo. Convencidos de que aborda el fenómeno educativo en su complejidad y por ello la provisionalidad en sus hallazgos, así como la necesidad de una búsqueda permanente y sostenida, adherimos a una visión de investigación dinámica y progresiva en los procesos de reflexión que emergen a partir de la observación de los sujetos en interacción con situaciones reales, que posteriormente nos permita llegar a planteamientos más estructurados e integrales, en los que se evidencie con mayor pertinencia la articulación práctica-teoría-práctica.

En este marco, buscamos generar en la Facultad de Arte y Diseño diferentes espacios que faciliten el desarrollo de procesos de investigación orientados a vincular la investigación con la práctica pedagógica de los futuros profesores en Educación Tecnológica, esperando que en esta tarea se comprometan estamentos institucionales, a fin de abarcar la complejidad propia del proceso formativo de estos estudiantes.

La experiencia que presentamos a continuación se desarrolla en base a las acciones de Investigación Acción, en las que interactúan profesores, estudiantes y graduados del Profesorado en Educación Tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño UNaM en torno a las asignaturas de tercer año de la carrera correspondientes a las áreas Desarrollo Docente y Filosofía y Ciencias Sociales. Esta experiencia se inició en el mes de marzo del año 2014 y aún se encuentra en proceso. Esto permite que los estudiantes puedan conocer y en algunos casos comprender la complejidad de la práctica de la enseñanza tal como sostiene Schön (1992). El autor advierte que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar, entendiendo que solo en la incursión en este mundo posibilita la comprensión del mismos.

En el marco de la investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

OBJETIVOS GENERALES

1. Construir una práctica participativa en el proceso de formación del profesor en Educación Tecnológica, a partir de instalar procesos de reflexión- autorreflexión-acción en el desarrollo de las propuestas de enseñanza en la formación inicial y su vinculación con los campos de actuación profesional
2. Proporcionar aportes y entendimientos para ampliar la concepción de trabajo interdisciplinario en asignaturas de tercer año de la carrera Profesorado en Educación Tecnológica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Revisar las prácticas de enseñanza integradas, de las Áreas Desarrollo Docente III y Filosofía y Ciencias Sociales III, en tanto campos de conocimiento, en sus dimensiones de práctica social, política escolar y como construcciones sociales englobadas en la historia.
2. Reconocer y elaborar alternativas para abordar las necesidades formativas que se desprenden de la interacción con las instituciones del medio, a través de proyectos pedagógicos colaborativos y participativos.
3. Analizar críticamente y entender la formación en y para la práctica como objeto social complejo y contradictorio.
4. Generar planes de acción que guíen la elaboración del currículum y la actuación crítica de los sujetos involucrados.
5. Ampliar los espacios de aprendizaje, diálogo y construcción de conocimientos más allá del aula universitaria

El PROCESO

Siguiendo la propuesta metodológica de investigación acción de Sánchez (2008), expuesta en ilustración 1, presentamos fragmentos de los diálogos entre los actores.

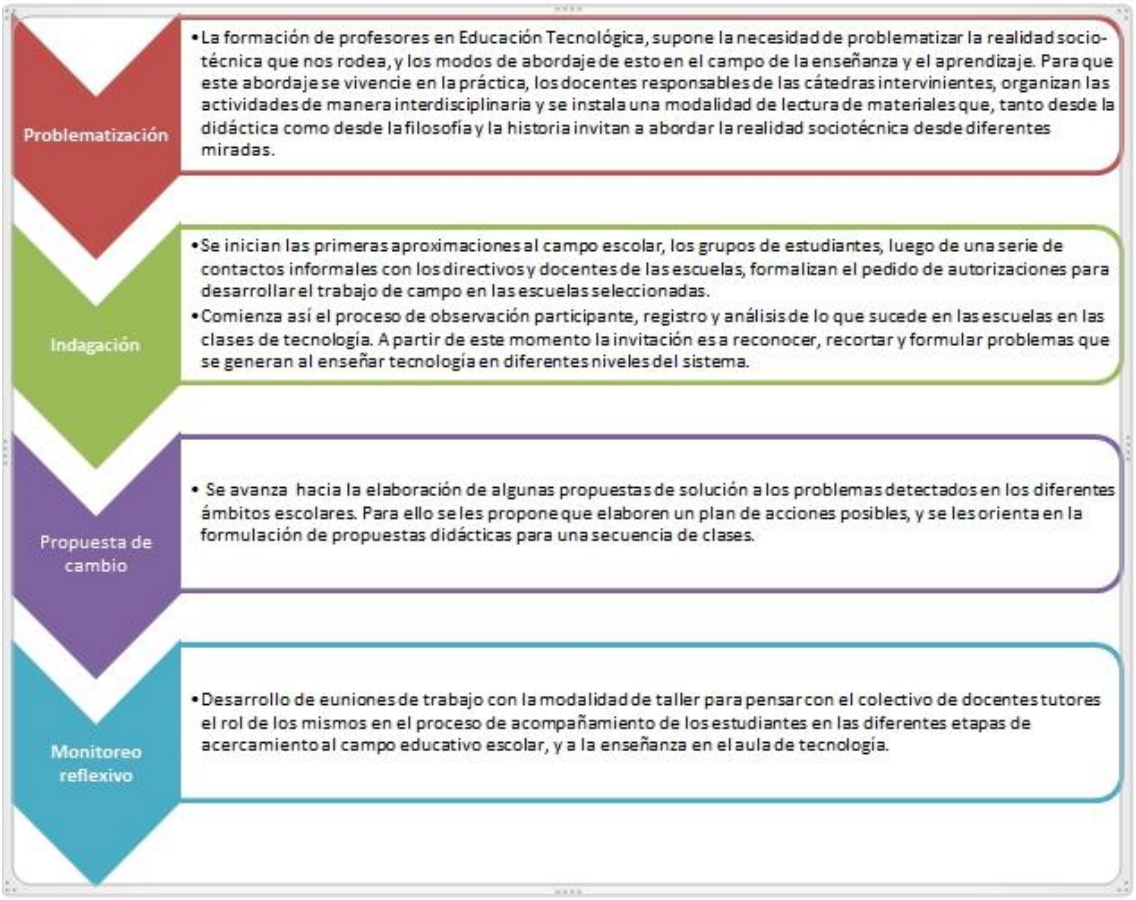


Ilustración 1. Etapas del Proceso de Investigación. Fuente: Elaboración propia

Diálogos entre actores. Las voces

A continuación presentamos ciertos hallazgos en el proceso, teniendo en cuenta las voces de los estudiantes, de los docentes tutores así como el de los docentes que orientan el proceso formativo en la facultad.

- **DE LOS ESTUDIANTES**

Desde el inicio del proyecto los estudiantes manifestaron actitud de escucha e interés por la propuesta. También pusieron en evidencia su preocupación por la recarga de trabajo que podría significar la investigación; sin embargo se percibió cierta tranquilidad cuando se les aclaró que la experiencia estaba incluida dentro de los tiempos para el desarrollo de las asignaturas.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (2000:573), la investigación acción "*emerge cuando las personas quieren pensar acerca de dónde están ahora, cómo las cosas llegaron a ser como están y, desde estos puntos de partida, cómo modificar la práctica*". La participación, el compromiso y la implicación de los actores constituyen un factor esencial para que se pueda desarrollar un proceso de investigación que contribuya a que la reflexión se transforme en una acción transformadora de las prácticas curriculares. En los paradigmas más tradicionales de investigación educativa y formación docente, el papel de los estudiantes suele quedar reducido al de meros receptores pasivos de la información. En cambio, desde nuestra concepción, asumen un papel protagónico en su proceso de formación como futuros docentes. En relación a esta participación activa, algunos estudiantes manifiestan: "(...) *este proceso me está preparando mejor a mi formación. Valoro mucho los aportes de cada asignatura a la hora de realizar las micro experiencias.*" (Estudiante A, comunicación personal, 3 de agosto de 2015). Otro estudiante señala:

> (...) cuando más relación puede lograrse entre las diferentes disciplinas, mayores van a ser las posibilidades para la optimización del proceso de aprendizaje; personalmente considero que el proceso es positivo". (Estudiante B, comunicación personal, 3 de agosto de 2015)

En estos fragmentos tomados del registro del proceso, vemos que a pesar de algunas dificultades que señalan por la diversidad y dinámica de las tareas, estos estudiantes reconocen aspectos claves de la propuesta. Hablan de lo interdisciplinario, se arriesgan a reconocerse como activos

participantes del proceso, y a reconocer el valor de las experiencias como positivas para su formación. En este sentido un estudiante comparte:

> (...) estoy haciendo un proceso interdisciplinario pleno. Ya que a la hora de cursadas, lecturas del material de las cátedras, actividades que se realizan en las mismas, existe y es evidente los cruces teóricos… … Más allá de que sea evidente, es necesario e indispensable el cruce de los mismos para lograr posturas a la hora de nuestros discursos. (Estudiante C, comunicación personal, 3 de agosto de 2015)

Por otro lado, como todo proceso social, en la misma investigación las situaciones a veces se tornan problemáticas, y el proceso, lejos de ser lineal, se muestra sinuoso. Así, algunos estudiantes manifiestan:

> El proceso interdisciplinario no lo sentí que fuera pleno, ya que me encontraba con muchas dificultades para integrar con las tres asignaturas. (Estudiante C, comunicación personal, 3 de agosto de 2015)

> (...) en momentos se me complica o me dificulta con los tiempos a la hora de realizar los trabajos del intercátedra pero con esfuerzos se llega. (Estudiante E, comunicación personal, 3 de agosto de 2015)

Se ve en estos relatos que el proceso cíclico y dialéctico, se construye a partir de una serie de avances y retrocesos que enriquecen los resultados, a la vez que se transforma en una constante de aprendizaje para quienes participan del mismo, invitándolos a reflexionar y evaluar sus propias prácticas como docentes.

> (...) nos encontrábamos siempre con la duda de que si estábamos haciendo mal o bien las cosas, como si fuera una necesidad el que nos corrigieran y muchas veces nos olvidamos de que en un futuro no nos dirán si estamos bien o mal, sino que seríamos nosotros quienes evaluaremos el aprendizaje del proceso de otros estudiantes. (Estudiante E, comunicación personal, 3 de agosto de 2015)

- **DE LOS DOCENTES TUTORES ACOMPAÑANDO Y ORIENTANDO LOS PROCESOS AUTORREFLEXIVOS EN LAS ESCUELAS**

Se concretaron reuniones de trabajo con la modalidad de taller para pensar con el colectivo de docentes tutores el rol de los mismos en el proceso de acompañamiento de los estudiantes en las diferentes etapas de acercamiento al campo educativo escolar, y a la enseñanza en el aula de tecnología.

Se propuso que cada docente asesor pudiera identificar y analizar los episodios críticos de cada etapa del proceso. Algunos egresados traen como objeto de análisis su propia experiencia en las prácticas, señalando las diferencias con este proceso. Algunos reconocen que son visiones

diferentes, y no solamente actividades distintas, aunque manifiestan temor a ser juzgados por los estudiantes en su hacer en la escuela. Se trabajan estos temores en las sesiones de trabajo con los asesores.

Por otro lado, los docentes asesores manifestaron interés la propuesta, pero manifestaron algunas inseguridades frente al manejo metodológico, sin embargo, el iniciar el proceso de intercambio, les ha permitido experimentar mayor seguridad. Algunos manifestaron su preocupación por los tiempos. Ponen en evidencia que aún no asumimos que todo proceso de investigación es inherente a la práctica pedagógica, aún percibimos ambas prácticas desvinculadas por espacios y tiempos diferenciados.

- **DEL EQUIPO DOCENTE FORMADOR REFLEXIONANDO SOBRE SU ROL ASESOR**

Al plantearnos esta investigación, asumimos que la complejidad de la práctica docente no nos permitiría controlar las situaciones, sino más bien, como actitud investigativa, era necesario que estemos dispuestos a aceptar la complejidad y la incertidumbre como rasgo inherentes a ella.

El primer desafío planteado fue el de modificar las rutinas de trabajo encasilladas en horarios divididos. Para ello nos abocamos a planificar clases integradas entre las tres asignaturas. Decidimos hacerlo a partir de la construcción de ejes, para lo cual debimos reunirnos semanalmente a pensar cada uno de los momentos de estas clases que se concretaron durante los meses de cursada (abril a septiembre) todos los días lunes, de 14,00 a 18,00 hs. Además se realizó una revisión de la bibliografía que permitiera la articulación de los tres espacios.

Como equipo docente, realizamos el registro de los hechos, y en sesiones de trabajo realizamos el análisis de diversas situaciones. En estos encuentros se abordaron cuestiones vinculadas con los estilos de trabajo de cada uno de los profesores involucrados, las ansiedades ante las dificultades de los estudiantes para avanzar en sus procesos, la diversidad de criterios para evaluar parcialmente las etapas de cada proceso, etc.

Como es propio del dinamismo académico, se generaron a lo largo del proyecto, movimientos de docentes de las cátedras participantes. Esto fue sentido tanto por los docentes, como por los estudiantes, como una etapa de reestructuración del proceso.

CONCLUSIONES

La investigación implicó la construcción de espacios de diálogos participativos que permitieron, en un proceso complejo, una apertura intelectual de gran magnitud, no solamente discursiva, sino superadora de la distancia entre formador y educando, que posibilitaron repensar los modos de entender estos procesos. El permitirnos debatir con los estudiantes las posturas sin dudas es uno de los rulos del espiral dialéctico que se cumple. La apertura de las instituciones participantes en la investigación es una de las fortalezas de la misma.

Abrir los espacios curriculares del grupo de docentes intervinientes en la investigación es un gesto de apertura que habla de un deseo de superación de la práctica, debatir para acordar, dialogar para crecer, y permitir que las múltiples miradas participen del proceso es otro rulo del espiral dialéctico, se superó la acción con la reflexión y la autorreflexión.

Investigar la propia práctica, nos interpela en nuestra cotidianeidad al abordar las problemáticas del aula desde una perspectiva que precisa para su realización la participación individual y colectiva de los participantes del proceso, en vínculos dinámicos entre la investigación, la acción y la formación. Éste, es un planteo ético ante la profesión docente, entendida como una práctica social y dinámica que nos ubica en un proceso responsable, comprometido y continuo, en el que la reflexión y la intervención directa sobre las múltiples realidades, constituyen el núcleo fundamental. De ahí, que el desafío último consiste en transformar críticamente la práctica, y no sólo generar conocimiento; y la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

El fenómeno educativo es complejo y por ello la provisionalidad en los hallazgos que hasta aquí se presentan. Se nos hace necesaria la búsqueda permanente y sostenida, de una visión de investigación dinámica y progresiva en los procesos de reflexión; a partir de la observación in situ para avanzar hacia su complejización en la articulación práctica-teoría-práctica.

Comprender la realidad consiste en generar confrontación entre el conocimiento y la acción transformadora, a partir de nuestra relación como sujetos con ella, por lo que buscamos identificar y analizar los episodios críticos de cada etapa del proceso. Se pone en evidencia en cada uno de estos pasos, que aún no nos es tan sencillo asumir que todo proceso de investigación es inherente a la práctica pedagógica, aún se vislumbran ciertos rasgos de percepción de ambas prácticas (investigación y enseñanza) como desvinculadas por espacios y tiempos diferenciados. Se espera que esto evolucione cualitativamente con el tiempo y la dedicación en el proceso.

El poner en diálogo a los actores nos permite construir una trama de reflexiones, que otorga un sentido genuino a los participantes en el proceso de investigación, especialmente desde este modelo participativo y emancipatorio.

Referencias bibliográficas

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. Handbook of qualitative research. Segunda Edición. Londres: Sage.
- SANCHEZ C., Hugo (2008). Investigación – Acción. Una Metodología para Estudiar el Hecho educativo en el Aula. Lima, Visión Universitaria.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

Bibliografía

- Leiman, W. (1991): "El proceso de formación en pequeños grupos: marco general del proceso y análisis posterior de los estilos de interacción", en Leiman, W. y Vandemeulebroecke, L.: La educación de adultos como proceso. Madrid: Popular
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Park, P. (1992): Qué es la Investigación participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas, en SALAZAR. M. E. (ed.) La Investigación Acción participativa. Inicios y desarrollos. Madrid: Popular. O.E.I.
- Rincón, D., Arnal, J.(1995): Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- Doyle, W. (1979) Glassroom EffetJts. Theory into Practice. En Doyle, W. " La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado." [fecha de consulta: 12 Noviembre 1997]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre277/re2770200503.pdf?documentId=0901e72b813c3054>
- Bombini, G. Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. [fecha de consulta: 12 Noviembre 1997]. Disponible en: <http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20Practicas/WebTrabajos/BOMBINI%20T.htm>
- Rincón, D., Arnal, J. (et al.) (1995): Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- Chalmers, D. y Clark, A. (2011) La mente extendida. Oviedo: KRK Ediciones

SONOROTECA: INVITACIÓN A UNA EDUCACIÓN MATEMÁTICA QUE CONTRIBUYA A LA DEMOCRACIA Y A LA FORMACIÓN CIUDADANA

Autora: Karina Pérez- Sandra Prati- Cecilia Iglesias

CORREO ELECTRÓNICO: sandragprati@hotmail.com

Destinatarios: Estudiantes de segundo año del Instituto de Formación Docente Nº9. Niños y niñas de Centenario. Neuquén.

Aclaración: La propuesta surge en el año 2012 en el marco del proyecto "Juegoteca Barrial Pública y Ambulante" cuyo punto de partida es *"la falta de tiempos y espacios para jugar de niños/as, porque tienen "agendas recargadas" o porque se encuentran en una situación de vulnerabilidad social que los/as obliga a reemplazar el tiempo de juego por un tiempo de trabajo."*

Fundamentación:

La matemática y la educación matemática pueden facilitar u obstaculizar la construcción de una sociedad más justa y democrática. El camino tomado por ellas depende de la construcción que los participantes en esas prácticas determinen con su acción. Esta relación,

entre educación matemática y democracia, no está dada por sí sola, sino que se construye en diversos escenarios y en combinación de diversos tipos de acciones en ellos.

> *"…la contribución de la educación matemática a la democracia no se centra sólo en lograr mejores capacidades de pensamiento matemático en los estudiantes. También incluye la oportunidad de que profesores y estudiantes se perciban como seres sociales y políticos, cuyas posibilidades de posicionarse en sitios de mayor o menor influencia en varias actividades en el aula y fuera de ella depende de la manera como distintos conocimientos, habilidades y competencias se despliegan en distintas situaciones. Igualmente incluye la posibilidad de ser consciente de las consecuencias de adoptar una posición determinada y de actuar desde ella con unas herramientas particulares como pueden ser las competencias asociadas con las matemáticas escolares*". (Valero. 2002)

Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de la matemática responden a intereses ideológicos, culturales y políticos.

Construir conocimiento en torno a problemas de nuestra realidad implica una concepción que involucra a un medio ambiente natural e histórico que nos permite no sólo acceder a los saberes matemáticos acumulados por el ser humano y del cual la ciencia moderna se ha originado, sino a una revisión sobre cómo se sitúa la matemática en la experiencia de cada uno y del colectivo; y una dimensión socio-cultural, en donde cada cultura ha creado una serie de modelos para interpretar su realidad que se ha manifestado a través de sus sentidos y abstracciones mentales.

> *"educación matemática es la preparación de generaciones, sea adultos, pero en general educación de menores, es la preparación para que aquellos tengan un sentido de ciudadanía, de vivir en sociedad y al mismo tiempo desarrolle su creatividad (…)con ojos que miran distintos ambientes culturales. El trabajo no es pasar al alumno las teorías matemáticas existentes, que están congeladas en los libros para que él las repita, no!. Debe ser una práctica, una cosa viva, hacer matemática dentro de las necesidades ambientales, sociales, culturales, etcétera. Y dar espacio para la imaginación para la creatividad, entonces se utiliza mucha literatura, juegos, cinema, todo eso, para ver en ellos componentes matemáticos…"* (D`Ambrosio. 2007)

Partir de un problema de la realidad nos permite comprenderla, analizarla, estudiarla, interpelarla, para luego volver a ella, transformándola.

La realidad es la que nos da el insumo para adentrarnos en el mundo matemático y es allí donde construimos conceptos y modelos que tienen un sentido propio y un valor en sí mismo. Estos modelos y conceptos matemáticos, construidos en el mundo matemático abstracto, pueden volver al mundo real para dar respuesta y potencialmente modificarlo.

Cada estudiante y cada docente tienen su propia mirada sobre la realidad, sus propias representaciones, que deben poder explicitarse a través de un diálogo abierto y sincero que les permita tensionarlas y problematizarlas, para enriquecerlas. La comunicación en relación con el otro posibilita que el conocimiento se amplíe, se reformule, se transforme.

Cada persona trae consigo su propia concepción acerca de la matemática, que en gran parte quedó determinada por el conjunto de experiencias que vivió en relación a ella (Itzcovich.2009).En las aulas nos encontramos con un número mayoritario de estudiantes, que al referirse a la matemática la caracterizan como una ciencia dura, descontextualizada, alejada de lo cotidiano, desarticulada de otras ciencias, sin implicancia en lo político, social, económico, artístico, etc. Manifiestan no comprender para qué aprenden lo que aprenden, y que generalmente aprenden a partir de un proceso que se basa en la memorización y mecanización, que como consecuencia conlleva a que con el tiempo olviden los conceptos o los repitan memorísticamente sin entender qué y por qué lo están haciendo. En síntesis, no encuentran un sentido significativo ni relevante al "qué", "para qué", "cómo" y "por qué" de la matemática.

En línea con lo anterior surge esta propuesta, que intenta generar una concepción de la matemática distinta a partir de modificar el "cómo", el "para qué" y el "por qué" de la enseñanza, y "para que a partir de ella podamos comprender y transformar el mundo, pero que el mundo también la transforme". Por lo tanto tiene dos finalidades diferenciadas pero complementarias, una en sentido de la formación de futuras docentes y la otra como potencial intervención en lo socio-ambiental

Propósitos:

- Contribuir al desarrollo ciudadano en democracia para contribuir a una sociedad en donde las brechas de desigualdad sean cada vez más acotadas, con equidad en la justicia, en los derechos y en las posibilidades, a partir de un trabajo colaborativo-solidario.

-Participar del proyecto "Juegoteca Barrial Pública y Ambulante" para colaborar en la posibilidad de que niños/as tengan un espacio/tiempo de juego, contribuyendo a una mayor justicia social y distribución de los derechos

- Abordar los ejes de "medida" y "geometría", así como aspectos didácticos de la matemática mediante una propuesta de enseñanza diferente, en un intento de que los conceptos estudiados resulten relevantes, significativos y con sentido para las estudiantes.

- Generar lazos de trabajo colaborativo y solidario entre las estudiantes para favorecer la construcción colectiva de conocimiento y un sentido de pertenencia al grupo.

- Propiciar un diálogo fluido entre estudiantes y docente para que los conocimientos de cada una puedan explicitarse, enriquecerse o modificarse

-Generar un clima de confianza, en donde el error no sea sancionado sino reconocido como un saber equívoco posible de reconceptualizar

- Vivenciar el proceso de formación a través de una propuesta que traspase el contexto áulico y supere el posible y exclusivo impacto cognitivo. Una propuesta que nos pase por el cuerpo, por el sentir, por las emociones, propiciando no solo una relación significativa con el conocimiento, sino también una transformación en el pensar, en el actuar colectivo e individual fuera y dentro del ámbito escolar.

- Fortalecer el vínculo pedagógico partiendo de la premisa de que "todas tenemos algo por aprender y algo para enseñar", es decir que ninguna, ni docente ni estudiante, lo sabe o desconoce todo. Lo que implica en primera instancia reconocer el valor de los diversos saberes, aún aquellos que no son "científicos" pero que son parte de una construcción cultural y circulan en la sociedad.

- Construir una mirada crítica de la realidad en general y de la matemática en particular, analizando cuáles son los conceptos matemáticos que aparecen en el currículum y por qué,

a qué intereses responden que ellos estén y que algunos queden fuera de la educación formal.

Contexto en el que se desarrolla la propuesta:

La propuesta se desarrolla en el Instituto de Formación Docente n°9 de la localidad de Centenario, ubicado a 15 km de Neuquén capital. El predio era antiguamente una chacra, que como tantas otras dejó de funcionar como tal debido a la poca rentabilidad. Allí se construyó una escuela secundaria y el IFD, y contamos con un espacio verde muy amplio. Funciona en dos turnos, tarde y noche, y solo tiene la carrera para docente de escuela primaria.

Al instituto asisten estudiantes de diversas edades, en su mayoría mujeres, aunque en los últimos años el incremento de varones fue en aumento. El claustro estudiantil se conforma con estudiantes no solo de Centenario, sino de otros lugares aledaños, inclusive asisten alumnas que viven en localidades de la provincia de Río Negro por ser el más cercano que tienen. Recorren distancias que van desde los 15km a los 100 km para llegar allí.

Respecto a lo educativo, el diseño curricular que nos enmarca, y que fue una construcción colectiva de docentes de todos los institutos de la provincia, se centra en el trabajo a partir de proyectos de intervención socio-ambiental y el trabajo relacionado de las disciplinas.

Algunas palabras en relación a la propuesta curricular del IFD Nº9 en la que se enmarca la propuesta desarrollada

Desde el 2009 los institutos de formación docente del país desarrollaron una propuesta curricular que llevó la formación de docentes de nivel primario e inicial a cuatro años. En Neuquén este proceso de transformación curricular se realizó con la participación activa y sostenida de todxs lxs docentes de la provincia . Este nuevo diseño recupera y sistematiza prácticas que ya se venían desarrollando en el IFD Nº 9 y que a partir de ese momento comenzaron a discutirse y resignificarse con compañerxs del nivel superior, primario e inicial de la provincia. Prácticas alternativas que quedan legitimadas en el discurso pedagógico que hoy continúan revisándose y analizándose pero que, podemos decir se han corrido del formato de la tradicional práctica y residencia escolar que lxs estudiantes realizaban durante su formación de grado durante años anteriores.

En particular en el segundo año de la formación del profesorado, el eje de las prácticas aborda el espacio de la construcción del proyecto pedagógico en su sentido pedagógico y político. Trabajar desde proyectos otorga un corpus a la idea y permite encarnarla en una propuesta que parte de un problema de la realidad y luego de un desarrollo específico vuelve a la realidad para plantear su transformación. Aquí es importante el sentido general de lo que se propone y el modo en que se operativiza en líneas generales esa propuesta en el aula escolar. Pretendemos que lxs estudiantes transiten un proceso de formación en el que partiendo de problemas de la realidad desarrollen un Proyecto Pedagógico- Didáctico en el que puedan convertir los conocimientos adquiridos en contenidos escolares.

La idea de práctica se despliega desde el sentido más comúnmente comprendido en el terreno escolar de prácticas en el grado/aula y en la escuela hasta el de educación en sentido amplio, reconociendo otras prácticas educativas que no se desarrollan dentro de la escuela. En segundo año implicamos a las estudiantes en un proceso que intenta empezar a vincular las esferas de la educación popular y no formal junto con la educación formal: el proceso de pensar la clase comienza con el de entenderse como protagonistas de la construcción curricular. Lxs estudiantes indagan el contexto para construir conocimiento, conocimiento desde donde desprenderán luego los contenidos escolares que desarrollarán a través de un proyecto de intervención pedagógica.

En segundo año la experiencia educativa de la sonoroteca como la de las prácticas escolares institucionalizadas comparten los sentidos mencionados: lo educativo se juega en el territorio donde se desarrollan las infancias, por eso entrar y salir de la escuela. La tarea de vincular esos escenarios no hace más que enriquecer las prácticas escolares y el conocimiento de una subjetividad que desborda el marco de las aulas escolares y que es preciso que un/a docente conozca.

Actividades que la sostienen:

Se propone a estudiantes de 2do año de la formación.

Construir juguetes sonoros e instrumentos musicales con material reciclado.

Formar una murga con estudiantes de segundo año.

Son las actividades anteriores las que van a hacer posible efectivizar los propósitos.

Juguetes sonoros e instrumentos musicales:

Los instrumentos y juguetes sonoros serán el material concreto con el que niños/as podrán jugar en las plazas, hospitales o cualquier otro lugar donde se desarrolle la Juegoteca (además tendrán la posibilidad de construir su propio instrumento). También algunos de ellos se preparan especialmente para la murga.

En la construcción del instrumento musical se ponen en juego diversos saberes. A medida que avanzamos en la elaboración, "el instrumento nos hace preguntas y nosotras le hacemos preguntas a él"; es decir que su construcción nos desafía cognitivamente y nos invita a estudiar para poder sortear ese desafío, nos abre el apetito por saber, por buscar ese conocimiento que necesitamos.

En una primera instancia identificamos que campos del conocimiento pueden ayudarnos. Nos metemos en ellos. Estudiamos, investigamos. Encontramos y construimos un posible concepto o conocimiento que nos da respuesta. Se generan nuevas preguntas, nuevas curiosidades, pero no ya entorno al instrumento, sino alrededor de ese concepto, lo que nos lleva a quedarnos en ese "mundo conceptual abstracto" por largo tiempo, ya casi perdiendo de vista nuestro problema original y centrándonos en nuevos problemas.

Como cada conocimiento nos lleva a un nuevo conocimiento y no podemos abarcarlo todo, en algún momento volvemos al "mundo real" a trabajar sobre ese instrumento pero con algunos saberes construidos que nos permiten perfeccionarlo, pero que también amplió nuestro campo de saberes, que podremos reutilizar en otras situaciones, ya sea en contexto escolar o extraescolar, ya sea en un contexto real o en un contexto exclusivamente disciplinar.

Es por esto que la propuesta necesita del acompañamiento de docentes de otros espacios como Cs. Naturales, de Cs. Sociales, de diversos lenguajes artísticos, etc.

A modo de ejemplo, solo voy a enumerar algún aspecto que puede estudiarse en algunas disciplinas:

Cs. Naturales: todo lo relacionado al reciclaje de materiales

Cs. Sociales: origen cultural del instrumento (qué cultura lo creó, para qué, en qué contexto histórico, etc)

Lenguajes artísticos: todo lo relacionado a su estética, sonoridad y confección

Matemática: todo lo relacionado con el eje de medida y geometría.

La murga:

Se origina para garantizar las aperturas y cierres de las Juegotecas y dar uso a alguno de los instrumentos confeccionados. Se abre a que participen, además de las estudiantes de segundo, otros estudiantes y docentes del IFD como así también familiares. Además, en el caso particular de 2do., las docentes de Práctica solicitaron que la murga de inicio y fin a las ayudantías pedagógicas que realizan las alumnas en las escuelas primarias. Las estudiantes redoblan la apuesta y proponen participar también en otros espacios como marchas, actos, manifestaciones artísticas, etc.

El trabajo es arduo y se acciona desde varios frentes.

Desde la cátedra trabajamos con la colaboración de un bedel y un docente del IFD que compartieron nuestras clases, ambos docentes de música, con mucho conocimiento en lo que se refiere a confección de trajes, canciones e instrumentos de murga por haber sido parte de una. También dos estudiantes "murgueras" nos enseñaron algunos "pasos" y "toques" de murga y se ofrecieron a armar y coordinar la coreografía.

El proyecto Juegoteca ofrece un taller de murga. Hay una respuesta positiva en las estudiantes, que asisten masivamente a pesar de ser en contraturno. Allí se enriquece el trabajo comenzado en la cátedra y crece el entusiasmo. Las estudiantes proponen que el taller se extienda.

La murga nos ofrece sentido de pertenencia, comunidad, generar lazos colaborativos, expresarnos libremente, una forma de participar en la vida democrática, protestar, manifestar, hacernos visibles, también nos proporciona alegría y diversión.

Al igual que con el trabajo de los instrumentos necesitamos articular con diferentes campos de conocimiento. La lógica y la forma en que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje es la misma.

Trabajado disciplinar que se realiza:

Solo a modo de ejemplo, para que se comprenda mejor cómo se trabaja desde matemática, desarrollaré una actividad que realizamos**.**

En el caso de la murga, además de los ensayos semanales, teníamos como tarea autogestionar la vestimenta, el estandarte, las banderas y las fantasías. Se distribuyó el trabajo en cuatro grupos, a cada uno se le solicitó:

- que el diseño que crearon lo dibujen a escala utilizando instrumentos de geometría (lo que permite abordar proporcionalidad)

- que identifiquen que magnitudes son factibles de medir y cuales necesitamos conocer efectivamente para poder realizar los trajes (trabajar sobre el eje de medida)

- que calculen esas magnitudes

- que identifiquen cuerpos y figuras en el dibujo (trabajar sobre el eje de geometría)

- que clasifiquen esos cuerpos y figuras

- que mencionen las características y propiedades de las mismas

- que una vez terminada la tarea, y con todo lo necesario calculado y previsto, realicen la bandera/ropa/estandarte (intervención real)

- realizar las mismas actividades con el profesor de nuevas tecnologías en computadora para poder socializarlo en el ámbito virtual (articulación con otro campo de conocimiento)

Al igual que esta tarea, hay muchas otras en relación a los instrumentos y a la murga que permiten construir conocimiento matemático e intervenir en la realidad.

Horizontes de intervención:

- Juegoteca en plazas
- Juegoteca en Clínica San Lucas, sector oncológico infantil
- Juegoteca modalidad carcelaria
- Juegoteca modalidad rural
- Ayudantías en escuelas primarias de Centenario
- Desarrollo de la vida democrática participativa: en manifestaciones sociales como actos, marchas, etc
- Desarrollar una propuesta que posibilite procesos de aprendizaje y enseñanza que generen una concepción de la matemática basada en la construcción de conocimiento tomando como punto de partida problemas de la realidad.

Metodologías:

Aula- taller.

Talleres.

Clases organizadas bajo diferentes formas básicas de enseñanza: exposiciones, narraciones, analogías, ejemplos, interrogatorios didácticos, etc. .

Seguimiento y monitoreo:

El seguimiento y monitoreo son concebidos, en este proyecto, como procesos participativos, continuos y sistemáticos que pretenden desarrollarse a lo largo de la experiencia a partir de la retroalimentación permanente de la información y el acompañamiento en las diferentes instancias. Permite ir revisando los propósitos planteados y los problemas que se presentan en el desarrollo del proyecto, no desde la lógica del control y la eficiencia sino como una instancia de reflexión autocrítica y co-formativa. Su finalidad es posibilitar las adecuaciones y ajustes necesarios durante la puesta en marcha de la experiencia.

Bibliografía:

Alvarez, Hilbert. Entrevista al profesor Ubiratan D'Ambrosio. Argentina. 2004

Bressan, Ana y otros. La educación matemática realista. Principios en que se sustenta. Escuela de invierno en Didáctica de la Matemática. Argentina. 2004

Guerrero, Oscar. Educación matemática crítica: Influencias teóricas y aportes. Venezuela. 2008

Itzcovicht, Horacio. La matemática escolar: Las prácticas de enseñanza en el aula. Aique. Argentina. 2009

Brotman, Claudia. El estudio de las figuras y los cuerpos geométricos. Novedades Educativas. Argentina. 2012

Ponce, Héctor. Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo. Novedades Educativas. Argentina. 2000

Brinnitzer, María. El juego en la enseñanza de la matemática. Novedades Educativas. Argentina. 2015

Arcuri, Andrea: Adaptación no autorizada del texto de Martinez, Marcela, Sostener una invitación. La gestión de proyectos comunitarios. En: Construcción de proyectos en ciencias sociales: investigación cualitativa, acción social y gestión cultural, CAICYT CONICET, Argentina. 2010.

.García Pérez, Francisco: LOS MODELOS DIDÁCTICOS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS Y DE INTERVENCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796]. Nº 207, 18 de febrero de 2000.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE, DESAFÍOS PARA ENSEÑAR CON EL USO DE LAS TIC

INTEGRANTES:
GIAI, Elida María Isabel – elida.giai@gmail.com
RUSSO, Miguel – miguelrrusso@hotmail.com
GIMENEZ, Mónica – monicagimenez@outlook.com
PACHECO, Isaac Alexis – Alumno-

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

Correo por Eje Temático para enviar los trabajos
octavoiberomex.eje3@gmail.com

Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica - Argentina
Institución: Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"
Ciudad autónoma de Buenos Aires – Argentina-
Nivel educativo: superior de formación docente.

Modalidad de Participación: Ponencia

RESUMEN
La investigación analiza las trayectorias educativas de los estudiantes que ingresan al Profesorado en Economía y en Ciencias de la Administración, del ISPJVG, (Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"), Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina, en el año 2015, con el fin de identificar condicionantes y facilitadores que operan durante el primer año de la formación docente. Se utiliza el diseño cualitativo para detectar en las trayectorias de los alumnos características comunes, regularidades y casos específicos de comportamientos. Como instrumentos de recolección de datos empíricos se utilizan, encuestas, entrevistas y autobiografías escolares; para lograr comprender la perspectiva de los distintos actores Institucionales a partir de sus relatos. Se articula las dimensiones subjetivas de los estudiantes con la dimensión institucional y se revela dificultades educacionales por mayor exigencia en los trabajos prácticos y exámenes, otros obstáculos destacados son la situación económica, las actividades laborales, el lugar de residencia por tener que recorrer largas distancia para llegar a la Institución Educativa y además reflejan la desconexión con las áreas administrativas y actividades del profesorado por estar cursando en el edificio Anexo. Perciben como aspectos favorecedores, la vocación por la enseñanza, la perseverancia y los proyectos personales. Si bien la Institución brinda espacios tutoriales para acompañar el ingreso, los estudiantes en general no registran la posibilidad para sortear algunos obstáculos.

Descriptores:

Trayectorias educativas -condicionantes –favorecedores-formación docente.

1-Introducción

La investigación se ubica en el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", CABA, Departamento de Ciencias Económicas que ofrece el Profesorado en Economía y en Ciencias de la Administración. Se propone analizar las trayectorias de los ingresantes -cohorte 2015- a las carreras de formación docente. El abordaje de las trayectorias educativas de los estudiantes ingresantes se plantea desde la perspectiva de la inclusión y de la calidad en la formación académica de los futuros docentes de nivel medio y superior.

Desde este punto de vista resulta relevante profundizar en la heterogeneidad de recursos personales y trayectorias educativas de cada alumno ingresante, lo que han construido en susautobiografías escolares y huellas educativas significativas e intelectuales, socioculturales, y laborales; que determinaron el comienzo del proceso de aprendizaje y desarrollo que requiere la formación y ejercicio de la docencia. Es el momento donde se articula la propuesta pedagógica que ofrece la Institución Educativa y promueve la posibilidad de permanecer y avanzar en el proyecto de formación docente. En los últimos años las estadísticas muestran un incremento sostenido de los estudiantes que abandonan las carreras de formación docente durante los primeros años de estudio.

Algunos interrogantes que orientan esta investigación conducen a profundizar, en quienes son los estudiantes que ingresan al profesorado en Economía y en Ciencias de la Administración, considerando las carreras en el marco del nuevo plan de estudios. ¿Cuáles son las dinámicas institucionales que intervienen y condicionan la continuidad de los estudios de formación docente?¿Cuáles son las características y perspectivas de los alumnos ingresantes al profesorado, en el marco del nuevo plan?¿Cuáles son los principales factores que inciden en el recorrido formativo del primer año de la cursada?¿Cuáles son las debilidades y fortalezas que transitan los alumnos de formación docente para lograr apropiarse de los contenidos curriculares?, ¿Qué estrategias se emplean a través de las tutorías para sortear obstáculos académicos?

Desde tiempo atrás surgen interrogantes y circula información, supuestos, que poco se basa en fundamentos de observación y análisis. La deserción escolar y el desgranamiento de los alumnos de los primero años es alta, pero no se sabe las causas. Esta investigación tiene como propósito visibilizar las complejas problemáticas para la retención de los alumnos, agrupar los obstáculos en dimensiones de trabajo y destacar los aspectos favorecedores de inclusión y retención de los alumnos.

2-Objetivos de la investigación

A-Objetivo General

Analizar las trayectorias educativas de los estudiantes de primer año a fin de identificar las principales debilidades y fortalezas que operan como obstaculizadores y facilitadores en el recorrido académico de formación docente.

Específicos

1- Indagar sobre los factores subjetivos tales como: las biografías, las huellas escolares y las expectativas de los estudiantes en relación con su acceso y permanencia en los estudios de formación docente.
2- Describir los mecanismos institucionales para la inclusión y la retención de los estudiantes en el primer año de ingreso.
3- Profundizar en las configuraciones que se construyen en la interrelación de los factores subjetivos de los alumnos y los mecanismos de la institución.

3-Marco conceptual

El sistema educativo define, a través de su diseño, organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan, itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste, en los tiempos marcados por una periodización estándar. Para la estructuración de las trayectorias se destacan como relevantes tres rasgos: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. (Terigi, 2007).

Si analizamos las propuestas didácticas de la generalidad de los docentes, encontraremos que se sostienen en los ritmos que prevén las "trayectorias teóricas" normales. Se basan en el supuesto de que las vidas de los adolescentes es similar y lineal; también sus formas y ritmos para el aprendizaje. Ahora bien, desde las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, en general gran parte de niños, jóvenes y adultos transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Durante varias décadas, la mirada sobre estas formas no lineales de escolarización, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilidad a los estudiantes.

El cambio de mirada sobre el problema de la diversidad y la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas.

Así, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26206) se sientan las bases para que la educación Secundaria se convierta en obligatoria y que, por lo tanto, sea un derecho de todos los jóvenes. Con la resolución del CFE Nº 93/09, en su apartado "Organización institucional de la enseñanza", y la resolución del CFE Nº 103/10 reconocen, dan lugar y promueven estrategias para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la Educación Secundaria como otra forma de dar marco normativo para el ejercicio del derecho a la educación. ¿Cómo sostener algunas premisas en la continuidad de los estudios de nivel superior terciario?

Las diversas trayectorias de los estudiantes, son caracterizadas como discontinuas, irregulares, interrumpidas, etc. Para analizarlas y comprender su abordaje Terigi aborda el concepto de "cronologías de aprendizaje". Este concepto remite al problema del tiempo escolar. Como bien sabemos, toda la actividad escolar está atravesada por la regulación en el uso del tiempo; por ejemplo, el tiempo que se necesita para resolver un examen, el período que se estima para dominar ciertas competencias o áreas de conocimiento, las actividades que pueden desarrollarse a lo largo de una clase (en su tiempo), etc. A este sistema ordenador del tiempo escolar, la autora lo denomina "cronosistema escolar" que "dispone las condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo ('hora clase',

'hora cátedra', 'módulo', etc.), el año escolar en bimestres, trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza. (Terigi, 2010).

El crecimiento de las poblaciones con características diversas y problemáticas complejas y variadas, plantean a la Formación Docente un profundo estudio y debate acerca de las posibilidades y alcances de las Instituciones Educativas para dar respuesta a lo que se proponen como sociedad abierta, pluralista y democrática. No es tarea fácil, y debemos plantearnos nuevos caminos y encontrar las estrategias adecuadas.

Algunos estudios de investigación sostienen que en la última década, la carrera de formación docente la seleccionan jóvenes de género femenino de clases sociales empobrecidas con la meta de obtener una titulación de nivel superior, esperando obtener un mejor empleo. En muchos casos se vincula la pobreza económica con la cultural, lo que desencadena el gran desgranamiento de la matrícula en los primeros años de formación académica. Este discurso que se produce en variados niveles de gestión política de las instituciones, obstaculizan el análisis de la complejidad de las causas que producen trayectorias formativas fragmentadas y desiguales.

En relación a la inclusión educativa, Puiggrós la plantea como una categoría ordenadora de la política, en particular en los criterios nacionales y provinciales de la educación, tiene como eje principal la distribución del conocimiento del poder (2007). Los dispositivos de inclusión educativa asumieron tradicionalmente los rasgos de las políticas compensatorias que responden a un modelo de estado neoliberal, sin la posibilidad de apropiación de los bienes culturales que estos mecanismos distribuyen. ¿Son posibles componentes encubiertos de expulsión?

Por lo descripto, las trayectorias de los estudiantes se relacionan con las posiciones de clase, género, etc., aunque no dependen exclusivamente de ellas. Esta construcción supone siempre un itinerario en situación (Nicastro y Greco, 2009); es decir, implica sujetos que necesariamente requieren de acompañamiento. De esta forma se identifican las dimensiones de carácter subjetivo de los estudiantes, la organización y producción institucional con los actores de las estrategias y prácticas de la enseñanza en la formación de los futuros docentes.

La preocupación por la "trayectoria escolar" del alumno implica que la mirada pedagógica, antes puesta en la estructura de la disciplina y su articulación con el currículum, se desplace hacia el itinerario que cada alumno hace por ella. Nos plantean Acosta y Pinkasz: "Pensar un alumno y su trayectoria implica, de alguna manera, desplazar la mirada a la que nos obliga la escuela graduada y desembarazarse por un momento de las clasificaciones que esta forma escolar nos impone" (Acosta, Pinkasz, s.f).

Al mismo tiempo que se interrogan y repiensan los efectos de las desigualdades sociales, estructurales y dinámicas, sobre los aprendizajes escolares, hay que reflexionar sobre la construcción propiamente escolar, pedagógica, de la desigualdad. La institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas exclusoras (cf. Dubet, 2003, Duschatzky, 1999; para un análisis histórico sobre esta construcción, Puiggrós, 1995). En esta dirección, es necesario construir más información sobre los "datos blandos", no estadísticos sino de un registro cualitativo, sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema. (Dussel, 2007: 12).

Por último, si bien la Institución brinda distintos dispositivos para acompañar a los estudiantes en el recorrido de formación académica, no siempre son suficientes. La posibilidad de avanzar en estrategias metodológicas que modifiquen prácticas excluyentes,

podría contribuir en mejorar la gestión institucional con todos sus actores en pos de facilitar la inclusión y la permanencia en la formación docente con calidad educativa.

4-Estrategia metodológica

Para llevar a cabo la investigación, se utilizan estrategias de recolección de datos cualitativos.

La comprensión *del significado "cualitativo"* incluye cognición, afecto, intenciones y todo lo que se refiere a la "perspectiva de los participantes". O sea, los abordajes cualitativos hacen hincapié en la construcción social de la realidad en donde se busca responder a preguntas que ponen el énfasis en *cómo se produce la experiencia social y con qué significados*.

Para indagar sobre el recorrido escolar de los estudiantes, sus trayectorias educativas, los factores subjetivos e institucionales en consonancia con las prácticas áulicas que posibilitan la inclusión y la permanencia en el nivel superior terciario con calidad educativa. Se utilizan como instrumentos de recolección de datos, la encuesta, la entrevista en profundidad y autobiografías. Según Taylor y Bogdan (1992) permite al investigador comprender la perspectiva de los actores a partir del propio relato de los protagonistas, "tratando de descubrir cómo construyen su propio mundo, así, se entreteje la experiencia individual con la realidad histórica" (Sautu, 1999:23).

El criterio de selección de la muestra no es probabilístico sino intencional. Se seleccionan casos que varíen en aquellas características consideradas relevantes para la respuesta al interrogante planteado. Los estudiantes que conforman la muestra corresponde a la población que cursa primer año en los Profesorados en Economía y en Ciencias de la Administración en el año 2015.

La investigación se focaliza en las dimensiones de análisis:

1-Dimensión Subjetiva

1.1. Autobiografía escolar.

1.2. Huellas escolares significativas.

1.3. Actividades complementarias educativas.

1.4. La tecnología como medio educativo significativo,

Los datos empíricos se relevan con narrativas vivenciales de su recorrido escolar y de vida, profundizando la información con entrevistas.

2-Dimensión Institucional

2.1. Actores referentes (Directores de departamento, Tutores docentes y tutores alumnos, profesores representantes del consejo directivo, etc.).

Instrumento de recolección de datos: entrevistas.

Algunos aspectos a relevar: Representaciones sociales acerca de la inclusión y de la permanencia en la escolarización formal; nociones acerca de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente; vías de comunicación con los estudiantes ingresantes; diseño y organización del recorrido inicial en la formación académica de los profesorados; estrategias de orientación y acompañamiento a los ingresantes; recursos y ámbitos institucionales de asistencia a los alumnos.

5-Conclusión

Considerando el rendimiento interno del sistema educativo argentino, la deserción escolar es un problema central que aunque desde décadas atrás ocupa un lugar importante en la discusión política y gubernamental; sigue siendo un problema no resuelto, un problema que

se afianza y que con múltiples esfuerzos se logra bajar el nivel de deserción pero que no logra revertir sustancialmente la situación problema: el desgranamiento escolar y la baja tasa de graduación.

El Estado argentino había efectuado una promesa que consistía en brindar educación pública de calidad al alcance de todos los habitantes de la Argentina para lograr, por medio de la educación escolar, un mejoramiento de las condiciones de vida de cada uno de los argentinos (Tedesco, 2003).

Frente a la situación de deterioro progresivo de la educación que ha afectado al país en las últimas décadas se torna perentoria la activa participación de los ISFD – Institutos Superiores de Formación Docente – como actores protagónicos en las propuestas de transformaciones en el sistema educativo para la formación de docentes. El mundo contemporáneo está caracterizado por transformaciones sustanciales que tienen influencia en todos los campos de la vida social; y las instituciones educativas no están exentas a estas transformaciones, según Bauman (2005), se cuestiona a la educación. El valor de la educación tenía su fundamento en tanto que ofrecía un conocimiento duradero, sólido y para toda la vida; pero al surgir la *modernidadlíquida* la educación se encuentra que ya no dura tanto como un activo durable, es casi un pasivo. Un empleo no es para toda la vida. La solidez, es una amenaza y no algo deseable como antaño; es socialmente repulsivo y alarmante. La pasión del consumo está en descartar, tirar al bote de basura, consumir algo nuevo. El software es nuevo; y se mercantiliza el conocimiento. El conocimiento, y con él la educación, toma molde de mercancía y el producto –mercancía– tiene vida corta. La educación tiene vida corta. Cada vez son más los detractores de una educación institucionalizada. Y además, el cambio es impredecible, la educación cae en lo errático del futuro, y tiene una nueva amenaza. El mundo es volátil y el cambio es instantáneo. El éxito laboral ya no es seguir un modelo sino "ser uno mismo" y generar equipos de trabajos, integrados a redes, y se vende más la diferencia que la semejanza. Es necesaria la educación permanente. (Bauman 2005).

Vivimos una época signada por la incertidumbre derivada de la vertiginosidad de los cambios. Un mundo marcado por el predominio de un contexto tecnológico que obliga a revisar y reformular los criterios de legitimidad de los conocimientos y, consecuentemente, los supuestos de formación de los docentes. Ello lleva a la necesidad de reconceptualizar el estudio de la formación de los docentes en un enfoque integral e interdisciplinario que dé cuenta de las determinaciones múltiples de la situación actual y que mueva a la búsqueda de caminos superadores (Res.Nº6627).

El análisis, centrado en el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es un Instituto de Formación Docente de nivel terciario no universitario que se especializa en la formación de profesores, creada en 1905 como Instituto Nacional Superior del Profesorado. Actualmente depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otorga títulos de validez nacional. Los alumnos provienen casi en su mayoría del Gran Buenos Aires; pocos residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y viajan diariamente porque prefieren estudiar en una institución reconocida como el mejor de los institutos de profesorado y a su egreso lograr una rápida inserción laboral.

Si bien el alumnado ingresante es heterogéneo en cuanto a edades y a trayectorias escolares, para Ciencias Económicas se inscriben alumnos que han iniciado una carrera universitaria de contador público, de licenciatura en administración o en economía, pero que por las exigencias académicas y el bajo rendimiento obtenido en la facultad, luego de

más de una instancia de exámenes desaprobados, han desistido de continuar y ven al profesorado en Economía o en Ciencias de la Administración como una opción de menor nivel, pero que pueden lograr una inserción laboral más rápida y además, solicitan que se le reconozcan por equivalencias los tramos de la Formación Específica Disciplinar aprobados en la Facultad que han logrado aprobar.

Las particularidades antes descriptas del Departamento de Ciencias Económicas hacen que tome especial relevancia la singularidad del universo de alumnos de las dos carreras del departamento, debiéndose tener en cuenta las trayectorias formativas de los estudiantes, constituyendo un aspecto crucial al momento de plasmar las políticas curriculares en propuestas pedagógicas y contextualizar la práctica docente sin perder de vista al sujeto que se encuentra prescripto en el currículum. La conformación de equipos de trabajos, liderados por los directivos permite lograr en las instituciones mayor eficiencia y eficacia, lograr mayor sentido de pertenencia ya que una institución es mucho más que la suma de individualidades y para lograrlo es fundamental aumentar las instancias que permitan fortalecer el sentido de pertenencia de a la organización (Gvirtz, S; y otros, 2012:124), logrando la integración en un todo fundado en la búsqueda del crecimiento mutuo, participativo, colaborativo y de desarrollo, para todas las carreras de profesorado en este caso.

Para el caso de los institutos superiores de formación docente la responsabilidad es doble: por un lado recibe a un alumno que ya trae sus propias problemáticas y no es coincidente con el alumno descripto en el ideal de alumno; pero además – en caso que se gradúe – tendrá que interactuar con niños, adolescentes y adultos que como él no tienen cabida en un formato prescripto de la institución educativa creada siglos atrás. La actualización de los planes de estudios es indispensable pero no suficiente. En los Diseños Curriculares queda plasmada una propuesta curricular, con contenidos prescriptos en su abordaje general. La propuesta de enseñanza debe ser con contenidos flexibles, aspectos metodológicos variados y socialmente significativos, ya que es una tendencia marcada que los alumnos – futuros docentes – en sus prácticas tiendan a reproducir sus propias experiencias como alumnos cuando ejercen como docentes.

Si bien no es posible armar una propuesta curricular a medida de cada alumno, puede proponerse un diseño curricular que contemple problemáticas que se encuentran sostenidas en el tiempo y que conducen a la deserción del estudiante. Cuando el sistema educativo haya logrado retener, graduar en tiempo y forma, brindando una educación integral y de calidad, se estará en presencia de una *buena escuela*.

Por último, síntesis de los datos indagados a tener en cuenta para mejorar la retención de matrícula, dado que al finalizar esta investigación en el mes de noviembre de 2015, de 53 alumnos inscriptos, mantenían la regularidad solo 24, es decir el 45% de la matricula, si bien suelen reinscribirse en el próximo período lectivo, es para estar atentos en las acciones a implementar para evitar el desgranamiento de estudiantes.

En función a las respuestas obtenidas, las características y perspectivas de los alumnos ingresantes en los Profesorados de Ciencias de la Administración y Economía en el año 2015, podríamos decir que se trata a en su mayoría a estudiantes del género femenino (67%), la edad predominante está entre los 25 y 31 años, le continúa con el 33% el intervalo de 18-24 años, éste grupo de alumnos recién egresa del nivel medio y no tienen hijos. Del relevamiento también surge que el lugar de residencia es por lo general el Gran Buenos Aires. Consultados sobre los niveles de alfabetización académica de los padres de los estudiantes notamos que un alto porcentaje tiene el secundario completo. Las

actividades laborales de los padres son muy variadas, Además cabe destacar que solo 4% para los padres y 8% para madres son docentes.
Los alumnos en su mayoría provienen de escuelas de gestión pública, y el 50% de los mismos tienen su primer inscripción en el nivel superior terciario; es interesante destacar que un 21% de los ingresantes realizó estudios profesionales concluidos en la universidad, relacionados con la Administración o Economía y hoy deciden por la carrera docente, solicitando equivalencias por las instancias curriculares disciplinares y cursando las materias del Campo de la Formación de la Práctica Profesional.
Consultados sobre su percepción sobre su rendimiento general más de la mitad de los encuestados considera que es bueno y que la elección de su carrera docente está motivada por el interés de enseñar.
Su participación en el aula es pasiva, lo que los limita a tomar apuntes, escuchar y hacer ejercicios, muestran poca autonomía para gestionar su propio aprendizaje, pocos consultan libros y la información que puede proveer lnternet. Mínima es la interacción para generar nuevas ideas a través de resolver y plantear situaciones nuevas.
Los rasgos que visualizan de sus pares estudiantes es fundamentalmente el esfuerzo que le dedican al estudio, acompañado de la amistad que se genera en el grupo de clase. También destacan la inteligencia y en menor medida las dificultades que se presentan el desarrollo cotidiano de las clases.
Para aprobar las materias consideran que lo más relevante es el esfuerzo y la capacidad de aprendizaje de cada uno y en menor medida vencer las dificultades que se presentan en cada asignatura; consideran facilitadores para continuar los estudios fundamentalmente sus características personales, el acompañamiento familiar, la vocación por la carrera seleccionada y los aspectos educacionales. También consideran como aspectos favorecedores para continuar los estudios, la perseverancia, los proyectos personales y la organización del tiempo para estudiar son elementales para obtener buenos resultados. En menor medida, pero presentes, está la autoestima y el tiempo dedicado al estudio.
Como principal obstáculo para continuar sus estudios tienen en cuenta su situación económica, las actividades laborales de largas jornadas de trabajo, la distancia de traslado por el lugar de residencia. También influye la falta de apoyo familiar y la situación social.
En relación a los aspectos educacionales, las dificultades se encuentran repartidas entre la mayor exigencia en el estudio, muy distinta al nivel secundario, la deficiencia en la formación en el secundario, no tener hábitos de estudio, no entender la metodología de enseñanza y aprendizaje, especialmente por el volumen de lectura en cada asignatura. Los múltiples factores dificultan un buen desenvolvimiento en la construcción de los aprendizajes en la formación docente.
La función del tutor es acompañar la trayectoria de aprendizajes de los estudiantes. Ésta trayectoria de aprendizajes incluye aspectos conceptuales, emocionales, afectivos y esquemas de acción para desenvolverse desde lo administrativo hasta lo pedagógico. La idea es desarrollar acciones de acompañamiento, orientación y seguimiento de los estudiantes, tendientes a generar condiciones que favorezcan los procesos de inserción institucional y la continuidad de los estudios superiores que redunde, en lo posible, en el mejoramiento de la calidad de su formación.
Las acciones de los Tutores son mediadas a través del rol de los Tutores pares: alumnos avanzados de las distintas carreras, que ayudan a los alumnos ingresantes. Éstos cumplen la función de orientar y servir de guía en los distintos aspectos de la vida académica del profesorado a partir de haber transitado distintas problemáticas.

Una de las tareas del par Tutor es tener una base de datos, con el aporte de las herramientas digitales, con el objeto de comunicar anuncios y ofrecer ayuda en función de las necesidades de cada uno. El uso de la tecnología digital, permite ahorrar tiempo que generalmente es escaso y además monitorear a los estudiantes.
Dentro de las intervenciones se está intentando comprender cuáles son las causas de las inasistencias y se busca operar en las situaciones que se van presentando, para facilitar la resolución de los obstáculos que se presentan los alumnos, en la medida que los puedan explicitar.
Las principales demandas de los alumnos se relacionan con cuestiones vinculadas a la dinámica de funcionamiento del Instituto, la resolución de trámites administrativos, preguntas sobre disposiciones reglamentarias y/o académicas.
Se va registrando la información y sistematizándola para poder tener un relevamiento de las distintas problemáticas detectadas.
Una de las acciones es mirar "…las cartillas de las distintas materias, de las cuales sacamos la información sobre inasistencias". En caso de detectar que se han producido muchas ausencias dentro de un curso, se trata de dialogar con los docentes de la materia en cuestión o con los Directores y/o Coordinadores de cada carrera.
En algunas ocasiones la intervención es a partir de la solicitud y preocupación manifestada por los mismos docentes, tratamos de localizar al estudiante para conocer los motivos de su ausencia.
Por otra parte, para retener a los estudiantes, se trabaja en el refuerzo de los pares Tutores, a través de capacitación adecuada e intercambio en encuentros periódicos, para realizar el acompañamiento de los ingresantes. Más allá del diálogo constante con sujetos particulares o con grupos o comisiones, lo que se intenta es potenciar la idea de que la educación debe ser pensada en clave de derecho y desde allí todos deben intervenir para acompañar, sostener y ayudar a facilitar el tránsito de los estudiantes por la institución.
En caso de solicitarlo los alumnos, se formalizan entrevistas personales, donde se atienden aspectos puntuales que quieran plantear. Se efectúa seguimiento de estos casos, tanto en forma presencial como virtual.
Otras de las intervenciones que se trabajan en la cotidianeidad tienen que ver con aspectos vinculados a dificultades propias de la convivencia institucional (entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes); estudiantes que presentan alguna discapacidad (motora, visual, auditiva), etc.
También "…desde fines del año 2014 se trabaja en forma transversal, con los tutores de todos los turnos, en equipo de trabajo, coordinados por el equipo directivo del Instituto".
Aquí es donde se pone de manifiesto la necesidad del trabajo colaborativo y cooperativo de los distintos actores de la institución: tutores, docentes, autoridades, personal administrativo e incluso el rol de los tutores pares que son los referentes más cercanos con los que cuentan los estudiantes para acercarles sus inquietudes y permite continuar visualizando su proceso de formación docente.

6-Bibliografía

- Acosta, F. Pincasz, D. (s/f). *La tutoría en la Escuela. Notas para una historia.* Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Disponible

en:http://www.academia.edu/19245218/Las_tutor%C3%ADas_en_la_escuela._Notas_para_una_historia

- Alliaud, A. (2007). *Labiografíaescolar en el desempeño de los docentes*. Documentos de trabajo N°22, Universidad de San Andrés. Disponible enwww.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT22-ALLIAUD.pdf
- Alliaud y Duschatzky (comp)(1992) Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Mino y Dávila Editores.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bonina, C. y Frick, M. (2007).TELECOM-CIDE, DTT, número 45.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires: Paidós.
- DINIECE (2005). *LaFormación Docente en el marco de la EducaciónSuperior No Universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión,* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en : http://diniece.me.gov.ar
- DUBET, François. Ondeestariam as promessas de mudança no sistema escolar?Presença Pedagógica, v. 10, n. 59, p. 49-52, set/out. 2003.
- Duschatsky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires. Paidós.
- Dussel, I.(2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Gallart, M. A. (1992). *La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación.* En: Forni, Gallart y Vasilachis. Métodos cualitativos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Grimozzi, S. (2011). *Fracaso escolar. ¿Por qué se quedan los que se quedan*. 1era Edición. Buenos Aires: Bonum.
- Gvirtz, S. et al. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Gvirtz, S. (2005). *De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad: construyendo un futuro para la Argentina del siglo XXI.* Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.
- Gvirtz, S. y otros (2012). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Nicastro, S. Greco, B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Ed. Sapiens. 2° reimp.
- Puiggrós, A. et all (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI.* Buenos Aires:Galerna
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar.* Buenos Aires. Compañía Editora Espasa Calpe. Argentina: S.A. Ariel.
- Resoluciones: CFE Nº 93/09 y Anexo *"Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria"* y CFE Nº 103/10 y Anexo: "Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria".
- RESOLUCIÓN 74/CFE/08. Titulaciones para las carreras de formación docente.
- RESOLUCIÓN 83/CFE/09. Profesorado de Nivel Superior.
- RESOLUCIÓN Nº 6.627 - MEGC/09 – Diseño Curricular del Profesorado Superior en Economía. Anexo Boletín Oficial 3401.

- Sautu, Ruth (compiladores) (1999) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Editorial de Belgrano. Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- *Taylor, S. y* Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.La entrevista en profundidad.* Capítulo IV(100-132)Barcelona: Ed. Ibérica.
- Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia.* Buenos Aires. Grupo Editor Latinoamericano.
- TEDESCO, Juan Carlos (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En:*Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 20/11/16]. http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.
- TentiFanfani, E. *El oficio de maestro*. *Contradicciones iniciales*, En Terigi, Flavia, *"Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares"*. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. Disponible en:http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Vasilachis de Gialdino (Coord.)(2006).*Estrategias de Investigación Cualitativa.* Barcelona, España: Gedisa Editorial.

UNA PROPUESTA PARA LA PRODUCCIÓN DE PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Autores:

Raigorodsky, Irene raigoirene@hotmail.com

Sansone, Cristina crissansone@hotmail.com

Chiesa, Andrea achiesa1@yahoo.com

Bustos, Daniel bustos.educ@gmail.com

Díaz Trivelli, Silvia silditri@gmail.com

Resumen

En este trabajo se presentan un conjunto de propuestas de prácticas investigativas en distintas carreras de formación inicial de profesores. Dichas prácticas son socializadas por los y las estudiantes en encuentros regionales anuales promovidos por una red de profesores e instituciones que a la vez se constituye en grupo de reflexión y formación.

Palabras Claves

Practicas investigativas, Formación docente inicial, Redes de profesores

INTRODUCCIÓN

Esta presentación consiste en compartir y reflexionar sobre las experiencias realizadas en Institutos de Formación Docente y Técnica de la Región VI del Conurbano Bonaerense,[1] desde el año 2009, para contribuir a desarrollar líneas de acción que fortalezcan la presencia de la investigación en la formación inicial.

Estas experiencias convergen anualmente en el Encuentro de Cátedras que Hacen Investigación (EnCaHIn) que constituye un espacio donde los estudiantes comparten sus

[1] Eje 3. Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político. Red EnCaHIn – REDIPARC – Colectivo Argentino - ISFDyT N° 140, ISFD N° 117, ISFD N° 52, ISFDyT N° 77 y ISFD N° 39. Educación Superior

producciones investigativas y tiene como propósitos construir instancias de trabajo colaborativo, estimular el desarrollo de una actitud investigativa y fomentar la búsqueda creativa que permita profundizar el análisis crítico de la realidad desde su posicionamiento como docentes y técnicos en formación.

En estas jornadas los estudiantes presentan avances de proyectos de investigación, resultados y relatos de experiencias de sus prácticas investigativas (PI). En estas prácticas se prioriza la problematización de acciones, sujetos y contextos por sobre la rigurosidad metodológica, la ruptura del sentido común y la producción de conocimientos significativos como respuesta a los interrogantes de los estudiantes.

Los encuentros se organizan en comisiones de no más de ocho ponencias, con la intención de generar un espacio de reflexión y producción grupal, que realimente la propuesta de democratizar el conocimiento. El docente coordinador de cada comisión fomenta que los estudiantes compartan experiencias y obstáculos que encontraron en el desarrollo de sus PI.

A partir de estos encuentros, no sólo se fundó esta práctica regional, sino que además se conformó un grupo de docentes que comenzó a trabajar reflexivamente sobre la enseñanza y la práctica de la investigación en la formación docente y técnica.

El grupo de docentes promotores avanzó en la profundización y complejización de instancias de reflexión sobre las diversas experiencias. La noción de PI, en la enseñanza de la investigación trasciende ampliamente los espacios específicos y puede desarrollarse con carácter transversal desde los primeros años. Por ello se elaboró una recomendación para cada Consejo Académico de los Institutos donde se sugirieron las siguientes estrategias: lectura y análisis de informes de investigación relacionados con problemáticas de cada unidad curricular, acceso a producciones de otros estudiantes, búsqueda y análisis de información, análisis crítico de naturalizaciones y explicaciones del sentido común, procesos de escritura académica, entre otros. Se propuso además la conformación de un equipo con los docentes interesados y la participación de coordinadores de alguna de las carreras.

Por otra parte, los docentes promotores recabaron y sistematizaron la información de los intercambios, reflexiones y percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de los encuentros. De sus propuestas, surgieron iniciativas incorporadas en los años siguientes.

Por ejemplo, a partir de la identificación de la dificultad del proceso de formulación del problema de investigación, se realizaron desde 2012 encuentros previos (Pre-EnCaHIn) consistentes en talleres de trabajo para acompañar ese proceso, compartir estos procesos.
Asimismo, el grupo de docentes organizadores participan de la redes de docentes que hacen investigación desde la escuela. Los encuentros nacionales y latinoamericanos se han constituido en espacios en que la comunicación de experiencias, permitió reflexión compartida, reformulaciones y producción de estrategias para desarrollar PI en la formación inicial.

PROPUESTAS DE PRODUCCIÓN DE PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS

Los docentes promotores y participantes de los EnCaHIn 2009/2015, compartieron experiencias, bibliografía, reflexiones sobre las decisiones pedagógicas en el desarrollo de estas prácticas en sus cátedras.
En estas instancias de intercambio se manifiesta:

- confluencia en debate de distintas tradiciones/paradigmas de investigación,
- diversidad o ausencia de experiencias desarrolladas en la formación de los profesores como investigadores,
- multiplicidad o ausencia de reflexión metadisciplinar.

Los espacios de intercambio han resultado discontinuos, como resultado del escaso reconocimiento y anclaje institucional. En este sentido, el interés por la permanencia de los encuentros anuales de las cátedras (por parte de algunos rectores y alguna presencia en formatos digitales facebook, blog, grupo de correos) han permitido mantener algún tipo de comunicación con los docentes sensibles a la propuesta.
El presente trabajo intenta avanzar en el proceso de sistematización de experiencias. Se presentarán experiencias: desarrolladas en cátedras de distintas carreras de tres Institutos de Formación Docente.

DE LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La siguiente experiencia se desarrolló en la cátedra Perspectiva Filosófico Pedagógico Didáctica del tercer año del Profesorado de Lengua y Literatura.

¿Cómo se acompaña a los docentes en formación en la búsqueda de un tema/problema que resulte significativo para su desarrollo profesional?

Se propone la narración autobiogràfica escolar relacionada con algún principio de la alfabetización académica[2] y su análisis en pequeños grupos. Desde esa primera evocación, se despliega un proceso de escritura, cuyo objeto es la reconstrucción de una secuencia de actividades consideradas significativas por el estudiante en su paso por la escuela. El análisis crítico, orientado por el estudio recursivo de los principios de la alfabetización académica y los horizontes formativos[3] trata de entrenar la mirada en el reconocimiento de las prácticas de enseñanza y las acciones cognitivas como objeto de estudio. "Se trata de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de J. Habermas), centrada en la intersubjetividad y la problematización"[4].

La recuperación narrativa y su análisis, se desarrolla en un proceso de sucesivos borradores de la producción y devoluciones orientadoras, que busca la reconstrucción crítica de la experiencia.

Hasta aquí los ejes del proceso de producción son:

- praxis (imbricación de prácticas con conceptos y tensiones),
- escritura, lectura y reescritura: explicitación y registro de complejas acciones cognitivas,
- intersubjetividad en el análisis compartido de las producciones en proceso.

Este ejercicio inicial facilita a los estudiantes la identificación de algún tema/problema, que les interese investigar, en relación con su futuro desarrollo profesional, justificando su elección.

Luego se propone la enunciación de representaciones sociales vinculadas con la problemáticas. Esto permite su cuestionamiento e interpelación como primer paso de la PI. Desde esta primera aproximación se inicia la indagación bibliográfica que apuntará a la

---

[2] Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FCE. Bs. As. 2005.

[3] D.G. de C. y E. Prov. de Bs As. Diseño Curricular para la Educación Superior. Marco General de la Formación Docente. 2007

[4] Ob. Cit. p.17. *El maestro/a como pedagogo.*

escritura de un informe que defina los conceptos a considerar en la reformulación del objeto de investigación.

Se presentan en esta etapa los paradigmas de la investigación educativa: (positivista, interpretativo hermenéutico y crítico)[5]. La cátedra fundamenta la elección de algunos rasgos interpretativos y críticos.

Desde este contexto, partiendo de reformulación del tema/problema, se organiza el diseño de un trabajo de campo con el propósito de facilitar la espiral dialéctica que conecte la búsqueda conceptual que parte de las prácticas con su análisis crítico en los registros etnográficos y la mirada de actores considerados significativos por los estudiantes investigadores.

La estructura del trabajo de campo consta de: objetivo/s, metodología (la cátedra elige registro etnográfico y entrevistas en profundidad), diseño de herramientas, recolección y análisis de la información, conclusiones. Esta etapa se desarrolla también con borradores, devoluciones y reescrituras.

En las conclusiones del trabajo suelen manifestarse las tensiones que atraviesan este proceso, los sentidos en disputa que dispara en los estudiantes investigadores la necesidad de encontrar una respuesta o ratificación definitiva de sus supuestos. Esto inicia un nuevo proceso de análisis de las propias PI, su estudio crítico y reformulación.

Desde la iniciación del trabajo se plantea como instancia obligatoria, la inscripción y participación como expositores en el EnCaHIn. Esto promueve la necesidad, planteada por los estudiantes, de compartir previamente en su curso, la exposición y su apoyo gráfico. Les permite recorrer la coevaluación, como momento de comunicación y producción de conocimiento.

Creemos que la presentación y análisis de algunas producciones de los estudiantes pueden complementar y profundizar la búsqueda de un repertorio de alternativas situadas.

---

5 Representación social: concepto estudiado por Moscovici (1986) que designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común. Se construye socialmente y manifiesta la operación de procesos generativos y funcionales. Aparecen en una zona en la cual se produce la intersección entre lo psicológico y lo social, y en tal sentido es que mantienen relación con la pertenencia a cierto status social de los sujetos que las manifiestan. Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

Tomamos una narración autobiográfica[6], su análisis y la PI consecuente.

Recupera la mirada de un adolescente que elige una especialización en el ciclo superior para continuar con su grupo y cumpliendo sin entusiasmo las tareas de esa materia. Sin embargo, la lectura de sonetos de Shakespeare, despierta su interés. La propuesta del trabajo con el teatro, la producción de la obra para los niños, guiones, escenografías, dramatizaciones, actividades para trabajar con los niños, luego de la puesta, promueven la participación de todos. La narración va identificando diversas actividades y sus relaciones con los principios de la alfabetización académica y los tres horizontes formativos[7].

La problemática elegida por el narrador en su PI es el lugar del arte en la enseñanza de las prácticas del lenguaje y la Literatura. Su indagación apunta al análisis curricular y el trabajo de campo se propone el registro y análisis de prácticas orientadas al reconocimiento de la dimensión artística en la enseñanza.

Una posible tensión entre la prescripción curricular y lo que potencialmente puede redundar en una buena experiencia de aprendizaje aparece en algún sentido en la narración:

> "constantemente estábamos resignificando los contenidos curriculares vistos en clase"

La reelaboración de conocimiento, deseable para cualquier situación de aprendizaje escolar, es reconocida o referida como algo excepcional en la caracterización de una "práctica memorable". Luego ancla el desarrollo de su propuesta en el referente curricular (diseño), no solamente desde sus prescripciones (explícitas) sino a partir del conjunto de oportunidades pedagógicas que pueden abrirse en situaciones de desarrollo curricular:

6 . Piris, Pablo, Tomamos una narración autobiográfica, su análisis y la práctica investigativa, que transitó la secuencia registrada más arriba. 2015

7 El docente como profesional de la enseñanza, como pedagogo y como trabajador de la cultura.

> "esta cita textual extraída del diseño nos hace pensar que el arte puede ser esa "puerta" para entrar en otra experiencia del mundo y, como docentes de escuelas secundarias, en la de los jóvenes"

Por otra parte la indagación se extendió desde X los diseños curriculares de Lengua y Literatura hacia los de Arte en busca de fortalecer fundamentos de análisis. La noción de "horizonte formativo" que enmarcó parte de la narrativa inicial recuperada desde el posicionamiento docente.

> "Aquí se plantea que el docente es "creador, movilizador y transmisor de cultura", allí se plantea específicamente la necesidad de conectarse con otros espacios culturales y permitir el ingreso de todas las manifestaciones artísticas en la escuela, para problematizar y reconceptualizar, lo cual además hace que se trabaje desde la interculturalidad, lo que lleva a un "reconocimiento del otro", y ello a incluir y sobre todo integrar."

En el plano de las decisiones metodológicas el estudiante recurre a narrativas de compañeros docentes como fuente de análisis, que refieren al valor del rescate de las buenas experiencias y su relación con la autobiografía.

PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS Y HABILIDADES COGNITIVO LINGUÍSTICAS

Una experiencia de PI en el último año del profesorado de Biología, en la materia Metodología de la Investigación trasciende abordajes clásicos de enseñanza sistemática al estilo "la investigación paso a paso". Focaliza en el aprendizaje de la redacción de un resumen para el informe o publicación de una investigación. Elaborar un resumen es una habilidad cognitivo-lingüística[8] (Revel Chion, 2010) que en este caso articula cierta

[8] Revel Chion, Andrea: Hablar y escribir ciencias. En Meinardi E. (coord.) Educar en ciencias. Buenos Aires: Paidós. 2010

complejidad de saberes: implica poder identificar los componentes de la investigación, plasmar el sentido de la misma en un espacio textual acotado, reconocer los aspectos centrales que es necesario comunicar en una anticipación, etc. La estrategia parte de una investigación publicada en formato paper en una revista de didáctica específica, a la que se quita el resumen y se entrega a cada estudiante. La consigna de redactar un resumen funciona en la actividad como un potente propósito lector. A continuación de haber trabajado las características de los resúmenes ellos deben redactar uno posible para esa investigación. Luego de una coevaluación grupal de las producciones, se propone la comparación con el resumen original efectuado por los autores y también una instancia metacognitiva del proceso realizado.

INTERPELACIÓN DE REPRESENTACIONES

Este trabajo se realizó con estudiantes del primer año del Profesorado de Biología, desde la materia Perspectiva Pedagógico Didáctica I, en el año 2015.

Se comenzó con la lectura del libro Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas de Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani.

Este libro problematiza esas frases que circulan de boca en boca y que "construyen estereotipos sin matices sobre los docentes, los alumnos, los padres, la escuela, la pedagogía (…) fórmulas que implican profundas simplificaciones (…) en muchos medios de comunicación, (…) salones de clase, (…) salas de profesores (…) reuniones de padres…"[9].

Se propuso a los estudiantes diseñar en grupos de trabajo, estrategias de recolección y análisis de información sobre algunos de estos estereotipos o de otros de su interés y confrontarlos con la realidad cercana a los estudiantes (con entrevistas, observaciones, encuestas etc.)

[9] Grimson, Alejandro y Tenti Fanfani, Emilio Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas Editorial Siglo Veintiuno. Bs As. 2014.

Por último cada grupo armó una presentación con los resultados de su PI para compartir experiencias con otros estudiantes en el EnCaHIn.

Se analizará la experiencia en tres dimensiones:

1. Cómo se encaró esta PI en el primer año de la carrera y por qué investigar
2. Qué investigar
3. Cómo se reflexionó sobre el encuentro para compartir los resultados de las PI

1. Cómo se encaró la PI

El trabajo previo sobre los "mitos" permitió desnaturalizar las ideas arraigadas en el imaginario colectivo, repensar algunas "verdades" acerca de la educación, de las instituciones escolares, de los alumnos, de los contenidos, etc. No se impuso el tema ni la forma de abordaje. Cada grupo discutió qué problemática creía más interesante abordar y también cómo hacerlo.

Se priorizó la problematización de los conceptos por sobre la rigurosidad metodológica. La ruptura del sentido común y la producción de conocimientos significativos respondió a las preguntas concretas de los estudiantes.

Se ha focalizado en el proceso de esta investigación concreta, las dudas, las dificultades encontradas, las decisiones tomadas, en fin todo aquello que hace a la difícil y compleja tarea de construir conocimiento, por sobre la verificación de resultados.

Desde la perspectiva de una estudiante participante:

> "La experiencia de hacer un trabajo de investigación fue intensa. Nunca había realizado algo similar anteriormente y me presentó muchos desafíos. Si bien es cierto que fue un proceso paulatino (…), el desarrollo en sí no fue sencillo. El trabajo en equipo no suele ser mi fuerte, con lo cual tenía muchas complicaciones por delante"

Se trata de un proceso formativo colectivo donde cada uno aporta desde sus propios recorridos, saberes y experiencias. Las PI articulan el contexto del estudiante con la cultura académica. El propósito es quebrar la "representación del investigar según una concepción cerrada de la academia (….) A la manera de templos del saber que se abren al mundo social

para expropiar datos a sujetos e instituciones (…) Muchas veces están divididos entre los que piensan y los que hacen o entre los que juntan datos y los que luego los analizan"[10] Por el contrario, se produjo conocimientos en diálogo horizontal, con otros, construyendo una cultura académica alternativa en la que participan.

> "Trabajamos bastante en el tema que estábamos indagando, armamos encuestas, nos basamos en un libro, consultamos experiencias personales de conocidos y amigos"

La experiencia de esta estudiante, explicita lo acotado y temporal de las conclusiones. El anclaje territorial, lejos de generalizaciones y certidumbres aporta a la formación docente con la lectura y análisis de la realidad concreta y cercana donde lo propio y cotidiano se integra con lo académico. En este sentido resulta emancipador. Tomando las ideas de Rodolfo Kusch perder "el miedo de ser nosotros mismos"[11] o "mirarnos con nuestros propios ojos"

Desde la perspectiva de los estudiantes: "el mismo trabajo de investigación permite conocer mejor cuál es la realidad de las aulas y a desprenderse de los prejuicios que cargamos respecto a los jóvenes de hoy"

2 Qué investigar

La ruptura de estereotipos recupera la complejidad y multidimensionalidad de la educación y la enseñanza. Confrontándolos con las realidades concretas se asume su dinamismo y heterogeneidad. En tanto estas actividades cuestionan los discursos hegemónicos, se constituyen en prácticas pedagógicas emancipatorias, cercanas y propias.

3 Compartir la experiencia investigativa.

El encuentro y la exposición de cada experiencia investigativa con estudiantes de otros ISFDyT, lo abordaremos desde la perspectiva de una participante de primer año.

---

[10] Graziano, Nora (coord.) Voces de Maestros. Infancia, escuela y enseñanza. EDUNTREF. Bs .As.. Prólogo Mancovsky, Viviana. Formar para la investigación recreando una cultura académica alternativa. 2015

[11] Kusch, Rodolfo. Geocultura del hombre americano. F. G. Gambeiro Bs. As. 1976

> "Recuerdo a la profe comentándonos sobre este tema, muy entusiasmada para que participemos y nosotros, o al menos yo en particular, estaba muy asustada, no sabía cómo era, qué iba tener que hacer; recién ingresaba al profesorado y ya tenía que exponer una investigación. Yo siempre fui bastante tímida y el hecho de estar transitando el primer año de un profesorado ya era lo suficientemente arriesgado como para encima enfrentarme a este desafío (…) Finalmente llegó el día de la exposición y con mis compañeras estábamos super nerviosas. Nos atrevimos a ser las primeras de nuestro grupo en exponer y mágicamente los miedos, los nervios, el "no se si me van a salir las palabras que preparé para decir" y todos los prejuicios que una tiene hacia una misma quedaron de lado y empecé a sentirme segura y feliz de poder estar siendo partícipe de ese encuentro"

Otras miradas de estudiantes participantes confirman que el EnCaHIn resulta significativo en la constitución de su subjetividad.

> "se escuchan propuestas interesantes y problemáticas que tal vez uno nunca se había planteado"
>
> "Sin duda una experiencia muy enriquecedora y que todos los alumnos deberían pasar, para crecer personalmente en varios aspectos, y fortalecer otros"

OTRAS PROPUESTAS DE PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL.

Estas experiencias se desarrollan con grupos de estudiantes de los Profesorados de: Educación Física, de Educación Inicial y de Educación Primaria. Las cátedras donde se llevaron a cabo las prácticas de investigación (PI), corresponden a diferentes años de la formación inicial, a saber: Pedagogía (1º año del Profesorado de Educación Física), Teoría Socio Política y Educación (2º año del Profesorado de Inicial) e Historia y Prospectiva de la Educación (3º año del Profesorado de Primaria).

Se sintetizarán diferentes alternativas de inclusión de PI en los proyectos de cada cátedra, que apuntan a promover el cuestionamiento y el análisis de saberes construidos, el

protagonismo de los estudiantes y el ejercicio de una actitud crítica y participativa en la producción de conocimiento.

Teniendo en cuenta el marco institucional, la especificidad de cada profesorado/carrera y el currículo de cada asignatura, la propuesta de investigación, requiere pertinencia y significatividad para los estudiantes, en su formación inicial.

En la carrera de Educación Física, (ISFD Nº 39) las prácticas de investigación se presentaron como tareas optativas a un parcial escrito. En estos casos, en cada curso siempre participaron entre dos y cuatro grupos. Una vez constituidos los grupos, eligieron una problemática relacionada con los contenidos de la asignatura, Pedagogía de primer año de la carrera y al interés/motivación del grupo, luego se realizó un recorte específico del problema a abordar y se decidió la metodología más viable para profundizar la búsqueda. Una de las problemáticas abordadas fue: la actitud frente a las clases de educación física, en los alumnos de primaria respecto a los de secundaria. Otro tema fue la relación de estudiantes del profesorado de educación física con la práctica de deportes extremos.

Cada grupo desarrolló su práctica paralelamente a la cursada guiados por la profesora. Desarrollaron trabajos de campo con, recolección de datos primarios, a través de encuestas y/o entrevistas. Cada grupo preparó una exposición frente a sus propios compañeros, para luego participar del EnCaHIn.

En el Profesorado de Nivel Inicial (ISFD Nª 117), en la asignatura Teoría Socio Política y Educación, correspondiente al segundo año de estudios, la propuesta de PI no fue optativa, se presentó como instancia de acreditación, con calificación para la regularidad de todos los cursantes. Se trabajó previamente con los aportes teóricos de diferentes autores, en la definición del Nivel Inicial y las representaciones de las maestras jardineras. La problemática y el recorte específico a investigar se trabajó con el curso plenario. A partir de los objetivos de investigación planteados, cada pequeño grupo, armó un marco teórico y metodológico. Diseñaron como instrumento para recolección de datos, encuestas con preguntas abiertas y cerradas. Los destinatarios de las encuestas, fueron seleccionados con criterios propios de cada pequeño grupo. Sistematizaron y analizaron las respuestas obtenidas a la luz del marco teórico construido, arribando finalmente a conclusiones y reflexiones en cada trabajo. Finalmente cada grupo expuso para el resto de sus compañeros

y eligieron dos por votación para su participación en el EnCaHIn, en representación del curso.

En la última experiencia en la asignatura Historia y Prospectiva de la Educación del tercer año del Profesorado de Educación Primaria, cada pequeño grupo eligió una problemática diferente (dentro del marco de contenidos generales previamente trabajados). Cada grupo hizo su propio recorte, diseño metodológico, sistematización y conclusiones. Así resultaron diferentes PI. Se conformaron tres grupos. Uno trabajó con un diseño básicamente bibliográfico (Cuentos infantiles prohibidos en la Dictadura) pero finalmente incorporó un ejercicio de Campo, que consistió en seleccionar uno de los cuentos analizados y realizar una lectura con niños, para luego preguntarles y escuchar las reflexiones sobre su contenido, que enriquecieron el análisis previo.

Un segundo grupo, trabajó con una investigación bibliográfica, tomando como eje dos figuras sindicales importantes, muertos en la lucha como trabajadores de la educación: Isauro Arancibia (sindicato ATEP- Tucumán) y Carlos Fuentealba (sindicato ATEN – Neuquén). Abordaron y compararon, según diferentes criterios de evaluación, qué tratamiento se daba en cada página web sindical, a cada uno de estos docentes.

El último grupo, decidió trabajar sobre las representaciones de los docentes sobre la nominación "trabajadores de la educación" y se elaboró una encuesta con preguntas abiertas. Se analizaron las respuestas desde los conceptos teóricos aportados por la bibliografía seleccionada, concluyendo con una reflexión final.

Los tres trabajos fueron expuestos en el EnCaHIn y luego compartidos en la cátedra.

De las diferentes propuestas brevemente narradas, se destacan algunas conclusiones.

1. Los estudiantes participantes de estas experiencias, valoraron con entusiasmo las acciones desarrolladas. En el cierre plenario de cada cátedra, cada grupo pudo transmitir al resto de sus compañeros la experiencia vivida en cada comisión, no sólo la crónica de sus propias exposiciones, sino también lo que recibieron, observaron, estimaron de los otros grupos participantes, las temáticas indagadas, las preguntas generadas, la diversidad de cátedras, profesorados y tecnicaturas. Coincidían en apreciaciones positivas sobre la importancia del encuentro y los aportes de cada práctica investigativa compartida.

2. Más allá de la diversidad de propuestas de inclusión de las PI, la iniciación de los estudiantes en un proceso metacognitivo, de comprensión y resignificación de conceptos teóricos trabajados dialéctica crítica y reflexivamente entre pares, refieren a la realidad social y a sus propias prácticas, reconociendo su complejidad. El abordaje de la problemática requiere, la aproximación a enfoques investigativos y aspectos metodológicos, dependientes ontológicamente de la construcción del objeto de estudio. En este sentido, el acompañamiento del docente es fundamental en la orientación del trabajo grupal, la organización y gestión de las tareas, la sistematización de los datos, su análisis y diversidad de interpretaciones, registrada en instancias de escritura, escucha y exposición oral.

La participación de los estudiantes en el cuestionamiento crítico del sentido común y su iniciación en prácticas de producción de conocimiento situado sociohistóricamente, en proyectos de cátedra en la formación inicial, otorga sentido, autonomía y creatividad contextualizadas. La experiencia compartida en cada Encuentro promueve acción y reflexión solidaria y comprometida con necesidades de cada realidad educativa y su tranaformación.

REFLEXIONES

Las acciones de reflexión colectiva de los docentes promotores de EnCaHIn en torno a la enseñanza en la educación superior, expresado en este caso en el análisis del trabajo de cátedras y en las producciones específicas de los estudiantes concluyen en sostener el valor de las PI.

A su vez, el trabajo a partir de narrativas en torno a aspectos autobiográficos resulta impulsor de procesos de producción de conocimiento con una importante impronta reflexiva. En ese sentido la importancia de trabajar también a partir del reconocimiento de representaciones permite establecer un puente hacia diseños investigativos de interés para los estudiantes.

La inclusión de estas en la formación docente inicial puede habilitar un territorio en el cual se articulen significativamente estrategias didácticas, reflexión metacognitiva y

metadisciplinar, el fortalecimiento en la construcción de un posicionamiento en diálogo con prácticas educativas socialmente situadas. Todo ello fortalece la autonomía, el trabajo colaborativo, la posibilidad de prácticas participativas y transformadoras. Apuntan en definitiva a la democratización del conocimiento.

Continúa el desafío de profundizar la inclusión de estas estrategias formativas, el encuentro entre formadores, fortalecer la participación de colegas y estudiantes en los EnCaHIn así como también potenciar el trabajo con las redes.

BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela. (2009). Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones. Buenos Aires: Noveduc.
- Dirección General de Cultura y Educación de Provincia de Buenos Aires (2007) Diseño Curricular para la Educación Superior. Marco General de la Formación Docente.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014) Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Graziano, N. (coord.) (2015) Voces de Maestros. Infancia, escuela y enseñanza. Prólogo Mancovsky, Viviana. Formar para la investigación recreando una cultura académica alternativa. Buenos Aires: EDUNTREF
- Hillert, F. (2011). Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires: Noveduc.
- Kusch, R. (1976) Geocultura del hombre americano. Buenos Aires: F. G. Gambeiro
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986) De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, S. Psicología social II. Barcelona: Paidós.
- Piris, P. (2015). El lugar del arte en las Prácticas del Lenguaje y la Literatura. Práctica investigativa presentada en el EnCaHIn

- Raigorodsky, I., Locarnini, G., Monkobodsky, S., Sansone, C., Orfila, C., Fernández, M. y Bustos, D. (2011). Encuentro de Cátedras que Hacen Investigación: una experiencia regional para la formación docente y técnica.
- Revel Chion, A. (2010) Hablar y escribir ciencias. En Meinardi E. (coord.) Educar en ciencias. Buenos Aires: Paidós

BRASIL

A ESCRITA DE CARTAS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA ENTRE REDES DOCENTES DE BRASIL E PERU[1]

BRASIL

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais – jacquelinemorais@hotmail.com
Thayssa dos Santos Nascimento – thayssanascimento2013@gmail.com
Celena Soares Souza- celenass@hotmail.com
Dennys Henrique Miranda Nunes- dennyshenriquemirandanunes@gmail.com

Resumo:

São muitas as posibilidades de vivermos a formação docente em espaços coletivos de Redes Docentes. Aquí, apresentamos uma pequeña experiencia vivida entre duas redes: "Rede de docentes que estudam e narram sobre alfabetização, leitura e escrita" (Redeale), localizada no Brasil, e o "Colectivo Peruano de docentes que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad", situado m Cajamarca, Peru. Esse trabalho é a expressão das posibilidades de ação coletiva, mesmo entre contextos distantes e diversos. É um trabalho que inova na medida que é escrito em duas línguas: português e español. 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.

Palavras´chave:

Escrita e leitura; formação de profesores; Brasil; Peru;

---

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

Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad) e Rede de docentes que estudam e narram sobre alfabetização, leitura e escrita (Redeale)

Institución donde labora: Escola Municipal Dr. Armando Leão Ferreira, em São Gonçalo (Brasil) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Nivel educativo: primária

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado das ações que vem sendo realizadas com o intuito de intercambiar experiências entre duas redes docentes situadas no Brasil e no Peru: Redeale (Rede de Docentes que Estudam e Narram Sobre Alfabetização, Leitura e Escrita) e Coprediec (Docentes y Redes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad). Como tem ocorrido este diálogo? Quais são as implicações? Estas e outras perguntas tem atravessado nossas ações que agregam estudantes e docentes dos dois países em questão. A culminância deste trabalho é a troca de cartas entre alunos e alunas do Brasil e do Peru que estão no primeiro ano escolar. Compartilhar as diferenças culturais dão sentido e envolvem o processo de escrita das cartas.

REDEALE: ORIGEM E PROPOSTA DE TRABALHO

A Rede de Docentes que Estudam e Narram Sobre Alfabetização Leitura e Escrita (Redeale) é um coletivo docente que congrega professores e professoras de diferentes formações e níveis de ensino, bem como estudantes em formação docente inicial, de diferentes cursos universitários. Esta Rede é coordenada pelas professoras Mairce Araújo e Jacqueline Morais. Está vinculada a Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências (Rede Formad).

A Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências foi criada em 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) sob a liderança de Carmen Sanchez. Esta Rede congrega e articula diferentes coletivos docentes.

Além de inspirar-nos a partir de nossa participação na Rede Formad, o desejo de constituição de um coletivo docente na Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, foi produzido também no contato com múltiplas Redes e Coletivos na América Latina: México, Argentina, Peru e Colômbia.

Um primeiro contato com a constituição de redes e coletivos docentes Latino Americanos, se deu na participação de uma das autoras no 1º Encuentro Internacional de

Lenguaje por la transformación de la escuela y la comunidad: por una pedagogia por proyectos" que ocorreu em Oaxaca, México, em 2010.

Depois disso, uma importante interlocução se deu com a "Red Latinoamericana de maestros que hacen investigación desde la escuela" durante a participação das coordenadoras 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.

No ano seguinte, a experiência vivida com a "Expedición pedagógica y encuentro: Voces sobre educación. Prácticas educativas de Venezuela, Brasil y Argentina. Relatos compartidos", que aconteceu em Centenário, província de Neuquén, Argentina, de 21 a 16 de maio de 2012, ampliou diálogos, colocando novas possibilidades de intercâmbio.

Em 2013 nova experiência com grupos de coletivos e redes de professores ocorreu, desta vez no Brasil. Participamos do VIII Congresso latino-americano: pedagogia, linguagem e democracia, em Rio Claro.

Ainda em 2013, tivemos a oportunidade de participar do II Encuentro Internacional de Lenguaje y por la construcción del movimiento pedagógico." Este evento ocorreu em Oaxaca, no México.

Ainda em 2014 , em Buenos Aires, Argentina, a participação no 7º Encuentro Nacional del Coletivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen investigación desde la escuela" veio confirmar a importância das ações de formação quando ocorrem de modo coletivo entre docentes.

O "VII Encuentro Iberoamericano de Coletivos e redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigacion e Innovación desde su Escuela y Comunidad", que aconteceu na cidade de Cajamarca, Peru, de 20 a 25 de julho de 2014 reafirmou nosso desejo em organizar um coletivo na cidade de São Gonçalo. Tal encontro reuniu professores/as de sete países: Espanha, Venezuela, Colômbia, Argentina, Peru, México e Brasil. Teve como eixo central o compartilhamento de experiências educativas comprometidas com a produção de uma sociedade mais igualitária. Nesta ocasião, quatro professoras brasileiras, que atualmente integram a Redeale, estiveram presentes naquele país apresentando seus trabalhos.

Finalmente, em 2015, a participação no IX Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en Lenguaje, em Bogotá, Colômbia, o reencontro com companheiros e companheiras de diferentes coletivos, nos trouxe o impulso que faltava para propor a formação de um coletivo em nossa cidade. A experiência foi tão marcante e o desejo de continuar compartilhando experiências com outros docentes tão forte que, após o retorno deste grupo ao Brasil, mesmo com todas as dificuldades, foi fundado um coletivo docente. Assim, a primeira reunião do Redeale aconteceu em 28 de abril de 2015.

Antes e durante todo esse processo, parte deste coletivo, já havia participado e formado outros grupos de estudos e de pesquisa, seja em escolas públicas com as quais trabalharam e investigaram, seja com professoras de diferentes níveis de ensino, no espaço da universidade. A formação e participação em coletivos não são, portanto, alheias a nossa trajetória.

Quanto a Redeale, as reuniões acontecem na Faculdade de Formação de Professores (FFP), que é uma unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Temos em média 15 professores em cada reunião, vindos de diferentes escolas e municípios do estado Rio de Janeiro.

NOSSO PENSAMENTO DE REDES E COLETIVOS DOCENTES

Partindo da premissa de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 13), defendemos que os encontros que ocorrem em coletivos docentes, como na Redeale, não se pautam pela transmissão de conhecimento, já que a professora não é tábula rasa. Grupos docentes estimulam o compartilhamento de múltiplas leituras de mundo realizadas no cotidiano da escola e da vida. Pertencer a um coletivo docente representa um processo em que se pode caminhar de modo acompanhado. Não se espera que haja, nessa perspectiva, uma liderança que se apresente como “o formador”. Todos aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, enquanto narramos e ouvimos as experiências de outras professoras. Em uma rede docente ninguém deve se sentir o detentor do saber já que todos são

pesquisadores do seu fazer. Afinal, como afirma Freire (1996, p. 16): "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino." Desse modo, acreditamos que espaços coletivos, como a Redeale, possibilitam uma relação horizontal na qual variadas práticas docentes e diversas referências teóricas dialogam.

PERU E BRASIL: DUAS REDES EM DIÁLOGO

O coletivo brasileiro de docentes em pauta neste artigo, vem desenvolvendo duas frentes de atuação. De um lado, encontros mensais com professores brasileiros, fundamentalmente docentes de escolas de São Gonçalo e entorno, a fim de refletir sobre práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas pelos docentes do grupo. Nestes encontros narramos experiências vividas no cotidiano escolar bem como buscamos ampliar os modos de compreender o que vivemos na escola. Cada encontro é registrado através de fotografias e gravações em vídeo.

De outro lado, desenvolvemos ações de intercâmbio com outros coletivos. Um deles é, o Coletivo Peruano de Docentes y Redes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad (COPREDIEC). Neste intercâmbio tem participado graduandos dos cursos de Pedagogia, Letras e Geografia, estudantes da Pós-Graduação Latu Senso, do Mestrado em Educação, e professores/as do COPREDIEC e da Redeale. Nesse movimento entre coletivos estamos a compartilhar a ideia de que:

> O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos". É o "pensamos" que estabelece o "penso" e não o contrário (FREIRE, 1977, p. 66).

Encontro da REDEALE- Arquivo pessoal 2015.

Os relatos das professoras que participam da Redeale, afirmavam a importância de um espaço coletivo para a formação docente. Neste sentido, corroboramos a perspectiva de que a formação docente não pode ser vista como um ciclo que se encerra, mas que está em constante movimento. A noção de colaboração é importante uma vez que dividimos nossos questionamentos e buscamos alternativas que ora solucionarão a(s) questão(ões), ora trarão novas ideias. Os diferentes olhares auxiliam a enxergar não só o/a outro/a, mas as situações vivenciadas em novas perspectivas. Desse modo, a ideia de coletivo docente é vital para a compreensão dessas situações, no sentido de que o eixo de nossos encontros é o diálogo.

O diálogo que se produz nos encontros da Redeale possibilita o intercâmbio de experiências (Benjamin, 1936). Nas palavras de Larrosa experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (2002, p. 21). Entendemos também que:

> É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 25)

A experiência requer um contato, uma atribuição de sentido que vai se modificando a partir de diferentes olhares. Permitir que algo nos afete, é permitir que alguma coisa nos transforme implicando não somente na formação docente, mas na construção do sujeito. Professores e professoras que compartilham experiências apostam nas mudanças. Nesse ponto, como bem assevera Benjamin:

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. (1936, p. 205).

Às vezes aluno/a e professor/a só querem ser ouvidos, mas não recebem a devida atenção. Cientes desses silenciamentos, narrar experiências acaba se tornando urgente e enriquecedor para os atores neste ato de narrar. O construto de Morais (2012) reflete o que vem sendo tecido em nossos encontros:

> A formação continuada como projeto coletivo, só existe na medida em que haja abertura para o outro e seu dizer. É na relação com o outro, com suas palavras e contrapalavras, que vamos aprendendo a pensar de modos outros. (p. 20).

Esses espaços possibilitam o diálogo e é no diálogo que encontramos soluções além de pensarmos novas maneiras de vivenciar os acontecimentos que permeiam o ambiente escolar.

PROJETO DE ESCRITA DE CARTA PERU E BRASIL

Neste trabalho nos apropriamos do conceito de carta como um gênero textual. Quanto ao conceito de texto:

> (...) o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo e independente de suas extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (...). (KOCH e FÁVERO,1988 apud LINS, 2007)

Utilizamos os atributos descritos acima de cartas para o intercâmbio de experiência entre duas turmas do quinto ano de distintos países (Brasil e Peru). Encontramos na carta a

potência da escrita ao outro como uma abertura para conhecer novas culturas, novas pessoas e a possibilidade de uma atividade de escrita com sentido para os estudantes.

O momento em que cartas tiveram origem é uma incógnita. Entretanto, é sabido que no Antigo Egito havia mensageiros que através de camelos e cavalos faziam a correspondência de recados escritos. Esse tipo de escrita estava presente antes da era Cristã, na Idade Média e outras tempos históricos.

Portanto "pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência" (SONTAG,1986, p. 101 apud KRAMER, 1998, p. 25).

Escrever cartas pode produzir um diálogo que permite o encontro e o intercâmbio de experiência. Compartilhar um texto escrito por nós para alguém pode nos convidar a pensar nossos próprios pensamentos. Nóvoa nos diz que:

> Numa carta, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário. Esta é "a forma mais concreta de diálogo que não anula inteiramente o monólogo". (NÓVOA, 2014, p.14)

Compreendemos partindo do pensamento do NÓVOA, que cartas são intercâmbios de experiências que antes de compartilharmos com o outro, compartilhamos com nós mesmos. Somos afetados, transpassados, tocados por aquilo que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21).

INTERCÂMBIO BRASIL E PERU: CONHECENDO O OUTRO ATRAVÉS DE CARTAS

No Brasil, a escola na qual desenvolvemos o projeto de escrita de cartas foi a Dr. Armando Leão Ferreira. Esta instituição de ensino pública fica localizada em São Gonçalo, parte periférica da região metropolitana do Rio de Janeiro, a uma distância de quinze

minutos da Faculdade de Formação de Professores (FFP). Tal proximidade tem favorecido a construção de parcerias universidade-escola, seja para a realização de projetos ligados ao "Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita" (GPALE), seja para o desenvolvimento de projetos coordenados pela professora Mairce Araújo, com seu grupo de pesquisa chamado "Alfabetização, Memória e Formação de Professores" (ALMEF).

A escola em questão foi inaugurada em 1993, tendo completado 23 anos de existência em 2016. Ela possui cinco salas de aula nas quais funcionam dez turmas referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo estudam 238 alunos/as, entre seis e quatorze anos, divididos em dois turnos (manhã e tarde). Esta instituição de ensino foi construída para atender a comunidade "Conjunto Democrático", que teve origem a partir da desapropriação de parte dos moradores oriundos do território da Favela do Gato, no bairro do Gradim, cujas moradias foram destruídas para construção da estrada federal BR 101. Entendemos que o território não está desassociado como afirma Santos:

> O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala de território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma população. (SANTOS, 2015, p. 96-97).

Dessa forma, a noção de território é compreendida como lugar de formação da identidade, quando as diversas famílias que tiveram suas casas desapropriadas foram estabelecidas em outro lugar, através de relações de poder vertical, partindo do Estado para a população, que os retiraram de suas antigas moradias. Sendo as duas cidades de regiões periféricas, a proposta produzida pelos coletivos de docentes (Redeale e COPREDIEC), para serem realizada com turmas do Brasil e do Peru, foi a correspondência através de cartas. O território para além da relação de poder pode ser compreendido no compartilhamento entre as redes, quando a relação de professores de periferias, passam a pensar outra forma do fazer docente, onde os sujeitos são os produtores das cartas.

A sugestão da escrita das cartas 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 e do lado peruano a professora María Sabina Abanto Abanto, participariam da atividade. O convite foi feito às turmas e 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. No ano de 2015, a turma que participou do projeto foi do quinto ano do Ensino Fundamental. Possuía 28 alunos/as, sendo 17 meninos e 11 meninas. Partindo do interesse demonstrado pelas crianças brasileiras em conhecer o Peru, sua cultura e história, preparamos uma breve apresentação sobre este país. Fizemos uma pesquisa e elaboramos slides com informações sobre os costumes peruanos (música, cultura, história, alimentação, vestimenta e pontos turísticos). Conhecemos juntas as tradições de um país que mesmo pertencendo ao continente Sul Americano, fala outro idioma, come outros alimentos, usa vestimentas diferentes, e abrange uma fauna que até o momento desconhecíamos.

Posteriormente, foi realizada uma conversa sobre conhecer outra cultura e compartilhar experiências com estudantes peruanos. No decorrer da prosa, a professora Rose propôs que a turma escrevesse cartas para alunos peruanos. Os alunos abraçaram o convite. Com entusiasmo iniciaram a produção de suas mensagens para os colegas do Peru. A tessitura das cartas dos pequenos foi um momento singular de ação com a turma. Pudemos perceber a importância de uma atividade de escrita com sentido para os alunos.

Demos a cada aluno uma folha de papel e dissemos que poderiam escrever para um aluno peruano. Surgiram várias sugestões: narrar sobre suas vidas, fazer perguntas, enviar mensagens. O desejo comandava a escrita.

Ao começarem a escrever, ouvimos algumas inquietações:

"Professora, me ajuda aqui!"
"Professora, 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!"

As falas das crianças nos remetem a pensar que cada aluno possui uma história de vida e muitas vezes necessitam contá-la. É importante construirmos na sala uma cultura do diálogo. Muitas vezes as professoras se queixam quando alguém interrompe no momento da leitura para contar o que aconteceu "ontem". Longe de ser um problema, a interrupção da aula pode abrir espaço para o gesto da escuta. Neste sentido:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar [...]. (LARROSA, 2002, p. 19).

Foi gratificante poder viver a escrita em seu sentido social. Além disso, os estudantes se expressaram com desenhos, enriquecendo suas mensagens.

O processo de escrita das cartas foi permeado pelo diálogo. Enquanto escreviam, emergiam saberes e dúvidas, gerando um clima de aprendizagem significativa.

Os escritos dos alunos iniciavam por uma breve apresentação de quem escrevia. Além disso, nomeavam o lugar onde viviam. Os alunos também escreveram perguntas recheadas de curiosidades sobre o Peru e sobre o possível leitor de sua carta.

Os alunos também levaram pequenos presentes para enviarmos por correio aos novos amigos. Tudo foi documentado em vídeo e foto. Enquanto os alunos colocavam suas lembranças na sacola, gravavam uma mensagem para as crianças peruanas. No entusiasmo de gravarmos, surgiu a ideia de cantarmos uma música brasileira para os estudantes do Peru. Queriam mostrar um pouco da música brasileira. Os próprios educandos escolheram a canção. Esta era "Sonhar" do Mc Gui. Os alunos se divertiram e aprenderam muito neste dia.

O dia findou com uma confraternização. Foi celebrada a interação entre duas turmas de diferentes países. Ao fim, os alunos da escola Dr. Armando Leão Ferreira foram

convidados a irem a Faculdade de Formação de Professores, para conversarem por Skype com seus novos colegas peruanos. As crianças foram à Faculdade e puderam dialogar com os docentes peruanos. Infelizmente nenhum discente do Peru pode participar. De qualquer modo, as crianças brasileiras adoraram o encontro já que a maioria nunca havia estado em uma universidade antes. Elas se divertiram em estar naquele espaço físico e gostaram de falar com pessoas de outro país por meio da internet. Os alunos interagiram com os docentes peruanos, cantaram músicas, fizeram muitas perguntas sobre o Peru, leram suas cartas e mostraram cartazes que fizeram para os professores de seus novos colegas.

Foi muito interessante e gratificante 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, porém despertou em nós o desejo em continuar criando formas de romper com os limites de fronteiras e vivenciar a ideia de identidade territorial na 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, Redeale e Desenredando Nudos, podem construir ricas ações de intercâmbio.

Encontro com as crianças da turma 501 para a produção das cartas aos amigos peruanos- Arquivo pessoal 2015

Encontro com as crianças da turma 501 para a produção das cartas aos amigos peruanos- Arquivo pessoal 2015

OS CAMINHOS QUE ESTAMOS PERCORRENDO EM 2016.

O cenário continua sendo o colégio Dr. Armando Leão Ferreira, só que dessa vez em uma turma de primeiro ano cuja professora é a Rose Mary. A professora se encarregou de dar o aviso: faremos um intercâmbio com alunos e alunas do Peru. E nós (Celena, Dennys e Thayssa), mediadores deste intercâmbio, juntamente com a coordenadora Jacqueline Morais, no intuito de apresentar o Peru (algumas festas culturais, comidas, animais, vestimentas), visitamos a escola no dia 13 de maio de 2016. Entrar em contato com essas crianças nos possibilitou rememorar nossa infância. Para esse encontro fizemos um breve planejamento, no entanto, é preciso ressaltar que nem tudo saiu como planejado. Não sabíamos como seria o contato com crianças que estão no período da alfabetização. Foi a primeira experiência e foi maravilhosa. A professora Rose nos apresentou à turma. Buscando contextualizar a razão da nossa ida à escola, iniciamos com um jogo de forca. Perguntamos se sabiam sobre um evento que aconteceria em agosto no Brasil. Cada um ia

tentando adivinhar as letras que formavam a palavra “olimpíadas”. Quando conseguiram acertar, começamos a mostrar os slides. Nossa orientadora, Jacqueline Morais narrou uma história sobre uma viagem ao Peru. Dennys, usando uma peruca, representou o jogador Paolo Guerrero, jogador do Flamengo e maior símbolo esportivo peruano. O trabalho não terminou. Ele apenas começou. Durante todo o ano de 2016 trabalharemos no sentido de dar prosseguimento a este projeto.

Embora estejamos descrevendo a experiência, não conseguimos pôr em palavras o quanto aprendemos com cada um. Algumas das falas que ouvimos neste dia foram:

"Professora, vem me ajudar a fazer o dever!"
"Você se parece com o meu primo."
"Minha tia tem um celular igualzinho ao seu."
"O seu relógio é igual ao do meu primo."
"Lê uma história pra mim?"

As cartas foram respondidas pelos estudantes do Peru. Recebemos por internet as mensagens dos alunos peruanos. O processos de correspondência continuou pelo ano de 2016, apesar de todas as dificuldades que tivemos, resultados das distâncias e as diferenças da língua. De todo modo, está sendo um rico aprendizado.

O intercâmbio entre países da América do Sul nos convida a pensar a troca de correspondência como experiência de resistência. Naquela sexta-feira demos um primeiro passo para que a escrita de cartas entre estudantes peruanos/as e brasileiros/as possa ser vivida como mergulho em culturas diferentes, línguas diferentes, modos de vivenciar diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *In*: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19. Páginas: 20-27.

LINS, Neilton. **GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE LINGUAGEM**. In: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.06-1º Semestre de 2007

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p.1 – 9, jul./dez. 2001. Disponível em: < http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23891/16864> Acesso em: 27 feb 2017.

_____.; ARAÚJO, Maircе da Silva. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, César; CARVALHO, José Ricardo. (Orgs.). **Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores**. 1.ed. Campinas: Librum Editora, 2013, p. 125-140.

_____. ; ARAÚJO, Maircе da Silva; SILVA, Aline Gomes. Diálogos universidade-escola básica: contribuições para a produção de uma ecologia dos saberes. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SERODIO, Liana Arrais. (Orgs.). **Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária**. 1. ed.Campinas: FE/UNICAMP, 2013, p. 75-87.

_____.; ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização: desafios da prática alfabetizadora . **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 157-171, feb. 2008. ISSN 1980-7686. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11476>. Acesso em: 28 feb. 2017.

NÓVOA, António. **Carta a um jovem investigador em Educação.** In: Investigar em Educação - II ª Série, Número 3, 2015

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciêncian universal** / Milton Santos. – 25ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores Da prática de pesquisa à prática de formação.** In: Revista Brasileira de Educação- Jan/Fev/Mar/Abr de 1998. N º 7.

A FORMAÇÃO DIALÓGICA DO EPELLE E A AUTORIA DE TEXTOS DOCENTES

Ludmila Thomé de Andrade[1]
UFRJ
lud@litura.com.br

BRASIL

Resumo

Nosso objetivo maior nos Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita - EPELLE - que se realizam através de um Curso de Extensão de um ano de duração, há cinco anos completos (este ano é a sexta edição anual) é a produção de conjuntos de textos, escritos por professores, que retratem, com sua letra, processos pedagógicos realizados com seus alunos. Estes processos podem ser bem ou mal sucedidos, o mais importante é a carga reflexiva que densifique a experiência docente em sua atuação profissional. Durante cinco anos (2011 a 2015), fui a coordenadora de uma pesquisa-formação intitulada *As (im)possíveis alfabetizações de crianças de classe popular pela visão dos professores da escola pública*, um processo longitudinal, de que participaram ao todo em torno de 70 professores, de modos bem heterogêneos. Evidentemente, apenas alguns poucos deste total de participantes tiveram a frequência integral aos encontros semanais, na universidade. Por dentro das demandas expressas pelos docentes, planejávamos os encontros em através de temáticas encadeadas, de modo que o conjunto do processo dos encontros (hoje equivalente a um curso) foi dedicado aos temas e conceitos decorrentes da leitura e escrita. Nesse processo, foi muito lentamente que chegamos à publicação de um volume de textos, em que apenas 11 autores (em torno de 15%) escreveram textos que designamos como *artigos*, mas retirando qualquer conotação acadêmica (de artigo científico) ou de outra ordem (jornalístico, por exemplo). Os textos são novos, inusitados em sua organização, surpreendendo seus leitores por um estilo que ainda não se encontra no mercado simbólico de leituras profissionais docentes.

Palavras Chave: Formação Continuada – Escrita de Professores – Textos Docentes

Nosso objetivo maior no EPELLE – Encontros de professores para estudos de letramento, leitura e escrita- que se realiza através de um Curso de Extensão de um ano de

[1] Ludmila Thomé de Andrade é professora titular da Faculdade de Educação da UFRJ. Focaliza sua pesquisa sobre o tema da formação docente, especialmente a formação continuada sem, entretanto, deixar de extrair reflexões sobre a formação inicial e as políticas de formação docente. Com sua pesquisa desenvolvida no período entre os anos de 2011 e 2014, passou a propor formatos didático-metodológicos para a formação de professores, em coerência com uma certa concepção discursiva, que encerra princípios dialógicos da teoria bakhtiniana da linguagem e incorpora procedimentos de análise calcados na Análise do Discurso de linha francesa, tomando as interações nas quais os protagonistas são os professores (professores e formadores, professores e alunos, professores e professores) como fonte de produção de teorias sobre a formação profissional de docentes.

Eixo Temático: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político
Rede a qual se vincula: Rede Formad
Instituição a qual se vincula: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

duração, há cinco anos completos (este ano é a sexta edição anual) é a produção de conjuntos de textos, escritos por professores, que retratem, com sua letra, processos pedagógicos realizados com seus alunos. Estes processos podem ser bem ou mal sucedidos, o mais importante é a carga reflexiva que densifica a experiência docente em sua atuação profissional.

Desta forma, para nós coordenadores do curso a tarefa é a de propiciar, apoiar, incentivar, tornar possível, discutir, revisar, devolver e publicar as coleções de textos que assim passam também a ser nossos. Como fdras, sentimo-nos profundamente leitoras destes textos, em seu processo de elaboração contribuímos com sugestões que permitem que sejam revisados e reescritos, pois ao lê-los, no processo, vamos ficando tão felizes ao conhecê-los e revisitá-los que se sente que é como se fossem um pouco nossos também.

Durante cinco anos (2011 a 2015), fui a coordenadora de uma pesquisa-formação intitulada *As (im)possíveis alfabetizações de crianças de classe popular pela visão dos professores da escola pública*, processo longitudinal, de que participaram em torno de 70 professores, evidentemente apenas alguns poucos tendo tido a frequência integral aos encontros semanais, na universidade, mas retornaram, após terem que se ausentar, ou permanecendo por mais de dois anos sem interrupção. Estes encontros se concentraram no espaço universitário, articulando-se especificamente com os professores da educação básica, e foram dedicados aos temas e conceitos decorrentes da leitura e escrita. Nesse processo, foi muito lentamente que chegamos à publicação de um volume de textos, em que apenas 11 autores (em torno de 15%) escreveram o que chamamos de artigo.

Nossa perspectiva é a de que fazer dos professores autores de suas escritas altera simultaneamente sua relação com a prática e consequentemente a sua própria prática profissional. Não foi fácil o primeiro processo desta forma de fazer pesquisa junto aos professores, mas fomos aprendendo, remanejando nossas formas de fazer, nossas formas de pensar. Ao objetivo de formar os professores acresciam-se sentidos novos, e íamos aprendendo sobre a formação, nossa ação de formar foi ganhando significados na lida ao longo da pesquisa, em constante monitoramento e análise de nossa parte.

O nome dos encontros de formação era (e continua sendo, tendo sido hoje transformado em um curso de extensão de duração anual) *Encontros de professores para*

estudos de Letramento, Leitura e Escrita, abreviando-se na sigla EPELLE[2], cuja chave de compreensão ou os princípios que iam sendo elucidados da ação da formação docente, certamente está na palavra *encontro*: nos encontramos, encontrávamos novidades não previstas, encontrava-mo-nos formadores e professores, os professores com os professores, entre si e entre nós.

Naquele espaço, os relatos e discussões de encontros ocorridos na escola, com os alunos dos docentes em formação, em suas salas de aula. Mestrandos e doutorandos frequentavam também este espaço, como seu campo de pesquisa. Se buscavam ali elementos de análise para suas questões de pesquisa, acabavam se encontrando também, consigo mesmo em sua versão professores, em processo de formação de pesquisadores. Nós universitárias, pesquisadoras já qualificadas, encontrávamos também com as identidades em circulação, em processos de constituição renovada, ao nos alçar à posição de formadoras.

A ideia de encontro remete às identidades em processo de interconstituição. Se encontramos com o outro, algo de nós se modifica. Saímos de modo alterado dos encontros, não somos mais os mesmos, levamos algum elemento que o outro nos imprimiu, ou extraiu, ao nos tocar com suas palavras.

Perguntávamos constantemente: nestes encontros, eu formadora encontro-me com os professores que lá estão? Ou restritamente encontro-me apenas com a representação prévia que trago deles a partir de minha experiência? Encontram-se os professores que se encontram presentes? Eles entre eles, eu com "estes eles" que se apresentam? O que eles apresentam de si é realmente o que eles enunciam? Seus discursos remetem a quem são? Ou estão reproduzindo um discurso que consideram aceitável e legitimado?

Íamos escapando, a cada semana, nós todos interlocutores naquele processo de formação, de armadilhas que comumente aprisionam o professor, em desenhos prévios.

[2] A palavra *épelle*, em francês, associa-se ao verbo soletrar, em conjugações com algumas pessoas verbais, querendo dizer *soletre* ou *soletra*. O verbo *épele*r, conjugado no presente, tem este som em algumas pessoas verbais do presente: J`**épelle**, tu **épelles**, il/elle **épelle**, nous épelons, vous épelez, ils/elles **épellent**. Também no imperativo ("soletre!"), tem o mesmo som, para a pessoa verbal *Tu*, que é como são tratados os alunos da escola, pelos professores: tu **épelle**.

Mas o perigo e a beleza eram a certeza de ignorarmos o que eles se tornariam, naqueles encontros: novas identidades em gestação, o imponderável da formação docente. A mim, pesquisadora formadora, caberia apenas ouvir, escutar, perceber, apreciar e me sensibilizar, para produzir, por minha vez, uma resposta, que esperaria então que fosse por eles escutada e assim sucessiva e infinitamente, de parte a parte, ou vice-versa.

Nas interações efetivamente ocorridas no processo de formação, projetam-se autores. E assim emergem as autorias, espelhando-se em outras autorias. Apostamos na produção de autorias pelos processos de interação alteritária e pela via da linguagem, ou seja, em interações, mas naquelas interações que se podem qualificar de interlocuções, porque passam pela mediação da produção de linguagem.

O processo de produção destes textos esteve portanto comprometido num processo de formação profissional docente. Seu solo, onde foi fertilizado e se germinaram as escritas profissionais dos textos de professores, ou seu mar, para imaginar uma metáfora mais ampla e flexível, como o meio líquido onde se criaram os desejos de escrever, abrindo-se comportas para que os fluxos do querer-dizer docente pudessem correr, se materializando nos textos aqui apresentados.

Os professores assim constituídos como autores descrevem, em seus textos, aqui apresentados, práticas pedagógicas escolares efetivamente realizadas, selecionadas por eles mesmos como interessantes, escolhidas pelos próprios praticantes por sua densidade: de subjetividade, de um trabalho com a linguagem e consequentemente com os sujeitos que falam (e escrevem e leem, e analisam a língua e a produzem). A densidade se referiria também a uma dosagem de experiência, no sentido que Jorge Larrosa indica, inspirado pela teoria de Walter Benjamin, em que algo nos atravessa, nos "fura", nos perpassa, em português, não deixando intactos os sujeitos que passam pelos acontecimentos.

A vontade de dizer fica alterada pela experiência que então se deseja contar. Se não fosse nestes termos, porque se escolheria um episódio para ser relatado, em detrimento de outros? O critério da subjetividade, da experiência, remete a nossos pressupostos de pensar a linguagem como discurso, cujas enunciações permitidas marcam os sujeitos e simultaneamente se marca também a linguagem. Esta é a coerência teórica de uma

concepção de linguagem que esteve presente sendo experimentada e validada em todo o processo de formação docente.

Nossa ação de formadores editores

A escrita dos textos docentes pretendida por nós formadoras revela o quanto, indiretamente, uma interlocução que altera os sujeitos e produz a necessidade de novas produções discursivas pode alterar as práticas na sala de aula, no chão da escola. Nesta homologia, paralelismo, relaciona-se a processos, dinamizados por sujeitos. Refletem-se os diversos modos de agir, de pensar, entre docentes e formadores, sem significar reprodução automatizada, ou repetição inconsciente (e inconsequente, evidentemente) de discursos, mas sim A homologia de processos permitiu-nos apostar que se agíssemos por formas de nossa interlocução bem balizadas, junto a nossos interlocutores professores da educação básica, produziríamos efeitos subjetivos, de tal forma que os professores desejariam produzir efeitos semelhantes sobre seus alunos. Esta a coerência de nossa formação oferecida.

Nesta pesquisa-formação, a ação de formação é suficiente, não há necessidade de ações dentro da escola, lado a lado com o professor, pegando-lhe na mão para que aprenda a fazer, como em pesquisas que necessitam de verificações das verdades, indo para dentro do contexto da sala de aula para se checar e provar então a eficácia do que foi aprendido da formação. A formação na perspectiva discursiva que pudemos propor a estes professores que se tornaram escritores e autores de sua escrita encerra por ela mesmo, por seus modos de funcionar e agir sobre os sujeitos, um espelhamento, refletindo os sentidos que se produziram para cada professor, que não supomos serem em nada idênticos uns aos outros. Cada professor tem sua história de vida, sua história de formação profissional e história escolar, o que apenas complexifica e torna ainda mais imponderável (e belo e encantador) o desdobramento do que oferece como conhecimento o formador.

Numa pesquisa ação, necessariamente, a relação com os sujeitos de pesquisa é de maior proximidade, mais problematizada, por ser circunscrita e portanto criada em consequência da própria pesquisa. A ação da pesquisa é o próprio objeto estudado. O processo desencadeado por esta ação é o espaço-tempo da própria vida-pesquisa. Não há

separação, a pesquisa não "vai à" realidade, mas mergulha na realidade, seleciona elementos da realidade e há assim uma fusão, mas não do pesquisador com seus sujeitos, mas deste com a realidade, pois ele inscreve-se enraizadamente em seu campo, o campo de pesquisa, que assim é vivido vividamente.

Portanto, preocupamo-nos durante qualquer processo de formação que planejamos e que se vê instaurado com a conceituação e compreensão constante do que possa ser considerado como a *voz docente* (BAKHTIN, 2002). A voz só pode ser considerada se se avalia a produção de uma escuta e de uma resposta: a escuta desta voz pelos formadores, do que dizem e querem dizer com os enunciados dos professores; a escuta da voz pelos formadores; as escutas das vozes docentes pelos próprios pares, compreendida pelos formadores; a escuta dos silêncios da voz docente; uma escuta pelos diferentes professores, do que é dito pelos formadores... e as consequentes formulações de respostas.

Tendo em vista esta concepção e valorização da *voz dos professores* presentes aos encontros, planejávamos os espaços de enunciação que precediam os momentos de escrever. Estes eram situados, privilegiando e dosando os diferentes eixos da linguagem verbal, que consideramos como sendo quatro: a oralidade, a escrita (textos escritos produzidos e enviados de uma semana para a outra), a leitura (indicada pelos formadores) e as análises (meta)linguísticas, a partir das tomadas de palavra (o epilinguístico). O objetivo mais amplo de nossa pesquisa traduzia-se pela escrita de um texto maior.

Calculamos estratégias para que o texto maior pudesse ser formulado. Assim, consideramos que pequenos textos comporiam um texto maior, como os textos aqui apresentados nesta publicação. Cada texto em sua forma final encerra a sua própria história (LILLIS, 2012), a história do texto, de sua fabricação, de sua composição gradual. Os textos contêm as memórias de formação profissional, as memórias de leituras (seus letramentos), as memórias de escola, as relações estabelecidas entre diferentes abordagens das práticas realizadas, as atas de encontros de formação planejamentos de aulas, por exemplo.

Um procedimento metodológico que se revelou bastante profícuo, constitutivo também dos textos, em sua forma mais finalizada, conforme são apresentados neste volume especial, foram as assim designadas *Apresentações de Práticas* docentes. Agendavam-se

com antecedência e os professores tinham a ocasião de apresentar algum momento de seu fazer pedagógico escolar, algum processo que considerassem que valeria a pena ser relatado ao grupo e que se relacionava com os conteúdos teóricos discutidos em nossos encontros, em que os temas iam-se desdobrando. Os textos eram gestados a partir deste momento oral sistematizado, objetivado previamente, em que os professores utilizavam-se de *power-points*, em que incluíam fotografias e às vezes filmes, áudios, além de textos e ilustrações, e traziam também materiais concretos, feitos pelas crianças. No horizonte, sempre colocamos a promessa de esforçarmo-nos para que se desse a efetiva publicação dos textos, embora tenhamos tido bastante dificuldade de canais de publicação, efetivamente[3]. No projeto atual, temos criado estes canais, por nós mesmos, através de um blog e do site do Laboratório (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC-)

Uma relação nova se concretizou, dentro dos processos de preparação de textos, seja em que momento fosse, ou seja, para a apresentação de práticas, para a escrita de pequenos textos que compuseram os maiores, ou ainda na preparação dos textos que aqui neste volume constam como artigos. Tratou-se do assim designado (uma categoria endógena) "personal epelle", que significava a adoção espontânea, a partir de aproximações por simpatia, entre um professor formando do EPELLE e um dos pesquisadores mestrandos ou doutorandos que atuavam como formadores. Este apoio mais estreito, acompanhando de perto a escrita dos textos docentes, foi reconhecidamente positivo, na visão dos professores. Sobre cada uma destas associações, poderíamos muito refletir, pois traduzem estilos de escrita de identidade docente e de orientação muito particulares.

[3] Interessante notar as dificuldades encontradas para que a publicação de textos docentes se efetivasse. Estou muito satisfeita em ter conseguido a oferta de espaço tão nobre junto ao Grupo Fale da UFJF responsável por esta revista Práticas de Linguagem. Em uma das ocasiões anteriores, em que tive dificuldades para receber qualquer sinal positivo para publicar estes textos, a compreensão equivocada da leitura de meu projeto junto a agências de fomento era de que eu estava tentando obter financiamento para publicar meu próprio livro, ou individual ou de pesquisa. Esta leitura errada me indica o quanto não se cogita a possibilidade (por esta ser quase inexistente) de que professores possam ser autores e publiquem seus textos não de pesquisadores mas de professores, textos profissionais, escritos para um "mercado" de leitura docente.

Sobre os textos produzidos

Os textos que têm sido produzidos se apresentam de formas muito diferentes, como se poderá observar neste evento da Rede Formad, em que esperamos apresentar alguns. Suas características, em termos de temas abordados, de número de páginas, revelam esta diversidade que é estilística de cada professor escritor e autor. Os professores não são escribas, repetidores copistas do que a Universidade que oferece esta formação lhes ensina, como conteúdo informacional teórico prático, mas são escritores autores, encarnam na sua escrita os tais elementos de ordem conceitual que são apresentados pela Universidade, e destes se apropriam, e recuperam-nos como consideram ser a melhor forma de fazê-lo, expressando-se por uma ordem de discurso docente, não acadêmica, mas necessariamente hibridizando o que contribui o discurso de pesquisa para este processo formador pela escrita.

Assinalamos apenas algumas características particulares analisadas. Estas análises são ensaios, permitindo criar critérios para que possamos almejar nos tornarmos editores, num futuro próximo. Este é o objetivo da atual pesquisa. Ora, na pesquisa anteriormente terminada, o desfecho bem sucedido consistiu numa coleção de textos de professores, esta foi nossa grande conquista, provando que os professores haviam podido escrever com rigor e estilo, o talento docente marcando textos de uma forma muito positiva, talvez apontando para a superação da dificuldade de encontrarmos textos formadores. Hoje, o conjunto de textos que foi produzido para este evento da Rede formad, foi muito expressivo em termos de velocidade, de consistência, revelando que a formação dialógica do EPELLE efetivamente surte efeitos de escrita docente positivos.

Os textos mais formadores muito provavelmente serão textos escritos por docentes e não por formadores pesquisadores. Portanto hoje podemos almejar sonhar com um mercado de produção de textos docentes. Para que isto ocorra, inscrevemo-nos hoje na posição de editores. Eis alguns dos critérios levantados, a partir da análise dos textos dos docentes.

Pelo pincípio que imaginamos da homologia de processos, para que o professor torne-se um escritor autor, seu texto profissional terá como tema principal os textos infantis, de seus próprios alunos. A análise dos textos das crianças constitui de forma muito prioritária o texto do professor, pois tratá-lo e analisá-lo significa tratar e analisar seu

próprio trabalho. O texto infantil é a culminância de qualquer trabalho com a linguagem, revelando a singularidade da produção responsiva de cada aluno, que por sua vez terá na análise feita pelo professor, uma escuta e uma resposta, em uma dimensão ampla.

Embora devamos buscar encontrar nos textos de professores com muito vigor referências feitas às teorias da linguagem e da educação, que entretecem os textos docentes, as formas como estas referências serão feitas deveriam revelar a autenticidade profissional, e portanto diferir (ou não necessariamente corresponder) aos modos acadêmicos preconizados aos que escrevem cientificamente. O letramento profissional docente e o letramento acadêmico não necessariamente coincidirão em suas regras de adequação.

Conforme se vai verificar na leitura do conjunto de textos, a memória (de leituras profissionais, de escola, por exemplo) se imbrica na construção dos textos, trazendo o caráter de vivência e funciona normalmente como um elemento desencadeador das proposições que são feitas pelos autores dos textos de professores, uma parte biográfica.

Essa a nossa aposta, esses os princípios que guiaram o processo que desemboca nos textos aqui produzidos. Eles estão hoje fertilizando novos processos de formação docente, de onde mais produtivamente se estão formulando novos textos de profos sobre suas prtcs, principalmente alfabetizadoras. Esperemos que o mercado de textos docentes seja num futuro bem próximo tão rico e diversificado que produza leitores docentes e mais e mais autores autorizados a produzir sentidos e ideias que possam transformar o fazer docente e alterar as práticas do dia a dia no chão da escola.

Referências:

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. Martins Fontes, 2002.
LARROSA, J. Tremores. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
LILLIS, 2012;. Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education,* v. 17, n. 3, 2003.

A TEMÁTICA AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES AMBIENTAIS NAS LICENCIATURAS DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

BRASIL

Ivo Dickmann- e-mail:educador.ivo@unochapeco.edu.br
Larissa Henrique- e-mail: larissahenrique@unochapeco.edu.br

Resumo: Compreendendo que é na Universidade que ocorre a formação de educadores em geral e dos educadores ambientais de forma específica, o presente texto tem como proposta compreender como a temática socioambiental está inserida nesse processo, tendo em vista que faz-se necessário cada vez mais sua inserção de forma direta no currículo das licenciaturas; e dessa forma, habilitá-los para desenvolvê-la na Educação Básica de forma inter e transdisciplinar. Com base em referencial teórico da Educação Ambiental crítica - tendo Freire como autor principal, optou-se metodologicamente pela análise documental das sínteses dos PPCs dos cursos de licenciatura da Unochapecó, a partir da escolha de categorias relacionadas a dimensão ambiental. Do processo de análise resultou um quadro sinótico da presença da temática ambiental nos currículos, que demonstrou que essas questões aparecem centralmente no curso de Ciências Biológicas, sendo que, nas outras licenciaturas a presença é irrelevante, pontual e numa perspectiva acrítica.
Palavras-chave: Formação de educadores ambientais. Licenciaturas. Paulo Freire.

1 Introdução

É na Universidade que ocorre a formação dos educadores em geral e dos educadores ambientais de forma específica, por isso, este texto se desafia a compreender como a temática socioambiental está inserida neste processo, partindo do fato de que estas problemáticas compõem os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e são componentes de uma Educação crítica e emancipatória, cada vez mais, faz-se necessário sua inserção de forma direta no currículo das licenciaturas; para que estejam presentes na formação inicial, continuada e permanente dos educadores, habilitando-os para desenvolvê-los na Educação Básica de forma inter e transdisciplinar.

A partir da necessidade de compreender como o tema ambiental se faz presente na formação desses licenciados e dada a importância que ele tem para a formação de futuros educadores na perspectiva da Educação Ambiental, visando à problematização do ambiente natural e construído e do entorno escolar, do currículo, das práxis educativas e das políticas públicas, buscou-se analisar as sínteses dos PP[1]Cs dos cursos de licenciatura da Unochapecó[2], fazendo uso da metodologia da análise documental. Para o estudo, foram analisados os conteúdos das sínteses dos respectivos cursos: Artes

[1] Consiste em um documento que especifica a proposta formativa do curso, a concepção e os elementos que perpassam e estruturam o processo de produção do conhecimento, as dimensões orientadoras do ensino e aprendizagem e os pressupostos metodológicos e avaliativos no âmbito do curso.

[2] A Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ é uma instituição comunitária, profundamente identificada com o desenvolvimento regional e muito atenta às necessidades da população e das organizações situadas em sua região de abrangência.

Visuais, Ciências Biológicas, Ciências da Religião, Educação Especial, Educação Física, Física, Letras, Intercultural Indígena, Matemática e Pedagogia.

As interrogações na busca de compreensão do tema, baseiam-se nas seguintes questões: os currículos das licenciaturas da Unochapecó estão orientados para a formação de educadores ambientais? Os educadores-licenciados egressos têm noção da perspectiva de trabalho transversal e interdisciplinar dos temas ambientais? E ainda, os docentes das licenciaturas têm uma concepção crítica sobre a relação sociedade e meio ambiente? Essas inquietações têm como base de referência teórica o pensamento freireano que nos instiga a refletir sobre a situação concreta da formação de educadores-pesquisadores comprometidos com a transformação da realidade: o entorno geográfico e ecológico das escolas (FREIRE, 2004). Não se pretende, no entanto, com essa análise, construir uma nova proposta de reformulação curricular da universidade em foco, mas estabelecer um olhar crítico-reflexivo sobre o currículo dos cursos de licenciatura no sentido de avaliar como está alocada nos componentes curriculares, a dimensão ambiental na formação inicial dos educadores.

2 Referencial Teórico

Para a análise das sínteses dos PPCs, tem-se como base Freire (2004, p. 31) quando afirma a relação intersubjetiva entre educadores e educandos no processo formativo: "É preciso que [...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado."Assim, o processo de formação de educadores crítico-reflexivos está na linha dos pressupostos teórico-metodológicos sustentados pela pedagogia freireana, possibilitando a formação de um egresso que vai construir sua práxis em sala de aula, entendendo esse sujeito licenciado como alguém com capacidade de desempenhar a função de educador com qualidade técnico-científica e político-pedagógica.

Para Chauí (2003, p. 05): "A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modelo de funcionamento da sociedade como um todo." Por isso, a importância de problematizar o currículo da formação de licenciandos, em vista de uma reconstrução permanente do mesmo, no sentido de atender as necessidades da realidade-ambiente; isso implica refletir sobre os conflitos sociais, culturais, políticos, econômicos, tecnológicos e ambientais nos quais a universidade está inserida hoje.

Nessa mesma perspectiva, Arroyo (2015, p. 48) afirmou que não haverá mudanças "[...] enquanto não se avançar na construção de currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais." Ou seja, o currículo é a base da formação do educador e que, portanto, não surgirão avanços "fora do currículo", gerando uma "fraqueza" na formação do educador, que está atrelado à organização do poder, correlação de forças econômicas e políticas – aspectos próprios do ambiente escolar concreto.

Segundo Carvalho (2008, p. 163), por sua dimensão político-pedagógica, a Educação Ambiental pode ser definida como uma educação crítica voltada para uma cidadania expandida, enquanto Loureiro (2009, p. 23-24), fala de uma Educação Ambiental brasileira identificada com a "[...] transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalista e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade." O que está em conexão com Morin (2006, p. 38), quando afirma que ser humano e natureza são "[...] inseparáveis constitutivos de um todo [...], interdependente, interativo e inter-retroativo [...]". Para Leff (2001, p. 237), numa mudança de paradigma societário e de conhecimento moderno "[...] a

educação converte-se num processo estratégico com o propósito de formar os valores, habilidades e capacidades para orientar a transição para a sustentabilidade."

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), é possível e necessário incorporar nos currículos a temática ambiental e sua inserção pode ocorrer, segundo o Art. 16: a) pela transversalidade, relacionando meio ambiente e sustentabilidade socioambiental; b) como conteúdo dos componentes curriculares já existentes; c) pela combinação dos dois primeiros. E, segundo o Art. 17, isto vai estimular uma visão integrada e multidimensional do meio ambiente; reconhecimento da diversidade e dos múltiplos saberes e olhares sobre o meio ambiente; superação das práticas escolares fragmentadas; cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida; construção da cidadania planetária; além de promover o estudo da natureza em ações pedagógicas que permitam a compreensão crítica da dimensão ético-política das questões socioambientais. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e em Nível Superior dos Cursos de Licenciatura (BRASIL, 2015), sinalizam que o processo educativo se estabelece na relação criativa entre natureza e cultura, devendo contemplar sólida formação teórica e interdisciplinar, na experiência docente e nos diferentes saberes, tendo como princípio as questões socioambientais.

3 Metodologia

Neste trabalho se propõe uma pesquisa qualitativa exploratória, sob o foco de uma avaliação diagnóstica, que não nega os aspectos quantitativos ao buscar as relações entre a coleta de dados e a análise quali-quantitativa, mas as coloca em sentido de complementaridade. Em outras palavras, afina o olhar para a realidade ao preocupar-se com a profundidade e a intensidade do fenômeno em estudo que está em processo construtivo sócio-histórico, se delineando desde a fase inicial de definição do objeto até a sua conclusão (DEMO, 2005, p. 105).

Neste sentido, há uma preocupação constante com a natureza socialmente construída da realidade em que a pesquisa busca compreender o "[...] modo como a experiência social é criada e adquire significado [...]", por isso, não toma como ponto de partida as estruturas fechadas, para ir em direção do real, mas busca, nessa relação com o real, construir as formas de apreendê-lo em investigações críticas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Pretende-se realizar uma leitura diagnóstica das sínteses dos PPCs dos cursos de licenciaturas da Unochapecó, via análise documental que é "[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação [...]" (BARDIN, 1977, p. 45). Esse procedimento de pesquisa permite definir as categorias para a posterior análise interpretativa do foco da pesquisa: a dimensão ambiental presente nos documentos oficiais da Unochapecó, com vistas à reflexão da formação de educadores ambientais.

Deste modo, as fases da análise reflexivo-interpretativa ficaram assim delineadas:

- Leitura: mapeamento da dimensão ambiental nas sínteses dos cursos de licenciatura da Unochapecó;
- Exploração dos dados: identificação das questões centrais, mais recorrentes e relacionadas à dimensão ambiental, para a análise dos significados e sentidos na interpretação dos dados;
- Análise interpretativa: compreensão dos significados e sentidos de cada fase da análise sobre a dimensão ambiental na formação do educador-licenciado da Unochapecó. Para a

contextualização das reflexões interpretativas, a análise estará centrada nas sínteses dos PPCs das licenciaturas.

4 Resultados

Os documentos utilizados para análise deste trabalho, foram retirados do *site* da Unochapecó, onde encontram-se disponíveis para *download*. Nele, os cursos são categorizados entre bacharelado e licenciatura. Partindo de nosso objetivo que busca compreender como a temática socioambiental está inserida no processo de formação dos educadores, foi realizado um recorte abrangendo somente as licenciaturas.

Entre todos os cursos desta modalidade que são ofertados pela Universidade, somente a síntese do curso de Letras-Libras não foi analisada, pois, não encontrava-se disponível no *site* e nem na coordenação do curso. Posteriormente, ao efetuar os *downloads*, buscou-se então, analisar os documentos a partir de categorias relacionadas à dimensão ambiental, sendo elas: ambiental, cidadania, consciência ambiental, educação ambiental, educação crítica, Freire e sustentabilidade. Desta forma, a partir da análise dos conteúdos com base nos referencias teóricos e nas categorias citadas acima, obteve-se os seguintes resultados que estão apresentados no quadro sinótico a seguir:

Quadro 1 - Resultado da análise de conteúdo das sínteses dos PPCs das licenciaturas

Curso	**Categorias**
Ciências da religião	Cidadania (p. 3)
Artes visuais	Educação crítica (p. 12)
Educação Especial	Educação crítica (p. 4)
Letras	Freire (p. 5)
Intercultural Indígena	Cidadania (p. 8, p. 9, p. 35)
Matemática	Cidadania (p. 7), Consciência ambiental (p. 9, p. 10)
Pedagogia	Cidadania (p. 2, p. 9), Educação crítica (p. 3)
Física	Ambiental (p. 4, p. 15), Consciência ambiental (p. 6, p.8)
Educação Física	Cidadania (p. 4, p. 5), Educação crítica (p. 4, p. 12, p. 17)
Ciências Biológicas	Ambiental (p. 1-2, p. 3, p. 8, p. 12), Cidadania (p. 1, p. 6), Sustentabilidade (p. 2), Educação crítica (p. 2), Conscientização (p. 7), Educação ambiental (p. 9)

Fonte: elaboração dos autores (2015).

A partir da compreensão de que a síntese do PPC é um documento onde deve-se abranger de forma sucinta os principais e mais importantes pontos e assuntos que há no documento integral, percebe-se a partir desse estudo, que a temática socioambiental nas sínteses dos PPCs das licenciaturas da Unochapecó está presente de forma dispersa e irrelevante, sendo que em algumas, as categorias que foram elencadas para o estudo aparecem somente uma vez e de forma breve e pontual. Entre as dez sínteses analisadas, quatro delas apresentaram alguma categoria de análise uma vez apenas: Ciências da Religião, Artes Visuais, Educação Especial e Letras. No curso de Ciências da Religião a categoria encontrada foi cidadania; no curso de Artes Visuais foi educação crítica; no curso de Educação Especial foi educação crítica e no curso de Letras apareceu uma citação de Paulo Freire.

Três cursos apresentaram as categorias analisadas três vezes: Intercultural Indígena, Matemática e Pedagogia. No curso Intercultural Indígena foi encontrada três vezes a categoria cidadania; no curso de Matemática encontrou-se uma vez a categoria cidadania e duas vezes consciência ambiental; no curso de Pedagogia apareceu duas vezes a categoria cidadania e uma vez educação crítica.

O curso de Física apresentou por duas vezes a categoria ambiental e outras duas vezes consciência ambiental. No curso de Educação Física encontrou-se duas vezes a categoria cidadania e por três vezes educação crítica. Por último, o curso que mais apresentou resultados, com onze registros, foi Ciências Biológicas: ambiental quatro vezes; cidadania duas vezes; sustentabilidade, educação crítica, conscientização e educação ambiental uma vez cada categoria.

Os resultados obtidos na análise endossam as pesquisas sobre as práticas ambientais na escola ao longo da história da Educação Ambiental no Brasil. Segundo Dias (2003, p. 39) a Educação Ambiental surge como educação conservacionista, sanitária ou ecológica, centrada na preservação da fauna e da flora – das belezas naturais –, o que contribuiu para cristalizar a abordagem naturalista, principalmente, em aulas de Ciências e Biologia. As primeiras medidas ambientais no Brasil – especialmente a partir do início da década de 1980 – atreladas à preservação do patrimônio natural, como assunto técnico para resolução de problemas; nesse contexto surge a Educação Ambiental, inserida nos setores governamentais e científicos, sob o foco da "[...] conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista, voltada para o ensino da ecologia e para resolução de problemas", sendo que essa visão foi incorporada, de maneira acrítica, pelos educadores em geral, começando "[...] ações educativas dualistas entre social e o natural, fundamentadas em concepções abstratas de ser humano e generalistas e idealistas no modo como definem a responsabilidade humana no processo de degradação ambiental. [...] perdendo o sentido de educação como vetor da transformação social e civilizacional." (LOUREIRO, 2009, p. 81). Esse foco corresponde ao tratamento tradicional dos conteúdos voltados ao meio ambiente, na linha da gestão e conservação, preservação dos recursos naturais e construídos pelo ser humano, com algumas indicações de conteúdos no rumo da problematização socioambiental via educação crítica e o exercício da cidadania.

Devido a essa abordagem as ações de Educação Ambiental ficam restritas as datas comemorativas de forma pontual, imediatista e pragmático, com impacto pequeno sobre a necessidade de mudança da consciência socioambiental. É preciso avançar na Educação Ambiental de forma processual e, tal enfoque, deve ser incorporados nos projetos político-pedagógicos das universidades e das escolas, em prol de práticas escolares contínuas e integradas, propondo que todo dia é dia de cuidar do meio ambiente, das crianças, das mulheres, dos afrodescendentes e dos indígenas (SATO, 2013, p. 21).

Essa análise, embora sendo preliminar, externaliza o déficit da ambientalização dos currículos universitários que prejudica a formação inicial dos educadores ambientais, desqualificando a ação desses profissionais, posteriormente, na escola básica, pois eles são "[...] importantes sujeitos neste processo de inserção da EA -, discussão concernente à ainda comum forma de organização curricular e à ausência ou o tratamento superficial da temática ambiental nestes." (FESTOZO; TOZONI-REIS, 2014, p. 92).

Segundo Guerra e Figueiredo (2014, p. 149) a ambientalização vem sendo abordada em três dimensões: a questão curricular, nas disciplinas e projetos político-pedagógicos na perspectiva do pensamento complexo, da inter e da transdisciplinaridade; na pesquisa, extensão e gestão ambiental dos *campi* universitários; e, na participação cidadã, nas ações individuais e coletivas dentro e fora dos

muros da universidade. Sendo assim, percebe-se que as sínteses dos PPCs das licenciaturas da Unochapecó corroboram a perspectiva histórica de uma abordagem de Educação Ambiental pontual, precisando reformular os projetos dos cursos para uma maior ambientalização do PPC, mas também a universidade precisa incorporar atitudes que extrapolam os currículos para se identificar com a perspectiva crítico-cidadã da Educação Ambiental.

5 Conclusão

A partir dos resultados parciais obtidos, tendo a compreensão da importância deste tema na formação inicial dos educadores, que posteriormente estarão nas salas de aula na escola e que precisarão trabalhar de forma efetiva a temática proposta, o que se pode concluir a partir da leitura e análise das sínteses é que os PPCs não estão elaborados com o objetivo de que os egressos se identifiquem como educadores ambientais, ficando o tratamento dessas temáticas de forma pontual e relegado a iniciativa pessoal de alguns educadores. A concentração dos temas ambientais em um curso específico demonstra que há uma leitura - mesmo que não intencional - de que essas questões do meio ambiente devem ser tratadas curricularmente nas ciências da natureza, pois são de ordem físico-químico-biológicas, suprimindo sua dimensão sócio-político-cultural. Neste modo de entender a realidade-ambiente não se consideram os aspectos históricos da relação ser humano e mundo. A partir do desenvolvimento da pesquisa, justifica-se trazer considerações indicativas para viabilizar uma maior ambientalização curricular com foco na qualificação da formação inicial de educadores ambientais, para enfrentar os desafios, superar os limites e maximizar os avanços: a) o maior desafio é enfrentar a ausência da temática ambiental nos currículos, desafiando os cursos de licenciatura a incorporar as questões socioambientais como parte integrante do perfil do egresso, que se faz hoje de forma lenta e insatisfatória, para constituir a identidade do licenciado como educador ambiental; b) o principal limite é a ampliação de temas ligados a relação ser humano e meio ambiente no processo formativo dos licenciados, superando a lacuna na formação específica, que hoje é pouco expressiva, destes futuros professores como educadores ambientais; c) o grande avanço é que já está demonstrada a viabilidade de um curso com ênfase predominante nas questões socioambientais, que maximiza aspectos éticos, políticos e científicos, na perspectiva da cidadania planetária, relativos à constituição de um profissional com competência técnico-pedagógica para ser educador ambiental.

Referências

ARROYO, Miguel. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos.** *Educar em Revista,* Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan.-mar., 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Presidente em exercício: Paschoal Laércio Armonia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, 15 jun. 2012, n. 116, Sec. 1, p. 70.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Gilberto Gonçalves Garcia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, 02 jul. 2015, n. 1, Sec. 1, p. 8-12.

CARVALHO, Isabel C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** *Revista Brasileira de Educação,* n. 24, p. 05-15,set.-dez., 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2 ed. Trad. de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. 8 ed. São Paulo: Gaia, 2003.

DICKMANN, Ivo. **A formação de educadores ambientais:** contribuições de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

FESTOZO, M. B; TOZONI-REIS, M. F. C. Ambientalização curricular no Ensino Superior: problematizando a formação de educadores ambientais. In: TOZONI-REIS, M. F. C.; MAIA, J. S. S. (Orgs.). **Educação Ambiental à várias mãos:** educação escola, currículo e políticas públicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Anca/MST: São Paulo, 2004.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Caminhos e desafios para a ambientalização curricular nas universidades: panorama, reflexões e caminhos da tessitura do programa Univali Sustentável. In: RUSCHEINSKY *et al* (Orgs.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil:** caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

SATO, M. Cluster da Educação Ambiental: do eu isolado ao nós coletivo. In: SATO, M.; GOMES, G.; SILVA, R. (Orgs.). **Escola, comunidade e educação ambiental:** reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Gráfica Print, 2013.

ACCIONES SIGNIFICATIVAS DE LA DOCENCIA PARA LA APROPRIACIÓN DE SABERES: UNA MIRADA DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENS Y ADULTOS

BRASIL

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

Sandra Aparecida Antonini Agne [1] Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin [2]

Nombre del colectivo	Red de Formación Docente: narrativas y experiencias- **BRASIL**
Tema	ACCIONES SIGNIFICATIVAS DE LA DOCENCIA PARA LA APROPRIACIÓN DE SABERES: UNA MIRADA DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENS Y ADULTOS
Modalidad	Ponencia
Nombre del autor **Correo electrónico**	Sandra Aparecida Antonini Agne agne@ifsc.edu.br Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin herminialaffin@gmail.com
Nivel educativo en que se desarrolla	Educación Básica Educación Superior
Institución	IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

[1] Profesora del Instituto Federal de Santa Catarina, campus Chapecó, Pós-Doctoranda del *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).*
Correo electrónico: agne@ifsc.edu.br
[1] Profesora Doctora del *Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).*
Correo electrónico: herminialaffin@gmail.com

Resumen: Presentamos un estudio que tuvo como objetivo comprender elementos y características presentes en las acciones de profesores que son identificados por los estudiantes como aquellos que mejor contribuyen en la comprensión de los contenidos. El estudio ocurrió en el *Instituto Federal de Santa Catarina* (IFSC), *câmpus Chapecó* en el *curso Técnico em Eletromecânica* del *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Metodologicamente, el análisis es basado en un conjunto de formularios de evaluación realizados juntamente a 113 alumnos de los módulos I al VII del referido curso, en el según semestre de 2015. Dentre las respuestas, se destacan elementos que apuntan para la constitución de una postura docente en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos. Delante de eso, se percibió que la acción pedagógica envolvente, responsable, afectiva y significativa, contribuyen para la permanencia del alumno en el proceso educacional mejorando sus condiciones de vida. Se observa en esa acción pedagógica indicaciones de los estudiantes de que los docentes desarrollan modos propios de lidar por el acogimiento para el acto del conocimiento y por la reciprocidad que establecen con los sujetos. Tales elementos pueden contribuir en la permanencia en la escuela. Constituyen referencias fundamentales para el estudio contribuciones de Paulo Freire, Maria Herminia Laffin y José Jacson Reis dos Santos.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos, PROEJA, acciones docentes. Educación Profesional, Saberes de la experiência.

1- Introdución

De acuerdo con la *VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA[1])* la educación de jóvenes y adultos (EJA) "es la llave para el siglo XX: es tan consecuencia del ejercicio de la cidadania, como condición para una plena participación en la sociedad." Las acciones promovidas en el campo de la EJA son fundamentales para la búsqueda de una sociedad tolerante e instruida, para el desarrollo socioeconómico, para la disminución del analfabetismo y de la pobreza y para la preservación del medio ambiente. Además, es un poderoso argumento en favor del desarrollo ecologico sustentable de la democracia, de la justicia, de la igualdad entre los sexos, del desarrollo cientifico, además de ser un requisito fundamental para la construcción de un mundo donde la violencia cede lugar al dialogo y la cultura de paz basada en la justicia. (UNESCO, 1999, p. 19).

[1] Realizada en Belém, Brasil en 2009 y promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La educación de Jóvenes y Adultos en Brasil son decadas de desinterés con políticas publicas que no atienden las especificidades de los estudiantes de esa modalidad de enseñanza y insuficientes para dar cuenta de la demanda potencial y del cumplimiento del derecho, establecido en la *Constitituição Federal de 1998*, de atender al derecho a la educación.

La *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* en el artículo 39 afirma que "la educación profesional, integrada a las diferentes formas de educación, al trabajo, a la ciencia y la tecnologia, conduz al constante desarrollo de aptitud para la vida productiva". Se observa, por lo tanto, que la integración de la educación profesional con el proceso productivo , con la producción de conocimientos y con el desarrollo científico y tecnologico es, delante de todo, un principio a ser seguido, una vez que está previsto en la ley que regulamenta la educación nacional. Com vistas a responder esa demanda social y la deuda historica de las políticas publicas relacionadas a la EJA, se estableció a partir de 2005, el *PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Creado en 2005 y reformulado por el Decreto 5.840 en 13 de julio de 2006, el PROEJA busca atender a la demanda de los jóvenes y adultos, en la perspectiva de una formación integral, por medio de la elevación de la escolaridad, profesionalización, mayor inserción en la vida social y en el mundo del trabajo.

Conforme indica el documento Base del PROEJA (BRASIL, 2007, p.35), una de las finalidades de los cursos de este programa es de "proporcionar una educación basica solida, en relación estrecha con la formación profesional, o sea, la formación integral del educando". Ese mismo documento salienta que el publico jóven y adulto, atendido por el PROEJA, tiene como marcas la descontinuidad de los estudios, la condición de trabajadores y miembros de las clases populares. Para dar cuenta de las especificidades del PROEJA, es fundamental que se establezcan condiciones para una nueva cultura escolar, lo que implica en una política de formación docente y también "producción de un material educativo que sea de referencia, pero, de forma alguna, prescritivo". (BRASIL, 2007, p.52).

Sobre la organización curricular, se considera que la EJA abre posibilidades de superación de modelos curriculares tradicionales, disciplinares y rigidos. La descontrucción y construcción de modelos curriculares y metodologicos, observando las necesidades de contextualización delante a la realidad del educando, promoven la resignificación de su cotidiano. Esa concepción permite el abordaje de contenidos y practicas inter y transdisciplinares, la utilización de metodologias dinamicas, promovendo la valoración de los saberes adquiridos en espacios de educación no formal, además del respecto a la diversidad (BRASIL, 2007, p.52).

Los profesores precisan bucear en el universo de cuestiones que componen la realidad de eses sujetos, investigando sus modos de aprender, para que puedan comprender y favorecer esas logicas de aprendizaje en el ambiente escolar (BRASIL, 2006).

Para Tardif (2002) en el proceso de enseñar y aprender cabe al profesor el papel central. Destaca, aún, que cada profesor posee un bagaje de conocimientos individuales, frutos de su formación, construcción y del desarrollo profesional, influenciando en el acto de educar.

Delante los elementos presentados, este texto situa un estudio realizado con alumnos del *Curso Técnico en Eletromecânica* (PROEJA) del *Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Chapecó* y tuvo como problemática comprender elementos y características presentes en las acciones de los profesores que son identificados por los estudiantes como aquellos que mejor contribuyen en la comprensión de los contenidos. Delante eso se busca en el estudio identificar esas características y saberes indispensables en la docencia en el contexto de la EJA.

2- Contexto del estudio

Uno de los grandes desafíos enfrentado por las Instituciones Federales de Educación Profesional es la institucionalización de la EJA entre sus cursos de oferta y, particularmente pensar en una nueva forma, integrando formación general y educación profesional, posibilitando una educación integral y contribuyendo para una mejor inserción social de eses sujetos.

En el *Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Chapecó,* se estruturó el curso *Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA (PROEJA)* empezando sus actividades en febrero de 2009, con el ingreso del primer grupo. El proyecto politico pedagogico del curso fue elaborado colectivamente por el cuerpo docente y técnico, estruturando una propuesta de acuerdo con el Documento Base del PROEJA (BRASIL, 2007), buscando atender a una demanda de sujetos jóvenes y adultos que no habian frecuentado o concluido su escolarización a traves de la oferta profesional tecnica de nivel medio, como también de la propia enseñanza media.

La investigación en cuestión fue realizada en el *Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)*, *câmpus Chapecó* en los modulos I al VII del curso *Técnico em Eletromecânica (PROEJA).* Una de las preocupaciones del equipo pedagogico es con la permanéncia y éxito de los alumnos, para eso realiza acciones para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esas acciones, se destaca la evaluación intermediaria realizada con todos los modulos del curso. La evaluación fue dividida en trés etapas: (a) pré-consejo: realizado en clase con equipo pedagogico y alumnos; (b) socialización del resultado con el cuerpo docente; y (c) encaminamientos para docentes y alumnos.

En ese proceso de acompañamiento y evaluación fueron sistematizados siete formularios de evaluación que contemplan declaraciones de 113 alumnos del modulo I al VII, en el según semestre de 2015. Otros elementos fueron apuntados por los estudiantes y discutidos por el cuerpo docente, pero en ese trabajo el foco de la discusión son las características docentes que les ayudan en la compreensión del contenido y qué clases son apuntadas por los estudiantes como las más significativas para su aprendizaje.

3- Elementos significativos en acciones de la docencia en la optica de los estudiantes

Al elaborar consideraciones sobre las características docentes apuntadas por los alumnos, pretendemos expresar los significados de aquellos sujetos que vivencian la clase.

Los alumnos al seren cuestionados sobre: Cuáles serian las principales características de un(una) profesor (a), que le ayuda en la comprensión del contenido y cuyas clases tú aprecias? Se destaca los siguientes elementos que tuvieron mayores recorrencias en sus declaraciones: (a) profesor alegre; (b) profesor que interactúa con la clase; (c) profesor que acredita que somos [los alunos] capaces de aprender; (d) profesor que asocia el contenido con la practica y relaciona con nuestro cotidiano; (e) profesor que usa diversas estrategias, clases dinamicas, no acumula contenido; (f) profesor que atiende los alumnos individualmente; (g) profesor que asocia teoria y practica y explota los laboratorios; (h) professor que no se atrasa.

Al analisar las respuestas de los estudiantes, seguimos la idea de Paulo Freire "*Pedagogia da Autonomia*" (1996), que defiende una enseñanza de calidad para alumnos de la *EJA*, a traves de la utilización de metodo de enseñanza que valora la lectura de mundo que el alumno tiene, y la importáncia de las relaciones interpersonales entre alumno y profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al observar el relato de un alumno: "pienso que el profesor no tiene problema, pues esta siempre feliz y alegre, que bueno estudiar con alguien así" (Alumno A), demuestra la importancia de la actividad en el proceso de aprendizaje y del acogimento para el alumno de la EJA, contribuyendo con la permanéncia y éxito.

De entre los inumeros factores que involucran el proceso de enseñanza y aprendizaje, la afectividad tiene se mostrado un aspecto fundamental en la mediación profesor-alumno, pero ni siempre es una cuestión considerada en el proceso de apredizaje. Henri Wallon (1879-1962) fue el primer a llevar las emociones para la clase, para él, las emociones tienen papel importante en el desarrollo del individuo. Los sujetos de la EJA enfrentaron muchos desafios en su proceso educacional, idas y vueltas que dificultaron aspectos cognitivos y afectivos, ocasionando la perdida de la autoestima, considerandose muchas veces, incapaces de aprender. Ferrari (2008) destaca que Wallon estruturó sus pensamientos en cuatro elementos basicos: la afectividad, el movimiento, la inteligencia y la formación del yo como persona.

Barros (2004) argumenta que en el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesaria la existencia de un clima afectuoso entre profesor y alumno, pues el aprendizado es influenciado por emociones y sentimientos.

Ya en el campo de la EJA, Laffin (2007) al analisar lo que apuntan los estudiantes y docentes con relación a la desvaloración que los alumnos de EJA hacen de si mismos, se constata que esa imagen es construida socialmente en las relaciones de eses sujetos con el mundo. En esa investigación los docentes indican que desarrollan modos propios de lidar con esa imagen de desvaloración, por el acogimento para el acto del conocimiento y por la reciprocidad que establecen con los sujetos, de forma a acoger sus estudiantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el establecimiento de relaciones que ayudan en su permanéncia en la escuela, lidando con el fenómeno de la evasión/desistencia en la escuela que es un grave problema en la Educación de Jovenes y Adultos.

Además, es importante considerar que en la enseñanza nocturna se concentra en mayor parte por alumnos trabajadores, lo que obliga la escuela rever sus responsabilidades con individuos que concilian estudio y trabajo. Por lo tanto, relacionar los contenidos con el cotidiano, valorando los saberes previos de los alumnos hace las clases más interesantes y contribuye para disminuir la evasión escolar. Eso puede ser observado en el relato de los alumnos:

> "una característica que considero importante es cuando el profesor usa un facto del día a día para explicar un contenido". (Alumno B)

Los estudiantes trabajadores de la EJA traen consigo mucha experiencia, resultado de las relaciones que establecen y del propio tiempo de vida. En ese sentido, los profesores, en la condición de trabajadores traen esa referencia sociocultural (SANTOS, 2010).

Para Freire: "No hay dialogo sin comunicación y sin este no hay una educación verdadeira". (FREIRE, 1987, p.83). Por lo tanto, se percebe que es fundamental que el aprendizaje ocurra en el dialogo, en el cambio de experiencias y de los saberes previos incorporados por la vida y por el trabajo, que aparece en el ambiente escolar. Para Paulo Freire el conocimiento comprende los ciclos de producción del conocimiento nuevo y la relación con el conocimiento ya existente.

Para Garcia & Moreira (2003) debemos considerar la escuela un lugar de vida y para la vida, y por eso procura debilitar las fronteras entre el mundo que rodea la escuela. De ese debilitamiento surge un curriculo a partir de fenomenos de la vida real de los sujetos.

> "Cuando el profesor usó ejemplo de un electrodomestico para explicar el pasaje de la corrente electrica, todo quedó más facil". (Alumno C)

Marta Kohl de Oliveira (1999), llama eses alumnos de sujetos del conocimiento, pues están introducidos en el mundo del trabajo y traen una história larga y compleja de

experiências, conocimientos y reflexiones sobre el mundo, sobre si mismos y sobre otras personas, por lo tanto, esas cuestiones precisan estar presentes en los currículos y traducidos en las practicas pedagógicas.

Las practicas pedagógicas que consideran el saber del día a día, articulando el saber popular con el saber científico, dan sentido y significado para el nuevo saber, permitiendo la elaboración de los conceptos esenciales en el proceso de aprendizaje.

Pero, Machado y Rodrigues (2014) dicen que no se puede trabajar con temas cotidianos si la metodologia utilizada en la construcción del proceso de adquisión de la lectura y de la escrita es copia, la memorización, la repetición mecánica, recayendo para la perspectiva tradicional de la enseñanza.

A este respecto, el documento Base del PROEJA (2007), considera que la EJA permita la superación de modelos curriculares tradicionales, disciplinares y rígidos. La desconstrucción y construcción de modelos curriculares y metodológicos, observando las necesidades de contextualización delante de la realidad del estudiante favorecen la resignificación de su cotidiano. Esa concepción permite el abordaje de contenidos y practicas inter y transdisciplinares, la utilización de metodologias dinámicas, permitiendo la valorización de los saberes adquiridos en espacios de educación no-formal, además del respecto a la diversidad.

Es indiscutible el papel del docente para reconfigurar la EJA, dando a esa modalidad de enseñanza dimensiones y condiciones de atender al jóven y al adulto y a sus expectativas respetando la identidad y les proporcionando una educación de calidad. En ese sentido, la concepción humanista de Paulo Freire (1992) es esencial para el trabajo docente de la EJA, estimulando la creatividad del hombre, la dialogicidad, la criticidad, transformando la sociedad.

> […] una educación solo es verdaderamente humanista si, al revés de reforzar los mitos con los cuales si pretiende mantener el hombre desumanizado, se esfuerza en el sentido de la desocultación de la realidad. Desocultación en la cual el hombre existencializa su real vocación: la de transformar la realidad. (FREIRE, 1992, p.13).

Quedaron evidentes la gana, la necesidad y la importancia de la utilización de los laboratorios de la area de la mecanica y de la electrónica para la formación profesional de eses alumnos. Muchos de ellos actuan en el area antes de la conclusión del curso, pero en el local de trabajo no hay acceso a equipamientos como aquellos que están disponibles en IFSC, por lo tanto, cuentan que una característica del profesor que ellos aprecian, es asociar teoria y practica, utilizando los laboratorios y desarrollando actividades relacionadas al perfil profesional, por lo tanto la utilización de los laboratorios es un motivador para el aprendizaje.

> "Me gusta mucho cuando el profesor utiliza el laboratorio, pues aprendo hacer la misma actividad de mi empresa, pero de la forma correcta" . (Alumno E).
>
> "En los laboratorios comprendí la importancia de los aparatos de seguranza". (Alumno F)

Para Santos (2010), el reconocimiento de los saberes de las experiencias, la dimensión política de la practica educativa, el movimiento de la dialogicidad entre educadores y educandos, el trabajo **en** la y **con** la diversidad cultural, la gestión democratica de los procesos

de formación y de enseñanza y aprendizaje y la dialeticidad de las practicas docentes constituyen principios fundamentales para la docencia en la EJA.

Freire (1996) destaca en la obra "*Pedagogia da Autonomia*", consideraciones sobre la practica docente del buen professor, como relación critica entre la teoria y la práxis pedagogica, cambio de conocimientos entre los sujetos, respecto a la capacidad critica del alumno, busqueda constante por nuevos conocimientos y abierto a mudanzas y flexible cuanto a conceptos pré-establecidos.

4- Consideraciones finales

Los elementos presentados nos permiten considerar que procesos de escolarización de jóvenes y adultos constituyen así, posibilidades para que el sujeto, al interaccionar con los conocimientos de las diferentes areas, aprenda a relacionarse con el conocimiento que para él es nuevo.

Las declaraciones de los estudiantes situados en los estudios se identifica una necesidad de una intencionalidad y disponibilidad docente de acogimento del sujeto para el acto de conocimiento al provimiento de condiciones que pueden viabilizar la relación con el saber. Acciones que mobilizan el alumno para el acto de aprender, del reconocimiento del derecho a la escolarización y en el sentido del establecimento de relaciones que ayuden en su permanencia en la escuela.

Delante los datos analizados y las reflexiones presentadas en ese texto, se situa que en el contexto de la luta por políticas educacionales, precisamos garantir para la EJA – financiaciones tanto en el que se refiere a los aspectos pedagogicos como objetivos/estruturales en el sentido de buscarse institucionalizar una postura docente que incorpore en sus acciones la comprensión de las especificidades de la constitución de sus estudiantes, jóvenes, adultos y ancianos, muchos de ellos sujetos trabajadores.

Referéncias Bibliograficas

ARROYO, M. G. Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009

BARROS, C. G.S. **Pontos de Psicologia Escolar**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. (LDB 9.394/96)

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2006.

_____. Ministério da Educação. **EJA**: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC, set. 2006.

_____. **Documento Base do PROEJA:** Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. Brasília, DF, 2007.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5, 1997, Hamburgo. **Declaração de Hamburgo**: Agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

FERRARI, M. Henri Wallon: O educador integral. **Revista Nova Escola**, Edição Especial. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

_____. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA/ UNEB**, Salvador, ano 1, n. 1, jan. p. 9-17, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

LAFFIN, M.H.L.F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber**. Educar em Revista**, n. 29 Curitiba, 2007.

MACHADO, M.M.; RODDRIGUES, M.E.C. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.383-395, jul./dez.2014.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, p.59-73, 1999.

SANTOS, J.J.R. Especificidades dos Saberes para a Docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultos. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v.6, n.8 p.157-176, jan./jun. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBFÓLIO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD

BRASIL

Ana Laura Salcedo de Medeiros; Maria do Carmo Galiazzi; Valmir Heckler

analaurasm2@hotmail.com, mcgaliazzi@gmail.com,

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

Rede: Rede de Investigação na Escola/Cirandar

PIBID Ciências na EaD – Caminhos Formativos

Neste relato de experiência apresento[1] o subprojeto Ciências – EAD do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência (PIBID) – Ciências na EaD/SEaD - FURG de Santa Vitória do Palmar (SVP) no estado do Rio Grande do Sul (RS). Esse subprojeto do PIBID é um desafio por ser a primeira experiência a distancia no contexto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Participam doze estudantes bolsistas e duas professoras de Ciências da educação básica como supervisoras da Rede Municipal de Ensino Fundamental de SVP e uma professora formadora da FURG.

Uma das escolas está localizada em região periférica da cidade. As ações são desenvolvidas no período da manhã com turmas de estudantes adolescentes. A outra escola participante é central, as ações se desenvolvem no período noturno com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Licenciatura em Ciências a distância da FURG[2] iniciou em 2013 e habilitará professores para os anos finais do Ensino Fundamental num currículo organizado na área de Ciências. O curso contempla cinco polos e essa proposta de PIBID está sendo desenvolvido no polo de SVP.

O objetivo deste PIBID é proporcionar a formação acadêmico-profissional (Diniz-Pereira, 2008) em Educação em Ciências a partir das narrações de situações de sala de aula no contexto da Web 2.0[3]. A Web 2.0 é a tendência da formação na internet para além da troca de informações, uma proposta de ser colaborativa e dinâmica para a organização de conteúdos de ambientes *on-line* (Ardell, 2012, p. 29-30). Considera-se a formação acadêmico-profissional a formação dos professores em exercício como aspecto da prática docente e assume-se a formação acadêmica para a formação inicial (DINIZ-PEREIRA, 2011).

---

[1] Assume-se a primeira pessoa por Profa. Maria do Carmo Galiazzi ser orientadora e o Prof Valmir Heckler coorientador da pesquisa

[2] http://www.ciencias.uab.furg.br/

[3] World Wide Web

A proposta de organizar e coordenar um PIBID na EaD é provocativo no sentido que apresenta diversas variantes para ser realizado. Uma dessas variáveis está relacionada a distância, apesar de SVP cidade limítrofe, dista 220 km de Rio Grande, que justifica organizar encontros semanais de formação presenciais com periodicidade mensal e os outros são por Webconferência. Assim, a aposta é nas mediações das ações formativas é através das interfaces da internet. Nesse contexto, o olhar é para como as atividades de formação se realizam.

Os Encontros de Formação, nosso momento de vivência é de constituição de Comunidade Aprendente (CA) (Brandão, 2006; Galiazzi, Moraes,2013), com a coordenadora do subprojeto Ciências na EaD e os estudantes e professoras da educação básica de SVP semanalmente. É importante ressaltar que a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da FURG disponibilizou as condições para a realização da Webconferência e transporte, ações essenciais e necessárias para a efetivação do projeto no polo. Esse apoio às ações do subprojeto de Ciências – EaD, demonstram a sensibilização e aposta na formação acadêmico-profissional para o curso de graduação de Licenciatura em Ciências.

A organização das atividades do PIBID em Ciências na EaD da FURG envolve uma metodologia de protagonismo da formação, com esse objetivo, nos Encontros de Formação um dos participantes é responsável de fazer o relato que além da descrição é solicitado que se responda as seguintes questões: O que aprendi nesse encontro de formação? O que posso fazer com essa aprendizagem na minha sala de aula?

Nessa aposta formativa, outras proposições estão sendo desenvolvidas alinhadas ao projeto do PIBID institucional da FURG. Por semestre, os bolsistas, estudantes e professoras, elaboram narrativas sobre situações da sala de aula. As narrativas como artefatos culturais possibilitam a compreensão da importância da formação acadêmica articulada com a escola de educação básica, bem como o desenvolvimento da ação docente e das suas implicações no ensino. Esse processo acontece a partir da escrita reflexiva no ambiente virtual de aprendizagem (AVA -*Moodle*[4]) das questões relativas ao cotidiano escolar, da organização do espaço, das implicações na cultura escolar e formação do currículo. Essas narrativas são socializadas na plataforma, lidas nos encontros e proporcionam um diálogo sobre o cotidiano da escola e da sala de aula.

O registro das atividades nas escolas é proposta pelo Pibid Institucional da FURG através de portfólios.um dispositivo formativo. O PIBID Ciências na EaD em 2014 fez seus registros nos portfólios um caderno para cada escola. Em 2015 optamos pelo Webfólio que será descrito neste relato pela possibilidade de processo reflexivo de formação.

Caminhadas cruzadas – Formação acadêmico-profissional da Educação Básica ao PIBID Ciências na EaD

A importância do PIBID na minha formação docente advém da minha experiência em sala de aula na Educação Básica, no Ensino Superior e no programa como Professora Supervisora e Coordenadora dos subprojetos Gestão Escolar e Ciências na EaD no PIBID

Comecei na Educação Básica nas escolas públicas das redes Estadual e Municipal de São Paulo-SP como professora de Química e Ciências para o antigo primeiro e segundo grau. Nesse contexto, a formação profissional desenvolvia-se a partir da análise crítica do currículo

[4] O *Moodle* é um software livre, usado para produzir e gerenciar atividades educacionais, possibilitando a interação dialógica entre professores, tutores e educandos, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

em ação. Buscava-se, pelos acertos e desacertos, localizar os pontos críticos e com o apoio de teorias e pesquisa, a revisão e ressignificação de práticas. Freire (2001) explicita essa proposta ao fazer a relação do ensino-pesquisa como essência da prática docente.

Em Rio Grande em 2004, lecionei Química no atual Campus Rio Grande do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Nesta época, fui convidada por um grupo de professores para participar no Grupo MIRAR[5]. Nesse espaço, percebi a importância da escrita na minha atuação como professora e senti-me motivada para escrever, ler, teorizar, refletir e buscar a formação profissional.

O MIRAR corresponde à primeira experiência de participar de um grupo de pesquisa e perceber que a Universidade pode e deve trabalhar na formação do professor da educação básica em articulação com a formação acadêmica e profissional. Nesse espaço formativo vivenciei [...] que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (DINIZ-PEREIRA, 2011 p.2016) Nessa proposição, aprendi que a prática de sala de aula é um lugar de produção de saberes que essa formação ao ser mediada pela universidade com licenciandos e professores formadores, norteia para a teorização da prática.

Essa trajetória, marcada por processos de formação, experiências diversificadas e estudos teóricos levaram-me para a formação acadêmica e profissional pela percepção da importância do trabalho coletivo e para a potencialidade da leitura e da escrita no processo de formação. Aposto na problematização da prática pedagógica, muitas vezes, como no meu caso, cristalizada, sendo necessária a formação em Comunidades Aprendentes (CA) e a pesquisa para trazer novas compreensões sobre ser professor. CA são espaços de socialização de saberes, Brandão (2006) elucida que,

> Mas, olhado de perto e de dentro, podemos pensar que ninguém Ensina ninguém, porque o aprender é sempre um processo e é uma aventura interior e pessoal. Mas é verdade também que ninguém se educa sozinho, pois o que eu aprendo ao ler ou ao ouvir, provém de saberes e sentidos de outras pessoas. (p. 86)

Assim, ao se socializar saberes de licenciandos, professores universitários e da educação básica estamos tentando estabelecer rodas de saberes e experiências compartilhadas, as Rodas de Formação.

A aproximação com a Educação a Distância, iniciou quando fui professora tutora no Curso de Especialização em Educação Ambiental da FURG e também no curso de Especialização EJA na Diversidade. Esse forma de docência reforça minha convicção sobre a potencialidade da EaD porque percebo o quanto essa modalidade educativa possibilita quebrar barreiras físicas por trazer para a sala de aula, no espaço virtual, sujeitos que não teriam outra maneira de participar da academia ou dela se aproximar. A EAD instaura possibilidade de formação, estende e transforma pessoas e locais distantes de sedes de Universidades.

Retorno a atuar no PIBID, no período de 2012 até início de 2014 como coordenadora do subprojeto Gestão Escolar. Coordenei nesse subprojeto a articulação entre a formação de nossos licenciandos com gestores experientes. Essa experiência levou-me a ser autora da

[5] O grupo MIRAR(Integrar, Refletir, Aprender e Renovar) é constituído por professores universitários, professores da rede de ensino, acadêmicos e mestrandos em Educação Ambiental. Integra-se ao projeto interinstitucional: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS das seguintes instituições: PUCRS, UNIJUÍ, UNIVATES e FURG.

proposição do PIBID - Ciências a distância, um novo desafio a ser desenvolvido como formadora e pesquisadora. O PIBID, que nesta proposta de formação acadêmico-profissional, é predominantemente na modalidade a distância, pauta seu processo formativo pela problematização das questões cotidianas da sala de aula com foco na pesquisa na escola. No PIBID – Ciências na EaD em SVP, os caminhos estão sendo trilhados nas Rodas de Formação, em que a perspectiva da pesquisa individual passa a ser compartilhada no coletivo em um movimento dialético e dialógico para a formação coletiva e autoformação de cada sujeito.

Webfólio:Reflexão na formação acadêmico-profissional

A formação docente, pode contribuir para estreitar os laços entre a Universidade e a sociedade, dessa forma nos constituímos numa CA no PIBID-Ciências na EaD. Essa perspectiva de formação está alicerçada no entendimento do aprender em comunidade em um processo contínuo e recursivo. A organização dessa comunidade articula a formação acadêmico-profissional de educadores, constituída por professores do sistema público da Educação Básica, professora da Universidade e licenciandos do curso de Ciências a partir de proposições individuais e coletivas.

Nossa organização das atividades dos licenciandos são coletivas nas escolas, acompanhadas das professoras supervisoras e nos encontros de formação também pela coordenadora do subprojeto.

Essas proposição está associada pela elaboração das professoras supervisoras junto com os estudantes bolsistas como processo de formação de planos de ação. Em 2014 a professora da EJA organizou um projeto para embelezar a escola com pneus, garrafas pets e outros resíduos recicláveis. A professora do Ensino Fundamental propôs uma horta desenvolvida por permacultura. Em 2015 houve uma mudança de professora supervisora, a de atuação na EJA, o plano de ação nessa modalidade passou a ser prevenção ao uso de drogas e a do Ensino Fundamental continuou com a horta permacultural.

Inicialmente acompanhamento e registro dessas atividades foram somente pelo AVA do PIBID no *Moodle*[6] com relatos e fotos postados nesse ambiente

O *Moodle* é organizado para complementar as atividades realizadas, nesse espaço a proposição é um posicionamento individual, mas com uma aposta na socialização e diálogo das reflexões, narrativas e relatos, um caminho para uma ação coletiva de formação.

Outra forma de registro e formação se dá nos encontros semanais, em que sempre é escolhido um dos participantes dessa CA para fazer o relato. Na semana seguinte é socializado e o relato complementado com as sugestões dos estudantes e professoras. Após a reescrita é enviado por e-mail, impresso e fixado no portfólio coletivo que organizo como professora mediadora. Esse portfólio é apresentado no encontro presencial no sentindo de que identifiquem a presença e participação na construção desse documento de registro. Os primeiros registros tinham aparência de ata. Apresento um recorte para exemplificar,

> *Aos quinze dias do mês de maio de dois mil e quatorze, reuniram-se na UAB, os integrantes do PIBID, juntamente com a professora Ana Laura e Maria do Carmo.* Registro de LP

Como parte da formação, fiz o registro da semana seguinte, com a proposta de que

[6] http://www.moodle.sead.furg.br/course/view.php?id=2341

fosse narrativo e que apresentasse quais as aprendizagens foram construídas no encontro. Na dinâmica de leitura e também de postagem no Moodle, o relato foi apresentado aos participantes. A partir de então os relatos se apresentam mais reflexivos, menos descritivos e com liberdade na escrita,

> *[...] nos levou a refletir sobre a palavra amorosidade, nos explicando o significado da mesma. Ai esta o que eu aprendi neste encontro de formação. Que todos nós temos um pouco a ensinar e também aprender e que devemos respeitar isto. Assim como o professor ensina algo a seus alunos, também aprende com eles, portanto trata-se de uma troca de aprendizagens. Afinal não há ninguém que saiba exatamente tudo! Como diz em uma frase de Paulo Freire "Não há saber mais ou menos: há saberes diferenciados!"* Registro de PN

Essa perspectiva de registro apresenta a constituição dos sujeitos na formação. Os participantes da CA se mostram pela escrita, refletem sobre a atuação na escola relacionando a leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire uma proposta de ação para repensar em Rodas de Formação a partir da práxis.

Em 2014, usamos os portfólios em cadernos, um por escola participante do PIBID neles além das reflexões escritas é disponibilizado fotos e desenhos de alunos da Educação Básica, devido à distância, o portfólio não conseguia ser mediado e orientado pela professora formadora.

O Webfólio é a alternativa de desenvolver um portfólio em uma comunidade virtual e assim aproximar esses sujeitos do polo de SVP a professora formadora em Rio Grande. O Webfólio é aqui designado como portfólio no ambiente virtual agregando Idália Sá-Chaves que explana o portfólio como proposta reflexiva a partir de descrições simples, narrativas práticas, críticas, metacríticas ou metacognitivas (NADAL, 2004) com a inclusão de fotos, áudio, vídeos, *links*.

Assim, a opção pelo Webfólio reflexivo na formação acadêmico-profissional foi pela percepção de se aliar os pressupostos da Web 2.0 e a ideia de um espaço de criação, de reflexão sobre si e sobre as suas práticas visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (MOREIRA; FERREIRA, 2011).

Nesse movimento propositivo, os licenciandos foram provocados para organizarem os Webfólios[7], conforme figura 1. Para seguir esse caminho, primeiro deu-se a sugestão de ser feito num espaço virtual externo ao *Moodle*, assim facilita o acesso não somente dos licenciandos do PIBID e das professoras supervisoras das escolas, como também para a comunidade escolar, alunos, pais, professores e gestão. Os endereços são de uma plataforma de construção de sites gratuitos, o WIX[8].

[7] No PIBID EaD são dois webfólios um por escola, cada escola escolheu como fazer em relação a aparência, postagens, nome do endereço

[8] Os endereços são http://pibidcienciaosmarino.wix.com/pibidciencias e http://pibidosvaldoanselm.wix.com/pibideadsantavitoria

Figura 1 – Webfólio dos Pibidianos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de SVP

Inicialmente a construção dos webfólios não apresentava as configurações agora delineadas. As primeiras escritas eram somente descritivas, num dos Encontros de Formação, após a socialização pela leitura foi proposto que se apontasse a reflexão, isso pela mediação de Paulo Freire[9], do texto "Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática". Nesse movimento formativo começamos perceber que não aparecia um pensamento crítico da prática para melhorar a próxima prática (FREIRE, 1980 p. 18).

O que se espera de um portfólio/webfólio?

Partilho das convicções de Sá-Chaves (2005) de que o portfólio se propõe a ser como um diálogo do individuo consigo próprio, como uma forma de organizar o pensamento e a aprendizagem (p. 15). Até esse momento de três escritas no Webfólio não é perceptível esse movimento de análise e avaliação de trajetória e assim, proporcionar a organização dos pensamentos e a reflexão.

Reflexão no sentido que ir para além do "praticismo", que os licenciandos e as professoras sejam capazes de tomar posições concretas perante as situações e problemas da sala de aula e do ambiente escolar. Ter a percepção de que a mera reflexão do trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional (PIMENTA, 2002, p. 29)

Entender a ação do ser professor e refletir sobre a prática não é simples. É um processo que exige um olhar para a autoavaliação. Essa percepção da dificuldade em refletir e de foco na descrição das atividades nas escolas inquietou-me como professora formadora, inquietação compartilhada com o grupo, como vamos fazer reflexão da prática? A sugestão dada, principalmente pelos licenciandos, foi de se fazer uma reflexão mensal. Respeitar o tempo deles nessa proposta reflexiva é fundamental para a autonomia e o processo de constituição do ser professor. Assim, os licenciandos e a professoras perceberam a necessidade de se abrir um espaço reflexivo no Webfólio (figuras 1).

Nesse momento da formação, iniciamos nossos encontros com a leitura das postagens mediando o diálogo sobre as reflexões.

Encontramos às vezes uma reflexão sobre a reflexão como em

[9] Pedagogia da Autonomia

> *Ninguém é obrigado a se fazer reflexivo e muito menos a transformar-se. Mas agir com profissionalismo e dedicar-se com afinco à formação de indivíduos capazes, é o mínimo que se pode exigir de um profissional da área da Educação. Se cada um se sentir movido pelo desejo de melhorar e contribuir para transformar as coisas que aí estão, estará servindo de estímulo para outros e necessitará munir-se de muito entusiasmo, pois é um processo lento e constante que irá se estender por toda sua vida profissional, já que "a formação é um fazer permanente"* (Pibidiana M)

Muitas vezes a reflexão é sobre o fazer do professor,

> *Lembro que na época em que eu cursava o ensino fundamental momentos como esse de se assistir a um vídeo em sala de aula eram praticamente raros, ter acesso a internet e aulas de informática então, nem existiam! Isso me fez refletir em como a escola tem se modificado, a maneira de "ensinar" hoje já não é mais a mesma da minha época e consequentemente, os alunos também não são. Hoje são mais curiosos, participativos e dominam sem nenhuma dificuldade as "tecnologias", as quais atualmente contribuem muito para suas aprendizagens*.(Pibidiana, P)

Pelos recortes de escritas é perceptível que estamos no início dessa proposição, a aposta no Webfólio é para além do registro, é uma ferramenta de dialogicidade por mostrar o que dizer do mundo numa práxis social, no compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora (FREIRE, 1980). Nesse sentido, Wells (2015) aponta que

> Em parte, isso ocorre através da tentativa de estabelecer o entendimento mútuo ao atuar no mundo social de atividade conjunta, na qual os cérebros humanos criam canais compartilhados, códigos e protocolos que tornam possível dar e obter informações no diálogo mediado por sinais.

Assim, organizar, postar e refletir no Webfólio é construir signos compartilhados entre os colegas, professores, escolas, universidade numa interação social em rede. Esse ambiente virtual em rede que rompe com o tradicional da escrita ser considerada como monológica e a conversa como dialógica, por proporcionar um espaço de diálogo colaborativo (WELLS, 2015). Assim, estamos nos constituindo uma Comunidade Aprendente pela aprendizagem coletiva da reflexão crítica com uma ação social de apropriação dos saberes construídos pela experiência docente.

Para finalizar, a minha história no PIBID faz parte da narrativa em constituição de vida com a formação pessoal, profissional e principalmente na formação de professores. Olhar para a história já é uma proposição de reflexão crítica, compartilhar essa narrativa é assumir que a aprendizagem se dá com o outro. Essa postura proporcionou a proposição da construção do Webfólio uma aposta em um espaço digital de ressignificação da prática docente, de socialização de saberes e de encontro de histórias.

Referências

ARDELL, Jordi. Educação 2.0. In: BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastià (Org.). **Computadores em sala de aula:** Métodos e usos. Porto Alegre: Penso, 2012. Cap. 1.

p. 25-38. Tradução: Alexandre Salvaterra.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes: Da turma de alunos à comunidade aprendente. In: FERRARO JúNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e Caminhos:** Formaçãode Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: Mma, Diretoria de Educação Ambiental, 2006. Cap. 7, p. 83-91. Ministério do Meio Ambiente.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Anais do XIV ENDIPE. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista Educação,** Santa Maria, v. 2, n. 36, p.203-218, 2011. Maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/PRG/conteudoN/3108/Artigo_-_Julio_Emilio.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2015.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Comunidades Aprendentes de Professores: uma Proposta de Formação no Pibid-Furg. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni Gonçalves (Org.). **Comunidades Aprendentes de Professores:** o PIBID na FURG. Ijuí: UnijuÍ, 2013. Cap. 15. p. 259-275.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MOREIRA, Jacinta Rosa; FERREIRA, Maria José. Webfolios reflexivos: contributos para o desenvolvimento profissional do professor. **Educação, Formação & Tecnologias,** Monte da Caparica, n. 4, p.61-74, nov. 2011. Anual. Educom - Associação Portuguesa de Telemática Educativa SCTEF/DCSA - Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Nova de Lisboa - Portugal. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/255/146>. Acesso em: 1 mai. 2015.

NADAL, Gomes, Beatriz; ALVES, Pessate; LEONIR, Papi; GOMES , Silmara de Oliveira. Discutindo sobre portfólios nos processos de formação Entrevista com Idália Sá-ChavesOlhar de Professor [online] 2004, 7: disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470202> acesso em 1 mai. 2015

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil:** Gênese e Crítica de um Conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1. p. 20-62.

SÁ-CHAVES, Idália. **Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro.** Porto: Porto Editora, 2005. 192 p.

WELLS, Gordon. **Aprendizagem Dialógica:** o processo dos seres humanos de falar em direção à compreensão. Rio Grande: Furg, 2015. Tradução do Grupo de pesquisa CEAMECIM - Livro em prelo.

AUTOFORMAÇÃO E FORMAÇÃO ENTRE PARES POTENCIALIZADAS PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

BRASIL

Naara Maritza de Sousa: Graduada em Pedagogia (bacharel e licenciatura) com ênfase em Ciência da Religião pela Faculdade Católica de Uberlândia (MG). Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Integrante da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). Integrante do Coletivo Independente de Narradores da Educação pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (CINE – TCIs); Criadora e moderadora da página no Facebook "Diário de Bordo – Alfabetização"; Atualmente é professora alfabetizadora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no CIEP Doutor Bento Rubião na comunidade da Rocinha e participa dos encontros "Alfabetização em conversa" promovido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

naaramaritza@hotmail.com / www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao

Autoformação e formação entre pares potencializadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação

Este relato apresenta reflexões referentes ao trabalho de um grupo de professoras alfabetizadoras, pedagogas, psicopedagogas que narram e compartilham suas experiências, saberes, questionamentos, produções de materiais e jogos, entre outros temas referentes à alfabetização, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação como instrumento de publicização, circulação de seus textos e ações vivenciadas e experimentadas no cotidiano da sala de aula em um processo de Auto e COMformação.

Profissionais da educação de distintas regiões do Brasil, que em comum, têm o exercício da escrita, a autoria docente, as práticas e saberes partilhados em páginas do Facebook, site do Youtube e em blogs, promovendo um movimento potencializado pela rede na perspectiva do "associativismo docente" (NÓVOA 1999). Esta escrita se compõe de diversas vozes que são analisados a partir dos enunciados (BAKHTIN 1992) que partem das relações dialógicas dos movimentos denominados de "discursivos" e de "consumo" que ocorrem nas páginas e sites alimentados. Os espaços indizíveis e a "deslegitimação" dos professores por parte das "autoridades científicas" (NÒVOA, 1999) e políticas se estreitam com a organização do movimento docente nas redes. Compartilho as reflexões do Coletivo de Narradores da Educação pelo uso das tecnologias de Informação e Comunicação (CINE/TCIs) que, em uma perspectiva de movimento social docente, utiliza das redes sociais para se unir em um coletivo, promovendo a formação entre pares, com intuito de produzir escritas coletivas, trocar experiências, partilhar leituras e discussões acerca das temáticas que partilhamos em nossas páginas e sites e, assim, potencializar a criação e desenvolvimento de novos saberes como produtos da comunicabilidade (GOHN, 2011), além de diversos tipos de aprendizagens.

Coletivo docente potencializado pelas redes

Uma pesquisa rápida na internet e já será suficiente para professores, pais, comunidades e interessados pela temática da alfabetização, encontrarem diversas páginas e grupos nas redes sociais e sites, em que professores e profissionais da educação partilham em narrativas escritas, vídeos, áudios, seus saberes, experiências, materiais ou questionamentos. Grupos de professores de distintos Estados e regiões do Brasil que criaram espaços nas redes para partilharem conhecimento com um dos objetivos principais de proporcionar espaços para trocas de informações docentes, considerando que o saber não deve ser buscado apenas no mercado da formação.

Da união desses profissionais que utilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TCI) para partilhar saberes, forma-se o Coletivo Independente de Narradores da Educação pelo uso das TCIs no ano de 2016. Dentre estes, no site do Youtube, faz parte do coletivo, o canal "Compartilhando ideias Toinha Vieira"[1], da professora Toinha Vieira do Município de Ipaporanga / Ceará e "Historinhas para Acordar"[2], da atriz Tina Hentz, natural do Paraguai que reside no município de Florianópolis / Santa Catarina. Na rede social do Facebook temos a página que eu alimento, "Diário de Bordo – Alfabetização"[3], "Cantinho da Tia Ny"[4] da professora Nyedja Sena do Município de Ouro Branco – Rio Grande do Norte, "Taise Agostini – Cursos e oficinas de jogos"[5] da Psicopedagoga, Taise Agostini, do Município de Garibaldi / Rio Grande do Sul, "Atividades escolares da Tia Debora"[6], da professora Debora Porto do Município de São Pedro da Aldeia / Rio de Janeiro. Nos encontramos e nos comunicamos através de grupo no Facebook e vídeo conferência pelo Skype para proporcionar as interações, trocas, diálogos, argumentações, reflexões e produções de escrita entre pares. Acredito que o argumento da falta do tempo para nos organizarmos e discutirmos é amenizado com a facilidade de acesso às tecnologias da informação e comunicação (TCI).

Criamos o Coletivo e nossas páginas, para promover movimentos de trocas de informações docentes como uma ação que favorece a democracia na partilha dos saberes e a integração social da base docente, assim como PRADO (2005) nos alerta que "para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favorecem a democracia e a integração social".

Em uma das discussões do Coletivo, concluímos que os espaços de nossas páginas e sites, são divididos com outros pares que acompanham a página e interagem com contribuições, reforçando as práticas pedagógicas a partir de reflexões sobre as nossas experiências. Estas reflexões "a partir da análise e interpretação de sua própria atividade por meio do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação" (ALMEIDA, 1999, p.11).

Ao narrarmos na rede, nossas práticas, reflexões cotidianas e expormos situações profissionais de emergências, que temos dúvidas de como agir, por exemplo, nos favorece um exercício de reflexão e análise crítica de nossas práticas, dialogadas com outros pares (e ímpares), levando em muitas vezes a evolução e ressignificação das ações. Inovações pedagógicas e didáticas construídas com colaboração de pesquisadores e equipes docentes de todas as regiões do país favorecem e alimentam as práticas. Acreditamos que ocorre uma mudança política educacional que não é partidária. Política que virá dos docentes, da base, reafirmando os discursos de GENTILI e SUÀREZ (2004) do direito de nos dizer.

O Coletivo é caracterizado e construído por vozes docentes que contemplam a afirmação de LESSARD (2006) "o ensino não pode evoluir sem a participação plena e inteira dos docentes". Adquirimos, através destas partilhas de experiências reais, diversos

[1] https://www.youtube.com/channel/UC222JLusWTjGcEaw3gy3AGA
[2] https://www.youtube.com/user/historinhasacordar
[3] https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/?fref=ts
[4] https://www.facebook.com/nyedhakarlla/?fref=ts
[5] https://www.facebook.com/grupotaiseagostini/?fref=ts
[6] https://www.facebook.com/groups/deboraaugustapedagoga/

conhecimentos e refletimos juntos, situações problemas diversos, que defrontamos em nosso cotidiano escolar. Nesta perspectiva, desenvolvemos e exercermos nossas ações de maneira reflexiva. LESSARD (2006, p.209) completa que "é na partilha com colegas e os outros (especificamente pais, alunos e o staff escolar) que as "profissionalidades" vão se dotar de coerência e consistência, harmonizar-se e adquirir certo coeficiente de eficácia".

Não desejamos uniformizar e padronizar as práticas, mas, sim expor nossas tensões que surgem de momentos reais vivenciados para proporcionar uma evolução da prática discursiva reflexiva. Acreditamos que o investimento no profissional docente é também investir em ações que valorizem a partilha de saberes profissionais e promovam espaços para a reflexão experiencial. O Coletivo docente, proporciona construções de saberes pedagógicos instrumentais acompanhado com produção de discursos científicos em educação. Neste espaço nos organizamos para construções de novos saberes. Dialogando com Nóvoa, afirmo que este movimento é uma ação responsiva as inquietações do autor:

> Pela minha parte, gostaria de perceber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram "profissionais reflexivos". E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências "dramáticas" e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação, deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. (NÓVOA, 1999, p.32)

O Coletivo potencializado pela rede, garante diversos tipos de aprendizagens para os profissionais docentes que interagem, porque as informações que alimentam os discursos dos conteúdos de nossas páginas, fazem sentido para os sujeitos que estão inseridos no contexto. O Coletivo CINE/TCIs, promove o "associativismo docente" citado por NÓVOA (1999, p.34) e ameniza a falta que o autor afirma: "Tem faltado ao professorado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da "colegialidade docente".

As narrativas docentes partilhadas e registradas nas páginas, nesta dimensão coletiva, pode ser compreendida como documentação pedagógica legítima, como nos aponta SUÀREZ (2009), pois, é centrada na investigação pedagógica de nossas experiências escolares, "advindas do exercício diário das escritas de narrativas docentes em que transformam a memória, experiências e vivências em documentação pedagógica" promovendo mudanças no campo educativo ao favorecer a reflexão e propiciando o movimento de autoformação e a formação entre pares a partir de situações reais da sala de aula. Uma vez que estes relatos de experiências circulam e são conhecidos em comunidades de professores leitores-autores de narrativas educacionais e de divulgação pública, essas histórias de ensino constituem "documentos pedagógicos" e tem a função de intervir no debate público e profissional da educação.

As páginas e sites, dos professores do Coletivo, exposto neste artigo, garantem outros movimentos e aprendizagens que merecem ser explorados e exibidos. Sondando nossas páginas, fizemos recortes de dois importantes movimentos que denominamos de: movimentos de consumos e movimentos discursivos.

Movimentos de consumos

Ao alimentar as páginas, desejamos, colaborar com nossos pares, compartilhando e disponibilizando materiais elaborados neste percurso rumo à autoria. Como a psicopedagoga Taise Agostini, descreve em sua página no Facebook "Página voltada a profissionais da Educação e áreas afins que desejam se aperfeiçoar e agregar novos conhecimentos através das postagens realizadas. " (https://www.facebook.com/grupotaiseagostini/ ; acessado em outubro de 2016.)

Outrora, éramos consumidoras das atividades e neste momento, nos encontramos na posição de produtoras do conhecimento, desenvolvidos e enriquecidos a partir de diversas vozes. Defendo na página que alimento "Diário de Bordo – Alfabetização", que nenhum

conhecimento produzido é válido se guardado apenas para si. Os materiais produzidos são úteis para outros e com o pensamento da coletividade docente, compartilhamos tudo que é criado ou apenas refletido: materiais, decorações, jogos, atividades e projetos de nossas autorias ou não, reflexões, vídeos, palestras e filmes que assistimos que abordam a educação, reportagens polêmicas e etc.

Partindo do pressuposto que os materiais partilhados utilizados como consumos por nossos pares colaboram para o percurso da autoria docente e exercício de reflexão, sustentamos o pensamento que os movimentos de consumos observados a seguir não devem ser encarados como algo negativo ou compreendido meramente como cópia ou plágio. Compartilhando a reflexão de ANDRADE, acreditamos que os discursos que acompanham os movimentos de consumos são formadores:

> Assim sendo, reenquadramos positivamente a receita que quer o professor. Apostaríamos que ele deseja um texto que lhe chegue cheio de dicas, focalizando detalhes da ação já implementada. Essas dicas são marcas deixadas por colegas pares seus, a voz de quem fez e aconselha. A receita culinária se marca por esta característica. Quem cozinha sabe. Contrasta com a receita médica, que se definiria por ser um passo-a-passo estrito; que se cumpre sem que se saiba o porquê, que se segue cegamente (cegue-se!) e muitas vezes nem se termina de cumprir o prescrito por se sentir curado antes do prazo estipulado ou por outras razões. (ANDRADE, 2012/2014)

Analisaremos a seguir, um exemplo de movimento de consumo retirado da página "Diário de Bordo – Alfabetização" que se encaixa na comparação apresentada por ANDRADE (2012/2014), como "a receita que quer o professor". As dicas partilhadas nestas situações são de como desenvolver as ações didáticas, pautadas teoricamente, na perspectiva discursiva da alfabetização/letramento.

Figuras 1 e 2: Prints de telas disponível na página da autora[7]:

As figuras 1 e 2, publicadas no dia 1 de março de 2015, alcançou 12.888 pessoas, 125 curtidas, 146 compartilhamentos e 10 comentários em uma média de 2500 seguidores. Neste movimento, compartilho uma criação de minha autoria de um relógio que represente as horas e

7 https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao/photos/a.761453070532322.1073741830.738213119522984/947269871950640/?type=1&theater

os minutos com material reciclado. A partir dos discursos de meus pares que acompanham a página: *S.T: "Nossa muito criativo e funcional..copiei...rsrs. Obrigada pela dica."; M.C: "Adorei! Copiando ideia!"*, podemos perceber o movimento de consumo de materiais. Este movimento de partilha faz parte do processo da coletividade docente.

Este movimento que descrevo como consumo, remete a comparação de uma troca de receitas que FREIRE (2006, p.22), também utiliza, "a prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro".

Movimentos discursivos

O que move para além do consumo? Partindo desta indagação e analisando os discursos nos comentários de nossos pares nas postagens das páginas, é possível verificar movimentos de trocas de saberes e espaço para expor nossas visões. Como afirma Denise Trento (2006, p. 75) "a escola é uma formação social viva". Concordando com a afirmação, acredito que as relações dialógicas e discursivas ocorridas na página oriundas de práticas e processos escolares concretas pautadas em nossa realidade, favorecem constantemente a reflexão crítica sobre a prática. Não uma reflexão solitária e sim como prática social, refletindo junto com outros pares. Nesses movimentos, produzimos discursos teóricos como defendido por FREIRE (2006, p.39), "O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo."

Fundamentada nos discursos construídos por sujeitos históricos diferentes (seguidores pertencentes de todas as regiões do país), nas escritas docentes espontâneas, em observações das relações de comunicações e partilhas de saberes, acreditamos que desenvolvemos uma comunicação discursiva. O movimento docente organizado nas redes é constituído por sujeitos que apresentam atitudes responsivas. Os comentários que surgem nos enunciados postados são repletos de respostas que completam a reflexão exposta, como defendido por BAKHTIN,

> A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar. (BAKHTIN, 1992, p. 290)

Para ilustrarmos esses movimentos discursivos, refletimos neste recorte a seguir.

Figura 3: Print de tela disponível na página da autora[8]:

A figura 3 publicada no dia 17 de março de 2015, alcançou 3.384 pessoas, 90 curtidas, 227 compartilhamentos e 9 comentários em uma média de 3.000 seguidores. Nesta postagem, solicito a opinião de meus pares, da reportagem compartilhada, com a temática: "A letra cursiva está com os dias contados?". Os discursos foram reflexivos e cada seguidor opinou a partir de seus saberes como podemos perceber nos discursos:

S.R.C. "A letra cursiva ainda é objeto de desejo dos alunos em processo de alfabetização, não costumo cobrar a escrita mas cobro reconhecer!! Liberdade para ler!!!"

A.L. "Li algo em Neurologia que dizia ser importante no desenvolvimento de pequenos órgãos cerebrais e coordenação motora fina."

C.C. "A letra cursiva é para dar agilidade na escrita, pq [sic] no dia a dia, não a encontramos em publicações!"

Esses discursos analisados como atitudes responsivas enriquecem nossas reflexões e juntos, dialogamos a situação e partilhamos saberes. A cada opinião e troca de conhecimentos, vamos construindo nossas práticas a partir de outras vozes.

As ações de compartilhar e expressar nossos saberes nas páginas e sites nos fornecem oportunidades de dialogar, confrontar, acrescentar, repensar, modificar e alterar nossas práticas. Acreditamos que as reflexões compartilhadas sinalizam esse espaço de prática social docente como possível espaço formativo e favorece esse processo.

Exercício de escrita das narrativas nas redes como Autoformação e formação entre pares

O exercício diário das escritas das narrativas docentes e o compromisso com nossos leitores, nos incentivam a escrever nossas ações, realizando um "[...] trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. " (NÓVOA, 1995, p. 25). Este exercício de escrever e reescrever reflexivamente, proporciona a autoformação crítica e construtiva. Escrevendo, reescrevemos, ressignificamos, repensamos, refazemos, desfazemos, nos arrependendo, mudando ou continuando com as mesmas ações dependendo de nossas observações, entre tantas outras investigações que podemos realizar neste exercício de vai e volta da escrita e reescrita docente.

Ao escrevermos, através de narrativas e estratégias autobiográficas, reflexivamente reescrevemos, versões sucessivas e diferentes de nossas histórias de experiências, simultaneamente com leituras, interpretações, comentários e conversas com nossos pares. O movimento de autoformação, também apresenta características e é movido pela consciência discursiva e dialógica com o outro. A alteridade é marcante nesse processo, pois, as narrativas das práticas e reflexões acerca da temática quando expostas publicamente é respondida com intervenções, mediações ou opiniões de outros pares, como acontecem com frequência nos movimentos discursivos das páginas.

Analisando ainda, os movimentos discursivos nas páginas e sites, observamos também, a formação entre pares ou a COMformação. Nas postagens em que ocorrem os movimentos discursivos, argumentamos com nossas opiniões e solicitamos as opiniões de nossos pares. No recorte acima, da reportagem compartilhada, com a temática: "A letra cursiva está com os dias contados?", os discursos foram reflexivos e os seguidores/leitores/autores opinaram e dialogaram a partir de seus saberes, como podemos perceber nos discursos, em uma relação de horizontalidade. A professora Toinha Vieira também salienta este espaço de trocas quando cita, na descrição de seu canal no Youtube, que "O mesmo oferece oportunidade de participação ativa aos professores alfabetizadores, para que possam trazer sugestões de atividades e jogos que contribua para a nossa melhoria.".

[8] https://www.facebook.com/diariodebordoalfabetizacao

(https://www.youtube.com/channel/UC222JLusWTjGcEaw3gy3AGA ; acessado em outurbo de 2016).

O Coletivo também proporciona este espaço de formação entre pares, pois, ao nos encontrarmos para trocarmos experiências e sabres e produzirmos escritas individuais e coletivas em colaboração, estamos proporcionando formação enquanto encontro com outros, construindo relações de colaboração e parceria, sendo uma "comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional entre pares" (SUÁREZ, 2007).

A documentação pedagógica registrada na página "Diário de bordo – Alfabetização" como publicização contra a desligitimidade docente

As políticas públicas neoliberais, buscam padronizar e uniformizar as escolas tornando-as cada vez mais indizíveis, julgando pelo controle docente das redes públicas de ensino que limitam o desenvolvimento da autoria e autonomia do professor, como por exemplo, a utilização de materiais como apostilas e avaliações diagnósticas e bimestrais em larga escala, para que possamos apenas aplicá-los e reproduzi-los e pelo não cumprimento do tempo de planejamento nos impedindo de organizarmos em coletividade. Nossas vozes, realidades, observações, reflexões, inquietudes, não são levados em consideração, atentando aos eventos dos movimentos da classe docente nos anos de 2013 e 2014 em vários Estados do Brasil, em que professores foram silenciados até mesmo com agressões físicas, verbais e morais.

Observamos que somos responsáveis pelas produções, criações e recriações de novos discursos e práticas docentes, atraindo pesquisadores para nossas escolas e estes, utilizam de nossos discursos e escritas para comporem suas teses, mas, os resultados, títulos e divulgações dessas reflexões são pertencentes apenas a esses grupos que seguem na carreira universitária, deslegitimando os saberes dos professores, que são tratados apenas como meros objetos de pesquisa. Compartilho do pensamento de NÓVOA,

> Todavia, esses momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a "deslegitimação" dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como "autoridades científicas" no campo educativo. (NÓVOA, 1999, p.27),

As narrativas docentes e os documentos pedagógicos são produções de saberes legítimos dos docentes. Para burlar com as problemáticas que envolvem as publicizações de narrativas dos docentes, pois, estas ainda não têm legitimidade para a ciência (como acredito que deveria ter) e os espaços indizíveis, criamos as nossas páginas e sites. Um dos objetivos principais, além de partilhar e discutir coletivamente os conhecimentos e as experiências e divulgar eventos acadêmicos (concursos, seminários, congressos, cursos, questões políticas), é proporcionar mais um espaço para trocas de saberes docentes, publicações e circulações das narrativas docentes, pois, consideramos que o saber não deve ser buscado apenas no mercado da formação.

Para Mercado a informação é:

> [...] um recurso econômico, político, social e cultural extremamente poderoso. [...] um bem revolucionário, que pode ser utilizado ao mesmo tempo por milhões de pessoas e que pode transformar qualitativamente o homem. [...] é a matéria-prima básica do desenvolvimento cultural e da elevação da qualidade de vida. (MERCADO,1999, p.26)

As páginas e sites dos professores do Coletivo, apresentam em suas escritas e nos seus registros em imagens, áudios e vídeos, discursos e narrativas das experiências docentes a partir do contexto de ações diárias. Estes espaços são divididos com outros pares que acompanham a página e interagem com contribuições, reforçando as práticas pedagógicas a partir de reflexões sobre as nossas experiências. Essa intenção de publicar e partilhar as narrativas nas redes, é

também, baseada na ideia de que, para promover estruturas mais flexíveis, relações de colaborações mais amigáveis, acesso à leitura ao público que realmente interessa estas questões e saberes educacionais, geramos novos espaços e produções, como resultado da harmonia e troca dos saberes discutidos e produzidos. O acesso à leitura de nossas narrativas e de nossos questionamentos em tempo real com a oportunidade de dialogar com o autor, como é caso de nossos espaços, são compreendidos, por nós, de valia igualitária as teses de mestrados e doutorados que muitas vezes são engavetados e de difícil acesso e circulação aos professores que lidam com o cotidiano da sala de aula. Narrativas não somente publicadas, mas, lidas, questionadas, refletidas em um coletivo docente.

Considerações finais provisoriamente:

Fundamentadas nestes breves recortes, observações e reflexões, afirmamos com segurança e confiança que o "associativismo docente" na perspectiva da "coletividade" defendida por Nóvoa (1999) é potencializada pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, porque nos espaços físicos as políticas as tornam cada vez mais indizíveis. Os encontros virtuais do Coletivo e as narrativas em nossas páginas e sites, potencializa o movimento social docente promovendo a acessibilidade de espaços para trocas de saberes. Nestes espaços, são construídas práticas e saberes teóricos a partir de uma polifonia de discursos, ocorrendo a intertextualização e interdiscursividade, fornecendo sentidos as mesmas. As ações dos profissionais do Coletivo, também propicia que os sujeitos pensem, interpretem e favorece para que possam agir em diversas situações profissionais. Propicia também práticas coletivas de discussões garantindo a participação de todos os envolvidos. Os momentos de trocas e os movimentos discursivos que ocorrem, são processos valiosos na busca de informações e na construção do conhecimento, gerando um ambiente interativo de aprendizagem. Utilizar as TCIs para nos organizarmos neste movimento que é próprio da base docente, garante a criação e o desenvolvimento de novos saberes como produtos da comunicabilidade.

Os encontros virtuais do Coletivo, os discursos e diálogos nestes ambientes da rede, *"os espaços colaborativos de formação entre pares"* e estas *"formações como encontro com o outro"* (SUÀREZ, 2007), auxiliaram para que nossas tensões se tornem criadoras. A partir destes encontros e publicizações das produções de escritas de nossas ações, nossos saberes docentes são valorizados, nossa voz ouvida e com o embasamento teórico e prático experimentados e compartilhados, encontramos sentido e compreensão para nossas ações, conquistando espaço e incentivo para autoria. Nesse movimento de autoformação reflexiva e formação entre pares na perspectiva dialógica, enquanto encontros com o outro, desvelamos nossas identidades e autoria docente.

Ao alimentarmos nossas páginas e sites, estamos em processo de AUTOformação entrelaçada constantemente com a COMformação. Vivenciamos AUTOformação e posteriormente em um exercício de reescrita, editamos e discutimos com nossos pares, ressignificando as práticas e realizando outro momento de AUTOformação, impactada pela COMformação a partir das discussões e intervenções de outros.

Nesta dimensão coletiva, social e comunitária entre pares, os problemas e questões pedagógicos ganha a possibilidade de pensarmos juntos os processos necessários para intervenção e transformação, produzindo "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares e experienciais" (TARDIF, 2007, p. 36) em uma relação horizontal vivenciamos a "formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando." (NÓVOA, 1995, p. 26).

Referências:

_____, & PRADO, Maria E. B. B. **Integração tecnológica, linguagem e representação.** Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/etapa_3/p3_03.html. > Acesso em 09 fevereiro de 2015. 1992. p. 277-326

ALMEIDA, M. I. N. de. **O desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores In:_____.** O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999, p.1-30. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDRADE, L. T. de. **A circulação de receitas de alfabetização entre formadores e alfabetizadores.** Anais do II SIHELLE Abalf 2012 e aceito para publicação Revista Aleph-UFF Rio de Janeiro, 2014.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: Estética da criação**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**; (Coleção Leitura) – 30ª Edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, Pablo e SUÁREZ, Daniel (Orgs.): **Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente n a América Latina.** São Paulo Cortez, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade** - Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2010. - Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011 – acessado em 22/03/2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf –

LESSARD, Claude - **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos** – Educ. Soc., Campinas, vol 27, n.94, p.201-227, jan./abr. 2006 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br - Acesso em 04/03/2015.

MERCADO, Luís P. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: INEP/EDUFAL, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas.** In: SOUZA, Denise Trento Rabello de; SARTI, Flavia Medeiros (Org.) .Mercado da formação docente.2014.p- 23-35. _____. Vidas de professores, Porto: Porto Editora, 1995

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas** (1999) - Denise Trento Rebello de Souza; Flavia Medeiros Sarti.: Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. - 1 ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p.23-36.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência** (2006) - Denise Trento Rebello de Souza; Flavia Medeiros Sarti.: Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. - 1 ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p.71-94.

SUÁREZ, Daniel H. (2007). **Docentes, narrativas 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, Noveduc.

SUÁREZ, Daniel H. (2009). **Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas**, en: Marcia Ondina Vieira Ferreira y otras (Orgs.),

Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiencias de investigaçao. Brasilia: Oikos, Sao Leopoldo y Liber Libros.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro:Vozes, 8ª ed. Petrópolis. 2007.

CARTOGRAFANDO AÇÕES SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DA ESCOLA BÁSICA

Marcia Soares de Alvarenga (UERJ)

Milena Bittencourt Medeiros (C. M. Pres. Catello Branco)

Ana Valéria Dias Pereira (C.E.Francisco de Paula Achiles)

Introdução

No presente texto, compartilhamos questões a partir de nosso olhar sobre o que vimos chamando de *inventário*[1] criado e recriado sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O inventário como acervo de memória e história pretérita e do tempo presente que, muito embora não seja exclusivo do espaço acadêmico, também, tem lugar junto aqueles e aquelas que nas escolas e em outros espaços educativos produzem, compõem e recompõem a fortuna política, epistemológica e pedagógica da EJA como produção histórico-social.

Buscamos nos inserir no debate temático proposto por este VIII Encuentro Ibeamericano, a partir de um inventário, em linguagem gramsciana. Nele fazem parte os estudos dedicados a desenhar tanto a cartografia teórico-epistemológica e metodológica da EJA; as reflexões em ensaios dedicados a compor panoramas, em tempo em curso, complexificando os desafios de redefinir a Educação de Jovens e Adultos, se lançando a construir visões retrospectivas e prospectivas sobre este campo; as pesquisas sobre a formação inicial de educadores da EJA nos cursos de licenciaturas.

Em nosso trabalho em escola da rede pública municipal da cidade de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, a questão sobre a formação de educadores, entre outras, tem sido abordada como uma das emergentes problemáticas percebidas por pesquisadores e educadores em diferentes fóruns de reflexão sobre a educação para jovens e adultos trabalhadores.

Ressaltamos que os movimentos cartografados a partir dos estudos realizados nos contextos escolares removem as possíveis dúvidas de que a formação inicial de educadores para a EJA deve ser de duração mais alongada, ou seja, realizada nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, sendo a escolarização elevada como eixo de preocupações, fazendo-se necessário atualizarmos as matrizes político-epistemológicas e metodológicas de Paulo Freire, sobretudo, no campo da docência (FREIRE, 1989).

Neste texto, abordaremos algumas das problemáticas que envolvem o Eixo Temático 2 "Formación de maestros y educadores em red posicionamento ético-político", abordando principais travessias de movimentos sociais para a formulação de propostas políticas para a formação de educadores de jovens e adultos trabalhadores.

[1] Tomamos de empréstimo o sentido desta palavra em Gramsci (1991, p. 12) quando propõe que todo o início de uma elaboração crítica exige um "conheça-te a ti mesmo". Trazemos para a EJA esta perspectiva, a partir do que outros nos legaram e deixaram marcas que beneficiam este inventário.

Políticas de formação de professores: processos formativos de educadores de jovens e adultos na arena de disputas de sentidos

A rigor, ao menos nas duas últimas décadas, inúmeros debates e reflexões no campo da formação de professores vieram e continuam expressando uma profunda e tensa disputa na tentativa de responder às perguntas anteriormente formuladas.

Como se refere Medeiros (2005), estes movimentos encontram-se em *estado de ebulição*, sobretudo a partir da crise aberta diante dos sinais de esgotamento do modelo hegemônico da racionalidade técnica presente nos processos formativos regulatórios da formação de professores.

Entretanto, Oliveira (2008, p. 33) evidencia outras motivações para esse novo *estado de ebulição* ao nos relembrar que, após serem tidos como *insumos* e *ignorados* pelas reformas que marcaram a América Latina nos anos de 1950 e 1960, os professores ressurgem nas reformas iniciadas na década de 1990 como *agentes centrais nos programas de mudança* na perspectiva da Teoria do Capital Humano.

Por sua vez, Torres (1998) analisa, à luz dos documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) para as políticas educacionais no curso dos anos de 1990, que o modelo de formação docente defendida por este organismo, entre outros objetivos, ignorou os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulados pelas outras agências formadoras, isolando a formação continuada de professores das outras dimensões do ofício docente, tais como salários, condições de trabalho, bem como a necessária complementaridade existente entre saberes conteudísticos (o que ensinar) e metodológicos (como ensinar).

Tais políticas erigidas a partir do conjunto de medidas de caráter oficial[2] tiveram, como analisa a autora, o propósito de realizar ajustes e flexibilizar currículos dos diferentes cursos de formação de professores, subordinando o campo da formação de professores às orientações neoliberais de reestruturação produtiva.

A despeito destas ofensivas de corte neoliberal, colocamos nossas reflexões e pontos de vista sobre sentidos da formação docente sem descuidarmos de que se tratava, também, de estarmos nos movendo em uma arena de disputas pela hegemonia de sentidos sobre formação de professores.

Reflexão esta explicitada no I Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos realizado em 2005, em Belo Horizonte em que este autor nos alertara sobre o fato de que, em se tratando de políticas de formação de educadores e professores de EJA, a arena encontra-se aberta às lutas políticas e epistemológicas portadoras de projetos de diferentes matizes e sentidos. Esta situação é metaforicamente, explicada pelo autor, ao compreender que (...) *Todo terreno que é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário, e acaba sendo um lugar onde só se cultiva a monocultura.* (ARROYO,2006, p.19)

Na tentativa de nos aproximarmos do campo de disputas pela hegemonia de sentidos sobre políticas de formação de professores, vale recuperarmos que na assunção dos professores como trabalhadores, os movimentos deflagrados por esta categoria social em todo território brasileiro, em especial a partir da década de 1970, trazem pistas importantes para compreender início e continuidades de agendas de lutas que indissociam a questão da formação de professores com melhores salariais e condições

[2] Entre as principais políticas oficiais destacam-se os Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), o Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001).

de trabalho para o exercício da profissão. Indissocibilidade esta articulada à democratização da sociedade e da escola.

O contexto dos anos de 1990 no qual a questão política da formação de professores emerge com intensidade em face às novas regulações do trabalho assalariado, desafiou o pensamento e as ações políticas dos movimentos dos trabalhadores da educação que, desde a década 1970 no Brasil, mesmo durante o regime militar, vêm protagonizando mobilizações de massa em defesa de melhores condições de trabalho e de valorização da carreira docente.

Tais movimentos, informados pela questão política, social e econômica, teceram no contexto do autoritarismo do regime militar condições e objetivações das lutas na dupla perspectiva de classe trabalhadora e categoria profissional. Ferreira Jr. (2011 p. 50) analisa que as lutas sindicais dos professores, em especial, os das redes estaduais só foi possível em se constituir como um fenômeno da realidade socioeconômica brasileira em consequência do próprio *crescimento orgânico de forma extremamente complexa e diversificada das classes médias na estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea.* Para o autor, o contexto de suspensão das liberdades democráticas associadas ao arrocho salarial ao qual estavam submetidos os professores gerou disposições em termos de organização destes profissionais em sua forma sindical. Nestes termos,

> Para fazer frente ao processo de proletarização a que estavam submetidas no âmbito das relações capitalistas de produção, essas novas categorias profissionais das classes médias, incorporaram a tradição clássica da classe operária fabril, isto é, de se organizarem em sindicatos para defenderem os seus interesses econômicos imediatos.

Há, no entanto, que se ressaltar que estes movimentos não foram monolíticos ou obedeceram a uma mesma direção político-organizativa. Estudo realizado por Miranda (2011) analisa que a unidade do sindicalismo docente apresenta tensões e rupturas, experiências das mais diversas no que diz respeito à *heterogeneidade das formas organizativas*, bem como a dimensão territorial brasileira associada à inexistência de um sistema nacional de ensino, na esteira das reflexões de Saviani (2002) em que pese a perspectiva de uma política educacional.

A despeito dos obstáculos assinalados pela autora, é importante resgatarmos que os movimentos de professores, em suas representações político-sindicais, foram dos mais atuantes setores da sociedade civil participantes do II Congresso Nacional da Educação (II CONED) que animaram o processo de elaboração, do Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011) – Proposta da Sociedade, no ano de 1997, no estado de Minas Gerais, contrapondo-se ao projeto do PNE elaborado no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso.

Relativamente ao tema sobre Formação dos Profissionais da Educação, item 3.3.4, o PNE da Sociedade assinala que,

> Nenhum sistema educacional pode considerar a perspectiva de manter ensino de qualidade, sobretudo de qualidade social, a não ser que se disponha a investir com seriedade na formação básica e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais.

Especialmente em relação à formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, o PNE da Sociedade enfatizara que a proposta político-pedagógica dos programas de Educação de Jovens e Adultos, devem partir do reconhecimento das característica sócio-políticas, afetivas e culturais de cada grupo tendo como objetivos*: a elaboração das diferentes linguagens de expressão e comunicação; o desenvolvimento da habilidade de problematização; a utilização de fontes variadas de informação (...); a busca do conhecimento necessário à compreensão da realidade e à articulação de ações coletivas.*

Para a consecução desta proposta político-pedagógica, *no nível de qualidade social indispensável,* o documento ressalta que esta não se realizará *sem a atuação de educadores com ela totalmente comprometidos, o que remete à formação específica - técnica e política - necessária*. Destacamos neste documento a centralidade das universidades como principais responsáveis pela formação de professores, estendendo, também, o papel formativo destas instituições para a EJA, ao considerar que:

> Caberá, sobretudo, às universidades participação ativa e igualmente comprometida nos processos de preparação desses profissionais e de elaboração de materiais pedagógicos e de apoio, além de, especialmente, contribuir, pela pesquisa, para a produção e sistematização de conhecimentos na área.

Chamamos atenção para o fato de que o destaque dado pelo documento às universidades nos permite compreendê-las como contexto da enunciação (BAKTHIN, 2000)[3] sobre o sentido de formação de professores de jovens e adultos. Aprendemos com Bakhtin que a palavra não pertence unicamente a um sujeito, ela não é um produto individual, tampouco é expressão de uma só voz, já que não existe um sujeito fundador e senhor do sentido da palavra. Nesta perspectiva, este autor nos afirma que o *centro organizador de toda enunciação,* é exterior e material, ou seja, toda expressão verbal é formada pelo meio social que envolve os sujeitos, o seu *centro organizador* está situado no contexto social que constitui o conjunto das relações sociais da sociedade humana.

Em contraposição a estas orientações, parece-nos que o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE- 2010) sobre o Eixo Formação e Valorização dos/as Profissionais da Educação enfatiza, em grifos, aspectos formativos a partir dos encaminhamentos feitos pelo Documento do II CONED (1997) – Proposta da Sociedade Brasileira. Reafirma, assim, princípios que podem ser compartilhados naquele Congresso, ao considerar que

> Tanto a **formação** de profissionais para a **educação básica**, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos profissionais para **educação superior** (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum, voltada para a garantia de uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e nas áreas específicas de conhecimento científico, pela unidade entre **teoria e prática**, pela centralidade do **trabalho** como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a

[3] Em suas formulações sobre dialogismo, Bakthin esclarece que os enunciados se constituem em *unidades reais* da comunicação. Assim, a enunciação é formada pelo encadeamento dessas unidades que correspondem aos elos na cadeia da comunicação verbal.

> **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da **gestão democrática**, o compromisso social, político e ético com um projeto **emancipador e transformador das relações sociais** e a vivência do trabalho **coletivo e interdisciplina**r de forma problematizadora. (CONAE, 2010, p. 79)

O que também nos chama atenção nesta formulação é que não nos parece que este documento defende uma proposta formativa única, e em uma primeira leitura, abre possibilidades para pensar outros *locus* para processos formativos com a mirada para produção de políticas públicas para formação de professores.

Dentro desta perspectiva me apoio em Kuenzer (2015) quando esta analisa que as trajetórias de formação sistematizada dos professores desenvolvem-se de forma combinada com processos de formação/desqualificação que ocorrem no âmbito das relações sociais e produtivas.

É possível, desse modo, observar que se no capitalismo há projetos educativos antagônicos é forte supormos que no conjunto das relações sociais e produtivas não existe um projeto único de formação de professores, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação que esteja sob o crivo da análise.

Com efeito, não temos dúvidas de que na sociedade capitalista há projetos pedagógicos contraditórios, consoantes com a classe social da qual os sujeitos da escolarização têm origem, como bem avalizam o profícuo acervo bibliográfico da educação em suas interfaces fundadas nas ciências humanas e sociais. Assim, tenho compreendido que, também, não é possível existir uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, conforme sublinha Kuenzer, visando atender demandas desiguais e diferenciadas de formação, nas quais se confrontam finalidades e interesses contraditórios.

Formação de educadores de jovens e adultos: possibilidades de cartografias de políticas formativas?

Diante da proposição reflexiva que expus na seção anterior, volto aqui ao problema da formação de educadores da EJA como campo polissêmico e lanço outra pergunta: é possível criar consensos neste campo? Uma política nacional de formação de professores admite a polissemia? Seria possível fazer desta polissemia o benefício de um inventário, sendo a polissemia uma maneira de construir a nossa tradição sem nos desnudar do nosso vínculo com a educação popular e movimentos sociais?

Como professoras e pesquisadoras da escola básica, temos nos fortalecido a partir dos seminários internos e externos nos quais buscamos a unidade na diversidade, ao interrogarmos o contexto, como dimensão do *lugar* para os temas que pesquisamos.

Do ponto de vista epistêmico, nos ancoramos no diálogo com Santos (1999, 1994) ao compreendemos, com este autor, que a dialética entre mundo e lugar reflete e refrata o movimento da realização histórica do concreto. Para Santos, *o mundo está aí e o lugar colhe no mundo atributos que o realizam histórica e geograficamente. É o mundo que se dá seletivamente no lugar*. É necessário, pois, realizar a leitura do lugar como categoria político-epistêmica, mas, também, como categoria prático-política com a qual perscrutamos sentidos da ação de diferentes grupos sociais, os professores, em específico, que o tencionam na disputa de sentidos sobre políticas de formação, entre outros interesses que visam o atendimento de suas demandas.

No diálogo com Santos, em especial em sua formulação teórica sobre a *epistemologia existencial*, somos instigados a realizar o exercício de estudar o que cada *lugar* tem de singular, de específico, de diferente para compreendermos como os educadores agem e produzem modos de vida, relações e práticas sociais.

Recorremos, também, à formulação teórica de Bourdieu (1997) para quem o lugar como parte do real é onde o espaço social se *retraduz* no espaço físico e a relação entre a distribuição de bens e serviços no espaço físico define o valor do espaço social reificado, o alcance das políticas de democratização do direito à educação que, a despeito dos consideráveis avanços nas duas últimas décadas no Brasil, tem se confrontado com paradoxos produzidos sobre o abrigo de uma política universal.

Vale dizer que o avanço e refluxo na cobertura quantitativa para a educação de jovens e adultos não foi capaz de superar algumas das principais tensões, entre elas, a sua institucionalização como política pública, para além dos programas emergenciais, a sua relação com a díade trabalho-educação, formação de professores com base formativa para o trabalho de jovens e adultos, e a histórica questão da alfabetização de jovens e adultos.

Do ponto de vista metodológico, recorremos à contribuição de Ribeiro (2011,1996) que propõe realizar a *cartografia da ação*, ou seja, realizar o exercício teórico-metodológico de registro dos conflitos sociais no território que tangenciam o direito à educação de jovens e adultos. Deste modo, tenho me dedicado a interrogar sentidos dos processos formativos de educadores de jovens e adultos, considerando, conforme propõe Ribeiro, que o acompanhamento analítico destes sentidos apresenta desafios de método que não podem ser respondidos, totalmente, a partir das políticas de formação de caráter mais abrangentes ou gerais.

Nesta seção, cabe esclarecer sobre a perspectiva de cartografia que assumimos nos trabalhos que vimos realizando. Ou seja, um sentido de cartografia que vise à valorização dos lugares vividos, formativos de educadores, em particular o da escola, onde o trabalho docente ganhe força reflexiva, criadora e transformadora.

Uma *cartografia da ação* não trata de mapa fixo e não aparece como instrumento isolado ou como ilustração de textos com critérios estéticos, mas, sim, como ferramenta analítica e como sustento da memória dos outros (RIBEIRO, 2009). Nesse sentido, propõe-se uma cartografia incompleta, uma cartografia que seja dos usos e das funções do espaço institucional da escola, mas submetida à ação, sendo os seus sentidos procurados nos registros das práticas de educadores de jovens e adultos, das memórias docentes e pedagógicas das escolas como estratégia de repertórios de processos formativos que possam ser compartilhados para atender a objetivos comuns.

Para organizar o processo de registros e análise de significados, compondo uma primeira *cartografia da ação* sobre políticas de formação de educadores de jovens e adultos, temos buscado identificar escolas que tem realizado movimentos formativos em diálogo com universidades, governos e sindicatos de professores das redes públicas localizadas nas microrregiões do Leste Metropolitano Fluminense, Baixada Fluminense e municípios fora do estado do Rio de Janeiro.

Temos construído uma cartografia que se refaz a todo o momento, pois é realizada a partir de registros das fontes documentais escritas tanto das imagens, quanto das vozes dos diferentes sujeitos envolvidos com a EJA e dos veículos de comunicação mobilizados pelos seus agentes, cujos sentidos expressem questões, problemas, projetos, concepções sobre processos formativos de educadores de jovens e adultos.

Os registros para uma cartografia dos processos formativos têm sido possível através de quatro principais estratégias, até o momento:

1) A criação dos núcleos de memórias e histórias das escolas que oferecem a modalidade EJA que permitem a reconstrução e ativação da memória dos educadores envolvidos e pedagógica da escola, núcleos estes compreendidos como estratégias de participação para a reelaboração das práticas como campo de saberes da EJA, envolvendo o levantamento de fontes para documentação enunciativa e organização de acervos de práticas pedagógicas pretéritas que movimentam, informam, ou não, práticas pedagógicas presente ou coetâneas.

Registramos, também, que a primeira escola municipal com oferta de EJA na cidade de São Gonçalo constituiu o seu núcleo de memória, tendo a defesa do direito à educação de jovens e adultos o principal fio de organização da documentação da escola e da formação social dos educadores que trabalham nesta unidade.

2) As reuniões pedagógicas realizadas nos encontros mensais, conferidas pelos calendários letivos oficiais das secretarias municipais de educação, são (re)inventadas pelos educadores, especialmente as reuniões realizadas na Escola Municipal Barro Branco, em Duque de Caxias, que explicitam em seus objetivos e sistematizam, em documentos e memoriais, ações pedagógicas concebidas como dimensão política das práticas dos educadores e que estimulam as práticas reflexivas a partir dos outros de outros que trabalham e /ou transitam na escola: estudantes, comunidade, organizações sociais, sindicato (SEPE-DC), pesquisadores de universidades convidados.

A constituição destes campos de saberes tem a intenção de intervir politicamente nos debates públicos da educação através da linguagem dos educadores ,do mundo da escola e das experiências educativas e, a partir deste mundo, contribuir para a formulação de políticas públicas, como foi o caso da participação dos educadores da EJA nos fóruns de discussão e elaboração do Plano Municipal de Educação das cidades de São Gonçalo, no leste fluminense, e da cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense.

3) A recuperação de registros de processos formativos de educadores da EJA construídos a partir do movimento sindical que foram reconhecidos como política pública por governos locais. Neste traço estratégico da cartografia, o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), formalizado em 1995, surgiu como resultado da parceria entre a Escola Sindical Sete de Outubro, da Central Única dos Trabalhadores (ESSO-CUT) e a prefeitura municipal de Belo Horizonte (PBH).

O projeto nos chamou a atenção por envolver a relação entre movimentos sociais, sua complexa inserção estatal (ser desenvolvido em uma escola pública da rede municipal) e um grupo de educadores de jovens e adultos desta rede, cuja tríade incidiu sobre processos de formação destes educadores, uma formação defendida pelos organizadores do projeto que se dava na reflexão da ação compartilhada tanto com os estudantes jovens e adultos trabalhadores quanto com os movimentos sociais locais, regional e nacional.

Considerações finais

Ao tomar o delineamento teórico-metodológico da cartografia de processos formativos de educadores da EJA, buscamos destacar que não podemos despregar das relações entre diferentes escalas de poder econômico e político nas quais se interelacionam tensões que repercutem nas escolas, mas, que delas, também, refratam tensões para políticas de escopo mais amplo, ainda que indiretamente, refletindo lógicas de formação/desqualificação dos educadores.

Entendemos que a questão da formação de educadores da EJA envolve uma diversidade de processos formativos que deva ser sistematicamente cartografados, o que

faz com que esta questão deva ser mais bem compreendida, em sua polissemia, como contribuição para o debate das políticas públicas.

Nesse aspecto, compreendemos que é a partir dos contextos sociais das diferentes escolas, das universidades, dos movimentos sociais que emergem vários sentidos sobre formação de educadores que se interpenetram. O que, pode, na minha compreensão, fortalecer o campo de saberes educativos e pedagógicos da EJA, e ir, portanto, compondo um inventário que pelo caráter de sua inconclusão atualiza nexos com as matrizes epistêmicas e metodológicas da tradição freireana.

Nesta perspectiva, entendo ser bastante auspiciosa uma proposta de criar redes entre grupos de pesquisa inter-institucionais que possam ampliar as possibilidades de cartografar ações de processos formativos de educadores de jovens e adultos para o campo da EJA. Redes estas criadas e integradas desde as escolas até as universidades, abrigado e/ou compartilhado nos Fóruns EJA e que possam continuar a influenciar políticas públicas para a modalidade.

Entendo, mesmo que de forma provisória nos limites deste texto, que os resultados, questões e desafios da cartografia das ações dos processos formativos de educadores da EJA, a partir dos registros de documentação, contribuam para os estudos do estado de conhecimento da EJA como parte de um inventário de saberes cujos registros apoiados nas memórias e histórias de muitos e muitas possam constituir acervo de repertórios para ações que nos ajudem a perguntar sobre os dilemas da prática e a construir repertórios que tanto política, quanto epistemicamente possam fecundar os processos formativos de possibilidades emancipatórias.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos In SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis Vozes, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 1-2.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, A. Formação de Professores e a Escola Básica. In. Anais *XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física* – SNEF 2015

MACHADO, M. M.. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu-MG, 2000. Edição eletrônica.

MEDEIROS, A. M. S. Formação de Professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. In *Educação & Linguagem*. Ano 8, n 11, p. 195-210, 2005.

OLIVEIRA, D.A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Retratos da Escola*, v. 2, p. 29-40, 2008.

RIBEIRO, A. C. T. Cartografia da ação social, região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. In: Hector Poggiese; Tamara Tania Cohen Egler. (Org.). *Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democratica.* Buenos Aires: CLACSO, 2009, v. , p. 147-156.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. In *Cadernos IPURR/UFRJ*, Ano XIII, vol 2, ago-dez, 1999.
_____. *Técnica espaço tempo*. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? In. TOMMASI, L., WARDE, M. J, HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1998.

Dados das autoras:

Marcia Soares de Alvarenga: Professora das Licenciaturas e Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participa do Grupo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação em São Gonçalo/RJ. E-mail: msalvarenga@uol.com.br

Milena Bittencourt Medeiros : Licenciada em Letras. Professora da Rede Municipal de São Gonçalo. Mestranda em Educação/FFP-UERJ. E-mail: milenabmedeiros@hotmail.com

Ana Valéria Dias Pereira: Licenciada em Pedagogia e História. Professora da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação/Unirio. E-mail: anadiaspereira01@gmail.com

CIRANDAR: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICOPROFISSIONAL DE PROFESSORES DESDE A ESCOLA

Márcia Von Frühauf Firme[1]
Maria do Carmo Galiazzi[2]
E-mail: vonfirme@gmail.com

BRASIL

Eixo temático: 3. Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político

Rede: Rede de Formação Docente: narrativas e experiências - Rede Formad – Brasil

Resumo: O presente relato objetiva apresentar um histórico de uma experiência de formação acadêmico-profissional de estudantes de cursos de licenciatura e de Pós-Graduação, professores da Educação Básica e do Ensino Superior que ocorre na cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. O referido processo de formação, Cirandar: rodas de investigação desde a escola, iniciou a partir de 2012, ancora-se na produção de relatos sobre a sala de aula e ocorre em diversos encontros denominados rodas. Essas rodas são de conversa, de escrita, de leitura colaborativa, de reeescrita e de rodas virtuais, todas, permeadas pelo diálogo. A cada ano, no encontro presencial são repensados pelos participantes e coordenadores as proposições de formação para a próxima edição.

Introdução

A partir do ano de 2012, no estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil, iniciou a proposta de reestruturação curricular nas escolas públicas estaduais. A partir dessa, implantou-se o Ensino Médio Politécnico (EMP) e com ele, uma nova componente curricular, o Seminário Integrado (SI) para integrar as áreas de conhecimento. Essa proposta defende algumas concepções, entre as quais, o trabalho como principio educativo e a pesquisa como principio pedagógico como meio de contribuir com a inclusão social dos jovens na sociedade e no mundo do trabalho.

O planejamento e desenvolvimento do SI tornou-se um dilema e um grande desafio para a maioria dos professores, formados em áreas específicas do conhecimento, sem conhecer a complexidade que o termo politecnia, "compreendida como domínio intelectual da técnica" (SEDUC RS, 2012, p.14) geralmente distante da pesquisa em sala de aula. Nesse contexto, a partir da reestruturação, foram proporcionados processos de formação continuada para os professores do Ensino Médio Politécnico. Na região de abrangência da 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), coordenado pela professora Maria do Carmo Galiazzi, surge o Cirandar: rodas de investigação desde a escola, com o intuito de compreender a reestruturação curricular, suas concepções e aprender a planejar e desenvolver o SI.

Nesse relato, apresento o surgimento da ideia inicial do Cirandar e as quatro edições realizadas até o ano 2015, seguidas da discussão a respeito do embasamento

[1] Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEC-FURG), Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vonfirme@gmail.com
[2] Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e do PPGEC da FURG. E-mail: mcgaliazzi@gmail.com

teórico desse processo de formação e finalizo com algumas considerações percebidas durante o Cirandar.

Como surgiu o Cirandar: rodas de investigação desde a escola?

As ações formativas do Cirandar surgiram a partir da proposição de um grupo de professores que, regularmente, tem se encontrado ao longo dos últimos quinze anos e estudado para discutir a sala de aula, pensando a formação de professores desenvolvida em diferentes contextos, atividades e situações a partir de relatos de sala de aula com os Encontros de Investigação na Escola (EIE), promovidos pela Rede RIES no Rio Grande do Sul (RS) desde 2000.

A ideia inicial do Cirandar, não ainda com esse nome, surgiu no VI Encontro Iberoamericano de Colectivos escolares y redes de maestras y Maestros que hacen Investigación desde la Escuela[3] Córdoba, na Argentina, de 17 a 22 de julho de 2011. Participei desse encontro e conforme registro no diário de minha orientadora, em uma conversa com professores do México e da Colombia, esta questionou a respeito de como era a formação de professores naquele país. Uma das professoras respondeu que era com "um movimento contra corrente, ou seja, partia dos professores da escola, um trabalho em rede, democratização do conhecimento e dos modos de organização". Corroborando com a frase dessa professora, outro professor presente, falou que nesse movimento "o outro pode opinar, sugerir, enriquecer sobre a prática do outro, cada um representa esta experiência, dá sentido de formação". Segundo esses professores o movimento contracorrente é "uma politica que não pedimos nada a ninguém. Forçamos a história. Mais organização dos professores, mais inventiva, mais solidariedade". Um trabalho coletivo com a concepção da formação docente como um processo de autoformação, com encontro entre pares, professores que formam professores.

Assim, surgem as primeiras proposições para serem desenvolvidas inicialmente para o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de construção de um album artesanal por licenciatura; estabelecimento de uma rede com coordenadores e fazer a formação com a escola. Para isso, os professores coordenadores do PIBID seriam orientadores do Encontro de Investigação no PIBID e os professores supervisores estariam envolvidos com essa proposta em suas escolas. O nome dessa formação seria Projeto de Investigação: Contracorrente Planejamento EIE 2012 município de Rio Grande. Este foi apresentado e discutido com o professor Daniel Suarez e outras ideias surgiram. De todas as conversas possibilitadas pelo Encontro no Ibero em Córdoba, "a maior aprendizagem foi que o EIE precisa ser feito na escola e disso contar uma história", segundo o registro no diário de minha orientadora.

No decorrer do ano de 2011, após retorno de Córdoba, a organização do EIE nas escolas com o PIBID, era o foco da proposição de formação para os professores na cidade de Rio Grande no RS. No entanto, A partir de 2012 o Ensino Médio do estado do RS iniciou um processo de reestruturação curricular promovido pela SEDUC/RS, sendo o Ensino Médio Politécnico uma das modalidades de ensino. Este tem em sua concepção dois conceitos-chave: a politecnia e a pesquisa, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social cidadã (SEDUC RS, 2012).

[3] O "Encontro Iberoamericano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação desde a sua Escola" é um evento que acontece a cada três anos em um país diferente da América Latina.

Para articular as áreas do conhecimento e suas tecnologias, foi criado o Seminário Integrado (SI) com carga horária na parte diversificada na reorganização curricular. O SI constitui-se em espaço integrado por professores e alunos, incentiva a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do estudante por meio de projetos de pesquisa. De acordo com os documentos da Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul, da SEDUC-RS, do Parecer do CNE 05-2011, esses são elaborados a partir de uma necessidade e/ou uma situação-problema dentro dos eixos temáticos transversais, e fazê-las de modo coletivo e interdisciplinar precisa ser aprendido. Para isso é preciso instituir espaços de formação na escola.

Nessa perspectiva de reconstrução da proposta de formação para os professores das escolas de Rio Grande e da necessidade de uma formação para os professores do novo Ensino Médio Politécnico, apresentada por representantes da 18ª CRE, surge o Cirandar: rodas de investigação de desde a escola.

Os encontros do cirandar de 2012 a 2015

Inicialmente a proposta de formação do Cirandar foi apresentada para os professores de SI e coordenadores pedagógicos das escolas estaduais pertencentes a 18ª CRE reunidos na sala de reuniões dessa Coordenadoria de Educação. Esta apresentação incluiu as atividades a serem desenvolvidas pelos professores, bem como, o cronograma das mesmas. Durante as duas primeiras edições do Cirandar, participaram professores de dezenove escolas estaduais de Ensino Médio Politécnico pertencentes às cidades de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí, todas da região sul do RS.

Na primeira edição do Cirandar, no ano de 2012, participaram do projeto 74 professores coordenadores do componente de SI de 19 escolas, seis membros da 18ª CRE e 13 colaboradores da FURG. As 19 escolas estaduais pertencentes a região de abrangência dessa CRE foram distribuídas em cinco, cada um agrupava as escolas pela próximidade geográfica desse núcleo. O primeiro encontro, nas escolas núcleo, ocorreu na semana de 16 a 19 de julho, período reservado no calendário escolar para a formação dos professores nas escolas. Em cada um dos núcleos, o primeiro encontro com os professores iniciava pela apresentação de todos os participantes e conversa a respeito do que se está fazendo na sala de aula do componente de SI seguido da exposição da proposta do processo de formação (relato escrito, leitura e discussão por meio de uma roda de conversas) e do cronograma das atividades propostas. Esse encontro, como os demais, contaram com maravilhosos cafés organizados pelos professores e equipe diretiva das escolas, um momento de descontração que nos possibilitava intensificar nossas relações de parceria entre os participantes e conhecer melhor a infraestrutura das escolas.

Após o café, nos reunimos em pequenos grupos, procurando colocar um representante de cada escola em cada grupo, para contar a experiência vivenciada no trabalho desenvolvido no SI. Até o próximo encontro, o relato oral seria escrito e enviado para a coordenação do Cirandar.

No segundo encontro, que ocorreu nos dias 13 a 16 de agosto, iniciamos com uma conversa sobre avaliação, pois alguns professores participaram de um encontro em Bagé, também no RS, em que esse tema foi discutido. Após essa conversa, ficou combinado de intensificarmos essa discussão no próximo encontro, a partir da leitura dos textos sobre avaliação trabalhados em Bagé. Seguimos com a reapresentação do

site[4] e das datas para escrita e postagem do relato e esclarecimento de dúvidas. Realizamos um levantamento do número de relatos impressos trazidos e distribuídos em duplas para a leitura. Então fomos para o café. Retornando, nos reunimos nas duplas para fazermos a leitura e contribuições no relato do colega.

As atividades para os meses de agosto, setembro e outubro foram realizadas à distância, a escrita e o envio do relato para o site do Cirandar. Após foram distribuídos os relatos por duplas e enviados por e-mail aos participantes para a leitura colaborativa e escrita de parecer com sugestões para reescrita e encaminhadas para cada autor considerar as sugestões e reescrever seu relato e enviá-lo novamente ao site. Na sequência esses relatos foram distribuídos em dez salas, cada uma com pelo menos um representante de cada núcleo. Em novembro, no Centro Integrado de Desenvolvimento Costeiro (CIDEC-SUL) da FURG, ocorreu o encontro presencial com uma breve apresentação oral de cada relato, seguido de discussão, questionamento e posterior elaboração de síntese de cada sala. À tarde os grupos foram reunidos novamente nos cinco núcleos, em cada um discutiu-se a síntese de cada sala e reconstruída, uma por núcleo, com proposições para a formação do Cirandar no próximo ano.

No ano de 2013, os encontros iniciaram em abril com a apresentação inicial dos participantes seguido de uma breve conversa sobre como estava o trabalho com as turmas de SI naquele ano. Após apresentamos o cronograma com a proposição das atividades de formação. Distribuímos um caderno para ser utilizado como diário que foi exigido como atividade avaliativa do processo de formação a partir de 2013. Nesse deveria conter registros das atividades desenvolvidas no Seminário Integrado incluindo escrita dos alunos. E um registro mensal respondendo as questões: O que eu aprendi nesse mês ao desenvolver o SI? O que os outros participantes podem a prender a partir do relato da atividade? O que eu percebi que os alunos aprenderam ao desenvolver seminário?

Nesse ano, os encontros ocorreram nos núcleos, no mesmo dia da semana e nos três turnos nas escolas favorecendo a participação dos professores das cidades de Rio Grande e São José do Norte e em outro dia da semana, o encontro aconteciam no municipio de Santa Vitória do Palmar intercalando com o do Chuí. A conversa foi sobre pesquisa, tema identificado pela análise dos relatos do ano anterior com necessidade de melhor compreensão e de um aprofundamento teórico. A partir dessa investigação, foi indicada a leitura de um texto sobre pesquisa de (BINI, 2007) para discussão no encontro presencial nas escolas no mês de maio.

No mês de junho ocorreu a Roda de conversa sobre as ações realizadas no SI e o registro das mesmas para em julho escrever o relato e postá-lo até agosto. Em setembro ocorreu a leitura colaborativa entre pares, em outubro a reescrita e reenvio do relato para o site do Cirandar[5] para serem distribuídos e lidos pelos participantes e discutidos no encontro final no dia 23 de novembro.

Nesse encontro presencial além das apresentações, discussões, elaboração e apresentação de sínteses ocorreu o lançamento do primeiro livro do projeto "Cirandar: rodas de investigação na escola" e a proposição de continuidade e ampliação do processo de formação aos professores da rede estadual e municipal lançando para 2014, o Encontro Riograndino de Investigação na Escola.

A terceira edição do Cirandar estendeu a participação para todos os professores da rede de educação básica municipal e estadual, bem como alunos das licenciaturas, bolsistas do Pibid, professores universitários, e coordenadores de subprojetos do Pibid.

[4] Site do cirandar http://investigacaonaescola.furg.br/

As inscrições do Cirandar em 2014 foram realizadas pelos sites http://www.sinsc.furg.br ou http://www.investigacaonaescola.furg.br. Nesse ano, o Cirandar como processo de formação continuada foi desenvolvido, diferentemente dos processos anteriores, on-line em razão do número de professores inscritos e segue o acompanhamento do processo de formação por meio do diário de campo individual com registros sistemáticos e continuados da sala de aula em análise. Além dessa formação, também foi desenvolvido como componente curricular Cirandar: rodas de investigação desde a escola pelas professoras coordenadoras do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática - CEAMECIM[6] nos Programas de Pós-graduação em Ciências e Educação Ambiental da FURG e como processo de formação continuada para professores em exercício e alunos de licenciatura. As aulas aconteceram às segundas-feiras pela manhã e tem por propósito conhecer mais, difundir, teorizar, questionar processos de formação de professores com a escola, promovendo assim a necessária formação acadêmico-profissional (Relato MC2014).

De acordo com esse relato, o grupo é constituído por duas professoras, coordenadoras do Grupo de Pesquisa CEAMECIM e por 17 alunos. Os alunos são pós-graduandos (10), professores da FURG (3), professores da rede de educação básica (4). A disciplina tem a duração de quinze (15) semanas e foi organizada pretendendo estabelecer uma comunidade aprendente que tem uma atividade comum: a realização e desenvolvimento do processo de formação do Cirandar 2014: rodas de investigação desde a escola. As aulas transcorreram discutindo textos produzidos em edições anteriores do Cirandar e produção dos relatos, com seguimento dos procedimentos de elaboração de críticas aos relatos. A teorização acontece por emergência de alguma temática a partir das discussões em sala de aula.

No terceiro ano do projeto Cirandar, o encontro presencial final que ocorreu na FURG contou com a apresentação da 2ª Mostra do Ensino Politécnico com articulação com a 18ª (CRE) e com alunos do ensino Médio Politécnico, que apresentaram seus trabalhos desenvolvidos, especialmente, na componente curricular de SI com visitação intensa pelos professores participantes do Cirandar e o lançamento do segundo livro desse processo de formação.

Nas edições do Cirandar que contemplam os três anos da reestruturação curricular do estado do RS, em 2012 e 2013 foram convidados a participar do Cirandar professores de SI do Ensino Médio Politécnico das escolas da região de abrangência da 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) , professores da universidade, estudantes da pós-graduação e representantes da 18ª CRE. Nesse contexto, foram produzidos e apresentados 81 relatos no ano de 2012, 52 no ano de 2013 e 143 no ano de 2014. Nesse último ano citado a participação passou a ser espontânea e bastante influenciada pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio[7].

---

[6] CEAMECIM: Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática, do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na FURG.

[7] O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 tem por objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012). A Formação Continuada é uma das ações que compõem o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e tem por objetivos: Promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; Ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; Desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; Fomentar o

Em 2015, o Cirandar foi desenvolvido como curso de aperfeiçoamento com certificação de 180h, com encontros presenciais, em uma das salas do CEAMECIM da FURG, nas segundas feiras nos três grupos, cada um em um turno e com um foco de discussão: pela manhã Ciências da Natureza, a tarde interdisciplinar e a noite Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período de maio a novembro. Nesse ano também foi oferecido o Cirandar, na modalidade a distância, como um curso de extensão de 90h de julho a novembro, mediado pela professora coordenadora do projeto, Maria do Carmo Galiazzi por meio de cartas (semanalmente a professora coordenadora do Cirandar escrevia e enviava a todos os participantes desse processo de formação).

Os cursos de aperfeiçoamento e de extensão do Cirandar encerraram no dia 28 de novembro de 2015 com a apresentação dos trabalhos dos professores em nove salas, com 91 participantes presentes, de todos os níveis de ensino e modalidades, professores em exercício e alunos das Licenciaturas.

Cirandar: rodas de investigação desde a escola

O processo de formação continuada de professores Cirandar: rodas de investigação desde a escola é um projeto de extensão vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) da FURG, na política pública de formação continuada, é coordenado pela professora doutora Maria do Carmo Galiazzi. Iniciou como um processo de formação de professores do componente curricular de SI do novo Ensino Médio Politécnico (EMP) do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Na região de abrangência da 18ª CRE, o processo de formação de professores, Cirandar iniciou no ano de 2012 com o objetivo de oportunizar a formação acadêmico-profissional[8] (DINIZ-PEREIRA, 2011) de professores da educação básica, de licenciandos e de formadores das licenciaturas com foco na compreensão da reestruturação curricular do Ensino Médio constituindo comunidades aprendentes (BRANDÃO, 2005) de professores que investigam a sala de aula. O projeto conta com uma parceria da 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (18.ª CRE), juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

No processo de formação acadêmico-profissional Cirandar: rodas de investigação desde a escola participam professores das escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS), integrantes da 18ª CRE com professores e alunos do Programa de Pós-graduação e licenciandos da FURG. O referido processo de formação ocorre em diversos encontros denominados rodas de formação (Warschauer, 2001; Souza 2011). Constituindo-se por rodas de conversa, rodas de escrita, rodas de leitura colaborativa, rodas de reescrita e rodas virtuais, todas permeadas pelo diálogo. Durante o processo de formação os professores produzem relatos de experiências da sua sala de aula e fazem registros de suas aprendizagens em diários. Assim o pressuposto formativo do Cirandar é que

desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas DCNEM. Nessa formação estão previstas a adesão dos 26 estados e Distrito Federal com a participação de 40 Universidades; Utilização de material pedagógico digital disponibilizado nos *tablets, organizado de acordo com as áreas de conhecimentos da LDB e matrizes do ENEM ;* Formação no "chão da escola", no tempo da hora atividade da nova jornada de trabalho (1/3).

[8] Segundo Diniz-Pereira, 2011, p. 213 a formação acadêmico-profissional consiste em [...] conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e produção de saberes e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica.

> os professores envolvidos no processo de formação produzam seus relatos de experiência e durante a sua produção desenvolvam a escrita, o diálogo, a leitura critica entre os pares, o trabalho coletivo e a partilha de saberes e vivências no desenvolvimento de propostas articuladas ao projeto de reestruturação do Ensino Médio, com foco na disciplina de Seminário Integrado. (SCHMIDT; GALIAZZI 2013, p.16)

O Cirandar fundamenta-se na formação acadêmico-profissional por meio da articulação entre universidade e escola (DINIZ-PEREIRA, 2008; 2011), nas Rodas de Formação em Rede (WARSCHAUER, 2001; SOUZA, 2011), numa perspectiva de Comunidade Aprendente como aquela que aprende a ser comunidade enquanto aprende a fazer o que faz e na problematização de suas práticas (BRANDÃO, 2005; FREITAS, 2010), como também defendido por Galiazzi e Moraes (2013, p.260) em relação a comunidade aprendente de professores em que

> os professores aprendem a ser professores ao desenvolverem atividades que tenham objetivo comum imersos na linguagem. Aprendem a falar, ao escrever, ao ensinar no movimento dos discursos científicos pela pesquisa a partir de contextos de vivência em direção à produção de argumentos próprios do coletivo sobre temas de estudo. Isto ocorre em práticas de acolhimento, engajamento e cooperação mediadas pela linguagem oral e escrita.

Nesse sentido, os participantes da comunidade compreendem a importância das aprendizagens serem partilhadas em um coletivo em que todos aprendem e vivenciam a sala de aula como ambiente de formação. As atividades desenvolvidas nas rodas de formação proporcionados pelo Cirandar têm como principais ferramentas culturais a escrita, a leitura e o diálogo, numa abordagem do educar pela pesquisa (DEMO, 2011; GALIAZZI, 2003).

Nos encontros presenciais nas escolas, após a rodada de conversas, o café marca um momento de acolhimento e partilha em todos os encontros, seguido de uma rodada de escuta sobre o relato a ser escrito. Um exercício oral do que será escrito. O registro desse relato é uma das atividades necessárias para o próximo encontro presencial ou à distância e ocorre devido à potência da escrita na formação, pois de acordo com Gonçalves, Lindemann e Galiazzi (2007, p. 229) além de a "escrita propiciar o diálogo, ela contribui para organização do pensamento do próprio autor". Assim como,

> os professores ao escreverem a respeito de suas experiências vividas nos espaços escolares, produzem significados sobre a ação docente, os quais, na partilha com outros professores, favorecem o (re)pensar, (re)significar, (re)construir as práticas educativas, buscar argumentos teóricos que fortaleçam sua ação (SCHMIDT; GALIAZZI, 2013, p.17).
>
> .

Os encontros seguintes, presenciais ou à distância, iniciaram pela leitura colaborativa entre pares e contribuições no relato do colega. Este momento, antecedido pela distribuição dos relatos em pares por parte da coordenação do Cirandar, é de escuta, por meio da "leitura do outro sobre o que escrevemos também pode apontar para aquilo que não conseguimos ver" Gonçalves, Lindemann e Galiazzi (2007, p. 232). Segundo os autores, o outro, tem a capacidade de dizer o que ainda é desconhecido, e "o diálogo estabelecido entre autor e leitor é um reconhecimento da necessidade de ouvir o

outro, de aprender com o outro" (p. 229). A partir da escrita e da leitura é que se potencializa o processo de formação dos professores, pois "a escrita e a leitura são atividades dialógicas que contribuem, respectivamente, para a organização do pensamento e para contrapor à palavra do autor uma contra palavra, dentre outros aspectos" (Ibidem, p. 235). O professor ao escrever sua experiência a re-significa para si, ao mesmo tempo o Outro torna-se um interlocutor potencialmente aprendente nesse processo de formação (SOUZA, 2011).

Os encontros de formação proporcionados pelo Cirandar apostam que a docência não se dá no isolamento, mas na interação entre os pares. A formação de professores é assim entendida, em que todos aprendem juntos em comunidades aprendentes. Outro componente necessário neste entendimento é a importância das ferramentas culturais e de sua apropriação para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, com destaque no diálogo, na leitura e na escrita na formação de professores pela pesquisa (GALIAZZI, 2003). É um momento de exercitar a dialogicidade que de acordo com Freire (2010, p.60) "[...] em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos".

E nessa mesma perspectiva, de diálogo entre professores de diversas áreas do conhecimento, que se propõe a leitura colaborativa e reescrita dos relatos para posteriormente serem postados em ambiente virtual específico, o site do Cirandar. Os relatos são encaminhados, por e-mail, para a leitura entre pares com a escrita de um parecer para melhoria dessa escrita. Para contribuir com a elaboração do parecer alguns critérios podem ser considerados durante a leitura. Entre eles estão: o contexto do relato, se este apresenta detalhamento do lugar, do tempo e com quem foi desenvolvida a atividade; se as propostas de investigação e as formas como foram desenvolvidas estão expressas ao longo do texto; se a atividade encontra-se descrita de forma que possa ser claramente compreendida ; se a análise e a discussão são coerentes com os objetivos propostos e se as conclusões descritas. A partir dessas observações, cada leitor elabora um parecer destacando aspectos considerados importantes e interessantes como a reformulação de escrita, indicação de leituras complementares, indicação de aspectos a esclarecer. Esse parecer com as sugestões são reenviados para o autor.

Com essas considerações, cada autor do relato reescreve e reencaminha o relato para o site. Os relatos são agrupados por salas, abrangendo a maior diversidade de escolas possíveis. Em seguida são encaminhadas para cada participante ler, os relatos referentes a sua sala, e apontar alguns aspectos relevantes para serem discutidos no encontro presencial final.

No encontro de encerramento de cada ano do Cirandar ocorre pela manhã a entrega dos diários, a apresentação oral dos relatos por parte de cada autor com posterior discussão e elaboração de síntese dos aspectos mais relevantes apontados em cada uma das salas, que tem um coordenador e um relator escolhido pelo grupo para mediar as discussões. Num segundo momento ocorre a apresentação das sínteses com posterior discussão do que foi mais significativo para o grupo e proposição de sugestões para a formação do próximo ano. Todas essas etapas da formação finalizadas e comprovadas são certificadas em 90 horas pela realização do curso de formação de professores Cirandar: rodas de investigaçao desde a escola.

Considerações Finais

O referido processo de formação de professores aqui narrado e discutido é dinâmico, sendo planejado anualmente considerando as proposições dos participantes

no encontro final de cada edição e discutido com um grupo de professores que se encontram semanalmente para discutir as proposições e resultados do Cirandar.

É uma oportunidade de formação cuja participação é voluntária dos professores de todas as modalidades de ensino, assim como licenciandos e pós graduandos, oportunizando a articulação entre universidade e escola, vinculada a escrita de um relato e dos registros periódicos no diário.

No Cirandar, acreditamos na formação do professor de forma coletiva e acolhedora, em comunidades aprendentes que registram e dialogam entre pares e com referenciais teóricos sobre o que fazem na sua sala de aula, possibilitando a reflexão sobre sua prática e a produção de argumentos teóricos que contribuem na produção de conhecimento a respeito do ser professor e da docência.

Referências

BINI, Márcia. Pesquisar é construir argumentos: um caminho para a superação. In: GALIAZZI, Maria do Carmo *et al*. **Construção curricular em rede na educação em ciências**: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JúNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente , 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF, 2011a. Parecer CNE/CEB nº 5/2011a.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: **XIV ENDIPE.** Porto Alegre, RS, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A prática como componente curricular na formação de professores.** Educação (UFSM), v. 36, n. 2, p. 203-218 maio/ago. 2011.

FREITAS, Diana Paula Salomão de. **A Perspectiva da Comunidade Aprendente nos Processos Formativos de Professores Pesquisadores Educadores Ambientais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 2010.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Comunidades Aprendentes de Professores: uma proposta de formação no Pibid-Furg. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni Gonçalves. **Comunidades aprendentes de professores:** o Pibid na Furg. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GONÇALVES, Fábio.; LINDEMANN, Renata H. ; GALIAZZI, Maria do Carmo. O diário de aula coletivo na formação de professores de ciências: reflexões à luz de uma perspectiva sociocultural. In: GALIAZZI, Maria do Carmo *et al*. **Construção curricular em rede na educação em ciências**: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Disponível em: https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/03/documento-orientador-das-ac3a7c3b5es-de-formac3a7c3a3o-continuada-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-mc3a9dio-2.pdf > Acesso em 15 de maio de 2016.

Rio Grande do Sul (Estado). **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1 > Acesso em: 13 de março de 2016.

SCHMIDT, Elisabeth.; GALIAZZI, Maria do Carmo. A integração universidade-escola básica no Projeto Cirandar. In: GALIAZZI, Maria do Carmo. **Cirandar: rodas de investigação desde a escola.** São Leopoldo: Oikos, 2013.

SOUZA, Moacir. **Histórias de Professores de Química em Rodas de Formação em Rede:** colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2001.

EXERCÍCIOS DE AUTORIA: A EXPERIÊNCIA DE ESCRITA DOCENTE COMPARTILHADA NO/DO/COM O GEFEL

Renata Alves
Professora de Educação Infantil/CAp ISERJ
nata_alves@hotmail.com
Margarida dos Santos
Professora Alfabetizadora/CAp ISERJ/ CAp UERJ
igasantos@hotmail.com
Lenita Ferreira
Professora Alfabetizadora/SME-RJ
lenita.peoli@gmail.com
Daniel de Oliveira
Professor Alfabetizador/SME-RJ
profoliveira.d@gmail.com
Ana Paula Venâncio
Professora Alfabetizadora/CAp ISERJ
anapaulavenancioafrica@gmail.com
Joana Braz
Ex -aluna do curso de Pedagogia do ISERJ
zuleia39@gmail.com
Zilda Chaves
Professora Alfabetizadora e de Jovens e Adultos/CAp ISERJ
zildachaves@bol.com.br
Lívia Pimentel
Professora Alfabetizadora/ESIL
liviaprof@yahoo.com.br
Maria da Penha Lira Eloy
Professora aposentada do CAp ISERJ
mpliraeloy@hotmail.com
Marlucia da Costa
Professora Alfabetizadora/SME-RJ
cmarlucia2015@gmail.com
Tereza Jordão
Mãe de estudante do CAp ISERJ
terezajordao1@hotmail.com
Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores - RJ - Brasil
grupogefel@gmail.com

BRASIL

Eje 3: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político
Modalidade Relato

Iniciando a história...

A vida de um aluno não se reduz ao intervalo entre o dia da matrícula na escola e o dia em que se evade ou que recebe o diploma. Também a vida do professor não se limita a ser um espaço entre a data do concurso ou contratação e a sua aposentadoria. Um e outro – aluno e professor – são seres históricos porque imprimem marcas na escola e fora dela. São autores.
(KRAMER,1993)

Há tempos, aprender a ler e escrever tem sido foco de inúmeras conversas, discussões, pesquisas e políticas públicas ou políticas de governo no campo da Educação Brasileira.

Algumas professoras alfabetizadoras do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), uma escola pública situada na zona norte do estado, insatisfeitas com as práticas pedagógicas hegemônicas pautadas numa concepção de alfabetização marcada pela reprodução presente nas cartilhas, pela gradação de supostas dificuldades

da língua e pelos exercícios mecânicos e mecanicistas que tentam conformar os sujeitos desde a Educação Infantil, criaram, na década de 90, o Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL), a fim de compartilharem suas insatisfações e experiências vividas na escola e repensarem suas práticas. Ao longo de mais de duas décadas de existência, o grupo vem sofrendo vicissitudes, onde algumas companheiras se afastaram e outras/os novas/os se aproximaram, sendo atualmente formado por professoras e um professor da escola básica, das redes pública e privada de ensino.

A luta constante, cotidiana, por uma escola em que a cidadania seja elemento constitutivo da vivência diária, precisa levar em conta processos históricos, sociais, interativos, culturais e de conhecimento, produzidos dentro e fora da escola. Diante disso, no exercício de nos tornarmos professoras/es a cada dia, a *formação docente compartilhada (*SAMPAIO*,* 2010) vivida no/com o GEFEL tem nos possibilitado, coletivamente, estudarmos, refletirmos sobre nossas práticas na ação cotidiana, exercitando nossos olhares investigativos, e repensá-las, buscando construir novos caminhos e atalhos, porque compreendemos que a prática não está descolada da teoria e que a teoria da prática se alimenta, como diz Regina Leite Garcia *(*2001), podendo *desvelar/revelar* o que está subjacente à prática e ao fazer pedagógico.

Assim, enquanto coletivo docente, buscamos discutir e criar estratégias voltadas para a nossa formação e a formação dos sujeitos da escola, colocando-nos no movimento de nos tornarmos *professoras/res pesquisadoras/res* (ZACCUR, 2002) de nossas próprias práticas.

Marlucia, uma das mais recentes companheiras a integrar o grupo GEFEL, já demonstra compreender a importância de estar em um coletivo que pensa sobre a própria prática e formação, ao refletir e expressar, em um dos nossos encontros para tessitura deste texto que, "a formação docente continuada vai modificando a prática e levando à reflexão. Percebo que construo a minha autonomia e assumo essa postura dentro da sala de aula e na escola.".

A nossa insatisfação com as práticas alfabetizadoras hegemônicas, nos levou a arriscar e investir em estratégias para a construção de práticas alternativas que pudessem contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos leitoras/es e escritoras/es. Ou seja, nos desafiamos a investir num projeto de alfabetização em que as práticas contribuam para o fortalecimento da autonomia no pensar, falar, ler criticamente a *palavra e o mundo* (FREIRE, 2005), e dela se apropriar, pois compreendemos isso como uma ação entre sujeitos, um exercício de escuta, de percepção do outro, como *compromisso* político com a alteridade em abertura às singularidades, *a modos outros de dizer, de pensar e de ser* (VENANCIO, 2015).

Procurávamos/procuramos trabalhar com conhecimentos que fazem sentido para as crianças e professores. Dessa forma, compreendíamos/compreendemos a escola como um lugar de descobertas e não da repetição da mesmice. Consideramos a criança como um sujeito interativo, capaz de construir e se apropriar de conhecimentos no presente, e não um ser a que precisa ser preparado para o futuro.

Nos desafiávamos/desafiamos compreender a sala de aula, ou melhor, a escola como *espaçotempo* de desejos, curiosidades, descobertas, como um ambiente favorável ao acolhimento, a coletividade, a solidariedade, a ajuda como constituintes do processo de alfabetização, de um ambiente alfabetizador.

Por acreditarmos e experienciarmos, no cotidiano da escola, a circularidade da(s) palavra(s) como instancia emancipatória de saberes e fazeres, buscamos romper com as lógicas da centralidade e da hierarquia assentadas na verticalidade e na separabilidade entre quem ensina e quem precisa aprender. Procuramos a horizontalidade nas relações

por acreditarmos que somos todos partícipes do mesmo processo, pois *quem aprende ensina e quem ensina aprende ao ensinar* (FREIRE, 1997).

Acreditávamos/acreditamos que o desejo de conhecer move os /as estudantes a se envolverem no processo de produção de conhecimentos e, dentre eles, a leitura e a escrita. Nesse sentido, aprender a ler e escrever, lendo e escrevendo, implica um processo gestado, orgânico, intercambiado entre os sujeitos envolvidos onde a/o professora/o aprende a ouvir as crianças e, mais do que ouvir, a entender o que cada uma tem a dizer. Uma escrita *inscrita* (GERALDI, 2013), intercambiada por múltiplos olhos, escrita por várias mãos. Um processo de alfabetização compartilhado, potencializado pelas diferenças que, nesse movimento, que se expressam leva à expressão em diferentes saberes e tempos. Uma escrita *do-discente* comprometida com a emancipação dos sujeitos. Uma escrita de autoria.

Durante um de nossos encontros em que líamos, conversávamos e pensávamos juntos a proposta de *alfabetização discursiva* defendida por Ana Luiza Smolka (1996), a companheira Maria da Penha, professora atualmente aposentada, mas ainda integrante do grupo, narrava algumas de suas experiências vividas junto às suas turmas, que ilustravam modos diversos de apropriação de usos reais de leitura e escrita. Num dado momento deste encontro, Margarida dos Santos, coordenadora do grupo, nos instigou a perceber que o ato de narrarmos e compartilharmos nossas crenças, práticas e experiências vividas em nossas salas de aula e fora delas, dentro e fora do GEFEL, nos levaria à necessidade e importância de pensarmos em princípios norteadores de nossos dizeres e fazeres enquanto grupo. E assim surgiram os Pressupostos Alfabetizadores do GEFEL.

> [...] Compreender os estudantes como sujeitos sociais, históricos, culturais; Construir possibilidades para o desenvolvimento da autonomia no pensar, falar, expressar plenamente, ler criticamente (o mundo e a palavra) e escrever (com intencionalidade para outra(s) pessoa(s) ou para si mesmo); Compromisso com a emancipação dos sujeitos, numa perspectiva democrática e cidadã; Compromisso com o desenvolvimento da autoria numa perspectiva de saber dizer a própria palavra e dizer-se plenamente; Compreender a alfabetização como processo discursivo e influenciado pela experiência [...] (GEFEL. Síntese adaptada dos Pressupostos Alfabetizadores, 2013). (FERREIRA et al, 2014)

Pautados nestes pressupostos, enfrentamos o desafio de investir em práticas alfabetizadoras que priorizem a apropriação de usos reais de leitura e escrita, valorizem a curiosidade das crianças, jovens e adultos, valorizem as múltiplas linguagens, valorizem a formação de turmas heterogêneas…

Sendo assim, o grupo tem como objetivo investir coletivamente na qualidade de ensino, no aprofundamento dos estudos, na investigação, na reflexão, na criação e socialização de práticas alfabetizadoras comprometidas em ajudar às crianças a pensar a vida, a ler o mundo que os cerca, a se desafiar a dizer e escrever suas ideias e sonhos possíveis de transformação das realidades vividas. Enfim, práticas alfabetizadoras mais favoráveis à formação de sujeitos cada vez mais capazes de dizer o que sentem, pensam e sabem, procurando nos aproximar de uma perspectiva orientada para a criação e fortalecimento da autoria.

A experiência docente nos leva a compreender e a acreditar que o processo de autoria pressupõe escolha, capacidade de imaginar outras possibilidades, coragem para se expor e enfrentar o debate das diferentes ideias, sabedoria para defender e compartilhar pontos de vista e o reconhecimento da própria ignorância. Diante disso,

procuramos investir no fortalecimento de uma prática alfabetizadora pautada nos processos de autoria discentes e docentes, dentro e fora do GEFEL.

Enfrentando o desafio da escrita de autoria no/com o GEFEL

Ao escrever criticamente sobre minha vivência escolar enquanto estudante, a partir das escolhas e posições assumidas frente à Educação, preocupava-me com o que poderiam pensar aqueles professores sobre o que foi escrito. A escrita autoral expõe muito aquele que escreve.

Margarida sempre fala de empoderamento que certas coisas trazem para nossa vida. E a escrita do memorial foi uma proposta que me fez acreditar mais em mim e no meu potencial. Nesse sentido, acredito que a historia de minha vida poderá provocar em outras pessoas reflexões.

A partir daí eu me questiono: para quem eu escrevo? Porque eu escrevo? E chego a conclusão que escrevo para incentivar outras pessoas a escreverem, difundir minhas ideais e deixar uma marca. Sendo assim, me sinto empoderada.

Juliana, 2012

Coletivos docentes como o GEFEL, são instâncias *político-pedagógicas* de solidariedade, pois juntos vamos *descobrindo e ousando viver* (GARCIA, 2008) outras formações que, mediante à reflexão compartilhada, assumem o *pensarfazer* coletivamente, buscando, nas tentativas, arriscar práticas cada vez mais emancipatórias, encarnadas, comprometidas com as aprendizagens, com os processos de cada criança, jovem e adulto e com a formação. Portanto, a formação, na perspectiva que defendemos, passa pela ideia de *experiência* defendida por Larrosa (2002), ao falar que, aquilo que nos passa, nos toca, nos atravessa, também nos modifica, nos (trans)forma.

Neste grupo, somos instigados a refletir e discutir sobre o processo *aprenderensinar* compartilhado e coletivo, processo esse vivido entre professoras e professores que acreditavam/acreditam na interlocução, na ajuda, na conversa e na diferença como potencialidade pedagógica.

Em nossas rodas de conversa no/com o GEFEL, assim como com nossas crianças, jovens e adultos, vivemos momentos distintos de autoria, compartilhados coletivamente, na ajuda, no ouvir, na palavra e no dizer do outro.

Conforme discutíamos sobre nossa perspectiva de alfabetização, sobre a aquisição e desenvolvimento dos modos de ler e escrever a *palavra-mundo*, percebemos em nós uma necessidade que nos desafiava e desafiaria ainda muito mais: escrever.

Enquanto professoras/es que viviam/vivem o processo de alfabetização junto com suas crianças, jovens e adultos, que os propõem se desafiarem a escrever, também precisávamos/precisamos nos desafiar. Precisávamos/precisamos escrever para registrar o que pensávamos/pensamos, o que sentíamos/sentimos, e para compartilhar nossas reflexões com outras pessoas.

Sendo assim, nesse movimento de compartilhar por meio da escrita nossas experiências, saberes e fazeres vividos dentro e fora do GEFEL, investimos na produção mensal do Boletim Informativo do GEFEL, na década de 90, o qual atualmente encontra-se apenas no desejo coletivo do grupo em resgatá-lo. Além disso, há um investimento contínuo, desde então, na escrita e envio de resumos e de trabalhos que têm garantido nossa participação em Congressos e Seminários.

Não bastando, a partir da decisão de escrever um texto para o IV Encontro Iberoamericano de Redes e Coletivos Docentes, nossa primeira oportunidade num

evento fora do Brasil, possibilidade, inclusive, de realizar sonhos, fomos estimulados por Margarida dos Santos, a investir na escrita de nossos memoriais envolvendo nossas histórias de vida e de formação docente.

Durante a escrita da primeira versão dos memoriais, ouvimos no interior do grupo as seguintes falas: "Para que escrever a minha história de formação? O que ela tem que possa interessar?" Um dilema que precisamos enfrentar quando ousamos sair do espaço do discurso oral.

Desde a decisão e concretização do envio deste texto, Lívia Pimentel, companheira do grupo, que sempre compartilhou conosco fragmentos de sua prática permeados pelo uso de outras linguagens para além da leitura e da escrita, nos indagou quanto a pensamos outras maneiras de narrar e divulgar a nossa história e os conhecimentos que produzimos cotidianamente sem ser pela escrita. Embora empolgados com a ideia, aceitamos o desafio de imediato, mesmo com a afirmação de algumas companheiras do grupo dizendo que não sabiam fazer!

A relação tensa com a escrita de autoria se explicita nestes, entre outros, momentos de tensão no interior do grupo. Esse processo de aquisição da autoria, vivida no/com o coletivo, nos inspira a pensar que, por meio das rodas de conversa, das discussões coletivas, *da palavra e da contrapalavra* (GERALDI, 2010), construímos, coletivamente, a escrita de autoria, ousando em escritas cada vez mais comprometidas com nossas crenças, nossos processos, nossas temporalidades e, sobretudo, com nossas práticas.

Desta forma, concluímos a primeira versão dos nossos memoriais por meio da linguagem escrita e por meio da linguagem plástica, com as quais confeccionamos nossa colcha de retalhos, ou melhor dizendo, nossa primeira colcha de memórias.

Rodas de Leitura dos Memoriais: exercício de leitura e escrita docente compartilhada

> *Embora tendo resistência ao escrever, senti orgulho em compartilhar com todos minhas trajetórias, minhas realizações, minhas frustrações, alegrias, fora e dentro do meu mundo de como me tornei professora.*
> *Escrever é um desafio, mas com o apoio do grupo do GEFEL, foi me dando força para tal.*
> *Foi assim que tudo começou para mim e para todos nós do grupo, pois o memorial foi escrito por cada um de nós, mas cada um compartilhou com todo o grupo; e a cada vez mais nos dando ousadia para escrever. Todos nós do GEFEL.*
> Professora Zilda Chaves, 2016

O GEFEL, como um coletivo docente, vem ao longo dos anos tecendo um diálogo com outras formas de conhecimento numa perspectiva de reconhecer e legitimar os saberes produzidos por professoras, professores e estudantes em atuação, na possibilidade de abertura ao conhecimento do outro e a nós mesmos, num processo dialógico, interativo, vivo e solidário na relação que se constrói com o outro, na presença que se constitui como um saber político pedagógico e do *exercício de autoria* (GEFEL, 2013), em que vamos escrevendo e nos inscrevendo em nossas histórias entrelaçadas.

O alerta de Benjamin (1994,p.223) ao afirmar que *(...)nada do que um dia aconteceu pode ser perdido para a história,* nos encoraja, mas também nos leva a perguntar: Como narrar o que nos aconteceu e ou acontece? Temos sido capazes de

escrever a própria palavra? Onde podemos nos tornar capazes de usar a escrita para narrar o vivido? O que dizer da nossa resistência aos atos de escrita? Consequência de uma formação que não nos oportunizou atos reais de escrita. Fomos ensinadas/os a dizer pouco, para errar o menos possível.

Aprendemos com Alves (2001), que a pesquisa com/no cotidiano requer outras maneiras de narrar e socializar os conhecimentos que produzimos como professoras/es pesquisadoras/es de nossas práticas. Uma delas é aquela que nos arranca da solidão da escrita, e nos encoraja a escrever, coletivamente, as nossas histórias, especialmente, quando ainda não conseguimos fazer sozinhos. Num processo em que, aos poucos, vamos nos desafiando a fazer sozinhos o que antes não era possível (VYGOTSKY, 1998).

O fato de alguns companheiros/as de outros países terem demonstrado, durante a realização do congresso no exterior, o desejo de ficar com a cópia impressa dos memoriais que levamos para compartilhar, além do encantamento demonstrado ao visualizarem a nossa colcha de memórias, despertou em nós o desejo de termos a possibilidade de escrever um livro que pudesse condensar nossas histórias de vida e de formação docente a fim de atingir, ser compartilhado com muitos outros sujeitos, professores ou não, dentro e fora do Brasil.

Então, mais uma vez, Margarida dos Santos nos levou a ousar enquanto um grupo instituinte que contraria discursos oficiais que se recusam a ver e valorizar riquezas e experiências existentes no chão das escolas, sobretudo, das escolas públicas. Entretanto, Mesmo depois de toda a *experiência*, no sentido que nos fala Larrosa (2002), vivida no IV Encontro Iberoamericano de Redes e Coletivos Docentes, ainda ouvimos vozes no interior do grupo que indagavam: "Para que escrever um livro com esses memoriais? Eu vou escrever um monte de bobagens num livro!". Vozes estas que insistem em nos mostrar que dizer por escrito a nossa própria palavra se constituía, e ainda se constitui, um grande desafio a ser enfrentado no/com e pelo GEFEL.

Assim, o desafio de compartilhar a experiência, nos arranca da solidão da escrita e nos leva a escrever coletivamente nossas histórias. Um processo em que procuramos fazer junto o que, ainda, não conseguíamos fazer sozinhas, no qual, aos poucos, cada uma foi se desafiando a fazer o que antes não era possível. Cabe ainda dizer, que todo esse processo não estava isento de muita tensão.

Na tentativa de transformar a crise em espaço de criação, retomamos nossos textos- memoriais iniciais e trabalhamos, individualmente, a fim de ampliá-los. Quando os julgávamos prontos, marcávamos um data para nos reunirmos e fazermos a leitura oral compartilhada do que havíamos escrito, em nossas Rodas de Leitura Entre Pares. No momento da leitura, os demais companheiros ouvintes faziam registros em papéis a parte, que foram entregues ao autor, com suas impressões, considerações, críticas, enfim, contribuições que pudessem ajudar o mesmo a investir e ousar mais no ato de escrever sua história. Essas Rodas de Leitura Entre Pares ocorreram, pelo menos, umas quatro vezes, com intervalos aleatórios de tempo. Foram necessários, aproximadamente, quatro anos de investimento na escrita individual e compartilhada dos nossos memoriais.

Nossas Rodas de Leitura Ente Pares, espaçotempo de formação docente compartilhada e de produção escrita de autoria, se realizaram nas residências de algumas companheiras do grupo. Aproveitamos, também, para compartilharmos gostosas guloseimas preparadas, ou compradas, por nós, a fim de vivermos a potência de um encontro, onde temos a possibilidade de estarmos de fato junto, conversando, observando, escutando, estando atentos ao que o outro tem a nos dizer, para além da

linguagem oral, afetando e sendo afetados, numa relação onde aprendemos e ensinamos, intensificando nossa relação.

Joana, companheira do grupo, ilustra bem o que estamos dizendo:

> *"(...) Para mim, a importância destes encontros não foi somente pela leitura dos memoriais, mas pelo fato de que a cada encontro podíamos vivenciar intimamente a trajetória do companheiro que narrava sua história e nos permitia fazer as contribuições.*
>
> *Apesar de, eu na época ser estudante de Pedagogia, ouvi atentamente a experiência narrada de cada um, e as mesmas fizeram ficar mais atenta a minha formação e almejar a chegar ao patamar e experiências de meus companheiros.*
>
> *A escrita do memorial, os encontros, as leituras e releituras, todo o processo da organização do livro, foi um desafio de praticar nossa autoria por meio da escrita docente."*
>
> *(Joana, 2016)*

Assim, nossos memoriais foram sendo escritos. Movimento transpassado não só pelo exercício de compartilhar a*s vivências pedagógicas* do percurso de formação, com ênfase na experiência leitora e escritora, mas pelo próprio ato de dizer-se através da palavra escrita. E, por consequência, refletir acerca do processo c*oletivo-individual* de fortalecimento das autorias a cada *roda de leitura*, apreciação e discussão dos textos-memoriais.

E em 2013, ano do nosso 20° aniversário, conseguimos lançar o nosso livro **Exercícios de Autoria: histórias de vida, narrativas de formação docente do/no GEFEL**, uma ação político-pedagógica materializando não só a nossa existência e as nossas lutas pela educação, como meta cotidiana de nossas ações práticas. As narrativas escritas e inscritas nesse livro nos mostram como um coletivo que *aprendensina* nas diferenças que nos constitui e constitui esse grupo. Revelam nossa incessante busca pelo movimento crítico e criativo no processo de irmos nos tornando professoras/es a cada dia, e de nossas práticas docente, nos sofrimentos, nas brechas, nos intervalos, nas (re)construções pedagógicas, contra hegemônicas, tecidas na (auto)formação e na formação compartilhada, e na produção de conhecimentos e escritas potentes.

O fim da história?

Ah! Esta história está longe de terminar...

Muitos são os desafios e as possibilidades para se chegar a uma escrita docente de autoria e, sobretudo, como potência de formação. Construir conhecimentos e compartilhá-los, tanto na experiência de leitura e discussão crítica da nossa prática, quanto na escrita individual ou coletiva de textos, tendo clareza de que precisamos nos tornar cotidianamente narradores, leitores e produtores reais de escrita, ainda parece ser um grande desafio para muitos de nós, professoras e professores.

Importante se faz dizer que, assim como nós do GEFEL, acreditamos serem muitos os outros que arriscam, se aventuram a viver uma experiência de formação pautada em outros princípios que não os hegemônicos.

O GEFEL, enquanto grupo, tem como prática buscar aproximações com diversos outros coletivos e indivíduos, tecendo uma rede de conhecimentos e de formação docente, compartilhada, pautada na horizontalidade, na democracia e no

auxílio mútuo, intensificando as relações. Logo, não há como negar que estamos enredados!

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda (org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e historia e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

FERREIRA, Lenita dos Santos; MARTINS, Renata Alves; OLIVEIRA, Daniel Pereira de; SANTOS, Margarida dos. **Nascimento e a vida de um grupo de estudos e investigação da própria pratica na Educação Básica**. ENDIPE, Campinas, 2012.

_____. SANTOS, Margarida dos.; OLIVEIRA,D. de.; BRAZ, J. **Pressupostos de Alfabetização: Percursos trilhados na prática de investigação dos saberes-fazeres docentes como possibilidade de ação e co-formação da/na docência**. In: IV GRUPECI - Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: ética e diversidade na pesquisa, 2014, Goiânia. Anais do IV Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias, 2014.

FREIRE, P**. Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2005

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, R. L. O Processo de Orientação Coletiva: práticas interculturais. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, nº 19 Jan/Fev/Mar/ Abr 2002.

KRAMER, Sonia. **Sobre pedras e tortas de amoras: pensando a educação do professor alfabetizador**. In: Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped. Porto Alegre: Cadernos ANPED, 1993.

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.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização Como Processo Discursivo**. Campinas: editora UNICAMP, 1996.

VENANCIO, A. P. No escrever, o menino viu que era capaz de ser noviços, monge ou mendigo: eu, de ser professora. In: SANTOS, M.; BRAZ, J.; FERREIRA, L.; OLIVEIRA, D. (orgs) **Exercícios de Autoria: histórias de vida, narrativas de formação docente do/no GEFEL**. Rio de Janeiro: CBJE, 2013.

_____. **Memória, Experiência e Narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

VYGOTSKY, Lev Smyonovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes,1984.

ZACCUR, Edwiges. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges (org.) **Professora - pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REDES NO CIRANDAR: RODAS DE INVESTIGAÇÃO DESDE A ESCOLA

Aline Machado Dorneles
lidorneles26@gmail.com
Maria do Carmo Galiazzi
mcgalizzi@gmail.com
Cezar Soares Motta
cezarsmott@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Rede de Investigação na Escola (RIE)

BRASIL

Então começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café-sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado, eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas criticavam. Eles também sacavam seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com tranquilidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam deste tipo de amizade crítica.

Carlos Drummond de Andrade. *O mistério das palavras.*

CONTEXTO DO RELATO

A atividade relatada é a escrita do diário de campo, atividade do processo formativo Cirandar que os participantes entregam no final de cada ano. Relatamos a experiência de escrita de diários de pesquisa do Cirandar 2014. Ou seja, relatamos uma atividade que já passou. E por que o fazemos? Porque temos o registro disso, os diários.

O Cirandar: rodas de investigação desde a escola, processo de formação acadêmico-profissional desenvolvido no município de Rio Grande - RS por iniciativa de professores da Universidade Federal do Rio Grande que constituem o grupo de pesquisa Comunidades Aprendentes de Educação Ambiental, Ciências e Matemática – CEAMECIM[1]. O Cirandar iniciou em 2012 com o propósito de instaurar um processo formativo pautado na escrita de relatos de sala de aula, na horizontalidade da compreensão da formação com o outro, na pesquisa do professor, na articulação de espaços formadores entre universidade e escola.

Inspira-se em dois processos de formação apreendidos pelo grupo: a Rede Acomecim – Ações de Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática, desde 1982 com ações conjuntas e articuladas entre Unijuí, FURG e PUCRS e a Rede de Investigação na Escola – RIE - e seus Encontros de Investigação desde a Escola – EIE. Volta-se à participação de professores de qualquer nível e modalidade de ensino. Exige as

[1] O grupo de pesquisa CEAMECIM - Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. O grupo de pesquisa é constituído com coordenação inicial da Dra. Maria Inés Copello e posteriormente com coordenação de Dra. Maria do Carmo Galiazzi e Elisabeth Schmidt.

seguintes atividades: a produção de um relato de experiência da prática pedagógica que o participante considere pertinente relatar a outro professor, a leitura e contribuição no relato de um colega, a reescrita a partir da análise realizada por seu par e a participação no encontro presencial ao final do ano com a entrega, ao final, no encontro presencial, do diário de campo com registros desta prática relatada.

Neste quesito se diferencia das experiências que o inspiraram, ao apostar no registro e na pesquisa pela escrita e reescrita de experiência de sala de aula. Espera-se que a escrita no diário seja ao longo do processo formativo. Cada diário contém, no mínimo, quatro (04) registros de acompanhamento da sala de aula sob foco de observação e análise do participante. Para a elaboração do diário, sugere-se que sejam utilizados cadernos pequenos, de capa dura, 48 folhas. Pequenos para facilitar o transporte, capa dura para não estragar no manuseio, menos folhas para não haver desperdício ao final, considerando que o professor ainda escreve e descreve pouco sua sala de aula.

O Cirandar 2014 produziu 83 diários entregues em cadernos grandes, poucos, cadernos pequenos, a maioria, de capa dura, algumas cadernetas, conjunto de folhas grampeadas, sugerindo a intenção de guardar o escrito ao entregar cópias do original.

O objetivo da escrita acompanhada em um diário de campo é fortalecer a prática de pesquisa na sala de aula, seja como princípio educativo, em que ela se desenvolve com os estudantes, seja como princípio pedagógico em que o professor descreve e pensa sobre sua sala de aula. No primeiro caso os alunos fazem pesquisa, no segundo o professor faz pesquisa de sua sala de aula. Ao analisarmos os diários do Cirandar 2014 e ao solicitarmos diários no Cirandar 2015 pensamos estar desenvolvendo as duas proposições: pesquisa como princípio educativo e como princípio pedagógico.

Lembrando da opacidade do trabalho do professor, apontada por Bronkcart (2009)**,** nosso relato apresenta o encontro com essas salas de aula e seus professores em que buscamos compreender o que se mostra delas a partir de uma análise exploratória desses diários de campo. Não seria de esperar que se relatasse 83 encontros de forma linear. De alguma forma esses encontros precisaram fazer aproximações para que o leitor possa dessa análise apreender algo, intenção do Cirandar. O antigo e clássico papel de juntar os semelhantes, a categorização, é efetiva.

Com a intenção de uma primeira aproximação dos registros nos diários de campo, a metodologia de trabalho para esta análise e produção de síntese foi a de ler os diários. Uma leitura flutuante em que buscamos compreender a experiência relatada. Nos 35 primeiros diários, para cada um deles criamos um título síntese que permitiu aproximações, as categorias iniciais. Para os diários posteriores, os lemos buscando perceber a paisagem e então já os colocando em uma das oito categorias iniciais. Ou seja, uma análise segundo os procedimentos analíticos sugeridos na Análise Textual Discursiva (Moraes, Galiazzi, 2007).

O QUE É UM DIÁRIO?

Como o nome diz, é um caderno em que se registram diariamente impressões. José Saramago chamou a este procedimento de "escrita diária de Quase-um-diário". Zygmunt Bauman de Isto não é um diário por não terem sido sistemáticos o suficiente para essa escrita ser diária. Assim também o nosso diário, não foi proposto e não tem sido diário. O nome tem não somente a ideia da sistematização no tempo de escrita, mas também apareceu como gênero a partir do século XIX para ser a escrita livre e igual, aspectos diferentes da teorização da época de liberdade e igualdade europeia, especialmente francesa. A isso é atribuído o fato de os diários serem mais femininos numa forma de quem escreve diário fazer a história de si mesmo, o que na época ficava entre paredes da casa da mulher.

E quais suas características?

Primeiro é que o diário é uma escrita, geralmente, em primeira pessoa. Quem escreve, escreve para si mesmo, embora um outro sempre esteja presente, com objetivos que são diversos, mas que nem sempre estão claros para o autor. Na escrita do diário se pode assumir diferentes posições: de mãe e pai, de professora e professor, de pesquisadora e pesquisador, inventar outras, ou seja, esse sentido de liberdade colocado como aspecto que fez aparecer o diário como gênero de texto.

Quanto às marcas do tempo, como se escreve num diário periodicamente, ele tem uma distancia temporal entre o que aconteceu e o ato de escrever no diário. Escreve-se sobre algo que passou recentemente.

E não há, na maioria, um destinatário para o diário, embora sempre haja esse outro na mente de quem o escreve. E no diário com fins pedagógicos**,** esse outro existe: o professor, um colega. Em relação a este aspecto, também há maior liberdade e variação do que geralmente se encontra nos gêneros próprios das esferas públicas. Apresentamos como exemplo, os textos acadêmicos ou o nosso próprio relato do Cirandar. No nosso diário fazemos anotações, registros, sínteses ou o que considerarmos pertinente anotar, já o relato terá este caráter de acabamento. O diário embora tenha um conjunto de aspectos que lhe conferem liberdade de escrever o que se quer, por outro, predomina a experiência pessoal. Nos diários, não é uma questão de verdadeiro ou falso, mas de sinceridade e dúvida.

Quanto às funções, também podem ser variadas, pode o diário ser o lugar do secreto, como uma forma de descoberta dos próprios pensamentos, como balanço das próprias ações, como uma forma de tranquilização, como produção voltada ao outro, como exercício de escrita, função do diário de campo no Cirandar. Em todas essas funções**,** o diário se constitui como instrumento de desenvolvimento psicológico, ou seja, escrever diários nos desenvolve! Isso é a mais intensa e pura constatação a partir da teoria histórico-cultural, com pressupostos vigotskianos. Para este autor, o desenvolvimento do pensamento surge, em parte, como internalização do discurso com o outro, a importância do que é chamado de escrita epistêmica, escrita constituidora de si, é assim que se tornam importantes os diários como fins didáticos como objeto de estudo, como está sendo o foco dos diários do Cirandar 2014.

O uso de diários com fins didáticos, assim, se baseia em pressupostos que podem ser resumidos em:

a) A conexão entre escrita e aprendizado, e quem me lê pode avaliar o esforço em aprender sobre diário que estou fazendo na escrita desta síntese;
b) A escrita é uma atividade social, e ao escrever diários, nos tornamos parte de uma comunidade discursiva;
c) A escrita de diários implica o estabelecimento de um processo dialógico em que os participantes desta comunidade, com um maior envolvimento do aluno com sua aprendizagem.

Com o estabelecimento desta compreensão é que os diários de campo do Cirandar foram considerados objeto deste relato. A indagação que perseguiu nossa leitura foi: o que é isso que se mostra no fenômeno da produção de diário de campo no processo de formação Cirandar: rodas de investigação desde a escola?

O QUE É ISSO QUE SE MOSTRA NOS DIÁRIOS DE CAMPO?

Nos diários de campo recolhidos no encontro presencial de fechamento do Cirandar 2014, fizemos procedimentos analíticos na perspectiva da Análise Textual Discursiva. Essa metodologia faz, em síntese, três movimentos: a) desmontagem dos textos; b) aproximação por semelhança com construção de categorias; c) produção de metatextos. A metodologia de análise se configura em uma perspectiva fenomenológica-hermenêutica na qual o objetivo inicial é estar atento em que o fenômeno em análise se mostra, para então buscar compreendê-lo (Moraes e Galiazzi, 2007).

As descrições das salas de aula dos participantes são diversas e uma análise mais profunda poderia ainda ser feita, no entanto, a extensão do conjunto e o tempo disponível foram determinantes para que fizéssemos mais uma análise exploratória para buscar compreender o que era e o que se mostrava nestes diários de campo. Dessa leitura flutuante de todos os diários foi possível conhecer atividades de sala de aula da alfabetização à pós-graduação.

Das aproximações por significados e experiências semelhantes surgiram oito categorias. Colocamos após o nome da categoria o número de registros escritos nesta categoria: a) descrição de uma atividade planejada em um coletivo (11); b) descrição da atividade em que se percebe na escrita a mediação de um sujeito mais experiente (11); c) descrição do processo de formação Cirandar com ênfase na exigência de uma escrita própria (7); d) descrição de uma atividade do professor em que se percebe a autoria de sua prática pedagógica (9); e) descrição de atividades desenvolvidas em políticas públicas (23); f) descrição de disciplina para compreender o Cirandar na pós-graduação (10); g) pensamento abstrato e reflexivo (1); h) descrição rápida e fragmentada de atividades (8).

Desse conjunto de categorias, um aspecto nos chamou atenção: a maior parte dos registros é de experiências coletivas. Então, considerando o que pusemos na definição do diário, tem uma outra característica importante que é o de mostrar a sala de aula de um professor. E no nosso caso**,** essa aula foi principalmente coletiva. Não foi surpreendente?

Na categoria em que uma atividade é descrita, essa atividade foi planejada no coletivo de um PIBID[2], por exemplo, ou por um coletivo de professores de uma escola. Neste sentido é que chama atenção o grupo, pois um professor sozinho, experiente ou não, dificilmente conseguiria mobilização para atividades mais complexas como as descritas. São exemplos destes diários nesta categoria, os diários de campo de diferentes PIBID que relatam aulas diferentes planejadas com a ajuda da professora coordenadora de subprojeto. Nesta mesma categoria, estão os diários que descrevem o processo de formação denominado de Pacto para o Ensino Médio, seja o autor formador ou orientador de estudo.

Outra categoria em que também se percebe o papel forte de um sujeito experiente é o que se torna presente no conjunto de diários que tem uma mesma preocupação: registrar a experiência do Cirandar em um PIBID específico.

A categoria que descreve o Cirandar o faz de dois modos: no nível de pós-graduação e neste é interessante notar registro do que aconteceu no espaço de uma disciplina e a prática do professor com registros de sua sala de aula. O foco mais forte está na experiência presencial do Cirandar. Outra característica que aproxima alguns relatos é o foco no Cirandar, mas atentando para procedimentos que são já clássicos desta formação, como a leitura entre pares e a reescrita e a importância atribuída a estes procedimentos. Isso nos faz lembrar novamente da importância do outro neste nosso processo de formação.

Falta ainda dizermos de duas outras semelhanças que aproxima uns e afastam outros dos diários dos participantes: a autoria de proposta pedagógica própria para alguns professores como é o relato com detalhamento denso da conversa com a família na Educação Infantil com o objetivo de os pais se atentarem para o pouco tempo dedicado aos filhos. A contação de histórias com encenação**,** com auxílio da família, a prática partilhada entre mãe e filha são alguns dos exemplos que um tempo maior dedicado à leitura dos diários de campo poderia favorecer ainda mais compreensão do uso do diário de pesquisa pelos participantes.

Fica evidente nestes diários a mediação. Buscamos em Vigotski (1991) maior compreensão deste conceito, que é o fato central de sua teoria. Nosso contato com o mundo é mediado por signos. O conceito de mediação articula processos sociais e históricos com processos mentais individuais e é assim porque os seres humanos

[2] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência realizado na FURG desde ano de 2009 com a participação de acadêmicos de todos os cursos de Licenciatura da instituição, professores da Escola e professores formadores da Universidade.

internalizam formas de mediação fornecidas por forças institucionais, históricas, culturais que são sociohistoricamente situadas. O psiquismo humano é uma construção social, resultado de apropriação individual das produções culturais da sociedade pela mediação dessa mesma sociedade (Wertsch, 2007).

Neste sentido Piño (1994) afirma que:

> o termo mediação é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e destes com seu meio. Os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, devido à complexidade de suas relações sociais. Os homens criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo. A mediação dos sistemas de signos constitui o que denominamos "mediação semiótica".

Destacamos que pistas, marcas e indícios distinguem-se de signos, pois neste é estabelecida uma relação artificial e variável que o ser humano estabelece entre o signo e o objeto sinalizado. Para Vigotski, a partir da teoria marxista de produção, as funções psíquicas humanas tem origem nos processos sociais que são interiorizados. E isso é mediado externamente por instrumentos e por signos. Os signos são os mediadores da formação de nossa consciência. São exemplos de signos a linguagem, os sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, trabalhos de arte, a escrita, esquemas e diagramas. Nesta perspectiva, um signo sendo incluído no processo de comportamento, altera a função mental.

Ainda uma questão deste estudo sobre mediação que é preciso ressaltar, que é a generalização do significado das palavras e que apresentamos mais uma vez a contribuição de Piño:

> Para Vygotsky, os níveis de generalização do significado das palavras e dos correspondentes níveis de desenvolvimento da interação social está relacionada com dois usos diferentes dos signos lingüísticos: o de função indexical (implica a presença do objeto e sua individualidade) e o de função simbólica (implica a ausência do objeto e sua generalidade). Essas funções relacionam-se com os processos de contextualização/descontextualização. A contextualização confere aos significados das palavras uma significação particularizada, dando-lhe sentido e valor. A descontextualização torna os significados representantes abstratos de totalidades genéricas, expressão da história de cada língua.

O significado das palavras varia segundo o contexto, sendo que o sentido predomina sobre o significado. O sentido relacionado com o que a palavra evoca e o significado uma construção social e de natureza relativamente estável. As alterações de sentido pouco afetam os significados e as palavras adquirem sentido no contexto do discurso. Ou seja, a variação de contexto implica variação de sentido (Piño, 1994).

Chama atenção também o número de relatos envolvendo duas políticas públicas muito presentes no ano de 2014: o PIBID que abrange todas as licenciaturas da FURG e o Pacto de Ensino Médio. Também são propostas coletivas complexas que aconteceram e mereceram a atenção dos participantes, muitos deles ainda alunos da licenciatura, do

outro lado, professor experientes em formação desde a escola, estudando em sua hora-atividade.

Em todas essas categorias percebe-se a presença de um outro na atividade. Mesmo na categoria em que o professor descreve uma atividade que ele mesmo inventou, ela é coletiva com os alunos, por exemplo, quando se propõe projeções para dez anos de vida com elaboração de projeto de pesquisa com os alunos, coletiva com as famílias, quando busca um levantamento de brincadeiras com as crianças. Isso nos leva a pensar e a buscar por interlocução teórica para compreender estes registros e busco argumentos nas ideias da abordagem histórico-cultural a partir de Vigotski (1991), na qual o ser humano é considerado como ser social que precisa do outro para aprender, se desenvolver e sobreviver.

E O QUE TEMOS APRENDIDO ATÉ AQUI?

Neste processo do Cirandar 2015 estudamos e aprendemos sobre a produção textual e, neste sentido, gostaríamos de que este texto fosse lido e avaliado por todos os participantes. Encontramos interlocutores teóricos, e mais, encontramos salas de aula intensas de professores que as descreveram em detalhes em seus registros. As escritas no diário são marcadas também por esses momentos de formação. Nos arriscamos dizer que o que produzimos, sim, são diários de formação. Aprendemos muito sobre o gênero diário para buscar, ao ler, compreendê-los, e aí é que afirmamos**:** há mais gente nesses diários do que se poderia esperar. E nisso é que, se pode afirmar que há sim, gente que os escreve, há outras tantas gentes que são neles escritas e fotografadas, apresentadas, porque o que mais sobressai nestes diários é a escolha por relatar atividades coletivas de planejamento e atuação na sala de aula. Mesmo as que tem o protagonismo de uma professora que inventa uma aula diferente, essa professora não está só, os alunos estão com ela, as famílias estão presentes.

Estamos vivendo um momento difícil no país em que as políticas públicas frutíferas mostraram no diário, resultados, e registrar sua importância em momento de incerteza de continuidade também é registro da potência das políticas de formação em que a escola é o foco da interação formativa, seja o PIBID com a escola considerada também como espaço de formação, seja o Pacto do Ensino Médio em que o professor da escola é também considerado formador junto com seus colegas.

Um outro aspecto sobre os aprendizados na produção do Cirandar e deste relato, é o valor da leitura atenta de um colega que sugere, pergunta, mexe no texto da gente em um sentido de parceria e colaboração. Foi assim que a leitora do nosso relato apresentado no Cirandar 2015, fez uma leitura atenta, crítica, afetuosa. Ela escreveu:

> Não lemos tudo o que queremos... Não podemos fazer tudo que sonhamos... Estamos sempre nos transformando. O que importa é a caminhada, ou o fato de não ficarmos parados. Espero não ter lhes decepcionado. É a primeira vez que faço um trabalho assim. Foi uma honra ter lido o trabalho. Que bom ter analisado. (Não sei se fui tão boa na análise) Estamos em eterna formação. Desconfio sempre

> daquele professor que acha que já está pronto, formado. Que bom não estar sozinha (Parecer da leitura entre pares no Cirandar 2015).

E ainda, está presente, neste momento, a sensação de abertura, de inacabamento, de inconclusão ao mesmo tempo que de finitude. Também damos outro exemplo (concretude e objetividade juntas), ao analisarmos os diários em que afirmamos que o coletivo está presente como formador de outros professores a palavra que há anos estudamos e sempre nos pede por elucidação é a palavra mediação. Foi este estudo que registramos no corpo deste texto. Algo que surgiu a partir do relato.

É claro que isso não é tudo, mas mostra o movimento que fizemos de análise de um registro e a busca de teorização que se fez necessária a partir desta análise. Em síntese, reafirmamos a aprendizagem que a escrita de um relato em processo de formação acadêmico-profissional proporciona. Esperamos que a ideia aqui contada tenha vida longa.

Para finalizar, pensamos que o relato representa bem o que nos aprendemos nesta escrita. O que outros podem aprender a partir desta leitura? Um processo de formação acadêmico-profissional em uma perspectiva de registro de sala de aula, que pode ser desenvolvida em parceria em todo ambiente escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos que estão conosco neste modo de pensar a formação no Cirandar: rodas de investigação desde a escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joaquim; Hess, Rémi. O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo.

GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação à Produção textual: o ensino da escrita. São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

HESS, Rémi. O momento do diário de pesquisa na educação. Ambiente & Educação, vol. 14. 2009. http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1137/447. Acessado em 21/10/2015.

MACHADO, Anna Rachel. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

PIÑO, Angel. O conceito de mediação em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. Caderno CEDES, n.24, p. 32=50, 1994.

SIGNORINI, Inês [org.]; Ana Elisa de Arruda Penteado.[et al.]. Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

VIGOTSKI, Lév Semenovich. A Formação Social da mente. Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, James. Mediation. In: Harry, daniels, Cole, machael, Wertsch, James V. Vygotsky,. Cambridge University Press, 2007.

FORMAÇÃO EM REDE: A POTENCIALIDADE DO ENCONTRO COM O OUTRO NO CONSTITUIR-SE PROFESSOR(A)[1]

Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO[2]
carmensanches.unirio@gmail.com
Tiago Ribeiro – INES[3]
trsunirio@gmail.com
Ana Paula Venâncio – ISERJ[4]
anapaulavenancioafrica@gmail.com

Resumo:
O trabalho reflete e compartilha princípios perseguidos nas ações de ensino, pesquisa, extensão e formação realizadas no bojo da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Brasil), pautadas na perspectiva da formação docente e trabalho em redes e coletivos de professores e professoras. Defende a formação como um processo coletivo e, ao mesmo tempo, singular, à medida que cada sujeito constrói sentidos e saberes de modo único, a partir das experiências e narrativas partilhadas entre pares. Dessa forma, o pensar com o outro é sublinhado como potência para a formação, uma vez que abre possibilidade de, no encontro e no diálogo com os pares, tornarmo-nos melhores professores e professoras no exercício da prática e da reflexão na, da e sobre a prática.

Palavras-chave: Formação Docente; Redes e Coletivos Docentes: Rede Formad.

Introdução

Este trabalho busca refletir sobre princípios que vimos perseguindo em nossas ações de formação, pesquisa e extensão no bojo da *Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências* (Rede Formad), criada no ano de 2010, na Universidade Federal do Estado do

[1] Trabalho vinculado à Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad) Brasil. Eje 3: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político.
[2] Integrante e co-coordenadora da *Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências* (Rede Formad). Professora do Programa de Pós-Graduação e da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UNIRIO), vinculado ao Núcleo de Pesquisa Práticas Educativas e Cotidianos (NEPPEC/UNIRIO).
[3] Integrante da Rede Formad. Doutorando em Educação da UNIRIO e integrante do GPPF. Professor do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos.
[4] Integrante da Rede Formad. Mestre em Educação pela UNIRIO. Professora do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAp/ISERJ).

Rio de Janeiro (UNIRIO).

Entendemos as redes e coletivos docentes como instâncias político-pedagógicas de solidariedade onde, juntos, vamos descobrindo e ousando viver outras formações, as quais afirmam o professor e a professora como sujeitos de seu processo formativo, produtores de conhecimento e saber pedagógico (SUÁREZ, 2011; SAMPAIO, 2010). Portanto, nosso desafio vai no sentido de investir e construir coletivamente processos onde o vivido por docentes no cotidiano da escola seja legitimado como potência formativa, como foco de discussão e reflexão, em vez de viver práticas que buscam iluminar, "capacitar", "preparar", esclarecer o outro.

Por compreender a formação como um movimento singular e ao mesmo tempo alteritário, isto é, pela convicção de que a formação é um processo *auto* e *alter* produzido – pelo próprio sujeito no encontro com outros (SAMPAIO; RIBEIRO; MORAIS, 2014) -, na Rede Formad, vamos buscando modos de pensar e fazer onde esses pressupostos sejam vivenciados na prática.

Nesse sentido, no texto aqui apresentado, compartilhamos aprendizagens que temos tecido no movimento de experienciar a riqueza político-ético-estético-pedagógica da formação em rede, mesmo com todo o desafio que isso implica. Desafio significativo, faz-se importante dizer, sobretudo pelo fato de termos sido formados na perspectiva da *lógica explicativa* (RANCIÉRE, 2011), iluminista. Por isso também acreditamos serem as redes uma perspectiva descolonial, na medida em que nos provoca a romper com uma lógica subalternizante na formação, impressa numa relação em que, de modo geral, a escola básica é colocada num lugar inferior, destituído de saber, e a universidade compreendida como aquela que vai iluminá-la (SUÁREZ, 2007).

Assim, cumpre indagar: como temos compreendido e nos desafiado a viver a formação em redes na Rede Formad, no Brasil? Que princípios nos sustentam? O que aproximam os diferentes grupos de estudos e coletivos docentes que constituem a Rede Formad, grupos presentes em quatro diferentes estados (províncias) brasileiras?

Falemos, pois, um pouco do que temos vivido...

No dialogar, experiência e narrativa como nutrientes da formação...

Há muitos anos, antes mesmo da criação da Rede Formad e de termos contato com o movimento bonito e potente das redes e coletivos docentes em nossa América Latina, já vínhamos, no *Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF), vivendo ações de ensino, pesquisa e formação nas quais buscávamos estabelecer um diálogo horizontal entre os sujeitos envolvidos, fosse professor/a ou estudante, vinculado/a à escola básica ou à universidade. Acreditamos, há muito, que a partilha da palavra e o exercício da igualdade ampliam nossas possibilidades de estranhamento, de aprendizagem e transformação.

Contudo, o contato com a perspectiva da investigação educativa e do trabalho em rede, através da aproximação com os professores Daniel Suárez e Gabriel Roizman, de Buenos Aires, ambos vinculados a Red de Formación y Narrativas, nos ajudou a fortalecer e pensar de outro lugar algumas das ações que já vínhamos experimentando, embora sem nomear como trabalho em rede. Só quando de nossa participação no Ibero decidimos criar nossa rede, constituída por grupos e coletivos que já mantinham relação e buscavam trabalhar de maneira solidária.

Fazer parte desse movimento, inscrevendo-nos na reescrita da história da formação docente em nossa América Latina nos encoraja, cada vez mais, a tornar visível o modo como experienciamos a formação, como partilhamos e entrelaçamos nossos fazeres e saberes, levando tais princípios para as nossas ações pedagógicas que pensamos e praticamos. Entendemos que o sujeito da formação é um sujeito encarnado (NAJMANOVICH, 2001) que sofre, padece, se emociona, aprende, erra, acerta, mas, sobretudo, sente e, porque sente, pensa, reflete, busca. Sendo assim, não podemos pensar num processo formativo alheio à experiência (LARROSA, 2009a) – aquilo que o sujeito vive, que o constitui, o marca, o faz vibrar. E, porque ligado à experiência, um processo também ligado ao conversar, ao falar, narrar, partilhar a palavra, pois quem partilha a palavra partilha também o pensamento, seu pensamento.

Ao narrar, o sujeito não apenas dá a ler seu pensar, mas, no movimento mesmo de escolher o que dizer, vivencia uma dinâmica de autorreflexão assumindo-se e exercitando-se como *sujeito autor* (PRADO, 2013) de seu percurso de formação e dos diálogos que

estabelece sobre sua atuação profissional, na construção de conhecimentos e no desafio cotidiano de reinvenção de práticas que se tornem cada vez mais colaborativas e compartilhadas.

Os sentidos que atribuímos ao que somos e fazemos estão intimamente associados às histórias que vivemos e contamos, à forma como são construídas nossas narrativas pessoais. No entanto, no encontro com o outro, esses sentidos podem ser tensionados, indagados, problematizados. O olhar do outro, externo, nos diz de nós coisas que não vemos, não percebemos. Daí que a formação não pode ser um ato monológico onde um suposto "iluminado" vai ensinar a tantos "ignorantes", "desconhecedores". Apostamos na formação como roda viva de palavra, de diálogo, de partilha de experiência, narrativas e, sobretudo, de colocar, juntos, o pensamento em movimento. Trata-se de um ato criativo, transformador, reflexivo, um permanente aprender... Por isso, um constante processo de reflexão, de construção/desconstrução/reconstrução de saberes e fazeres em movimento e em produção.

Esses princípios vêm sustentando nossas ações de pesquisa, ensino e formação no PIBID/Educação Infantil[5], grupo formado por quatorze estudantes de pedagogia que, semanalmente, vão à escola para aprender e ensinar com professoras já formadas e atuantes na sala de aula. As narrativas do que vivem na escola, nos encontros semanais do grupo, são o nutriente para a reflexão coletiva e a formação compartilhada.

Falar e pensar sobre o vivido cotidianamente com as crianças e professoras exige do grupo, estudantes e professoras da escola e da universidade, o exercício de viver a circularidade *práticateoriaprática*. Nosso ponto de partida em nossas *Rodas de Conversa* é sempre a prática. O diálogo com a teoria se dá no sentido de compreendermos a prática

[5] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), oferecido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior) por meio das Universidades Brasileiras que trabalham com formação de professores, dedica-se à concessão de bolsas a estudantes de licenciaturas que se fixem na docência durante a sua graduação. Tem como objetivos potencializar: i) a reflexão sobre os contextos micro e macro da escola; ii) a organização do trabalho escolar e aprendizagem dos estudantes da escola pública; iii) a qualificação do curso de licenciatura; iv) incentivar a formação docente de forma articulada à escola pública e v) colaborar no reconhecimento de saberes diversos na escola através do trabalho (com)partilhado com docentes e discentes na perspectiva de um currículo emancipatório. O projeto PIBID da UNIRIO é constituído por 08 sub-projetos e envolve cinco cursos de licenciaturas e 13 escolas públicas. O PIBID/Educação Infantil é um sub-projeto do de Pedagogia, um dos oito sub-projetos que constituem o projeto institucional da UNIRIO.

pensando-a e refletindo teoricamente e à prática retornarmos buscando nela intervir, buscando compreendê-la e praticá-la de modos que potencializem processos de aprendizagem, de ensino e de formação docente. Mas, é importante ressaltar: compreendemos a prática a partir de uma perspectiva freireana. Logo, prática como *locus* de produção de teoria, teoria em movimento. E, nessa circularidade *práticateoriaprática*[6], prática e teoria se reaproximam e retroalimentam-se, sem hierarquias e dicotomias.

Em nossas Rodas de Conversa, dizer e pensar sobre o vivido com as crianças e professoras no dia-a-dia da escola trazendo para a nossa conversa textos lidos e comentados por nós é o convite e desafio vivenciado. No entanto, as estudantes, de um modo geral, falam pouco. Se resguardam, não se expõem. Praticamente não se arriscam a dizer de suas leituras, de seus modos de compreender o que leram, de colocar em conversa a prática e a teoria. Talvez, o modo como aprenderam a aprender tenha sido marcado pela explicação e, portanto, do ouvir para poder aprender. Ouvir para aprender bem e não cometer erros.

Mas, o desejo e a aposta é que possamos, professoras e estudantes, abrir-nos a nossa própria transformação e vivermos, quiçá, esse processo formativo que compartilhamos como experiência. Sabemos que cada pessoa vive sua própria experiência de modo singular e único. E nos perguntamos, com insistência: *como* fazer para que as estudantes se abram à experiência? É possível pensar neste "como"? Que movimentos provoca, para nós, pensar "como fazer"?

Abrir-se à experiência. Abertura que exige expor-se, arriscar-se; exige viver a cotidianidade da sala de aula e da escola, o encontro com o(s) outro(s) – crianças e adultos - como algo que nos inquiete e nos provoque a olhar com mais atenção e cuidado para esse cotidiano. Um exercício de ver de modos outros o que estamos acostumados a ver e a compreender. Um exercício de ouvir o que nos acontece, de pensar *com* o experienciado *com* as crianças, na escola; de perguntar-nos: o que temos vivido neste processo de formação docente? Afinal, o que acontece? O que nos passa? O que pensamos sobre o que nos passa? Passa, afinal, algo?

[6] Optamos pela escrita junta destas palavras para dar ideia de uma circularidade em processo que não se esgota em qualquer uma das pontas: a prática tenciona a teoria, que tenciona a prática, num movimento contínuo e circular.

Nesse sentido, algumas outras perguntas-reflexões vão também ganhando força... *Como* fazer para que o grupo não tenha medo de arriscar e de errar? Para que compreenda que o erro faz parte do processo de conhecer? Erro *e* acerto. E não erro *ou* acerto. Acerto e erro são partes da circularidade, sempre inconclusa e em movimento, de relações entre saber/ ainda não saber/ saber, revelando-nos modos outros de lidar com o conhecer, com o conhecimento, com nossos desconhecimentos, com o aprender. Mas, que relações podem ser tecidas nesse processo de aprender. Ao aprender ensinamos? O que significa, em processos de formação docente, aprender e ensinar? Ensinar e aprender? Quem ensina? Quem aprende? Quem ensina a quem? Quem aprende com quem? Deleuze (2006) insiste em dizer-nos que não aprendemos *de* alguém senão *com* alguém.

Como saber o que o(a)s estudantes aprendem *ou* não aprendem? Talvez devêssemos dizer e pensar que aprendem *e* não aprendem. Nos anima pensar com Walter Kohan (2015, p. 70) que *lo mas sensato parece ser pensar que no aprenden lo que queremos enseñarles sino lo que quieren aprender a partir de lo que queremos enseñarles. Y eso es un enigma. El enigma de la relación entre enseñar y aprender. O enigma del aprender.*

Nos perguntamos, também, neste processo de aprender a ser professores e professoras de crianças, com as crianças e professoras, na cotidianidade de uma escola de educação infantil, sobre as leituras realizadas no grupo. O que fazer para que a leitura dos textos não seja compreendida como uma tarefa a realizar?

Ler para que as ideias de outros possam nos inspirar, possam nos provocar a encontrar nossas próprias ideias. Possam nos animar a pensar o que ainda não sabemos pensar; a dizer o que ainda não sabemos dizer e a escrever o que ainda não sabemos escrever. Temos assumido, em nossas ações de ensino e de formação-investigação, o convite feito por Larrosa, o de experienciar uma *forma de relação* com os textos lidos, o que significa *una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietude, una apertura* (idem, p. 28).

Como nos aproximarmos dos sentidos e dos não sentidos produzidos pelas leituras? Que pistas seguir? Às vezes, ou melhor dizendo, muitas vezes, gestos mínimos que costumam passar despercebidos mediante nossos modos de lidar com processos formativos sinalizam-nos o que não conseguimos perceber de imediato: um olhar mais atento e

interrogativo da estudante que escuta a fala do outro; a boca que se mexe e anuncia uma fala que não vem; uma palavra que sintetiza uma descoberta, uma aprendizagem que parece nova; o corpo que se mexe e remexe inquieto sinalizando-nos, talvez, sempre talvez, a ausência de sentido, para esta estudante, da nossa conversa.

Insistimos: para nós, o mais interessante neste processo é que o "como" provoca-nos, uma vez mais, a movimentar-nos, a pensar-nos ao pensarmos em nossas ações de formação-investigação.

No encontro com o outro e com o(s) outro(s), formamo-nos - estudantes e professoras - permanentemente, no movimento de falar, conversar, perguntar, concordar, discordar, silenciar, escutar, pesquisar, ler, escrever... Mas, sobretudo, o que nos mobiliza é a aposta em processos formativos que possam comover e semear inquietação. Por isso e principalmente por isso, seguimos conversando com o(a)s estudantes sobre o que fazemos, pensamos e sentimos nesse processo de aprender e ensinar, constitutivamente colaborativo.

***

Outra ação de Formação da Rede Formad, pensada no primeiro encontro da Rede do ano de 2016 a partir do desejo de professoras alfabetizadoras que fazem parte dela, é a série de encontros periódicos a que vimos chamando de *Alfabetização em Conversa*.

Seguindo os preceitos do trabalho em redes, o Alfabetização em Conversa pressupõe o diálogo, o intercâmbio de experiências e a reflexão coletiva. O ponto de partida e de chegada é a prática cotidiana e o que buscamos, como disse a professora Naara, em nosso primeiro encontro, são as "tensões criadoras", isto é, a possibilidade de estranhar o óbvio, desconstruir nossas certezas, indagar nossos saberes, refletir, pensar junto.

No nosso primeiro encontro Alfabetização em Conversa de 2016, ocorrido no dia 21 de maio, a professora Naara puxou a conversa, expondo sua prática, mostrando fotografias da sala de aula, produções infantis e narrando algumas de suas propostas pedagógicas desenvolvidas com os alunos e alunas com os quais trabalha. Ao falar de seu fazer pedagógico, a professora lembrou de como ser parte de coletivos docentes foi ajudando-a a sair do lugar de detentora do saber, do papel de professora que "tudo sabe", de buscar

harmonia e controle na sala de aula. Ela lembrou de como gritava com as crianças no início e de como, pouco a pouco, foi aprendendo a ouvi-las, a compreendê-las como sujeitos:

> *Na sala de aula, depois que a gente passa a fazer parte de grupos e viver esses processos de formação, as vozes dos outros professores nos acompanham. Às vezes, a gente pensa em fazer determinada coisa ou agir de um determinado modo e as vozes ecoam em nossa cabeça. Aí a gente para, pensa e faz diferente.* (Naara Maritza. 21 de maio de 2016. Fala transcrita do caderno de campo).

A fala da professora sublinha o caráter polifônico da formação em rede: *as vozes dos outros professores nos acompanham*. Sim, se nos permitimos viver a experiência da rede como abertura ao pensar e pensar-se com o outro, se nos expomos em nossas completudes e incompletudes, em nossos sucesso e tropeços, então muitas vozes nos constituem, ecoando em nós e nos forçando a pensar.

No referido encontro, após a narrativa da professora, experienciamos o diálogo. Sua prática foi o centro da roda de conversa. Puxamos fios, falamos de nossas práticas, suscitados pelo seu fazer, mas também colocamos nossos estranhamentos: a professora falara da produção de um convite com sua turma para a festa do Saci-Pererê[7]. Ao final, perguntamo-nos: o convite foi enviado? Houve a festa do Saci? O que significa, em termos de concepção de alfabetização, frente à função social dos gêneros textuais e discursivos, produzir um convite que não será enviado para ninguém, não cumprindo seu papel de convite?

Diante da pergunta, a professora se sentiu provocada, provocação partilhada em seu olhar. A pergunta ficou no ar. Interessa-nos menos as respostas do que as perguntas. Mobiliza-nos o estarmos juntos, pensar juntos, movimentar o pensar. Viver a experiência do formar-se com o outro é colocar-se também no lugar da ex-posição, da abertura, da disponibilidade à escuta, à palavra outra.

Viver a experiência da formação em rede é admitir que na nossa prática há lugar para perguntas, porque, como nos ensinou Freire (1996), somos todos nós sujeitos inconclusos e incompletos. E porque incompletos podemos aprender e nos transformar. Só

[7] Personagem conhecido do folclore brasileiro.

porque incompletos precisamos do outro, da vivência da alteridade, com as múltiplas histórias nossas e dos outros.

Dessa maneira, a narrativa da prática se coloca como espaço/tempo de travessias, sujeitos ao momento, a mudanças. Se constitui, ainda, como palavra capaz de nos afetar, nos marcar como palavra que em nosso corpo encontra morada e em nossas vidas se alicerça. Isso considerando o corpo como o lugar onde se inscreve cada história singular, como o lugar onde sentimentos e pensamentos se manifestam em palavras, imagens e lembranças.

Ao traçar os fios de nossas trajetórias no difícil, mas também instigante processo de busca de assunção da autoria, havemos de afirmar a presença potente e poética do encontro com o outro. Daí que essa formação, na perspectiva das redes, não possa prescindir das ideias de horizontalidade e igualdade. Todos somos produtores de conhecimento e saber e temos o que dizer.

Para seguir dialogando

Trazemos como marca neste trabalho a formação como encontro com o outro. Ao pensar a formação como espaço/tempo de encontro com o outro, referimo-nos também à potência do diálogo, do estranhamento, do conflito, da "tensão criadora". Nesse sentido, a sala de aula e os coletivos docentes dos quais participamos constituem-se, do nosso ponto de vista, como espaços/tempos não só de aprender em compartilha, mas prenhes de sentidos, um lugar onde se é possível viver a experiência de novas leituras sobre velhos saberes, de desenraizar certezas, de nos ajudar a ver. Espaço de provocação, de controvérsias, de dizer de si, de viver intensamente a companhia do outro a nos observar, a nos ler.

Assim, os coletivos docentes e a sala de aula tornam-se *espaçostempos* de diálogos compartilhados, solidarizados, fortalecidos no encontro com o outro. Nos encontros com os coletivos docentes, abrem-se oportunidades de viver experiências nas quais autoria e formação compartilhada movem nossas discussões. Questões do dia-a-dia de nossas salas de aulas ganham outras dimensões, ampliam-se em conversas-estudos, num movimento que engendra o confronto de diferentes pontos de vista.

Referências:

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOHAN, W. **Viajar para vivir: ensayar.** La vida como escuela de viaje. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. In: SKLIAR, C. & LARROSA, J. (comp.). **Experiencia y alteridad en educación.** Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009a.

_____. Palabras para una educación otra. In: SKLIAR, C. & LARROSA, J. (comp.). **Experiencia y alteridad en educación.** Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009b.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PRADO, G.V.T.; FERNANDES, C.H. Saberes docentes tecidos na escrita: pontos do fazer constituídos na autoria e na interlocução. In: LACERDA, M. P. (org.). **A Escrita Inscrita na formação docente.** Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; MORAIS, J. F. S. Formação docente instituinte: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Aleph**, ano XI, n. 22, dez. 2011.

SUÁREZ, D. H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: ALLIAUD, A; SUÁREZ, D. (coords.). **El saber de la experiencia**: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editora da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires; CLACSO, 2011.

_____. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y La indagación pedagógica Del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. *et all*. **La investigación educativa**: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

INVENÇÕES VERDADEIRAS E MEMÓRIA: POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE

RESUMO

Este é um texto que se arrisca em uma corda bamba que é a escrita. Se equilibra nos perigos do impossível movimento de traduzir uma experiência de formação em rede em palavras. Com passos vacilantes e cuidadosos se movimenta na antinomia desta impossível tarefa. Trata-se de uma revisita a minha própria caminhada enquanto professor e busca, através da narrativa, evidenciar as formas como, ainda que inconscientemente, as redes atravessaram e sustentaram minha formação. Uma relação de coletividade e confiança na ideia principal de que não aprendemos sozinhos.

Palavras-chave: Formação em rede; narrativa; escrita;

INVENÇÕES VERDADEIRAS E MEMÓRIA: POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE

José Ricardo Pereira Santiago Júnior.[1]
o_pedagogo@hotmail.com

1. Sobre invenções, experiências e verdades.

Manoel de Barros, poeta mato-grossense e artesão da palavra, afirma no documentário "Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros" de Pedro Cezar, do ano de 2008, que tudo o que ele não inventa é falso e que a imaginação torna o mundo maior. Contudo faz uma ressalva importante. Diz ele, que não se trata de contar uma mentira. Mentira e invenção, para Manoel, não são sinônimos; ocupam espaços opostos. Se algo não é inventado não pode ser verdadeiro, é falso. A invenção é a condição da verdade e a negação da falsidade.

De uma livre interpretação de suas palavras – se é que existe uma livre interpretação sobre o que quer que seja – pode-se dizer que toda verdade é uma invenção. E como invenção, a verdade não tem uma existência perene, pesada e estática. É fluida, tem data de nascimento e extinção; é leve e pode se relacionar com outras invenções de maneiras variadas.

[1] Integrante da Rede Formad. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO) Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). Professor do 1º segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro e pedagogo da Sub-Reitoria de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E a memória neste contexto? O que escrever, em um momento como este, onde se propõe apresentar uma trajetória que, de alguma maneira, se possa chamar de verdadeira? Como trazer, nestas linhas, um tempo vivido e atravessado por tantas experiências?

Jorge Larrosa aponta que uma experiência é algo pessoal e intransmissível. Partindo desse pressuposto, a que serve este escrito? Estaria iniciando um caminho impossível de ser andado? Nesse caso, por que pretender escrever o que não se pode escrever?

Uma possível saída seria adotando uma descrição detalhada, uma narrativa precisa, da experiência. Porém, ainda que seja feita uma descrição tão minuciosa quanto possível, sem que se esqueça de qualquer detalhe, não poderia este texto traduzir cabalmente uma experiência vivida.

A que serve, então, este escrito? Acredito que tenha uma dupla função: uma ligada a quem lê e outra ligada a quem escreve. Ambas frágeis e delicadas, atravessadas e sobrepostas, mas que propõem, de alguma maneira, certo movimento no pensar, uma forma de enfrentar a aparente impossibilidade de escrever uma experiência.

Tive a sorte de conhecer e conviver por alguns dias com o filósofo italiano Giuseppe Ferraro[2] que, em uma experiência do pensamento, falou que entre algo que existe e algo que é verdadeiro, existe uma diferença: o primeiro é aquilo que se toca, enquanto o segundo é aquilo que nos toca.

Desta maneira apresento estas memórias que, a maneira de Barros e Ferraro, são verdadeiras, posto que, de alguma forma, as invento em mim ao mesmo tempo que sou inventado por elas.

Não se trata, contudo, de trazer para este texto uma série de fatos ou momentos que não ocorreram. Ao eleger apresentar certos aspectos de uma experiência acadêmica e profissional, outros não são privilegiados, se configurando, pois, uma dentre as muitas possibilidades de apresentar uma aproximação com a pesquisa em educação, se configurando pois uma experiência com a escrita e propondo uma experiência com a leitura.

Desta maneira, (me) apresento (n)este texto, composto de invenções verdadeiras, marcadas no tempo e que, hoje, neste tempo em que vivo, se fazem marcas em mim.

.

2. Sobre o que antecede alguns inícios

Desde que comecei a me aproximar das pesquisas em educação, algumas perguntas me tocam (e, no sentido proposto por Ferraro, se fazem verdadeiras): Por que a escola é como é? Poderia ser de outra maneira? Se de outra maneira fosse, ainda seria chamada de escola?

Estas são perguntas fruto de uma relação bastante próxima com a escola, posto que, como professor dos anos iniciais do ensino fundamental, vivo o cotidiano escolar, rico em experiências, o que permite um olhar problematizador das práticas escolares.

Estas interrogações resultam de um sentimento que oscila entre uma curiosidade infantil de buscar pensar ao revés sobre o que se tem estabelecido e uma insatisfação crítica

[2] Giuseppe Ferraro foi professor convidado da VIII Experiência de Formação do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância – NEFI – da UERJ, coordenada pelos Professores Beatriz Fabiana Olarieta e Walter Omar Kohan entre os dias 6 e 9 julho de 2014

acerca dos rumos que a escola instituição vem tomando. São a prática e a vivência do cotidiano da escola que movem meu pensamento no sentido de buscar compreender e tentar alternativas ao fazer escolar.

Este, porém, é um movimento que não ocorre espontânea e isoladamente. O mais belo do ato educacional é que este não se dá na solidão: um outro sempre se faz presente.

Este outro atua justamente no meu excedente de visão. Aponta para mim, algo, que do ponto em que estou, é impossível enxergar. O uso do termo pode ser bakthiniano, mas me foi apresentado pela professora Carmén Sanches Sampaio, que tornou visível e palpável para mim, algo que eu apenas desconfiava: a percepção de que um professor deve se constituir um pesquisador de sua própria prática e que sua atuação resulta de uma articulação entre prática/teoria/prática.

Tinha este conceito como princípio fundamental de minha aproximação com pesquisa em educação, de modo que, de alguma maneira, esta percepção ainda me habita, posto que é a observação e problematização dos caminhos que a escola/instituição traçam de forma empírica que mobilizam o meu pensar e fazem emergir tantas questões.

Curioso pensar que certas marcas não nos abandonam com o passar do tempo. Talvez este movimento se dê justamente pelo fato de que a marca em questão se estrutura como uma base com a qual estamos sempre em diálogo. A cada fenômeno diferente, cada acontecimento que irrompe de um cotidiano imprevisível, incontrolável e (talvez, justo por isso) intrigante, revisitamos estas bases fundantes na busca da compreensão (ou não) de seus sentidos.

Movimento.

Marcas.

Rastros.

Alguns sentidos surgem nesta delicada tentativa de tentar narrar uma experiência. A percepção de que este fenômeno que estamos chamando de formação docente tem uma trajetória, um caminho, um fluxo se pronuncia com mais potência. As palavras que buscam dar conta de escrever esta experiência também fazem alusão a estes sentidos de percurso, de roteiro.

Mas neste ponto cabe fazer uma clara opção teórica: a de não conferir a estas palavras o sentido de um movimento que se faz sozinho. Ainda que estas palavras apontem a ideia de uma trajetória, me nego, pois, a reduzí-las a solidão de um nômade que enfrenta as demandas de sua viagem no isolamento.

3. Sobre saltos, confianças e redes

Os percursos por onde caminha a formação de um professor se dão com a companhia de outros, muitos outros. Comigo não foi diferente.

Dos professores aos amigos de turma do curso de graduação; das crianças com as quais trabalhava aos colegas de profissão; de todo o quadro de funcionários das escolas aos camaradas sindicalistas, todos fazem parte de uma trajetória que, todavia, não se apresenta de forma linear.

Uma rede de contatos e encontros e histórias que complexificaram minha formação. O que me pareceu mais impressionante neste fenômeno foi justamente uma percepção tardia das tramas cotidianas que teciam todo esta trajetória.

Este é um movimento importante, pois transforma a ideia de um fio sobre o qual se dá a formação docente e por onde caminhamos isoladamente, solitários, em algo mais potente.

No entrecruzar deste com outros fios, é tecido uma trama. Fios e fios, trançados; sobrepostos; conectados. Uma rede que nos liga a todos e nos fortalece em um caminho, que, por muitas vezes, é visto como isolado e incomunicável tanto com o mundo, quanto com as experiências que o sustentam. Rede.

De algum modo os fios que tecem a rede que configura minha formação começaram a ser tecidos há muito tempo. Um tempo que me antecede e me atravessa.

O caminhar e a própria vida foram tornando mais visíveis e firmes, fios que antes eram apenas frágeis linhas; clarificando antigas desconfianças que apontavam que, de alguma forma, a ideia de isolamento de um professor que trilha seu caminho de formação não fazia muito sentido neste fenômeno humano coletivo por natureza que é a educação.

O que há de mais potente na ideia de uma formação em rede não está apenas na sua notável e importante capilaridade. Tem haver com apoio. Com confiança. Qual trapezista circense, a rede sustenta os nossos saltos.

Ainda que não tivesse percebido a força da fibra que tecia tanto minha rede de formação quanto minha formação em rede, toda a minha atitude pedagógica, tinha haver com um certo saltar para o desconhecido, com um apostar no que não se tem dado *a priori*. O que não ficava claro, mas que atualmente se revela é que este salto não era feito as cegas, em um suicídio conceitual e teórico: saltava para a imprevisibilidade do acontecimento, mas com a certeza do amparo das diversas redes que foram constituindo minha trajetória.

4. Sobre a visibilização das redes

De certa maneira, esta disposição e relação com um fazer, compreendido aqui como campo de produção de certo tipo de saber e a partir, do qual uma série de perguntas emerge, promove uma aproximação das propostas teóricas e metodológicas que, de alguma forma, interrompam, ainda que por um breve instante, esta lógica disciplinar e excludente de um espaço tão engessado como o da instituição escolar.

Sou apresentado, então a uma proposta que, a partir de uma leitura inicial, tinha a ver com uma outra maneira de relacionar-me com as crianças e com os saberes que juntos partilhávamos. Todavia, ao viver as chamadas experiências de filosofia com crianças, minha maneira de conceber os processos educacionais da escola/instituição ganharam outra dimensão. Ainda ligada, de certa forma, a um exercício de pensar a prática, esta aproximação com os eixos teóricos que norteiam o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias – NEFI – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, permitiram pensar a escola e suas relações com saberes, sujeitos, tempos e espaços sob outra ótica.

De alguma forma, viver o cotidiano escolar permite vislumbrar de maneira muito próxima as crises e mudanças pelas quais as escolas passam. Pode-se dizer que *estarser* na escola, nestes tempos que vivemos, é ter o privilégio de ocupar um lugar privilegiado para testemunhar as grandes mudanças epistêmicas pelas quais estamos passando. O movimento de esvaziamento de sentidos de uma ordem discursiva e o estabelecimento de uma outra ordem é um processo gradativo. Atuar nessa escola como professor possibilita perceber alguns sinais deste processo. É possível perceber que algo está mostrando sintomas de

cansaço, de esgotamento, enquanto algo distinto parece irromper com uma força oposta, em expansão.

Um sentimento de estranhamento e inquietação se fez notar nas primeiras impressões, pois, se bem as crianças se apresentam como próximas e intensamente comprometidas com o questionamento filosófico, a filosofia acadêmica que comumente é apresentada, afirma um pensamento de natureza abstrata e distante, muito mais ligada a um exercício da lógica formal do que à inserção e reflexão sobre a realidade que nos cerca.

Percebia, todavia, nesta proposta, uma potência diante do esgotamento que se fazia perceber nas relações entre crianças e saberes que pode ser notado na instituição na qual, à época, trabalhava. As questões, dúvidas e perguntas se avolumaram sobremaneira e a decisão foi participar do projeto para poder apresentar e tentar responder as inquietações por ele suscitadas desde seu interior.

O que se revelou potente na pesquisa que realizei acerca das atividades desenvolvidas pelo projeto "Em Caxias, a Filosofia em-caixa?"[3] foi sua dupla vinculação: se por um lado este projeto propunha uma atividade mais ligada ao aluno e as experiências de filosofia vividas por eles, por outro lado havia uma preocupação de que, nos espaços de formação dos professores envolvidos com este projeto, a lógica do pensamento e da problematização, não apenas acerca da escola, mas também da vida, se mantivesse.

Fazia algum tempo que não estava mais formalmente vinculado ao grupo de pesquisas coordenado por Carmen Sanches, porém os fios tecidos deste encontro sempre se fizeram notar. Desde encontros em congressos e fóruns de discussões até menções aos trabalhos e produções com colegas de outras redes, os fios que nos aproximavam estiveram sempre vibrando, evidenciando não apenas as proximidades teórico-epistemológicas que partilhávamos mas também a força de um coletivo que possibilitava um outro fazer na escola.

A percepção destas semelhanças e proximidades possibilitaram vibrar novamente, o fio desta rede que há muito tempo se constituíra. Ainda que não estivéssemos em um contato formal mais cotidiano, as percepções de uma formação em rede e de uma rede de formação faziam presentes as discussões e propostas de um grupo que não estava fisicamente próximo, mas se fazia presente na ausência.

Atravessado por estas experiências e as potencialidades que elas guardavam, procurei aprofundar as reflexões e os estudos acerca das possibilidades da filosofia com crianças, não apenas como prática mas também como disposição filosófica diante dos acontecimentos da escola durante o mestrado onde diversas possibilidades teóricas e metodológicas se apresentaram como possibilidades de me aproximar de meu campo de estudo. Contudo os conceitos de infância, compreendida aqui como uma condição do homem que se põe a olhar o que se tem estabelecido como se fosse a primeira vez, e de experiência, como algo pessoal e intransmissível, intenso e imprevisível, me proporcionaram tomar esta investigação sob a perspectiva de certo inacabamento. Como algo que se punha sempre em um processo de vir a ser.

Afirma Foucault

> Uma experiência é algo do qual sempre saímos transformados. Se eu precisasse escrever um livro para comunicar o que eu penso, antes mesmo

[3] Projeto de Extensão financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ – através do Edital de Apoio e Melhoria das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro, desde o ano de 2009.

> de iniciá-lo não teria coragem de fazê-lo. Eu só o escrevo porque não sei ainda exatamente o que pensar daquilo que eu gostaria tanto de pensar (FOUCAULT, 2006, p.8).

Talvez por isso, perceba que as questões levantadas não se encerraram; talvez por isso, retorne as perguntas suscitadas no início de minha formação, de certa forma; talvez por isso, esteja nesse momento, cursando o doutorado, retornando ao convívio formal com as propostas de formação desta rede da qual nunca me afastei; talvez por isso esteja tão confiante no salto para o desconhecido que estou dando: pois ainda que não tenha como prever onde vou chegar, vejo nítida e fortemente a rede que me sustentará e apoiará logo que os meus pés saírem do chão.

Referências bibliográficas

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau. 2005.

_____. *Ditos e Escritos* III. Org. MOTTA, B. M. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2ºed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo: Olho d'Água, 2003.

HELAL, Igor; SAMPAIO, Carmen Sanches; SILVA, Tiago Ribeiro. "Estudar e pesquisar a prática pedagógica": experiência(s) de (auto) formação docente no exercício de narrar(se). In: Süssekind, Maria Luiza; Garcia, Alexandra. (Org.). Diálogos e formação de professores: universidade-escola. 1ªed.Petrópolis, RJ: DPetalli, 2011, v. 01, p. 113-134.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*: entre a educação e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

_____. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 3, p. 125-138, set/dez 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação.* Estudos Foucautianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. Saber y educación. In: HOUSSAYE, Jean (org.). *Educación y filosofía:* enfoques contemporáneos. Buenos Aires: EUDEBA. 2003.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Das coisas maravilhosas. O cuidado do tempo na prática de filosofar com crianças. In: KOHAN, Walter Omar & OLARIETA, Beatriz Fabiana(orgs). *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* A escola pública aposta no pensamento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 77-94.

NA LUA TAMBÉM SE FAZ CIRANDA: ESCRITA NARRATIVA DA PARTILHA EM UM GRUPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORE

Alexandre Cougo de Cougo[1]; Cleuza Maria Sobral Dias[2]; Maria do Carmo Galiazzi[3].
Encontros Riograndinos de Investigação na Escola.

Eje Temático 3: Formación de maestros y educadores en RED y posicionamiento ético político.

Resumo: O presente texto narra a experiência de participação no projeto de extensão e aperfeiçoamento Cirandar: rodas de investigação desde a escola – o qual desenvolve a formação acadêmico-profissional por meio de atividades de escrita de relatos de experiência docente bem como a leitura entre pares e a reescrita formativa destes mesmos textos e, da mesma forma, a construção individual de diários de formação. Esta narração se produz a partir do olhar e escrita de quem atuou, paralelamente, como membro da comunidade aprendente de formação e como articulador de encontros presenciais de diálogo e formação através de um curso de aperfeiçoamento, mais precisamente no livremente intitulado Cirandar Lua, coletivo composto por doze educadores que se reuniam às segundas-feiras à noite, no ano de 2015, e compunham também o grande coletivo do Cirandar. Oito foram os movimentos constituintes dos passos neste coletivo: compromisso com a escrita de ao menos quatro reflexões nos diários de formação; escrita de um relato individual da sua docência, partindo de uma experiência, de uma práxis, de uma aula/acontecimento; circularidade dos relatos produzidos entre os membros do Grupo Cirandar Lua; reescrita dos relatos após o retorno dos comentários dos textos; nova circularidade do relato, desta vez envolvendo o grande coletivo Cirandar; recepção dos comentários elaborados e reescrita do texto; nova submissão do texto e o compartilhar de todos os textos produzidos por todos os participantes do Cirandar; realização de um encontro final com a partilha de escritas e saberes com a participação de todo o grande coletivo Cirandar.

Palavras-Chave: formação acadêmico-profissional; comunidade aprendente; escuta; dialogicidade; e circularidade formativa.

Como se fora brincadeira de roda (memória)
Jogo do trabalho na dança das mãos (macias)
O suor dos corpos na canção da vida (história)
O suor da vida no calor de irmãos (magia) [...]
(GONZAGUINHA, 1981)

O círculo, a dança, a roda, a vida, o calor das mãos. Muitos são os convites que se lançam em uma Ciranda, assim como muitas são as formas, as possibilidades e os desejos que nascem e se transformam, por vezes radicalmente, neste girar. A chamada é potência, é

[1] Estudante do Curso de doutorado em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. Professor do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAN/UFMS. alexandrecougo@yahoo.com.br
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA/IE/FURG. cleuzareitora@furg.br
[3] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e da Escola de Química e Alimentos da Universidade Federal do Rio Grande – EQA/FURG. mcgaliazzi@yahoo.com.br

lucidez altiva: as cirandas cantam sonhos e mundos que existem e se fazem em narrativas, trocas e horizontes... aqui e para além. Ciranda – cirandas.

Foi em um giro, desses largos e densamente potentes, que nasceu a entrada do Alexandre no Projeto *Cirandar: rodas de investigação desde a escola*[4]. Em um convite realizado pela coordenadora da ação, Professora Maria do Carmo Galiazzi no início de 2015, que se iniciou o envolvimento do mesmo com a construção do projeto e da experiência de um grupo que se desenrolaria ao longo do ano de 2015, mais precisamente de maio a novembro, com encontros de diálogos e trocas de saberes. Desta forma constituíram-se três grupos presenciais, com encontros semanais, sendo sempre as segundas-feiras e com mobilizações distintas conforme os turnos: pelas manhãs, professores das ciências; pelas tardes, professores que assumem a interdisciplinaridade como proposta; e às noites, professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Da mesma forma se organizou um grupo maior de professores com diálogos a distância travados por cartas semanais[5] e escritas compartilhadas, mediados por uma interlocutora que também socializava as cartas com os três grupos presenciais.

Mas foi com o coletivo presencial noturno, carinhosamente apelidado de Cirandar Lua, que o aprendiz Alexandre assumiu o compromisso de atuar como professor formador, mediador e interlocutor envolvido diretamente nas articulações do coletivo e dos apontamentos previamente costurados e entendidos/estendidos pelo projeto. E foi assim que se iniciaram em maio de 2015 os encontros das segundas, com as vontades carregadas de se fazer aprendentes em meio aos demais. O giro foi aceito – pelo Alexandre e pelas onze educadoras companheiras concluintes da jornada – e agora precisava ser feito... deixar-se fluir. Foi assim que, de maio ao final de novembro as luas de segunda adquiriram um tom adocicado de confiança e partilha que se narra nas linhas que continuam.

A experiência do enlace – a construção do sentido de comunidade aprendente

A ideia do Projeto *Cirandar: rodas de investigação desde a escola* nasceu de experiências anteriores já costuradas entre grupos de professores que se reuniam para dialogar com e a partir da sua sala de aula e das suas práticas e, da mesma forma, percebiam e pensavam esse movimento como processualidade formativa e, enquanto ação política e coletiva, apostando na potencialização de escritas narrativas de relatos da docência como reflexão, registro, publicização e socialização das experiências docentes. De acordo com o texto de apresentação do Projeto Cirandar em seu sítio eletrônico

> No período julho a novembro de 2012, em Rio Grande - RS, no âmbito dos Encontros Riograndinos sobre Investigação na Escola (ERIE) aconteceu a

[4] Cirandar: rodas de investigação desde a escolar nasceu em 2012 no movimento de formação continuada de professores do ensino médio do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, provocados pelas alterações curriculares em trânsito. A ação continuou nos anos seguintes (2013, 2014, 2015 e 2016) com mudanças no público e abrangência. Particularmente no ano de 2015, centralidade desta narrativa, a ação englobou um Curso de Aperfeiçoamento de 180 horas cursado presencial e semanalmente por aproximadamente 25 professores, funcionários e gestores das redes pública e privada da cidade do Rio Grande, RS, Brasil e um Projeto de Extensão à Distância – realizado através de cartas compartilhadas por e-mails e página eletrônica – cursado por aproximadamente 85 professores e gestores da educação básica pública e privada, professores da educação superior pública e estudantes da graduação e pós-graduação, com a culminância de um encontro final realizado em dois turnos – dia inteiro – com todos os participantes da ação (Curso de Aperfeiçoamento e Projeto de Extensão).

[5] Foram escritas 23 cartas ao longo do ano de 2015, desenhadas minuciosamente pela Professora Maria do Carmo Galiazzi em suas diferentes trilhas de contemplação e interpretação da vida.

> primeira edição do processo de formação Cirandar: rodas de investigação desde a escola. A proposição de formação teve por objetivo discutir a reestruturação curricular proposta pela SEDUC-RS, tendo como participantes os Professores Coordenadores dos Seminários Integrados. Sua segunda edição aconteceu do período de abril a novembro de 2013. A terceira edição do Cirandar aconteceu de julho a novembro de 2014. Sua quarta edição ocorreu de maio a novembro de 2015, onde houve a ampliação dos diálogos sobre a sala de aula ao contar com a participação de professores da rede Municipal de Educação de Rio Grande, reforçando as parcerias já estabelecidas e construindo novas parcerias, reafirmando assim identidade do grupo que se constitui como comunidade aprendente (2016).

A composição do grupo de professores das duas ações ligadas ao Cirandar – Curso de Aperfeiçoamento e Extensão – se deu a partir de inscrições livres realizadas no próprio sítio eletrônico e confirmadas pessoalmente quando dos primeiros encontros presenciais ou na mobilização de envio e recebimento das primeiras cartas e confirmações para o grupo que atuava à distância. Com os professores que se inscreveram para o grupo presencial noturno das segundas-feiras não foi diferente. Inicialmente imaginava-se o espaço da noite para o encontro de professores da EJA, modalidade da Educação Básica "destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria" (BRASIL, 1996) e que ainda sucumbe com uma formação inicial quase inexistente e com formações continuadas esparsas e distantes das realidades vividas pela modalidade. Dessa forma a idealização deste grupo pairava sobre as inquietudes das práticas na Educação de Jovens e Adultos em seus diferentes espaços constituídos no município de Rio Grande: professores, gestores e funcionários das escolas estaduais, municipais e privadas, educadores populares atuantes em projetos ligados a ONGs ou outras ações da sociedade civil organizada ou ainda militantes de diferentes movimentos sociais.

Ainda assim, após os ritos iniciais de diálogo e os ajustes de horários e afirmações de presenças, que se deram durante as três primeiras semanas, assumiu-se o número de treze componentes[6] como parte da roda de formação, mas que não representaram de fato um coletivo da EJA, mas sim um grupo plural em se tratando de espaços de trabalho (docência nos sistemas municipal, estadual, federal, privado e em espaços não formais, docentes que exercem funções de gestão e administrativas e trabalhadores técnicos administrativos da educação pública, todos na cidade do Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, Brasil), níveis, etapas e modalidades de atendimento (docência na educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental regular e da EJA, ensino médio na modalidade de EJA, atendimento educacional especializado em sala de recursos, coordenação pedagógica, orientação escolar, supervisão escolar, vice direção e direção de escola, docência na educação superior, gestão junto à secretaria de educação, secretaria escolar, educação técnica junto ao Pronatec[7] e educação popular de pescadores e agricultores) e tempo de trabalho no campo da educação (professores com mais de 25 anos de carreira e professores iniciantes).

Os treze que se transformaram em doze construíram os diálogos, as experiências, os relatos e as aprendizagens da docência, hoje possíveis de serem melhor visualizados e aqui pensados. Professores que compõem este relato de experiência e que formaram o que aqui

[6] O grupo iniciou com doze professoras e o mediador, totalizando treze componentes. Ao longo do ano e por decorrência de uma desistência, o grupo reduziu para doze componentes no total.
[7] Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

chamo de comunidade aprendente acompanhando as reflexões de Brandão (2005: 86-87) pois,

> Olhando de perto e de dentro, podemos pensar que ninguém ensina ninguém, porque o aprender é sempre um processo e é uma aventura interior e pessoal. Mas é verdade também que ninguém se educa sozinho, pois o que eu aprendo ao ler ou ao ouvir, provém de saberes e sentidos de outras pessoas. Chega a mim através de trocas, de reciprocidades, de interações com outras pessoas.

Como em uma comunidade que se reconhece e se cultiva, as tensões e os saberes se proliferaram na costura dos encontros e partilhas semanais e, não obstante, nos enlaces e reflexões projetados e registrados nos diários individuais e no relato docente que se desenhava como fruto da ação Cirandar e que se revelam nos caminhos seguintes.

Os ritos e as transgressões assumidas e escondidas nas andanças do Cirandar Lua

O primeiro exercício e o primeiro impacto que se constituem no seio da roda cirandeira é a fatalidade e a voracidade da escrita. Fatalidade como inevitabilidade da ação formadora que reconhece a centralidade da linguagem na existência e voracidade por imprimir um ritmo intenso ao compreender o ler e o escrever enquanto vazões performáticas e dialéticas de narrativa-formação. Precisamos escrever, precisamos nos pensar para esta escrita, precisamos nos assumir ao pensar e ao narrar e, por fim, precisamos compreender este movimento como formação e vivê-la nas suas possibilidades, concretudes e finitudes.

Nas processualidades do Projeto *Cirandar: rodas de investigação desde a escola*, o exercício narrativo formativo compreendia algumas etapas destacadas, movimentos que tensionariam e se incorporariam a um conjunto elaborado de partilha coletiva em formação de professores. Para isso, tão relevante quando a capacidade de se colocar narrativamente e assumir-se narrador do nosso próprio texto-aula, texto-vida, texto-história, texto-formação é nos lançarmos na possibilidade permanente e sensível de escuta do outro, escuta despida e paciente, escuta sincera e que se coloca como primeiro passo do diálogo que se quer transformador. Segundo Freire (2001) é na escuta paciente e crítica que aprendemos a falar com os outros e que caracteriza a dialogicidade do compartilhar e transformar enquanto ação cultural de mulheres e homens no e com o mundo.

Neste interim de escuta e escrita o Cirandar se desenrolou com a comunidade da Lua nas noites de segunda através da experimentação coletiva e da sequência de alguns momentos de trabalho. Assim, nosso **primeiro passo** assumido foi a recepção e escrita do diário individual de formação, onde deveríamos escrever nossos cotidianos e diferentes reflexões livremente, embora houvesse um convite determinado a pelo menos quatro escritas narrativas no decorrer dos meses que se seguiria.

O **segundo passo** se constituiria na escrita inicial dos relatos dos professores, o que exigiria a escolha de uma aula, uma temática, um decurso profissional, uma experiência que servisse de mote narrativo da escrita docente. Após a escolha a escrita dar-se-ia sem delimitações referenciais de quantidade, mas com indicações metodológicas que auxiliavam gradativamente a elaboração da escrita a partir da compreensão da existência de um sujeito leitor que precisava compreender a mensagem presente no referido relato. Entre as indicações metodológicas quatro questões provocavam o narrador a uma escrita cada vez mais autobiográfica, crítica e compartilhada. Na Carta 14 são reafirmadas quatro questões que permeavam a Ciranda desde o seu princípio e que foram continuamente relembradas ao longo dos encontros presenciais: “O autor se apresenta a partir de uma característica de sua

docência que aprofunda no relato? O relato apresenta concretude? O relato é objetivo? (tornar objetivo é dizer para o outro aquilo que só o autor sabe) O relato induz ao questionamento (GALIAZZI, 2015)?"

A primeira escrita do relato gerou diferentes dúvidas que iam da compreensão sobre o que de fato "serviria" para ser contado, o que "poderia" ser dito e os medos e receios sobre a "escrita científica" como aquela que a escola não faz. Estes foram diálogos que marcaram a necessidade de se escrever como mobilização e compreendido como exercício circular e horizontal, opções políticas e epistemológicas do Cirandar. E assim da primeira escrita, ainda bastante inicial, compartilhamos os relatos docentes na roda do coletivo da Lua para que se desse a primeira leitura crítica, nosso **terceiro movimento**. Cada professor recebeu o texto de um companheiro de grupo e pode durante duas semanas ler e tentar contribuir criticamente com a escrita do outro, escutando, sobretudo, e dialogando efetivamente com o que o outro ainda poderia dizer. Neste momento, também aprendemos com as resistências, as dúvidas e os lampejos do saber que se constitui como válido. Como mexer no texto do outro? O que mexer? Devo interferir em erros considerados banais como ortográficos e gramaticais? Devo sugerir aprofundamentos ou bases teóricas? Essas foram questões que permearam debates e noites de interrogação intensa. Nas palavras de Sandra, cirandeira que atua enquanto funcionária administrativa na rede estadual de ensino do Rio Grande, muitas aprendizagens e inquietudes.

> Como eu me incomodo em mexer no texto do colega. Este é um grande desafio para mim, penetrar nas intimidades das escritas dos colegas e sugerir alterações, acréscimos ou supressões. Confesso que tem sido muito difícil lidar com esta necessidade que movimenta o processo Cirandar. Não me incomodo com as sugestões dadas ao meu texto, algumas não refiz por estar sem tempo hábil para executá-las (trecho do diário da Sandra).

O **quarto movimento** simbolizava a reescrita dos relatos uma vez que, a partir das leituras críticas dos companheiros professores, os membros da comunidade aprendente poderiam dialogar com as reflexões e potencializar outras reflexões e novas escritas. Estas não necessariamente seguiam o conjunto de possibilidades apresentadas pelos leitores, mas ainda assim já representavam um novo momento, uma nova narrativa que se dava na distância do narrador de um tempo outro para um tempo agora e, portanto, de leituras e compreensões que se distinguiam no atravessamento costurado pelas linhas do interlocutor crítico. Esta reescrita também assumia uma nova tarefa: a entrega dos mesmos em um coletivo agora alargado pois, se antes o grupo leitor foi constituído apenas pelos integrantes do Cirandar Lua, os relatos neste próximo momento não conheceriam mais fronteiras e se cruzariam entre os múltiplos grupos.

A partir destas escritas já lançadas para o grande grupo[8], cada relato docente foi lido por um professor que também havia escrito seu próprio texto e que também aguardava a leitura atenta de um outro docente. Neste **quinto momento** todas e todos os professores dos diferentes espaços do Cirandar encontravam-se com os seus textos submetidos à leitura e, ao mesmo tempo, liam e escutavam a escrita de um outro.

Na circularidade formativa latente o próximo engenho era a recepção do relato lido por um dos nossos pares e, novamente, a reescrita do relato a partir das reflexões

[8] O grande grupo aqui mencionado trata do coletivo formado pelos três grupos presenciais que compunham o Curso de Aperfeiçoamento mais os componentes do Projeto de Extensão que se realizava a distância, totalizando mais de 110 pessoas com seus relatos docentes.

elaboradas pela leitura do outro-interlocutor. Como já havia acontecido na releitura anterior, este era um novo momento de escrita e de transformação textual a partir da transformação de si e do diálogo no/com o coletivo. Neste **sexto movimento**, tão importantes quanto a ideia de melhoramento do relato era a estrutura (auto) formativa que se visualizava assim como a troca de saberes que também saltitavam na roda horizontal, ambos elementos de uma apropriação da experiência docente e dos delineamentos de uma dada constituição profissional.

No **sétimo movimento** os textos eram submetidos novamente, mas dessa vez não para uma leitura de pares e uma nova reescrita, mas sim para a composição das salas de discussão (formados entre dez e doze participantes) que se encontrariam no evento de encerramento do projeto e que neste poderiam expressar pessoalmente suas trocas, novos diálogos e impressões de toda a ação formativa. Com os textos dispostos em dez salas, os agora doze participantes do Cirandar Lua se diluíram em diferentes turmas e encontraram muitas outras disposições e escritas. Este era agora o momento da leitura prévia de todos os relatos da sala por parte dos participantes e a possibilidade das escritas refletidas destes em nossos diários individuais, objetivando que o encontro de encerramento fosse para uma partilha efetiva no lugar de apresentações-monólogos de trabalhos soltos.

O **oitavo movimento** constituía-se no encontro de encerramento, idealizado como um espaço dialógico de partilhas em salas onde além de se promover o encontro efetivo de sujeitos que puderam aprender uns com os outros e se conhecer e reconhecer – em palavras, linhas e experiências –, a troca de novos saberes e a reflexão e o desenho de sonhos e utopias para a escola, a educação e a práxis docente crítica. No meio e para abrilhantar os encontros, um almoço de confraternização, apresentações culturais das escolas e a fala de desejo de continuidade e novas invenções.

Após o encontro que se dizia fim restava uma sensação de inacabamento, de um "e agora"? De fato, os questionamentos do coletivo se voltavam para os horizontes que poderiam ser construídos a partir destas experiências e, como inseridos na plenitude destas circularidades e horizontalidades, o espaço do fim se tornava impossível pela pressão que se fazia na roda: a ciranda de mãos, escutas e escritas continuaria...

Os encontros e (des)encontros de formação: partilhas, heranças, receios, sonhos e esperanças

As vivências dos encontros de segundas-feiras permearam-se dos muitos cotidianos experienciados nas escolas e nos demais espaços educativos e de socialização dos integrantes da comunidade aprendente. Esta que se iniciava com a noite pela EJA passou a ser noite por opção existencial partilhada pelos integrantes, em uma certa constituição identitária de quem não começa e também não para o seu trabalho e a sua formação em um turno caracterizado por muitos como de descanso. A noite era o não limite de cada um, a possibilidade de palavras, audições, escritas e esperanças.

Em uma dada noite, coube a cada um narrar-se e narrar a sua docência partindo de um objeto criado em escolha e história. Cada um tinha a liberdade de pensar o que simbolizaria a sua docência e, depois de escolhido, trazer para o grupo e compartilhar a ideia e os porquês. Ana, cirandeira da lua que construía sua docência inicial em uma escola privada junto as experiências do Pronatec em Rio Grande, conta em seu diário como aprendeu e compreendeu o movimento formativo instaurado quando do diálogo com uma companheira de grupo e nas reflexões que se embrenhou.

> Nos empolgamos com outros assuntos e não cheguei a apresentar meu objeto para a grande roda. Foi no final de nosso encontro dei uma carona para colega Alice, e indaguei qual era seu objeto e fiquei muito surpresa quando ela me mostra a sua sacola (uma sacolinha de papel estas com alças que ganhamos ao comprar algo em uma loja) e com um sorriso no rosto me diz: "é é uma sacola que representa minha prática". Prontamente a questionei: "Como assim? Me explica?" Alice então teve seu olhar modificado e fiquei a escutá-la ela contando que como ia de uma escola para outra estava sempre com uma sacola nas mãos levando seus objetos de uma lado para o outro, de uma escola para outra. Enquanto ela me contava de sua rotina (pelo menos uma pequena parte dela) eu imaginava quantas reações já haviam acontecido neste leva e traz de Alice, quantas aulas e quantas histórias por detrás da sacola de Alice. Quantas experiências ela carregava de uma escola para outra e agora ali compartilhando com a gente. Me senti privilegiada, e continuei dirigindo após ter a deixado em casa. E pensando eu e meu Erten Meyer e todas as reações e mudanças que acontecem dentro de um frasco desses e que modificam minha forma docente agora e quantas reações a sacola de Alice já causou em tantos alunos, colegas e comunidade escolar que ela esteve e está inserida. Senti neste instante mais ainda o sentido deste Cirandar para mim (trecho do diário da Ana).

Neste ensaio de sentir o que nos passou enquanto experiência, como nos trouxe Ana, pensar-se e pensar o coletivo eram mobilizações de uma construção que se sustentava no saber-se inconcluso e, portanto, aprendente. Esta ação difícil, pela humildade e alteridade implicadas, foi o que potencializou na leitura que fazemos o querer continuar grupo até o momento final e, enquanto grupo, desejar aprender como comunidade, conflitando, dialogando e fazendo o próximo passo a cada lua.

Foi nos encontros que compartilhamos as dores e angústias dos parcelamentos de salários dos servidores estaduais do estado do Rio Grande do Sul, incluindo os professores, e as paralisações, greves e as manifestações que envolveram as lutas docente. Aprender e narrar passava pela possibilidade de dizer a nossa palavra de educador e torna-la pública, a todos. O direito a greve tornou-se nossa pauta e juntos aprendemos que professores, diretores, técnicos, todos somos atingidos e precisamos assumir as frentes que nos cabem na reflexão e ação nas salas de aula e para muito além delas. Aprendemos, também, a ver neste limite do docente trabalhador e do operário que precisa se reconhecer como tal. Neste movimento, Dulcinéia, cirandeira orientadora e supervisora educacional nas redes municipal e estadual de ensino riograndina, também revela sua mobilização pessoal e profissional:

> No dia 18 de agosto de 2015 fomos até Porto Alegre para uma Assembleia Geral dos professores estaduais. Foi a 1ª vez que participei desse ato. Confesso que foi muito emocionante. A mobilização dos professores e funcionários ecoou naquele Gigantinho, cerca de 15 mil educadores (trecho do diário da Dulcinéia).

As ruas também foram palcos dos nossos encontros, como nos debates para as aprovações dos planos municipais e estaduais de educação, principalmente no que tange ao embate na defesa dos direitos das mulheres, negros, índios e da população LGBT enclausurados nos afrontes máximos da dita "ideologia de gênero" e outros tantos discursos de preconceito. Neste momento o grupo fez-se comunidade e trocou e lutou na panfletagem, no grito em frente à Câmara de Vereadores, nas viagens e na mobilização permanente, na escola e fora dela. Como aprendente, este também foi um momento de amparo às angústias que se faziam, e sair às ruas em marcha foi um acalento para estes narradores.

Nas leituras coletivas aprendemos a ser professores, diretores, coordenadores. Aprendemos a ouvir, a conter nossa fúria e, na paciência, renovar nosso desejo de mudança. Aprendemos, aprendi... juntos, que tornar-se professor exige constância na vontade e num saboroso gosto pela vida e pela possibilidade de invenção e reinvenção. Cirandar era essencialmente girar dessa forma. Como escutar a Veridiana, cirandeira professora iniciante na carreira e que atua na educação infantil e nos anos iniciais:

> Múltiplas linguagens se fizeram presentes no Cirandar: o diálogo, a escrita, as emoções, o silêncio, a reflexão e todas elas contribuíram positivamente a minha formação enquanto docente, enquanto pessoa, enquanto sujeito que vive e faz história, que constrói e desconstrói, que erra e acerta, que experimenta (trecho do diário da Veridiana).

Quando experimentamos, como narrado, compreendemos que o jogo na canção da vida é imprevisível e infinito, mas também nos celebra no muito que somos em nossas finitudes e permite-nos mais como a aventura, o suor e a felicidade de se fazer brincadeira. Nesta roda que em uma dada inspiração se projetou e se dançou – obrigado Maria do Carmo –, se fez memória: as lembranças e os registros são densos memoriais de vida e formação. Do trabalho de mulheres e homens nasceram histórias potencializadas, carregamentos e lutas para a práxis pedagógica dos professores em seus múltiplos espaços de atuação. E o Cirandar 2015 se foi... com a ciranda e as(os) cirandeiras(os) dançantes, com os encontros e (re) encontros, as paixões alimentadas, os sonhos compartilhados, as nuances redesenhadas. E o Cirandar 2016 também já se fez. A roda e o suor da vida na feitura destes horizontes... que perduraram em resistência e existência. E o Cirandar 2017 já é uma escrita potencializada, uma esperança que se aponta e se faz presente-futuro .

Referências:

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – lei 9.394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

CIRANDAR: rodas de investigação desde a escola. Histórico de eventos. Disponível em: <http://www.investigacaonaescola.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=47 >. Acesso em: 20 de jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALIAZZI, M. C. **Carta 14** – Projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola. Rio Grande, 22 de setembro de 2015 (documento impresso).

Gonzaguinha. Redescobrir. In: Gonzaguinha. **Coisa Mais Maior de Grande** – Pessoa. Londres: EMI, 1981(CD).

NOS CAMINHOS COM OS DOCENTES E AS CRIANÇAS: FORMAÇÃO, RESPONSABILIDADE E RESPONSIVIDADE

Ponencia/Eje temático: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político

Elizabeth Orofino Lucio
orofinolucio@gmail.com
(Universidade Federal do Pará- IEMCI)
(UFRRJ-IM-PARFOR)

BRASIL

Introdução

Educar como caminhar. Encontrar o próprio passo, o próprio peso e a própria leveza, a breve e fugaz medida dos átomos, as circunferências e as páginas escritas ou ainda em branco.
(Carlos Skliar)

Esta *escritacaminho* pretende ser, sobretudo, registro da história de construção de um coletivo docente que engloba uma trajetória profissional na formação inicial e continuada de professores. Essa história integra-se ao cotidiano de minha docência universitária no Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ).

Primeiramente, gostaria de registrar que, a *escritacaminho* é dirigida aos docentes e às crianças da Baixada Fluminense. Faz-se necessário explicitar, ainda, o sentido das palavras *escrita* e *caminho*, pois a palavra é uma parte da realidade material, "tecida a partir de uma multidão de fios ideológicos e serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (BAKHTIN/ VOLOCHINOV,1992, p. 41). Na perspectiva bakhtiniana, a palavra é um signo ideológico, marcado por valores de uma época, portanto signo ideológico de uma posição social e histórica.

A palavra *caminho* é usada aqui no sentido de rumo, direção e *escrita* no sentido de escrita com assinatura, acompanhada de atenção e o empenho em favor dos docentes e das crianças da Baixada Fluminense, em um contexto histórico[1] em que docentes lutam por melhores condições de trabalho, contra a privatização e o desmonte da escola pública, defendem pedagógica e politicamente concepções que não "interditem as formas linguísticas e os sujeitos" (GERALDI, 2010, p. 61), sendo necessário contar palavras, ou seja, trazer à existência palavras de futuros docentes e professores em exercício e levá-las em conta, ou seja, considerá-las, divulgá-las, revelá-las, propagá-las, proferi-las.

[1]Refiro-me às greves docentes realizadas no Brasil, no ano de 2013, com amplo apoio social, e às respostas fundamentadas pedagogicamente pelos docentes para a não adesão aos pacotes instrucionais privados, comprados pelas Secretarias de Educação de São Gonçalo/ RJ, do Rio de Janeiro/RJ em 2010, Salvador/BA em 2013 e Aracaju/SE em 2014. No México, em setembro de 2013, os docentes lotaram a Praça principal da cidade, o Zócalo, lutando contra a privatização do ensino e as reformas educacionais. Manifestação similar ocorreu na cidade de Puebla no mesmo mês. Nesse período, eu me encontrava apresentando trabalho acadêmico no XII Congresso Latino-americano para o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita e IV Fórum Ibero-americano de Letramento e Aprendizagem e presenciei as manifestações nesse país.
Durante todo o ano de 2014, realizei meu doutorado sanduíche em Portugal, na Universidade de Lisboa (UL), tempo em que participei do cotidiano da UL, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX) /Instituto Politécnico e do agrupamento de escolas Quintas de Marrocos.Contexto em que a temática "professores em luto e em luta" é o mote das revindicações docentes e estudantis em Portugal, país que vive as consequências da reforma, com o fechamento de escolas, esvaziamento da profissão docente e "privatização" das universidades públicas.
O início do ano letivo de 2016, no contexto da Baixada Fluminense, é marcado pelo atraso de pagamentos e pela greve dos professores do município de Caxias, Nova Iguaçu e Mesquita, concomitantemente ao "aumento" de salário de vinte centavos aos docentes do município de Japeri.

Essas palavras, principalmente dos docentes e futuros docentes da Baixada Fluminense, que, por meio da existência do Instituto Multidisciplinar e do Plano Nacional de Formação deProfessores (PARFOR), integram um tempo *histórico de possibilidades* (FREIRE, 1996, p.10) em uma região marcada pela violência "Dos Barões ao extermínio" (ALVES, 2003).

A estrada bakhtiniana que continuará a ser trilhada no coletivo docente *Caminhos*, intitula o presente artigo *No caminho com os docentes e as crianças da Baixada Fluminense: formação, responsabilidade e responsividade.* É importante destacar que o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro constitui-se referência nacional brasileira, primordialmente na Região da Baixada Fluminense, em razão dos estudos que fomentam possibilidades de busca de novos sentidos da *vida que pulsa* (MINAYO, 2007, p. 72), possibilitando pesquisa-formação que, embrenhadas em um contexto social e político complexo, permite-nos olhares sobre/para as crianças e os docentes, alunos das classes populares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Universidade de uma grande metrópole brasileira, abrindo perspectivas autorais, autônomas e emancipadoras.

Essas perspectivas marcam minha inserção como docente no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, em março de 2015, fazendo-me pensar e aprofundar meus estudos nas políticas contemporâneas de formação docente, engendradas por e em função do viés gerencialista na Educação, suas práticas educativas acríticas, a necessidade de uma *formaçãocontra-palavra* (LUCIO, 2016), as(im) possibilidades teóricas, didático-pedagógicas, mas, sobretudo, ético-estético-políticas na formação e no trabalho docente.

O coletivo docente *Caminhos* pretende consolidar conhecimentos no campo da formação de educadores e desenvolvimento profissional docente, que busca compreender os desafios contemporâneos que perpassam as práticas sociais e educacionais, a partir dos estudos da linguagem, apoiados em Mikhail Bakhtin, tendo em vista as tensões singulares da atualidade.

Essas tensões fazem-me escrever como ação política responsável e responsiva[2], constatando que é preciso refletir e construir novas práticas formativas docentes e práticas educativas na universidade.

Justiça e Ousadia marcam, também, as inquietações que pervagam este *caminho* que registra uma experiência em processo no IM/ UFRRJ e que se materializa nas seguintes questões: como os problemas de ordem econômica, sociocultural e política, nos quais se originam a violência e o fenômeno ideológico da "criminalização da pobreza" reverberam-se e desdobram-se nas escolaspúblicas da Baixada Fluminense e no IM/UFRRJ? O que isso tem a ver com a crença de que os alunos da Educação Infantil e da Universidade, oriundos de classes populares, são impotentes ou incapazes de apropriação e inserção na cultura da escrita, no universo letrado? Como fazer que as marcas do fenômeno ideológico do preconceito linguístico e suas reverberações não adentrassem o espaço acadêmico? De que forma planejar um estágio curricular, de modo a integrar um espaço em que teorias e

[2]Responsabilidade e Responsividade são categorias Bakhtinianas em que são expostas a força dialogizadora e a ligação com os diversos campos da cultura humana: a ciência, a arte e a vida. Segundo o filósofo da linguagem, é preciso garantir o nexo entre elementos diferentes e compreendê-los em uma unidade de responsabilidade. Sendo assim, o existir não possui álibi e exige no momento do ato uma responsabilidade de resposta que apenas o próprio ator-autor, a partir de seu centro emotivo-evolutivo, é capaz de enunciar.

práticas em interconexão proporcionem a construção da aprendizagem sobre a educação escolar, em um contexto histórico marcado pela implementação da Lei Federal 11.274 (Brasil, 2006) e pela discussão acerca da obrigatoriedade escolar para pessoas de 4 a 17 anos (PL 414/2008; PL 06755/2010), aliando o exercício da docência e a pesquisa?

A ousadia fez-me partilhar questões e reflexões sobre como alinhavar reflexões sobre as infâncias, as culturas e a cultura letrada na formação de docentes em exercício e futuros docentes marcados fortemente pela ideologia do fracasso e da dificuldade com a escrita. Assim, iniciei o planejamento de meu trabalho na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, através da tríade professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), vida-arte-conhecimento (BAKHTIN,1926) e exotopia e alteridade (BAKHTIN,1992,2003).

Dessa forma, fez-se o caminho que me conduz à proponente de um coletivo docente, no *caminho que se fez caminhando* junto aos futuros docentes e docentes em exercício do PARFOR que adentram o IM/UFRRJ e "agarram com unhas e dentes"[3], a formação universitária e lutam esperançosamente contra as impossibilidades que lhes foram impostas como cidadãos da Baixada Fluminense.

Caminhos do coletivo docente

Neste projeto, interessa-me especificamente analisar como a formação docente vivida dentro do IM/UFRRJ, nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Educação Infantil, articula práticas educativas no sentido de compreender as especificidades das experiências dos futuros docentes e seu entendimento sobre as crianças envolvidas no processo relacional entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Durante minha atuação docente no IM/UFRRJ na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil no período 2015-2, por meio da tríade professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), vida-arte-conhecimento (BAKHTIN,1926) e exotopia e alteridade (BAKHTIN,1992,2003), em uma turma que englobava futuros docentes e docentes em exercício na Educação Infantil, realizei o planejamento e o trabalho do estágio supervisionado, por meio de visitas as instituições de Educação Infantil privilegiando fotografias que eram produzidas nas visitas, como potencial formativo e investigativo, além do relatório de estágio.

Elegendo para a pesquisa as fotografias apresentadas e socializadas durante as aulas e organizadas na primeira exposição fotográfica da Educação Infantil no IM realizada no dia 29 de outubro de 2015, intitulada "A Educação Infantil que eu vejo: vivências e práticas" e na segunda exposição, que concretizou-se em 27 de junho de 2016, nomeada "Pelos caminhos com as crianças da Baixada Fluminense", desafio-me em conjunto com os docentes a investigar vivências, práticas, saberes docentes e olhares sobre a infância, implícitos nessas fotografias, socializadas nas aulas e organizadas de forma autoral pelas alunas para exposição, para refletir sobre a formação docente vivida e praticada nesse processo.

[3]Fragmento do portfólio da docente aluna Elizabeth Dantas da UFRRJ, professora da Rede Municipal de Queimados, apresentado como trabalho final da disciplina Alfabetização e Letramento, no primeiro semestre de 2015.

Figura 1: Imagem da montagem da Exposição Fotográfica de 2015 e 2016.

As fotografias e a exposição fotográfica apresentam possibilidades para pensarmos e articularmos a complexidade da formação vivida e o percurso investigativo desse processo de estudo, abrindo horizontes para pensarmos outro modo de fazer outra ciência: uma heterociência (BAKHTIN, 1926,2003; MELLO, 2013) que una vida-arte-conhecimento e que se funda em um princípio estético, compreendendo as fotografias e a exposição fotográfica como "um modo de dizer o conhecimento por meio da linguagem" (GERALDI, 2011), especificamente a linguagem fotográfica.

Aulasencontro movimentos a contrapelo

Como professora universitária, formadora de professores e pesquisadora bakhtiniana, acredito no poder das palavras e na possibilidade de escrever e contar a história a *contrapelo.* Pelo discurso e pela ação, os homens podem distinguir-se e não serem apenas diferentes, pois "é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano" (ARENDT, 2005, p. 189) e essa inserção é a *morte do velho* e o *nascimento do novo,* categorias carnavalescas bakhtinianas, que remetem a um mundo "novo". Assim, realizo uma analogia para defender uma formação humana alicerçada no *ato*, em que a *experiência,* a *escuta dialógica*, a *atitude responsável e responsiva* diante da palavra do outro favoreça a *palavra própria.*

Busco, com esse coletivo, movimentos a *contrapelo* (BENJAMIN, 1994) que dialoguem com os estudos pós-coloniais e colabore para a gestação da criação de um processo de formação inicial e continuada de professores em que os docentes sejam protagonistas, *autoresheróis*[4] (BAKHTIN, 1992, 2003) da formação e em que suas 'vozes' próprias ecoem em novos *Encontros* de formação inicial e continuada, por via da extensão universitária,que valorizem a escuta como essencial para uma educação que produza novos sentidos e efetive uma perspectiva enunciativa discursiva (ANDRADE, 2011). Tal perspectiva de formação vai ao encontro de um processo de valorização, compartilhamento-publicização (LUCIO,2016) dos saberes docentes, qualificando *experiências* na escola pública da Baixada Fluminense como legítimos.

Trago a palavra compartilhamento hifenizada com publicização para atender ao propósito de marcar uma posição ético-política e epistemológica de configuração mais ampla do que aquela que geralmente subjaz ao uso do termo em contextos de formação docente, centrada numa lógica utilitarista, pragmática, de funcionalidade do gesto de compartilhar, circunscritos na simetria dos sujeitos: professores universitários falando para futuros professores e professores, diretores para diretores, em movimentos endógenos na escola.

No confronto das múltiplas vozes da formação, o futuro professor e o professor em exercício, quando não está na posição de espectador aprendente, poucas vezes é autor e

[4]Para o filósofo da linguagem, o herói "vive de modo cognitivo e ético. Seu ato orienta-se em um acontecimento aberto e ético da vida ou no mundo da dado do conhecimento." A relação entre autor e herói é entre um Eu e um Outro, uma relação de alteridade, fundada na dialogia, em relação de responsividade.

coautor na formação. Trata-se de uma valorização das contribuições dos sujeitos inseridos no cotidiano escolar, por via do estágio curricular, mas que não basta para legitimar os docentes e futuros professores na esfera do discurso pedagógico. A categoria compartilhamento-publicização está diretamente relacionada ao *horizonte social* bakhtiniano, que, por um lado ajuda a superar a lógica do mercado da formação, viabilizado pela universitarização, e, por outro, rompe com a visão endógena de formação centrada na escola para a escola. Não se trata de negar o legado da universidade na produção do conhecimento no campo pedagógico, mas de tomá-la como potencializadora da publicização do discurso docente, à medida que se constitua o *horizonte social,* "o espaço-tempo compreendido em uma relação verbal, ou seja, o espaço-tempo da enunciação" (GEge, 2009, p. 58), que orienta os sujeitos quanto aos valores construídos na interação na formação, propondo assunção de posicionamentos.

As *Aulasencontros* (LUCIO,2016)trouxeram à tona diversos desafios que perpassam o cenário educacional brasileiro, entre eles "brechas" entre a Educação Infantil e a Escola Básica, por meio de fotografias que registram práticas docente com crianças da Educação Infantil, envoltas em atividades escolarizadas de leitura e escrita, assim como docentes e futuros docentes, "escritores apagados" diante do desafio da escrita, mostrando-nos que é necessário construir e buscar formas de formação-atuação.

Assim, entendo que as Aulasen*contros* no IM/UFRRJ, por meio das quais foi possível realizar o primeiro momento desse coletivo, constitui-se como instância importante, por considerar os professores da escola básica, presentes no PARFOR, e futuros docentes como sujeitos que constroem conhecimentos, pois "os principais recursos da Educação são as pessoas, os saberes e as experiências mobilizadoras". (CANÁRIO, 2014)

Alinhavo, assim, o contexto do coletivo docente e passo a dialogar com alguns aportes teóricos para, inicialmente, abordar a temática fotografia, formação docente e heterociência. Em seguida, considero relevante apresentar a questão da implementação da Lei Federal 11.274 (Brasil, 2006) e das portarias (PL 414/2008; PL 06755/2010), em diálogo com a Resolução CNE/MEC 02/2015. Por fim, apresento como concebo a linguagem articulada à dimensão sociocultural em que estão inseridos os sujeitos, ou seja, o caminho do IM/UFRRJ como uma universidade que na atualidade possui responsabilidade com a Educação Básica e a formação de professores da Baixada Fluminense, isto é, uma Instituição socialmente responsável pela construção de um percurso de estudo comprometido com a busca de superação dos problemas sociais e com a produção de conhecimentos que gerem novos percursos em contextos e situações específicas da formação docente.

Formação docente, fotografia e heterociência

A ação principal desse coletivo é a realização de *aulasencontros* que constituem-se em eventos de uma pesquisa-formAÇÃO[5] em que os futuros professores e docentes em exercício são constantemente convidados a falar e escrever sobre suas práticas no relatório de estágio.

[5]O termo pesquisa-formAÇÃO foi cunhado em meu estudo de tese, partindo da ideia de pesquisa-form*AÇÃO* como produção de saberes e conhecimento, associada à proposta de escritura do que acontece no espaço de formação, na escola. O termo engloba a compreensão da formação enquanto *ato* e a certeza do professor como um intelectual (GRAMSCI, 1989), indona "contramão" da concepção de formação modalizadora e escolarizada. Trata-se de uma luta política, tendo como defesa central uma *via* de formação sempre pensada *com* o professor ou futuro docente, a partir da realidade concreta do cotidiano escolar, de forma *implicada*, que possa trazer *o pulsar da vida* (MINAYO, 2007, p.12) na escola por meio da formação no discurso plasmado na *veia* docente.

Inicialmente, havia uma grande socialização por parte dos integrantes da turma por meio da oralidade, mas, ao serem convidadas a escrever, as alunas integrantes da turma sempre mostravam resistência, através de argumentos que se embasavam ora na responsabilização do "fracasso escolar" pela trajetória na escola pública, ora pela complexidade entre a universidade e a escola básica, o que podemos ratificar por meio dos enunciados abaixo, repletos de intencionalidades:

"*Minha trajetória de estudante foi bem difícil, porque tinha dificuldade de aprender a ler e isto foi muito ruim."* (Fragmento de questionário diagnóstico respondido pela aluna Fabiana Rosa do IM/ UFRRJ, professora da Rede Municipal de Queimados, apresentado como trabalho inicial da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizado no segundo semestre de 2015.)

"Fiz as séries iniciais com bastante dificuldade. Ensino Médio não terminei no tempo certo, parei várias vezes. Fiz o curso de formação de professores em um ano. Não é fácil escrever."(Fragmento de questionário diagnóstico respondido pela aluna Josely Ramos do IM/ UFRRJ, professora contratada da Rede Municipal de Japeri, apresentado como trabalho inicial da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil realizado no segundo semestre de 2015.)

"Sempre estudei em escola pública." (Fragmento de questionário diagnóstico respondido pela aluna Priscila Britto do IM/ UFRRJ, professora da Rede Municipal de Austin, apresentado como trabalho inicial da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizado no segundo semestre de 2015.)

Um breve desabafo…Inicio falando sobre a universidade, vejo que de fato aquilo que aprendemos está longe do que praticamos. Hoje depois de um certo tempo me tornei novamente aluna e posso perceber que a escola durante muito tempo não mudou, embora o "discurso" teórico seja outro.Às vezes me pergunto se não seria bom ter permanecido apenas aluna, seria bem mais fácil. Lidar com essa dualidade me incomoda demais, assim como escrever!! (Fragmento de questionário diagnóstico realizado pela aluna Ana Cristina do IM/ UFRRJ, professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, apresentado como trabalho inicial da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizado no segundo semestre de 2015.)

Alicerçando o trabalho com a linguagem como produção discursiva das professoras e futuras docentes, encontrei nas fotografias um *dispositivo de formação* (CANÁRIO, 2001) que, somando-se aos conhecimentos existentes, é um *dispositivo* de trocas de saberes e construção conjunta de conhecimentos e novas práticas pedagógicas.

O encontro com as fotografias, após a primeira visita às instituições de Educação Infantil, planejada no Estágio Curricular, fez que eu alterasse minha atuação pedagógica. A posição de simetria[6](SOBRAL, 2015) que vivenciava e a relação dialógica, em que docente e alunas são *sujeitos que falam* (BAKHTIN, 2003) que podem *refletir, aprender e ressignificar-se* (FREITAS, 2007, pp. 27-28), conduziram-me à reflexão de que as fotografias permitiam a desinvibilização de saberes e fazeres das docentes e das crianças da Baixada Fluminense, além de possibilitar uma ponderação importante sobre à supremacia da escrita numa sociedade grafocêntrica e com *multiletramentos* (ROJO e MOURA, 2012).

Acolher outras escritas, escritas semióticas, foi um movimento necessário no sentido de (re) conhecer as maneiras de registro e produção de discurso das docentes alunas que não se sentiam "autorizadas" a escrever e que, na complexidade do percurso de docência que se tornou investigação, abriu possibilidades para pensar um outro modo de fazer pesquisa com os futuros professores e docentes, lendo as imagens e a *experiência*[7](LAROSSA, 2015) visual, dialogando com elas e com seus autores, considerando cada produção discursiva enunciada, durante a *Aulasencontro*, um ato de cocriação, coparticipação, no ato de *narrar*.

[6] As categorias de *simetria* e *dissimetria* sãodiscutidas por Adail Sobral (2015). A primeira refere-se à premissa da igualdade entre os seres humanos, e a segunda diz respeito às posições distintas estabelecidas pelas relações sociais entre os participantes da interação.

[7] Segundo Jorge Larrosa, a experiência é aquilo que nos passa, nos acontece, o que nos toca.

Contudo, é preciso reconhecer nas *Aulasencontro* a importância de não perder de vista o lugar exotópico que devia ocupar, pensando sempre que "a exotopia é algo por conquistar e, na batalha, é mais comum perder a pele do que salvá-la" (BAKHTIN, 1992, p. 35) é "transpor-me da linguagem interna de minha percepção para a linguagem externa da expressividade externa e entrelaçar-me por inteiro, sem resíduo, na textura plástico-pictural da vida, enquanto homem entre outros homens, enquanto herói entre outros heróis" (BAKHTIN, 1992,p. 50-51).

Concomitantemente ao último ano de meu doutorado, implicava-me uma investigação, gestada no cotidiano da universidade, que vislumbra a construção de um coletivo docente como uma ação compromissada com a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional, procurando, por meio de uma "epistemologia do sentido e da escuta" (CANÁRIO, 2005, p.101) e da linguística da escuta (PONZIO, 2012, p.68), renunciar à produção de um discurso prescritivo de formação. Contudo, intenciono que este trabalho possa auxiliar os professores em suas ações futuras como pesquisadores de sua própria prática.

A fotografia, enquanto arte, representação da vida e do conhecimento, enquanto elo de interação de produção oral, visual e escrita, conduz-me a problematizar seu papel no processo formativo docente, pensando que estamos diante de uma *documentação narrativa* (SUÁREZ, 2007), pensada como

> [...] una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando [...] conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. [...] A través de ellas, los procesos de documentación narrativa llevados a cabo colaborativamente por docentes e investigadores se presentan como vías válidas para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica docente que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho.

Elegemos, assim, a fotografia didocente[8] (LUCIO, 2016), como fotografias produzidas por futuros docentes e docentes no estágio curricular sobre a infância e as práticas pedagógicas da EI, são enunciados[9] que contém uma narrativa possível dos conhecimentos tecidos entre a arte, a vida e o conhecimento, pensando como João Wanderley Geraldi (2011), o qual afirma que "nem sempre o modo de dizer o conhecimento precisa ser tradicional, isso pode ser feito de várias formas, como por um filme, por imagens ou outros tipos de linguagem".

Na perspectiva bakhtiniana, a fotografia, objeto de estudo e estratégia metodológica da pesquisaformAÇÃO[10] a ser realizada nesse estudo, é concebida como uma unidade de comunicação, como uma unidade de sentido, necessariamente contextualizada. Sendo assim, a fotografia não se constitui apenas por seus elementos semióticos internos (cor,

[8]O termo "didocente" foi criado a partir da aglutinação das palavras discente e docente .

[9] Na perspectiva bakhtiniana enunciado é o elemento da comunicação em relação indissociável com a vida. O autor afirma que enunciados são unidades reais de comunicação discursiva e que o discurso só se realiza/ se concretiza na forma de enunciados.

[10] O termo pesquisa-formAÇÃO foi cunhado em meu estudo de tese, partindo da ideia de pesquisa-form*AÇÃO* como produção de saberes e conhecimento, associada à proposta de escritura do que acontece no espaço de formação, na escola. O termo engloba a compreensão da formação enquanto *ato* e a certeza do professor como um intelectual (GRAMSCI, 1989), indo na "contramão" da concepção de formação modalizadora e escolarizada. Trata-se de uma luta política, tendo como defesa central uma *via* de formação sempre pensada *com* o professor ou futuro docente, a partir da realidade concreta do cotidiano escolar, de forma *implicada*, que possa trazer *o pulsar da vida* (MINAYO, 2007, p.12) na escola por meio da formação no discurso plasmado na *veia* docente.

foco, enquadramento de luz, entre outros), mas, também por condições extraverbais da situação da qual se constitui.

Na obra *Discurso na Vida e Discurso na Arte – sobre a Poética Sociológica,* Voloshinov /Bakhtin (1981) afirma que o enunciado é constituído por três fatores: (a) o horizonte espacial comum dos interlocutores; (b) a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e (c) a avaliação comum dessa situação. Assim, compreende-se que o enunciado e as condições sociais de sua enunciação constituem o processo de interação verbal, ou seja, o verbal (ou outro material semiótico) e o não-verbal (a dimensão social) que integram a situação.

A fotografia como enunciado caracteriza-se por seus elementos semióticos internos e por suas particularidades de enunciação. Segundo Voloshinov/Bakhtin (1981, p. 190),

> a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. [...]

Considero, nesta pesquisa, as fotografias didocentes (LUCIO, 2016), enquanto enunciados, à medida que são determinadas por seu horizonte temporal, espacial, temático e axiológico, constroem-se a partir da posição valorativa de seu autor e são tecidas por diversas dialogias.

Nesse movimento, as fotografias *didocentes* instigam-me a pesquisa sobre elas, buscando compreender os saberes e fazeres das crianças e dos docentes da Educação Infantil na Baixada Fluminense, e, imersa nesse contexto, pergunto: a fotografia é uma *documentação narrativa* potente para a formação inicial de docentes? A fotografia corrobora para a formação do professor como pesquisador de sua prática? É possível reconfigurar o estágio curricular por meio do *ato* de fotografar? A experiência do *ato* fotográfico e da composição de exposição fotográfica, enquanto princípio *estético* integrante do processo formativo, contribui para o conhecimento do mundo, da criança e da docência na Educação Infantil? O *ato* fotográfico foi vetor da escrita verbal dos relatórios de estágio?

Entre a lei, as portarias e a resolução: brechas

Entendo que os processos formativos de professores são territórios em processo de constituição, permeados por tensões e disputas, tanto no plano político, quanto no epistemológico. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre a contextualização da Educação a partir do século XXI e os marcos legais que entrelaçam a Educação Infantil e a formação de professores na licenciatura.

Em uma região marcada pelas desigualdades sociais como a Baixada Fluminense, um projeto de coletivo docente não pode deixar de se preocupar com a produção do conhecimento no campo dos processos formativos e com a questão das políticas que possam propor dispositivos de enfrentamentos destas desigualdades, no escopo do processo educacional diante de um contexto internacional e nacional em que

> As políticas oficiais de avaliação do desempenho dos estudantes vêm fomentando desenhos curriculares, práticas pedagógicas e projetos de formação docente que demandam/ buscam uniformização e homogeneidade. Na perspectiva hegemônica, à aprendizagem se compreende/vê como um processo linear e progressivo, realizado por movimentos previsíveis, segundo modelos predeterminados. Os resultados e processos infantis que se distanciam dos

> padrões predefinidos frequentemente são tratados como dificuldades deaprendizagem, o que indica o não reconhecimento de sua qualidade (…). (ESTEBAN; SAMPAIO, 2012)

A ampliação do ensino fundamental para nove anos, por meio da Lei Federal 11.274 (Brasil, 2006), e a discussão acerca da obrigatoriedade escolar para pessoas de 4 a 17 anos (PL 414/2008; PL 06755/2010), assim como a reformulação curricular prevista na Resolução CNE/MEC 02/2015, que modifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, trazem questões para a pesquisa que triangulem a implementação da lei, a relação Educação Infantil e Ensino Fundamental e formação docente nas licenciaturas.

Segundo a minha perspectiva, os sujeitos envolvidos nesse processo, docentes, futuros professores e crianças, e os contextos podem subsidiar o diálogo e a ampliação da compreensão, das continuidades e/ou rupturas vividas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pelas crianças e pelos docentes, ciente de que o desafio é estreitar a distância entre o que é proposto e as ações concretas.

As políticas educacionais, segundo Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), merecem destaque por suas influências em diversos trabalhos no Brasil (MAINARDES & MARCONDES, 2009*)*. Sua concepção pós-moderna da *policy cycle approach* ou "abordagem do ciclo de políticas" e o contexto do ciclo de políticas, denominados de contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política, apontam a necessidade de se articularem os processos macros e micro na análise de políticas educacionais, relacionando-os à interdependência, visão com a qual corroboro.

O caminho para concretização do discurso oficial e político de uma infância de direitos perpassa, sem dúvida, pela criação de *dispositivos de formação* concebidos em conjunto entre futuros docentes, professores ligados às instituições de EI e às universidades, lembrando que a formação acontece na produção de estratégias, de metodologias adotadas, havendo sempre construção do conhecimento e teorização do que ocorre na formação.

Aliar a concepção de formação docente e à perspectiva da formação de adultos(CANÁRIO,2014) é tratar a formação como um processo autogerido coletivamente, enfatizando sempre que o espaço universitário é composto de adultos e que as instituições de EI são uma organização social, ou seja, uma construção social feita por pessoas que não são "autômatas", ou seja, só é possível trabalhar com os contextos em que as pessoas estão e sentem-se implicadas e interventoras. Eis o nosso desafio ao propora construção de um coletivo docente que aja entre as brechas das políticas hegemônicas e colonialistas, oficiais de formação docente no IM/UFRRJ que se integre, em um futuro próximo, à Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad/UNIRIO/Brasil) e à Red de Formación Docente y Narrativa (Argentina).

O IM/UFRRJ: a universidade que forma professores

Os dez anos de criação do curso de Pedagogia no IM/UFRRJ marca a consolidação desta Instituição que durante anos dedicou-se aos estudos nas áreas das ciências agrárias e abriu seu espaço para a formação de docentes de diferentes áreas em cursos de licenciatura, como lócus de formação de professores na Baixada Fluminense.

Assinalo como singular o interesse por registrar e teorizar a vivência de uma formação que construiu a mudança de estratégias formativas por meio das inter-relações e

interlocuções de futuros professores, professores da educação básica e de uma professora formadora pesquisadora universitária, sobretudo, quando a escola básica e a universidade entrecruzam-se na dialogia da formação docente que foi propiciada pela implementação do PARFOR no IM/UFRRJ.

A construção de um curso de Pedagogia em que "caibam todos e todas" (LINHARES,2014) é o alicerce do IM/UFRRJ e reafirmação da relação entre universidade e escola básica, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, é o objetivo dessa proposta que pretende contribuir para o seu fortalecimento, ratificando, assim, que

> a Universidade é um bem público e o local privilegiado da formação docente e da produção do conhecimento no campo pedagógico, sendo a potencializadora da publicização do discurso docente, propondo novos *horizontes sociais* e uma nova assunção de posicionamentos. (LUCIO,2016).

O objetivo é construir o coletivo docente que investige, por meio de fotografias, a formação docente vivida dentro do IM/UFRRJ, nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, procurando compreender as especificidades das experiências dos futuros docentes e professores em exercícios e seu entendimento sobre as crianças e as práticas docentes, envolvidas no processo relacional entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A dialogia na formação didocente faz-nos terminar esse artigo com palavras outras, palavras refratadas e refletidas (BAKHTIN, 2008, p. 234-236) que concretizam e sintetizam o coletivo Caminhante de formação:

> É hoje!! O trabalho mais significativo que fiz na universidade!! Nos caminhos com as crianças encontrei o meu próprio caminho... Eu, estudante pobre,que veio da escola pública (FAETEC). Ingressei na UFRRJ concursada pelo Enem, COTISTA, enfrentei e enfrento ainda 1.000 dificuldades e eis-me aqui... Sou prova viva de que podem nos negar TUDO, bolsa, assistência, mas, nunca tirarão a vontade de quem quer estudar, de mudar, de participar ativamente junto ao coletivo para uma mudança real e de fato...
> " O caminho se faz caminhando..." Foi você que me ensinou o sentido da palavra empatia!! Palavra essa que se tornou muito cara pra mim. E assim, estou fazendo o meu caminho, caminhando... Ao longo desse caminhar, me fiz caminho, pois, me envolvi tanto nesse projeto acadêmico e me identifiquei com ele a ponto de ingressar na SME do RJ... Entre pesquisas de campo, autorizações, fotos, levantamentos, fui selecionada pela 10a CRE e estou atuando com crianças carentes e com necessidades especiais. (Juliana Rodrigues, professora iniciante da Rede Municipal do Rio de Janeiro, publicado na rede social facebook no dia da exposição fotográfica)

Referências

ANDERSON, Higor Leal. **Fotografias docentes: saberesfazeres alfabetizadores narrados em espaçostempos de formação de professores(as).** Dissertação de mestrado, Educação,UNIRIO,2014.

ANDRADE, Ludmila Thomé de . **Uma proposta discursiva de formação docente.** In: Revista Práticas de Linguagem. Juiz de fora, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. p. 87-98. Disponível em:<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor>.Acesso em: 01, fev. 2014.

ALVES, José Claudio Souza. **Dos barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense.** Duque de Caxias/RJ: APPH,CLIO, 2003.
AMARAL, Maria Cristina Fontes. ***Registros e avaliação na educação infantil*: entrecruzando olhares para qualificar as práticas**. Dissertação de mestrado, Educação, UFJF, 2014..
BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo*:* Hucitec, 1992.
____.**Discurso na vida e discurso na arte**.Tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza de "Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics", publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976.
____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.2003.
____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993a. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.
____. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de
François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.
BRASIL. **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2015.
_____. **PL 414/2008/ PL 06755/2010**. In.: PORTAL DA ATIVIDADE LEGISLATIVA. Projetos e Matérias Legislativas. Brasília, 2010. Disponível em: http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/ Acesso em: 28 de maio de 2016.
_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Porto: Porto Editora,2005.
ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. **A pesquisa como eixo de formação docente**. In: _____. (Org.). Professora-pesquisadora – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, XVI., Campinas, SP, 2012. Anais. Campinas, SP, 2012.
FORMOSINHO, João. **A universidade e a formação de educadoras de infância: potencialidades e dilemas**. In: MACHADO,
GATTI, Benarderte A.. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
GERALDI, João Wanderley**;** FREITAS, Maria Tereza. **Bakhtin é o pano de fundo ao modelo neoliberal da Educação**. Encontros Possíveis,UFJF,2011. Disponível em: www.ufjf.br/revistaa3/.../small_youblisher.com-183638-Revista_A3_01_20_24.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2016.
GERALDI**,** João Wanderley**. Ancoragens: estudos bakhtinianos**. Pedro & João editores, São Carlos,2010.
____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
GERALDI, J. W. & GERALDI, C. M. G. **A domesticação dos agentes educativos: Há uma luz no fim do túnel**. Revista Inter.Ação. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012.Disponível em:<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/ view/18901/11250>. Acesso em 10, jan. 2013.
KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. SP: Ática, 2006.
____. **Leitura e escrita como experiência – Notas sobre seu papel na formação**. In: ZACCUR, Edwirges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
LOPES, Ana Elisabete. GUSMÃO, Denise. PORTO, Cristina. **Correspondências entrelaçadas: percursos de pesquisa com a fotografia**. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. (orgs.) *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. 1ª Ed. Campinas, SP: Papiruas, 2013.
LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de J. W.Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19, 2002. Disponível em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em 15, set. 2011.
LUCIO, Elizabeth Orofino. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita**. Rio de janeiro,2016. Tese (Doutorado Educação)- FE/UFRJ. *No prelo*.
_____. **Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica.** Rio de Janeiro,2010. Dissertação (Mestrado Educação) – FE/UFRJ. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio_Elizabeth_Orofino_Dissertacao.pdf>. Acesso em 25, mar. 2014.
LUCIO, E. O; VAREJÃO, J. D. S. F. **O professor pesquisador e o professor alfabetizador nos espaços de formação continuada: olhares docentes sobre/para os alunos de classes populares das grandes metrópoles brasileiras**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. Anaisdo XVI Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE: FE/UNICAMP. Campinas - SP. 2012. CD-ROM.
_____ . **As raízes da alfabetização e os sentidos dos (novos) discursos sobre alfabetização na formação**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO DA ABALF. 1., 2013, Belo Horizonte. Anais do I CongressoBrasileiro de Alfabetização da ABALF: FE/UFMG. Belo Horizonte – MG. 2013. CD-ROM.
_____. **Leitura literária na escola pública brasileira: ato na formação continuada e no trabalho docente**. Congreso Latinoamericano para el Desarrolo de la lectura y la escritura e IV Fórum Iberoamericano de literacidad e aprendizaje – evento de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 12.,2013. Memoria del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de laLectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de literacidad y Aprendizaje:Puebla – México, 2013. Disponível em: <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/m1.pdf>. Acesso em 25, mar. 2014.
MELLO, Marisol Barenco de.**Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana.** Revista Teias v. 14 • n. 31 • 218-226 • maio/ago. 2013.
MOTTA, Flávia. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, v. 37, p. 157-173, 2011.

Editora, 2013.
PONZIO, Augusto. **Encontro de palavras: o outro no discurso**. Pedro & João editores, São Carlos,2012.
SAMPAIO, C.S. **Alfabetização e formação de professores –Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali**.Wak: Rio de Janeiro, 2008.
_____. **Redes coletivas e (auto)formação docente: narrativas, experiências e (re)construção dos saberes e fazeres alfabetizadores. In: docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaço de formação/investigação**. MORAES, D.Z.; LUGLI, R.S. (orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
SAMPAIO, C. S. ; RIBEIRO, T. ; HELAL, I. ; CASTILHO, F.F. . **Escola, formação e cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis.** Teias,Rio de Janeiro, v. 12, p. 155-169, 2011.
.SUARÉZ, D. H. **Docentes, narrativa e investigación educativa – La documentación narrativa de las práticas docentes y la ndagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares**. In: SVERDLICK, I. et al. **La investigación educativa**: Uma herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

NOTAS SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES: NARRATIVAS, DESAFIOS (D)E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

Igor Helal Anderson

CUNADI/ UERJ
REDE FORMAD
igor.helal@gmail.com

Venho, por meio desse texto, relatar experiências curriculares vividas na escola, visando o fortalecimento do elo universidade-escola básica. As narrativas aqui escolhidas traduzem parte do cotidiano vivido por mim em uma escola pública carioca no ano de 2014, na qual fui provocado a tensionar negociações, embates e aproximações acerca daquilo que foi praticado frente aos desafios cotidianos. Trago como foco desafios, relações e contextos de *vidapesquisa*[1] como espaço de formação, bem como da complexidade experienciada pelas práticas tecidas no cotidiano da escola.

Penso que, tão importante quanto à discussão a respeito desses currículos que de fato se produzem na prática nos ambientes escolares, é a discussão a respeito das redes nas quais esses currículos são produzidos. Venho compreendendo os currículos como uma rede de saberes e fazeres a serem explorados, envolvendo conteúdos previamente selecionados ou não, tendo por base valores sociais, culturais e cotidianos que produzem novos saberes e novos currículos.

Para buscar apoio nessa discussão, recorro a algumas definições de currículo trazidas por diferentes autores. Dessa forma, pretendo (re)afirmar minha posição, dialogando com o que tenho observado através dos caminhos percorridos nas escolas, desconfiando daquilo que me parece indicar o currículo como prescrição, modos de pensar que nos parecem distantes daquilo que de fato acontece nas escolas cotidianamente.

Primeiro e para o que me interessa discutir aqui, entendo o currículo "descrito" como espaço de grandes embates onde duelam os atores da escola (MARINHO, 2006, p.7). Segundo, penso e entendo a metáfora apresentada a partir do currículo como *espaçotempo* da previsibilidade de um conjunto de disciplinas que devem ser desenvolvidas em um determinado tempo, com uma determinada segurança e aproveitamento, ou seja, o currículo como uma pista de corrida, cujas marcações dos pontos de partida e chegada estão bem delineadas.

Se tomarmos currículo sob esta ótica, estaremos nos remetendo à conformidade, controle e padronização. Mas gostaria de trazer outro ângulo, mais próximo da primeira inferência, pois tal padronização não me interessa, porque sabemos quanto o cotidiano escolar é rebelde e complexo.

> Não estamos falando de um 'produto' que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam (ALVES, 2000, p.40-41).

1 Seguindo alguns pressupostos do campo de estudos e pesquisa com os cotidianos, opto pela utilização da juntabilidade de termos antes compreendidos como dicotômicos, procurando romper com a limitação imposta pelas ciências da Modernidade. Defendo que nós, professores, ao assumirmos uma postura investigativa, estamos a todo momento entrelaçando nossas vidas em nossas pesquisas.

Ao mergulhar nas minhas próprias práticas curriculares, alimentadas de emoções, sentidos e culturas, tento pensar, defender e praticar um currículo que se produz nas redes de saberes das escolas reais. A tentativa é dar maior visibilidade aos currículos praticados por estes grupos, ou seja, atribuir sentidos aos acontecimentos que são gestados nos e com os cotidianos educacionais possibilitando uma nova leitura sobre currículo.

Esse desafio se confronta com a busca em articular *práticateoriaprática* entendendo os usos-táticas (CERTEAU, 1994) que os praticantes realizam nos cotidianos escolares. Venho entendendo as táticas de Certeau como uma (re)elaboração e uma (re)invenção dos currículos no cotidiano. As táticas utilizadas pelos praticantes, então, se traduzem em currículos "praticados" (OLIVEIRA, 2003), "reais", pois nesta clandestinidade de fazer as escolas e os currículos estabelecemos formas de encontros, caças e aprendizagens, pois este *espaçotempo* lhe confere *mobilidade [...] para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. [...]Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.* (CERTEAU, 1994, p.100-101).

Esses currículos "praticados", "reais', tecem questões e emergem significados no processo de ensino, ressignificando as propostas oficiais. Ou seja, *cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes* (OLIVEIRA, 2003, p.82), ressignificando o que, a priori, é apresentado como oficial.

Ao me questionar sobre meus *saberesfazeres* cotidianos, percebo que um dos maiores desafios na escola é utilizar das propostas oferecidas como oficias para criar outras formas de *ensinaraprender* que atenda às escolas reais com suas complexidades e multiplicidades. Sácristan (1995) me ajuda no entendimento do que são esses currículos reais.

> Uma análise refinada da realidade escolar e das práticas cotidianas torna claro que aquilo que os alunos aprendem no contexto escolar – e aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que a acepção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo [...]. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem - impõem - todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar (p.86).

As pistas que os currículos "reais" e "praticados" num *espaçotempo* de grandes embates onde duelam os atores da escola nos revelam que há aí possibilidades de interação, solidariedade, justiça cognitiva, democracia e emancipação. Nesse movimento, me é cara a ideia de que nenhuma ação cotidiana se tece sem que redes de saberes, fazeres e poderes (OLIVEIRA, 2012; FERRAÇO, 2012) se virtualizem por meio de práticas que desequilibrem o *status quo* do currículo: aquele que se apresenta aparentemente imutável e impassível de subversões. Tenho visto, em diferentes *espaçostempos* de pesquisa e formação, nas escolas e na universidade, que o currículo nunca é e nunca foi *uno* – a partir do momento em que se traduz em práticas, deixa de ser somente uma prescrição e rompe com normais "oficiais". Por isso, venho intentando estudar e praticar currículos pensando em sua complexidade e nos múltiplos modos de *uso e consumo* (CERTEAU, 1994) de quem os tece nas escolas.

1. Existe currículo pronto? Numa rede, tudo se embaralha...

Venho pensando e praticando a formação docente na perspectiva de um professor produtor de conhecimento entendendo que essa produção é praticada nas escolas e com os sujeitos praticantes

desses espaços. Nesse sentido, as redes de conhecimentos me ajudam a *mergulhar* em processos formativos nos quais o currículo vai marcando presença em cada ato, sem estabelecer padrões ou normas definidas. O currículo existe e é *fazendo uso* que vamos *consumindo* sua premissa de modo subjetivo e complexo.

Esses processos vão se dando por meio da experienciação, das relações horizontais e das ações políticas coletivas, ou seja, precisam ser praticados, *articulando redes de conhecimentos, bem como [...] ideias de muitos outros e pensando uma forma de pensar e criar conhecimento que articula princípios e eixos – em **rede**, portanto* (ALVES, 2008, p. 98).

Isso se dá em todos os *espaçostempos* em que convivemos, não só na escola ou na universidade, pois vivemos criando e praticando conhecimentos que se articulam a crenças pessoais e coletivas, *saberesfazeres* que vão se delineando em ações irrepetíveis e que fazem intervenções no real (SANTOS, 2008).

Ou seja, trabalhar em rede faz cair por terra quaisquer imposições curriculares que se apresentem estritamente autossuficientes. Apesar de assumir que em todas as escolas (e aqui ouso em escrever que são **todas**) práticas curriculares subversivas acontecem cotidianamente, me cabe pensar, praticar e defender aquelas que são **públicas** como foco de nossas pesquisas e atenções.

São com crianças de classes populares que lidamos em nossas profissões e com elas que *aprendemosensinamos* o quão imprevisível pode ser (e é) o cotidiano. Com a ajuda de Santos (2008), venho tentando pensar a relação entre o complexo e o mensurável nas escolas: o próprio processo de *ensinoaprendizagem*, por exemplo, de tão complexo, impede que o meçamos. A realidade se apresenta generalizada, mas ao tecermos nossos fios com nossos pares e com as crianças, vamos transformando-a em palco para muitas transgressões – nesse sentido, o currículo estudado e pensado se desvia diante das ações praticadas.

Mas o que dizem minhas práticas?

O que posso relatar sobre minhas experiências que atravessam o currículo e cotidianos?

2. Por que o cupim come madeira? Um relato de (auto)formação

> *Minha primeira experiência docente começou em 2014. Duas turmas de quarto ano do ensino fundamental, cinquenta e duas crianças no total, lecionando uma disciplina de Ciências com aulas no laboratório da escola. Após seis anos praticamente refém da teoria, tendo feito pesquisas em outra escola pública, focando nos diversos modos de aprender a ler e escrever das crianças, finalmente me coloquei dentro de uma sala de aula. Confesso que nas primeiras semanas, muito me fugiu do que li e estudei ao longo dos anos... Mas aquela vontade de se permitir o imprevisível, de tentar captar os sons e gestos infantis, de querer mais escutar do que falar... Esse desejo estava lá! E entre tantas surpresas, desvios e (des)ilusões, eis que, logo nas primeiras semanas, descobrimos, eu e as crianças, que o nosso armário, com todo nosso material didático (livros e pastas individuais) estava sendo devorado por cupins! Pior que isso: os cupins já estavam comendo os papéis! Desespero. Aflição. Sem saber o que fazer, conversei com uma colega de trabalho que usava o mesmo armário e, então, decidimos transferir o material para outro armário, conseguido às pressas. Dentro de uma escola, de uma sala, de um espaço, esse acontecimento poderia ter sido trivial. Para a gente não foi. Apesar de estar ensinandoaprendendo sobre cadeias alimentares, não usei o ocorrido como pretexto para o "conteúdo" e o meu planejamento seguiu*

> *como eu "esperava". Pois é, estava caindo na armadilha do controle – de querer controlar o que poderia ensinar, seguindo um modelo, um planejamento, um currículo... Eis que na mesma semana da transição dos materiais, uma criança chega perto de mim e pergunta: Professor, mas por que os cupins comem a madeira? No meio da agitação da aula, fiquei atônito e somente respondi: não sei! Porque professor não sabe tudo. Não sabe mesmo! E então tive uma ideia no mesmo dia e a propus às turmas: que tal criamos um caderno de dúvidas? A gente escreve nossas dúvidas nele e todos nós – crianças e professor – pesquisamos para encontrar alguma resposta que nos ajude. Daí em diante, usamos o caderno para tentar sanar nossas dúvidas. A maioria aparece no meio das aulas. O caderno continua com a gente até hoje. Às vezes a gente se esquece dele, mas ele está lá! E nos ajuda sempre.*

Escrevi essa narrativa após mais um dia de aula. Trouxe esse relato para esse texto a fim de pensar como a imprevisibilidade do cotidiano pode nos ajudar a praticar o *espaçotempo* da sala de aula junto com os alunos: modos de caminhar, de produzir, e de *utilizar* as propostas curriculares preestabelecidas, tecendo uma rede de ações que não são mera repetição. A partir desse fragmento de experiência narrada, fui tentando me inserir *na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos* (OLIVEIRA, 2001, p.184).

Numa discussão sobre um possível projeto educativo emancipatório, Santos (1996) aponta a importância de se reconhecer o espaço da sala de aula como lugar que se assente *em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis (p.18).* Afirma que o saber não existe distante das práticas e dos diálogos e conflitos entre os diversos saberes. A partir dessa ideia, venho aprendendo no e com o cotidiano a fazer isso, ou seja, inicialmente, em minha avaliação, caio na armadilha e não aproveito o material "comido" pelos cupins para pensar as cadeias alimentares, no entanto, meu aluno não deixou passar a comilança dos cupins e aí… Precisei embarcar. Tentei subverter aquilo que poderia ter se tornado uma situação constrangedora (para muitos professores), um aluno perguntando ao professor aquilo que ele não sabe responder e cria um espaço de perguntas, um espaço de pesquisa que muda o rumo do que estava previsto inicialmente. A criação do caderno de dúvidas abriu possibilidades para que o conhecimento fosse *compartilhado* e não somente *ensinado*.

Muitas aprendizagens foram acontecendo ao longo desse processo. No entanto, não posso responder quanto cada aluno foi aprendendo ou recolhendo para si daquilo que estava sendo descoberto. Eu não estava preocupado em "medir" o conhecimento de cada um ou ainda quem pesquisa mais, ou mesmo "aprende" mais, porque *avaliar comportamento humano, por mais e melhores instrumentos que possamos utilizar, nem sempre é possível nem mensurável por meio de resultados imediatos e quantificáveis.* (LEITE, 2002, p. 116).

Ao negligenciar a autonomia e participação das crianças, cerceando muitas possibilidades de conversas na sala de aula, às vezes, transformamos diálogos em monólogos e, nesse exercício, tentamos controlar tempos e aprendizagens infantis, intentamos ditar regras (não raro arbitrárias) e valorizar algumas maneiras de *saber-fazer* em detrimento de outras, não escutando o que as crianças tem a nos dizer. Temos pressa de cumprir o cronograma, de ensinar às crianças, sob a desculpa de que é direito delas. Nesse sentido, garantimos a aprendizagem por meio de métodos que atendem currículos prescritos, pouco ou nada criando a partir do que surge inevitavelmente nas relações vividas em sala de aula.

A partir dessa narrativa, é muito latente a minha preocupação com os *tempos escolares* e o desafio constante em se equilibrar entre as regulações impostas e a minha própria emancipação como *professor-pesquisador* (GARCIA; ALVES, 2003) – uma tentativa de romper com dicotomias e

hierarquias edificadas na escola. Por isso, algumas perguntas me provocam e ajudam a caminhar nesse texto: *como compreender o outro – a criança – em seus tempos tão dessemelhantes? Como nós constituímos nosso eu em relação com o outro e com o conhecimento? De que modo espaços/grupos de formação docente nos ajudam a (re)pensar e (re)significar nossas práticas nas escolas?*

São questionamentos que visibilizam preocupações com crianças, ensinos, aprendizagens, conhecimento, alteridade. Suas possíveis respostas, longe de serem determinadas aqui, vão delineando possibilidades de *fazermos com* a escola: astúcias (CERTEAU, 2007), ousadias e pensamentos compartilhados que ajudam a (re)pensar a prática e a buscar brechas que legitimem ações e intenções de professores que perseguem uma prática pedagógica diferenciada; porquanto *discursiva, dialógica* (SMOLKA, 2008).

A partir dos percalços vividos em sala, venho criticando o modelo escolar, ainda hegemônico, que nega pluralidades e aposta na dicotomia do certo/errado: tempos que precisam tornar-se homogêneos para fortaleceram uma certa *cultura escolar* na qual o processo de *aprendizagensino* é vivido de modo linear. Ao longo daquele ano, caí em outras "armadilhas", que contradiziam o que defendo, me fazendo assumir que somos sujeitos inacabados, em constante (auto)formação.

O movimento de refletir e (re)visitar experiências vividas na escola possibilita aos outros, tanto quanto a si, aprender a partir da prática. O trabalho formativo a partir das narrativas, *danacom* escrita, aliás, propicia esse percurso contra-hegemônico, qual seja: partir da prática para (re)significá-la em diálogo com a teoria. Isso talvez abra um horizonte possível de negação da dicotomização entre teoria e prática e, conseguintemente, do entendimento da escola básica como lugar do fazer e da universidade como lugar de produção de conhecimento; dicotomização denunciada por Daniel Suárez (2007).

Sabemos que romper com o paradigma da ordem e da obediência é importante quando nos propomos a compreender o currículo como algo inventado todos os dias por alunos(as) e professores num movimento constante de tessitura de conhecimentos. Professores e alunos(as) não se limitam ao que é determinado. Aprendem e ensinam, numa relação que os permite ir além do que é proposto. Este *aprenderensinar* que acontece por dentro dos muros escolares é aquele que ultrapassa as propostas curriculares. As práticas educativas vão além dos conteúdos formais, incorporando outros saberes, conversas e negociações.

Compreendendo o(s) cotidiano(s) como Süssekind (2011), esses acontecimentos criam relatos de um cotidiano que também é de (trans)formação, o qual problematiza nossa postura docente frente aos desafios impostos, em aspecto macro, pelo sistema educacional do Brasil. As minhas tentativas de fugir ao instituído pode ser interpretadas como tática desobediente e fugaz de uma rede de significações e subjetividades que não pertencem a um próprio.

Como nos diz Giddens (1991), nos preocupamos em preservar uma s*egurança ontológica* que não discerne conflitos e contribui para deixar-nos em uma posição falsamente confortável. Porém, ao mergulharmos com todos os sentidos no cotidiano da escola (ALVES, 2008), a insegurança nos devora justamente porque os planejamentos e imagens que temos dela e nela, se distorcem, assim como o que dizemos, pensamos e pretendemos fazer. O acontecimento vivido por mim é mais um dentre tantos outros em espaços escolares.

As ideias colocadas neste trabalho até agora são o resultado do caminho que venho percorrendo em minhas pesquisas, um caminho de reflexões acerca dos fazeres docentes, que nos levam a perceber o quanto somos levados a crer que professores não criam saberes, quando cotidianamente o estão produzindo. Somos levados a crer que sua participação nos currículos restringe-se quase que somente à sua execução quando, na verdade, mesmo sem participar diretamente de sua elaboração formal, professores modificam e experimentam em suas salas de aula. Muitas pesquisas e textos sobre as

escolas desqualificam os saberes experienciais, enquadrando o fazer docente, limitando-o ao conjunto de orientações e regras marcadas pela racionalidade técnico-experimental hegemônica na modernidade.

Em contraste com essa concepção, defendo que a produção curricular cotidiana que se dá nas escolas envolve diferentes *saberesfazeres*, invenções e inovações que mesmo sendo consideradas como meras adaptações metodológicas do ponto de vista formal, podem nos remeter a outra maneira de pensar os currículos.

Veiga-Neto (2002, p. 59) diz que os currículos *devem ser entendidos numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola.* São também produtos das práticas, dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo, tornando as escolas *espaçostempos* de circulação e criação de conhecimentos e é com ele que fecho esse texto, afirmando que por meio dessas experiências que tenho constatado isso e é sempre buscando sistematizá-las que seguimos caminhando, narrando, aprendendo e ensinando...

3. Referências

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: Alves, Nilda; Garcia, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LEITE, M. Quando professores se encontram. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (orgs.). *Redes Culturais diversidade e educação.* Ri*o de Janeiro.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAÇO, C. E. *Currículos em realização com os cotidianos escolares*: fragmentos de *narrativasimagens* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In: Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelle, 2012.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade.* São Paulo: Editora UNESP, 1991.

MARINHO, S. P. P. *Novas tecnologias e velhos currículos*: já é hora de sincronizar. Revista E-curriculum, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível no endereço: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 10 de junho de 2014.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados:* entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

REIS, G.R.F.da S. *Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras.* Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado Educação) – ProPED/UERJ, 2009.

SACRISTAN, G. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, T.T.; Moreira, A.F. (Org.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2008.

SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa - La documentación narrativa de lãs práticas docentes y La indagación pedagógica Del mundo y lãs experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. Et all. **La investigación educativa : Uma herramienta de conocimiento y de acción.** Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SÜSSEKIND, M. L. Por um conhecimento nasdas escolas. In: OLIVEIRA, I.B. P*ráticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível.* Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Telemática. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*, Porto: Porto Editora, 2002.

PRÁTICAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CURSO DE PEDAGOGIA DA FFP/UERJ E CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANCI (IECN)

BRASIL

Inês Ferreira de Souza Bragança (FFP/UERJ/Brasil)
inesbraganca@uol.com.br
Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ)

Introdução

Observamos no Brasil, nas últimas décadas, grande investimento das políticas públicas na formação de professores/as, concretizada por meio de um conjunto de programas e ações governamentais que envolvem os diversos níveis do sistema educacional e as Universidades. Ao mesmo tempo que as macropolíticas afetam diretamente a formação, os modos de ser e estar na docência e as práticas educativas, são os praticantes do cotidiano que reinventam a construção de um conhecimento emancipatório que, de forma silenciosa, circula e fertiliza as instituições escolares e a formação.

O presente trabalho partilha caminhos trilhados em uma pesquisa-formação que procura visibilizar micropolíticas instituintes de reinvenção de práticas formativas, articulando duas instituições de grande referência na formação docente no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro, Brasil - o Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e o curso normal do Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN).

Ao longo de sua trajetória, a Faculdade de Formação de Professores tem procurado estabelecer uma relação de diálogo com a cidade de São Gonçalo por meio de suas propostas de ensino, pesquisa e extensão. Considerando a importância do Curso de Pedagogia da FFP/UERJ, que completou em 2014 vinte anos, como do Curso Normal do Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), que completou cinquenta anos em 2013, a pesquisa-formação, envolve os referidos cursos, na busca de fortalecer as relações entre universidade e escola básica. A graduação em Pedagogia forma, em nível superior, para a docência e para gestão educacional em espaços escolares e não-escolares e o curso normal, em nível médio, oferece formação para docência das séries iniciais.

As práticas de investigação-formação (auto)biográficas desenvolvidas na pesquisa buscam envolver e mobilizar todos os participantes – pesquisadora, bolsista de iniciação científica, estudantes do Curso de Pedagogia da FFP/UERJ, estudantes e professores do Curso Normal do IECN na constituição *espaçostempos*[1] de encontro, de narrativa partilhada, de construção de saberes no âmbito da formação inicial.

Esses *espaçostempos* de encontro materializam o núcleo de memória que, na

[1] Usamos a expressão *espaçostempos*, considerando a indissociabilidade entre as dimensões espaço e tempo na vida e na formação humana.

perspectiva do Núcleo Vozes da Educação e da pesquisa que apresentamos, busca potencializar a articulação das dimensões simbólicas e materiais da memória, em que o levantamento das fontes documentais é atravessado pelas vozes dos sujeitos que, no tempo presente, vivem o cotidiano da escola e suas tensões. Buscamos, dessa forma, contribuir na construção de espaços onde as experiências de produção da vida, da prática educativa e da escola sejam reconstruídas por meio de narrativas, gerando novos saberes e formação.

Nesse caminho somos mobilizados por algumas questões e nesse texto, focalizamos, especialmente a seguinte inquietação: *Quais os possíveis desdobramentos e contribuições da elaboração e partilha de narrativas (auto)biográficas no contexto da formação inicial professores?*

Sobre a pesquisa-formação (auto)biográfica

Tomamos como referência teórico-metodológica a pesquisa-formação, buscamos sentidos do processo de formação de professores/as em sua articulação com a memória e a narração, enquanto abordagens potentes de investigação no campo educativo. Entendemos que ao mesmo tempo que pesquisamos nos formamos e que todos os sujeitos envolvidos no *espaçotempo* da investigação, ou seja, pesquisadora, estudantes do Curso de Pedagogia da FFP/UERJ e do IECN, mestrandos e bolsistas de Iniciação Científica também formam e se formam em partilha.

Desde os anos 1980 constatamos a emergência de estudos que trazem os sujeitos para o centro do debate educacional, uma mudança paradigmática significativa que trouxe para os contextos de pesquisa e formação a potência das memórias e narrativas como abordagens epistêmicas e metodológicas. O conjunto dessa produção implicou em grande influência sobre a investigação, destacando-se as possibilidades de articulação teórico-metodológica com o campo da formação de professores/as pela fertilização de uma diversidade de pesquisas e práticas.

Inicialmente trabalhadas na antropologia, sociologia e história, como metodologia de pesquisa na problematização e registro de tramas sociais e históricas, as narrativas chegaram à formação de adultos e, depois, à formação de professores/as na interface entre investigação e formação e se desdobraram em múltiplas possibilidades que envolvem diferentes caminhos para partilha oral e escrita das experiências de formação vividas pelos sujeitos e pelos grupos.

Quando analisamos a literatura educacional brasileira nesta área, percebemos a presença e o aprofundamento desta perspectiva no campo da formação de professores, uma presença que já marca longa data. Nos trabalhos de Demartini (1984), Linhares (1996), Linhares e Nunes (2000), Kramer (1995), Kenski (1994) e outros, encontramos a importância de categorias como memória e narração e uma busca de reinventar a pesquisa sobre a formação docente a partir da voz dos professores e professoras, de suas experiências e saberes, pessoais e profissionais.

Destaca-se nesse contexto o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa Docência, Memória e Gênero, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CATANI; BUENO; SOUZA; SOUSA, 1997). Partindo da problematização da formação inicial de professores, este grupo introduziu o recurso a obras biográficas e de ficção como possibilidade potencializadora da formação. O trabalho foi desenvolvido com alunos do Curso de Pedagogia e do Curso da Habilitação Magistério, em um duplo movimento de reconstrução da história de formação e análise das próprias práticas docentes. Em um processo de formação continuada, desenvolveu-se uma abordagem coletiva, por meio da produção de narrativas escritas

(CATANI et al., 1997).

Em Porto Alegre, no final dos anos 1980, Abrahão (2014) iniciou na Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) trabalho de pesquisa com aporte (auto)biográfico, focalizando, inicialmente diversas dimensões da vida de trabalhadores do Brique da Redenção, feira cultural de Porto Alegre, declarada Patrimônio Cultural do Rio Grande do Sul e, a partir de 1998, tendo como caminho de estudo as histórias de vida de destacados educadores sul-rio-grandenses. No desdobramento dessa pesquisa, ressalta-se, como uma das vertentes, a investigação-formação por meio de narrativas autobiográficas produzidas em contexto de formação por graduandos em Pedagogia, mestrandos e doutorandos. O caminho de pesquisa trilhado pela professora no campo (auto)biográfico a levou a organização de uma obra coletiva sobre essa abordagem de pesquisa, contando com a participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros de grande referência. Foi, então, a partir do livro *A Aventura (Auto) Biográfica* – teoria e empiria (ABRAHÃO, 2004) que foi organizado por ela, na PUCRS, o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (I CIPA). Congresso este que abriu caminhos para consolidação da produção brasileira na área em diálogo com a produção internacional.

A realização de seis CIPAs, nos anos de 2004 (Porto Alegre), 2006 (Salvador), 2008 (Natal), 2010 (São Paulo), 2012 (Porto Alegre) e 2014 (Rio de Janeiro) e 2016 (Cuiabá) tem contribuído para visibilidade de uma vasta produção na área. Ressalta-se, ainda, a fundação, em 2008, da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH) como um marco nesse caminho constituição do campo brasileiro em diálogo com movimentos internacionais.

É possível, assim, notar um fértil desdobramento das referidas abordagens em caminhos teórico-metodológicos que valorizam a narrativa reflexiva aliada à pesquisa no campo da formação docente. Nas biografias educativas a história de vida focaliza as experiências de formação do autor. Investindo nessa perspectiva, Dominicé afirma que essas contribuem para melhorar a compreensão do processo de aprendizagem do adulto, possibilitando reorganizar as diversas influências sobre a formação e as articulações entre os diversos movimentos da vida e a aprendizagem (DOMINICÉ, 2000). No Brasil, temos valorizado experiências narrativas organizadas como *memoriais de formação* (ABRAHÃO, 2008; PASSEGGI, 2008), *narrativas pedagógicas* (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008) e *narrativas de formação* (SOUZA, 2004) e que guardadas as singularidades de cada uma das expressões e da forma como são desenvolvidas pelos pesquisadores-formadores, valorizam a escrita reflexiva da trajetória de vida, com uma temporalidade alargada ou elaboradas de forma temática, com ênfase oral e/ou escrita. Tais perspectivas têm sido incorporadas à formação inicial e continuada de professores/as, indicando um caminho aberto para a construção de saberes que entrelaçam diferentes dimensões das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Observamos que a abordagem narrativa/(auto)biográfica, em contextos de formação docente, é um caminho que tem se mostrado potente e instituinte. O Núcleo Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, desenvolve, ao longo de seus dezoito anos, uma proposta de pesquisa-formação que dialoga com essa perspectiva epistêmico-metodológica na prática de formação docente, articulando ensino, pesquisa e extensão. Partimos da compreensão de que o processo de investigação é intensamente dialógico, partilhado, constituindo fonte de aprendizagens e formação para todos aqueles que vivem a intensidade da experiência. (BRAGANÇA;

MAURÍCIO, 2008)

Nesse caminho, temos perspectivado a narrativa oral como fonte de pesquisa e formação em um entrelaçamento indissociável que aponta para uma determinada especificidade epistêmica e política. Conhecimento implicado na relação com o outro, implicado com a escola básica, na força do sentido militante que nutre as histórias de vida. Dessa forma, a pesquisa-formação que partilhamos no presente trabalho visa ampliar o olhar dirigindo-o à produção acadêmica brasileira, bem como tomar as narrativas (auto)biográficas como dispositivos para formação inicial docente, no contexto do Curso de Pedagogia e do Curso Normal.

Tomando como referência teórico-metodológica a abordagem de investigação-formação, em um contexto de interação efetivamente humana, o desenvolvimento do trabalho busca um movimento de formação, de autodesenvolvimento para todos os que participam como sujeitos da pesquisa. Nesse sentido vislumbrando um fértil caminho de mobilização de saberes, experiências e praxis vitais (JOSSO, 2002). Tomamos, assim, em nossa proposta, múltiplos sentidos da memória e da formação. Buscamos, dessa forma, contribuir na construção de espaços onde as experiências de produção da vida, da prática educativa e da escola sejam reconstruídas por meio de narrativas, gerando novos saberes e formação.

Sobre os caminhos trilhados

Uma das ações desenvolvidas pela pesquisa consiste na realização de encontros de pesquisa-formação no IECN dinamizados pelos estudantes de Estágio III do Curso de Pedagogia, juntamente com a bolsista de Iniciação Científica. O planejamento dos encontros envolve a discussão de textos de fundamentação teórico-metodológica, especialmente os conceitos de memória e narrativa, bem como as contribuições da abordagem (auto)biográfica no campo da formação de professores. As dinâmicas propostas tomam como perspectiva a partilha da trajetória de formação anterior ao ingresso no curso normal, a tematização da escolha do curso e da docência, as experiências vividas e as perspectivas de futuro.

Também realizamos em cada semestre uma visita dos estudantes do Curso Normal à FFP. Inicialmente apresentamos os espaços da Faculdade e, depois, organizamos uma mesa com graduandos das diferentes licenciaturas da FFP que apresentam seus cursos, destacando os currículos e as principais experiências formadoras vividas por eles.

No segundo semestre de 2015, tivemos um especial encontro com professores do Curso Normal, onde partilhamos nossas trajetórias de formação, caminhos que levaram a atuação no curso e experiências construídas. Os professores destacaram que apesar de trabalharem juntos muitos não conheciam as histórias narradas e que identificaram, no relato dos colegas, fios comuns que unem sentidos atribuídos à docência e à formação de professores. Registramos, a seguir, algumas narrativas desse momento:

> O desejar ser... Eu estava pensando muito nas leituras do Nóvoa, ele fala do processo identitário e aí comecei a rememorar esse sonho de ser professora e ontem eu estava escrevendo o meu memorial para o projeto e relembrando mesmo desde criança dar aulas para os nossos alunos invisíveis, arrumar a sala como se fosse a sala de aula eu me projetava naquilo e assim sem ter. (Narrativa oral, Professora Ana Paula)

> [...] pela minha atuação de militância política eu sou reconhecida nas parcerias com a universidade mais pela militância política e é muito engraçado que quando eu entro lá aí eu entro pensando na alfabetização que eu quero estudar mais sobre alfabetização, todo mundo me olha: você aqui? "Olha, a Ilana que militou esse tempo todo...", mas na verdade meu campo de paixão enquanto objeto de trabalho, de estudo, coisas que eu quero aprender e coisas que eu gostaria de ensinar, é no campo da alfabetização. (Narrativa oral, Professora Ilana)

> A ideia de voltar para esse curso era poder fazer essa articulação que, na minha ingenuidade, eu não conseguia perceber ou o curso não tinha, ele era extremamente exaustivo e muito prático, mas essa relação política e teórica que vinha por trás eu não conseguia fazer essa relação eu ter vontade de voltar, mas fazer elas enxergarem isso, esse prático é necessário, mas tendo a fundamentação teórica muito bem embasada. Então a vontade de voltar ao ensino normal sempre foi essa, fazer isso acontecer. Essa ideia de que eu vou fazer a diferença fazendo de uma maneira competente, mas fazer a diferença isso é o que eu penso e valorizar o que eu não valorizei no curso, que é o público. (Narrativa oral, Professora Patrícia)

> Quando eu cheguei ao Curso Normal eu realmente estranhei muito e quando eu cheguei aqui eu me lembro no primeiro dia de aula, estava sentado na sala dos professores: o que eu vou fazer? Porque eu não tinha prática nenhuma, nunca tinha feito estágio, não tinha aula prática. O Professor Elmo chegou pra mim e falou assim: "Ô rapaz você está aqui ainda? Não, você chega lá, a vida é assim mesmo, toma o seu diário, tá aqui, sua turma é essa, chega lá conversa com a turma. Professor no começo é assim mesmo...". Aí ficava conversando comigo dava conselho, "é assim, faz isso que vai dar certo, vai lá". Eu ia... "Eu não posso, deu problema com essa turma, eu não posso deixar de dar aula pra essa turma?" "Vai deixar de dar aula pra essa turma por que? É assim mesmo". Tem que ter outra melhor, porque você precisa trabalhar, aí foi indo, foi indo no final. (Narrativa oral, Professor Luciano)

Na manhã de conversas que tivemos circularam e se entrelaçaram caminhos que os levaram à docência, desafios e potencialidades do trabalho como professores no Curso Normal.

Além das rodas de conversa, onde circula a narrativa oral, um dos dispositivos metodológicos da pesquisa consiste no diário de itinerância tal como proposto por Barbier (2002), registro a seguir fragmento que relata sobre a participação na discussão do PPP do Instituto:

> O retorno à escola no segundo semestre de 2015 está sendo marcado por uma nova dinâmica em relação à pesquisa e ao Estágio III na escola. Sinto diferença no clima e nos movimentos da escola. [...]Essa movimentação instituinte levou também ao processo de discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP). Desde que iniciei a pesquisa na escola, em 2007, pergunto sobre o PPP, mas nunca tive

> acesso a ele, entre os professores parece quase uma "lenda", ele existe, mas ninguém conhece ou viu... Em 2015 um grupo de professores começou a mobilizar encontros dos docentes para discutir a construção do PPP. Logo no primeiro dia de ida ao Instituto, no início do segundo semestre, fui convidada por uma das professoras responsáveis para dinamizar uma das reuniões. Fiquei muito feliz e sugeri a leitura do texto *Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica*, de Sonia Kramer[2], um artigo de 1997, mas atual em sua reflexão filosófica sobre o conceito de proposta pedagógica. Nos reunimos no dia 1º. de outubro, na sala do Núcleo de Cultura, lá as cadeiras são fixas, então, não foi possível o círculo, mas o clima foi de diálogo, de conversa sobre a construção do PPP a partir dos seus sujeitos, de uma realidade que pergunta, da história já construída pelo grupo e pelos projetos que se abrem. (São Gonçalo, outubro de 2015.)

Nesses movimentos vamos nos aproximando, dialogando, aprendendo e partilhando saberes entre Universidade e escola, mobilizando práticas de formação.

Reflexões

Temos observado que a pesquisa-formação, envolvendo estudantes da graduação e do ensino médio são potentes, jovens em etapa de conclusão de cursos de formação inicial para a docência se encontram e partilham trajetórias, experiências e projetos de futuro. Essa dimensão da pesquisa é movente, "tem vida própria", avança e recua.

Especialmente em 2015, vivemos momentos que avaliamos como de avanço qualitativo, de aprofundamento nas relações entre universidade e escola. Um dos professores do Curso Normal, que recebe os estudantes da FFP para estágio em suas aulas, está participando dos encontros do grupo de pesquisa Polifonia, na UERJ, uma professora já está fazendo Mestrado em Educação em nosso Programa de Pós-Graduação e outros já se aproximam para um diálogo que tematiza políticas e práticas de formação docente que envolvem duas instituições públicas grande referência na formação de professores do município – a FFP e o IECN. O convite para nossa participação na discussão do PPP também aponta para esse diálogo aberto com o coletivo da escola.

O desenvolvimento do *núcleo de memória* do Instituto tem permitido constituir um acervo de documentos, textos e imagens relacionadas à história do IECN e às práticas que vamos construindo nos movimentos da pesquisa. Este material foi organizado e disponibilizado, com significativa contribuição da bolsista de IC, por meio da página do grupo de pesquisa-formação Polifonia que pode ser visitada no endereço https://grupopolifonia.wordpress.com/.

Do ponto de vista da formação dos estudantes envolvidos, destaco o trecho do diário de uma das alunas participantes:

> Com essa reflexão percebo que a formação de professor deve sempre ser voltada para uma perspectiva de teoria e prática. E como

[2] (KRAMER, 1997)

> tenho aprendido no grupo de pesquisa da faculdade, o professor deve estar num constante movimento de ação-reflexão-ação. Assim, o conhecimento vai sendo (re) construído coletivamente com base não só nos discursos teóricos, mas em situações concretas que as tornam significativa. Todo esse pensamento, amigo Diário, me vem quando relaciono minha vivência no curso normal com a da graduação, fica ainda mais significativa quando aprendo que a formação de professores deve ser um processo de desenvolvimento pessoal e que para algo ser fonte de informação, é preciso refletir. (FARIA, 2015. Diário de itinerância)

Finalizamos com essa reflexão e não com respostas fechadas, pois o que trazemos aqui são movimentos de uma pesquisa-formação que se faz no cotidiano, no caminhar.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. *Educação*, v. 1, p. 13-26, 2014.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). *Memórias, memoriais:* pesquisa e formação docente. Sao Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p. 153-179.

BARBIER, René. 2002. *A pesquisa-ação.* Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BRAGANÇA, Inês F. S. *Histórias de vida e formação de professores/as:* diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). *(Auto)Biografia:* formação, territórios e saberes. SP: Paulus, 2008.

CATANI, Denice Bárbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira e SOUZA, M. Cecília C. C. de (Org.). *Docência, memória e gênero*. SP: Escrituras, 1997.

DEMARTINI, Zeila de Britro Fabri. Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª república em São Paulo. *Cadernos CERU*, v.19, p.197-205, 1984.

DOMINICÉ, Pierre. *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults.*San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FARIA, Vanusa. Diário de itinerância. São Gonçalo, FFP/UERJ: mimeo, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil:* um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v.90, p.45-51, 1994.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. Educação & Sociedade, ano XVIII, no 60, dezembro/97.

KRAMER, Sonia. Dando vez ao mestre. *Presença Pedagógica*, julho/agosto, p.5-21, 1995.

LINHARES, Célia F. S. *A invenção da Escola Pública:* o legado das vozes e das letras na formação dos professores. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 1996.

LINHARES, Célia Frazão e NUNES, Clarice. *Trajetórias de Magistério*: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública. RJ: Quartet, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais:* pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina O. Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais:* pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si:* narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese de doutoramento, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LIMA, Camila Machado de. – Colégio Pedro II[1]
camila.cmlima@hotmail.com

BRASIL

Eje 2: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político

Resumo: O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II é um curso de especialização que tem como público-alvo professores de redes públicas de ensino, recém-formados e/ou com menor idade. Seu objetivo principal é contribuir para a melhoria da prática destes docentes em suas escolas de origem e nas suas áreas específicas. Os professores residentes são acompanhados por professores supervisores que são efetivos no Colégio Pedro II. Este trabalho se interessa pela relação residentes e supervisoras da área de Educação Infantil, compreendendo o vínculo entre elas como parceria indispensável na formação docente. As perguntas que motivaram a pesquisa foram: Que saberes emergem da relação de alteridade entre as professoras residentes e supervisoras? Como são afetadas pelo olhar da outra? Que formações atravessam e vão além dos objetivos do programa? Que saberes e não saberes sobre a Educação Infantil são produzidos na diferença? Que estranhamentos, sentidos e escutas acontecem? Defendendo a conversa como procedimento metodológico, as narrativas produzidas através dela pelas residentes e supervisoras, acerca do olhar do outro, apontam a potência do estranhamento, dos sentidos múltiplos construídos com as crianças no cotidiano escolar e dos saberes constituídos no processo formativo entre pares docentes. Desse modo, o olhar do outro aparece como fonte de partilha de experiências e de produção de saberes sobre a própria prática.

Palavras-chave: Programa de Residência Docente**;** Colégio Pedro II; Formação Docente; Educação Infantil; Narrativas.

Introdução

O Colégio Pedro II[2], situado no estado do Rio de Janeiro (Brasil), desenvolve desde 2012 o Programa de Residência Docente (PRD). Trata-se de um curso de especialização *Latu Sensu*, com duração aproximada de 9 meses a 1 ano, voltado para professores e professoras que atuam na educação básica de redes públicas de ensino. Este Programa visa a formação continuada dos docentes *promovendo oportunidades de reflexão acerca do*

---

[1] Integrante da Rede Formad (Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências). Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/CNPq). Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II e coordenadora da área de Educação Infantil do Programa de Residência Docente.

[2] *Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. (...). Em seus quase 180 anos, o Colégio passou por períodos de expansão e modernização sem deixar de lado as características que o tornaram referência no cenário educacional brasileiro. Equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12, o Colégio Pedro II conta com 14 campi, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e uma unidade de educação infantil* (Disponível em: < http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em 1 jun. 2016).

papel do professor no processo de formação cidadã dos alunos da escola básica. O diferencial deste curso está na participação dos professores no cotidiano escolar do Colégio Pedro II, na área/disciplina específica de formação inicial. Parte da carga horária do curso é comtemplada com esta efetiva residência, o que potencializa outros olhares e percepções sobre o trabalho da instituição e de si próprio.

Desde modo, o presente trabalho apresenta um relato de experiência do PRD na área de Educação Infantil nos anos de 2014 e 2015 pensando possibilidades e desafios de uma formação outra, descolonial e potente com as professoras participantes (residentes e supervisoras).

A estrutura do Programa segue uma hierarquia e os professores são divididos em diferentes funções: professores coordenadores e professores supervisores (todos professores efetivos do Colégio Pedro II) e professores residentes. Estou na função de coordenadora desde 2015, esta função se caracteriza pela responsabilidade

> em definir, em conjunto com a Coordenação do Programa, as linhas-mestras do PRD, os trabalhos e estudos a serem realizados pelos Professores Residentes e divulgá-los aos Professores Supervisores e Professores Residentes de sua área, além de acompanhar e controlar as atividades de cada Professor Residente em sua escola de origem (MANUAL PRD, 2016, p. 5).

Os professores supervisores são aqueles que acompanham mais de perto os residentes e realizaram a orientação do Produto Acadêmico Final, o trabalho de conclusão de curso. Tendo em vista esta estrutura, questiono: Que saberes emergem da relação de alteridade entre as professoras residentes e supervisoras? Como são afetadas pelo olhar da outra? Que formações atravessam e vão além dos objetivos do programa? Que saberes e não saberes sobre a Educação Infantil são produzidos na diferença? Que estranhamentos, sentidos e escutas acontecem?

O presente trabalho se pauta em uma concepção de formação que parte da prática docente como potência para provocação de perguntas, inquietudes, desafios, recorrendo à teoria a fim de ampliar possibilidades de ações e reflexões a respeito do cotidiano, e retorna à prática com uma leitura outra ampliada sobre este *espaçotempo privilegiado de (auto)formação docente* (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2009, p. 55).

Interessada em compreender como foi acontecendo a formação destas professoras, conversei com as residentes e supervisoras. Suas narrativas apontam princípios que foram se constituindo em outros modos de se formar e que não estão previstos no regulamento do Programa, mas perpassam pelos modos nos quais a Unidade de Educação Infantil vem desenvolvendo seu trabalho pedagógico com a primeira infância.

Educação Infantil no Programa de Residência Docente

A área de Educação Infantil no PRD é algo recente, pois o atendimento à esta etapa de ensino no Colégio Pedro II também é novo. As crianças pequenas vêm sendo atendidas na instituição desde 2012 e o ingresso enquanto área do Programa ocorreu em 2015. Em 2014 o programa recebeu professoras residentes que já trabalhavam com Educação Infantil, mas se encontravam na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Então, no mesmo ano, estas professoras realizaram a residência na Educação Infantil, mesmo sem a criação,

ainda, desta área no PRD. Em 2015 acontece a criação da área de Educação Infantil no Programa e recebemos muitas inscrições. Contudo, só tínhamos 10 vagas para serem preenchidas. Recebemos professoras de Educação Infantil de diferentes municípios e realidades institucionais.

A Unidade de Educação Infantil (UEIR) está situada no bairro Realengo, na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, e atende a crianças de 3 a 5 anos de idade cujo ingresso ocorre por meio de sorteio público. O trabalho desenvolvido no UEIR se pauta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, fixada pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que apresentam como eixos norteadores a *brincadeira e a interação*. A criança é o foco do trabalho desta etapa da educação e dentre as metodologias pedagógicas o trabalho por projetos vem sendo aquele que mais corrobora com princípios que são caros à equipe docente: escuta, cuidado, participação infantil.

Narrativas de formação: O que narram as professoras residentes e supervisoras sobre o PRD na Educação Infantil?

O acontecimento é disforme, é problema,
é um começar a pensar sem haver pensado.
Carlos Skliar

Ao conversar com as professoras residentes uma questão ficou muito latente: Que espaços para narrar e compartilhar saberes, desafios, não-saberes, aprendizagens docentes há nas escolas? Apostei na conversa enquanto procedimento metodológico para compreender com as professoras o que a afetavam durante a residência, que relações foram possíveis de fazer entre a realidade da Unidade de Educação Infantil e as suas escolas de origem, que desafios e possibilidades se apresentam para elas. Apesar de ocupar o cargo de Coordenadora de Área, pudemos estabelecer uma relação horizontal e de diálogo, pois assim como elas eu também fui professora da rede municipal, também vivi condições outras de trabalho e também apresento olhar crítico sobre aquele espaço o qual estou vivendo junto com elas.

O ato de narrar é constitutivo dos sujeitos, narramos histórias, compartilhamos saberes e não-saberes. A narrativa possibilita *o retorno ao vivido, o passado ganha novo sopro de vida, é embebido na vitalidade do presente, por se tornar um presente relativo a um momento e a um lugar outros, que não fala sobre, mas que conta, que coloca em palavras um encontro* (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016, p. 141-142). O trabalho com narrativas requer *morosidade da escuta* (GERALDI, 2013). Escuta no sentido freireano de estar disponível permanentemente à fala, ao gesto e às diferenças do outro (FREIRE, 1996).

Abro aqui um espaço para defender a conversa enquanto procedimento metodológico e formativo. A conversa apresenta potencialidade de movimentar o pensamento. Certeau (2012) chama a prática da conversa de *arte de conversar*, uma vez que são transformadoras de *situações de palavra*, onde se instaura uma tessitura oral na qual as criações que dela acontecem não têm proprietários individuais. Conversa é imprevisível. Provisória. É conversa!

Larrosa também traz a conversa de modo especial. Segundo ele,

> nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde

> não havia previsto... e essa é a 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... (2003, p. 212).

As narrativas apontam possibilidades outras de produção de conhecimento e dão pistas para compreender as relações que se criam na *dialogia,* segundo Bakhtin,e nos diferentes olhares sobre, com e para a realidade.

O Colégio Pedro II é uma instituição de renome e tradição no Brasil, fui fundado em 1837. As diferentes práticas e ações, da Educação Infantil à Pós-graduação, desenvolvidas no Colégio ao longo de tantos anos o consagrou uma instituição de ensino público de excelência. O ingresso das residentes no espaço da UEIR também veio carregado de expectativas e curiosidades, do mesmo modo que a Unidade ao acolhê-las também manifestou expectativas quanto a estes novos olhares carregados de histórias, desejos, saberes, interesses e contribuições. As narrativas apresentadas a seguir trazem potências do trabalho desenvolvido na Educação Infantil e que reflexões e inquietações provocaram nos saberes e fazeres das professoras residentes.

"Me chamou a atenção assim que eu entrei na sala: tudo é feito pelas crianças! A estética da sala é delas. Como fazer isso na minha turma?" (Priscila Rejane – PRD 2015).

"E no dia que ela [a professora supervisora] *falou que ela já conseguia fazer projetos na rede municipal, isso me incomodou muito porque a gente fica pensando que como tudo vem pronto, não tem como fazer projetos. Quando ela falou que conseguia trabalhar assim lá, já comecei a ficar inquieta e pensei: eu tenho como fazer também! Se ela conseguiu, não é uma coisa impossível"* (Cintia Tavares – PRD 2015).

"Comigo foi bem assim mesmo, no começo eu estranhei. Eu ficava assim: "Meu Deus! Ela deixa o negócio rolar, né? Tudo solto assim". Depois quando você começa a ver que isso vem de uma coisa maior, ela não deixando eles assim, ela está deixando eles terem uma autonomia maior que envolve uma estrutura bem diferente da minha. (...) Hoje eu posso dizer que as professoras, com suas práticas, me afetaram" (Andreia Vilela – PRD 2015).

A surpresa, o estranhamento, a novidade, o incômodo, um outro modo de participação... Um dos grandes desafios do programa de residência é proporcionar a estas professoras uma participação no cotidiano das turmas que garanta espaço para conversa, diálogo e planejamento com as crianças e com as professoras supervisoras. Não se trata de um estágio, mas de favorecer uma formação baseada em reflexões, possibilidades, articulações entre as realidades vividas.

O tema "formação docente" comumente pode se remeter à institucionalização da formação dos professores por meio de cursos, capacitações, extensões, especializações, enfim, caracterizando um espaço-tempo específico, planejado e preparado para o formar-se. Nóvoa nos afirma que *a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal* (1995, p. 25). Paulo Freire, também nos apresenta que *na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática* (1996, p. 39).

Algumas residentes também relataram que não era mais possível chegar às suas escolas de origem do mesmo jeito, pois já se inquietavam com algumas práticas instituídas

e com seus próprios não-saberes, tendo em vista uma política de educação na qual muitas propostas e projetos vêm de cima para baixo, numa perspectiva colonial sobre os fazeres da escola.

"Foi na participação e observação com a turma 25 que pude avaliar minha prática e junto com a formação continuada revi meu trabalho e passei também a considerar projetos como uma metodologia a ser seguida. Sempre me questionei o motivo da utilização de tantas folhas mimeografadas, com trabalhos mecânicos sem sentido. Foi libertador!" (Suzana do Prado – PRD 2014).

O encontro com outros modos de fazer. Incluo-me e me identifico com a narrativa de Suzana, pois enquanto professora iniciei minhas práticas reproduzindo modos pelos quais fui formada na educação básica e, inclusive, na universidade. Apesar de muitas vezes nossas práticas repetitivas e sem sentido nos incomodam, no entanto, não compreendemos os motivos e que outras possibilidades existem até encontrarmos um espaço para partilhar experiências, um outro que nos ajuda a perceber concepções que habitam nossos fazeres e saberes. E, assim, nos questionamos a partir de provocações que nos fazem repensar o cotidiano com as crianças. Assim, compreendo, ajudada por Linhares, a formação como potência para *girar, reverter e contrapor posições, vitalizando-as em outras direções* (2010, p. 163).

"Acompanhando sempre as oficinas às quintas-feiras e vendo sempre a hora da integração das turmas, consegui fazer uma integração com a turma de 6 anos, já que a estrutura da minha escola não permite fazer com todas as turmas como em Realengo. As turmas nunca brincavam juntas. Agora fazemos sempre todas as sextas-feiras no solário da escola" (Andréia Vilela – PRD 2015).

A Unidade de Educação Infantil apresenta espaço físico privilegiado. O prédio é construído segundo o projeto do programa Proinfância[3]. Em 2015 a equipe pedagógica desenvolveu um projeto de integração das turmas, no qual defendemos a importância da relação entre os diferentes grupos, de diferentes idades. Compreendendo, com base nas DCNEI que a proposta pedagógica da Unidade precisa garantir *o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades* (Art. 8º, parágrafo 1º, inciso V).

Provocar e se arriscar a promover transformações no cotidiano da escola de origem é um dos principais objetivos do PRD, bem como um desafio para as professoras residentes. Alguns autores têm me ajudado a pensar a formação desde a experiência. E essa experiência não se caracteriza pelo tempo linear e cronológico de serviço e atuação profissional, perspectiva que tende a valorizar e reconhecer primeiramente professores e professoras que apresentam maior tempo de prática docente. Não é a essa experiência que me refiro aqui. Todavia, na experiência que se sofre, *que nos acontece*, *não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão* (LARROSA, 2014, p. 68).

[3] *Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública* (Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em 1 jun. 2016).

A linguagem da experiência é outra, não é possível fazer a experiência, antecipá-la, programá-la, objetivá-la, temporalizá-la. A linguagem da experiência está no sentir, na diferença, na dúvida, no embaraço, na incerteza, no aprender, no compartilhar, na novidade. Podemos dizer que a experiência é uma passagem, uma travessia, um acontecimento do não-saber ao saber (e do saber ao não-saber). *É um momento infinitesimal que dura uma eternidade* (GALLO, 2010. p. 245). É um tempo outro. É o tempo da intensidade!

"Essa atividade foi interessante porque pedi a uma aluna para pintar um espaço dentro do cartaz com giz de cera, só que ela riscou além do espaço que havia pedido. Eu achei super criativo, mas uma colega agente auxiliar que trabalha comigo disse: acho que você terá que fazer outro cartaz porque olha o que ela fez...tá feio! Então tirei uma foto e fiquei refletindo novamente sobre o feio e o belo. Se fosse em outro momento, talvez teria feito outro cartaz..." (Priscila Rejane– PRD 2015).

"O que eu acho também legal é que a supervisora ouve. Um dia acompanhei o planejamento em sala e eu acabei dando uma ideia, a turma estava trabalhando sobre o município do Rio de Janeiro e eu sugeri de fazerem um gráfico dos bairros em que as crianças moravam. E ela fez com o grupo e as crianças curtiram!" (Cintia Tavares – PRD 2015).

Formar-se, neste sentido, também apresenta uma dimensão alteritária, de partilha, de abertura e confiança no outro, pois este *que interroga, provoca, desestabiliza, alimenta. Um outro que confirma e amplia modos de fazer. Encontros com o outro que provocam encontros consigo mesmo no exercício de pensar (pensar-se) de outros modos* (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2009, p. 12). Professoras supervisoras também se formam na residência? A partir e com as residentes é possível ampliar modos de fazer? O que as supervisoras aprendem com as residentes, sendo ambas professoras?

"As meninas trazem um olhar bem bacana que contribui muito. Muitas vezes eu já faço um planejamento contanto com a presença delas. Elas dão sugestão, opinião e me fazem às vezes enxergar algumas crianças de outra forma" (Renata Machado – supervisora).

"Uma residente me perguntou se as crianças ao chegarem no 1º Ano se elas não vão estranhar. Eu não conheço a realidade lá, mas sabemos que há reclamações. O modo como a gente trabalha está certo, mas também me pergunto: Será que a gente está deixando as crianças autônomas pra vida? A vida não é só este tipo de escola. Não estou dizendo que a gente precisa mudar o nosso jeito de trabalhar, estou só pensando a partir do outro olhar, da Raquel" (Renata dos Santos – supervisora).

Segundo Larrosa,

> o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida (2013., p.197).

Com as professoras residentes e supervisoras, suas narrativas me afetam e provocam a pensar e defender uma formação de/com/entre professores que potencialize espaços para narrar e compartilhar experiências, conflitos, dúvidas, saberes, não-saberes e que afirme o compromisso de: Mais do que falar em uma formação do outro, importaria falar, então, em formação *com* o outro.

Considerações Finais: E no encontro...

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante (...).
Antônio Nóvoa

Um outro que confirma e amplia modos de fazer. Encontros com o outro que provocam encontros consigo mesmo no exercício de pensar (pensar-se) de outros modos. A formação precisa ir além do que já sabemos, já sentimos, já conhecemos... Formar-se é ser provocado, afetado, alterado e transformado por meio e com o outro, pois *há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta* (GERALDI, 2010).

As narrativas apontam para a possibilidade de uma formação outra, na qual os conhecimentos se enredam e as experiências são atravessadas por diferentes vozes, histórias, saberes. As professoras residentes, principais sujeitos de formação no PRD, se deparam com uma realidade outra, que também tem desafios, problemas, fraquezas, possibilidades, histórias, infâncias, vidas... Ao pensarmos numa formação desde o ponto de vista da experiência, o mais importante não é o tema ou o conteúdo da formação, mas os efeitos que ela provoca em cada sujeito. E no encontro com outras professoras e com as crianças, compreendê-las como *excedente de visão* (BAKTHIN, 2011), um outro que excede o nosso conhecimento, nossa postura, nosso pensamento, nosso ainda não-saber. Dialogando com o conceito de Bakhtin, Geraldi (2010, p. 107) aponta que o outro tem, portanto, *uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele.*

Penso que apesar de alguns entraves e concepções de formação que ainda habitam o Programa de Residência Docente, bem como muitos outros programas e políticas de formação de professores, acredito a partir das vivências com as professoras residentes e supervisoras a possibilidade e a potencialidade de um projeto de formação docente que garanta *tempos e espaços para a interlocução entre professores/as; compartilhamento de experiências e práticas; reflexão e discussão, sempre coletiva. Precisa investir na conversa como dimensão formativa e em relações horizontais entre a escola básica e a universidade onde possam aprender e ensinar, uma com a outra* (SAMPAIO *et all*, 2013, p. 164).

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLÉGIO PEDRO II. **História do CPII.** Disponível em: < http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em 1 jun. 2016.

COLÉGIO PEDRO II. **Programa de Residência Docente.** Disponível em: < http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/>. Acesso em 1 jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia***:* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In*: GARCIA, R. L. (Org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

_____. J. W.**Portos de passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, J. Epílogo: A arte da conversa. *In*: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LINHARES, C. Formação de professores: definir ou interrogar tendências? *In:* GARCIA, R. L. (Org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

MANUAL PRD 2016 – COLÉGIO PEDRO II. Disponível em: < https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2016/05/PRD-2016-manual-B.pdf>. Acesso em 10. Jun. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA. A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. de. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./abr. 2016.

SAMPAIO, C. S; VENÂNCIO, A. P. Uma experiência de formação docente (com)partilhada: a questão da alfabetização, da surdez e da diferença no cotidiano escolar. *In*: SAMPAIO, C. S.; PEREZ, C. L. V. (Orgs.). **Nós e a escola***:* sujeitos, saberes e fazeres cotidianos. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T. HELAL, I. Experiência, diálogo e indagação: a formação docente como experiência filosófica. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 160-168 / set-dez 2013

COLOMBIA

Nombre completo	**María Eugenia Rodríguez Colegio La Gaitana Primaria rodmariaer@gmail.com** **María Isabel Santos Primaria Colegio Campestre Monteverde cuchi8200@gmail.com** **Patricia Alvarado Bachillerato Colegio Ramón de Subiría cuerpoenmovimientodt@hotmail.com** **Ruth Albarracín Preescolar Colegio Agustín Fernández rutalba@gmail.com** **Gabrielina Jimenez gaviotajimenez@hotmail.com** **Olga Lucia Jimenez rondolga@hotmail.com** **Colombia** **Red tejiendo sueños y realidades redtejiendosyr@gmail.com**
Colegio y localidad	Relacion al final de la ponencia
Formación	Licenciadas en ciencias de la educacion con enfasis en educacion (diversas disciplinas)
Grados con los que trabaja	Preescolar, primaria, bachillerato, universidad, comunidad
Trabajo con comunidad	si
Correo electrónico	redtejiendosyr@gmail.com

CELEBRANDO 20 AÑOS DE HISTORIA DE LA RED TEJIENDO SUEÑOS Y REALIDADES

" La red es un espacio sociocultural porque existe en la medida en que se van tejiendo los hilos, es decir en la medida en que quienes la constituyen realizan las acciones, convirtiéndose en un espacio de interacciones que van formando el alma colectiva de un territorio. De manera que la red inventa su propio espacio, que puede ser ella o más allá de si misma, pues mediante la redificación política la escuela misma deja de ser objeto o cosa, para dar prioridad a los procesos y por lo tanto imposible de ser fijada para siempre en un determinado tiempo o lugar".

Palabras claves: Red, tejido, sueños, realidades, encuentros, escuela, itinerante, disciplinas, interdisciplinar, experiencia. Territorio, saberes.

Resumen: La red Tejiendo sueños y realidades celebro en 2016 veinte años de encuentros y desencuentros, de palpitares y travesías en las que algunos nos han dejado sus huellas infinitas de amor y saber. Otros seguimos en la búsqueda por un

tejido que al mirar hacia atrás nos recuerda que en momentos fuimos redes disciplinares, luego nos unimos para ser interdisciplinares y finalmente somos simplemente la red. Se atraviesa en ella la pasión, lo social, lo local, lo global, lo trashumante, lo ancestral, el dolor, el amor, los saberes, en fin los humano que nos identifica como seres sentipensantes recordando a Fals Borda.

La Red Tejiendo Sueños y Realidades emergió en 1996 con la fuerza de reivindicar el sentido del ser , el empoderamiento de las voces, el tejido vivo de comunidad y la apuesta por un territorio en el que las fronteras desaparezcan trazando así la utopía por un mundo posible, aquel que Raly Barrionuevo[1] nos muestra en su cantar: http://www.youtube.com/watch?v=7JQpP2BWHeY

"Así las redes emergen tejiendo de diversas formas caminos como la red de ciencias, red de sociales, red de matemáticas, red pre-escolar, y otras mas, permitiendo expresiones diversas, encuentros con actores de la comunidad, proyectos educativos propios, encuentros de jóvenes, en fin procesos de construcción colectiva en un escenario local, para este caso: Suba (una de las veinte localidades en que se divide la ciudad de Bogotá). Se discuten las políticas de capacitación con la Secretaria de Educación, permitiendo desarrollar procesos escriturales, de conceptualización, saber, organización e investigación. 2000 – 2003. En el 2004 varios maestros integrantes de las diversas redes disciplinares deciden consolidar la Red tejiendo sueños y realidades, en una apuesta por recoger el camino construido, reflexionarlo, investigarlo y escribirlo a través de una investigación con el IDEP. Teniendo como resultado la publicación del libro:[1] *Red Interdisciplinar tejiendo sueños y realidades.*

La red empezó a crecer en la localidad de suba desde el año 1996, con el objeto de reconocer diferentes prácticas pedagógicas para que los maestros, maestras,

[1] En los iberoamericanos tejemos vida, cultura y saber. En La Falda - Argentina tuvimos la suerte de conocer en un bello concierto a este cantante de la vida. Compartir con las madres de la plaza de mayo, procesos de educación popular como la Barraca, organizaciones como: Mu la vaca, entre otros nos hacen validarnos y validar que otro mundo si es posible.

instituciones las pudieran adoptar de tal forma que fueran incluidas en la manera de enseñar a niños y jóvenes de las comunidades promoviendo una pedagogía más innovadora e investigativa.

Esta red desde el 96 mantuvo intenciones y necesidades que siguen siendo actualmente tenidas en cuenta y vigentes. Las necesidades se presentan en el contexto pedagógico y son:

La necesidad del encuentro	La necesidad de reconocimiento
Es la manera de enriquecerse individualmente por medio de la interacción con otras personas que puedan brindar diferentes formas de percibir y transformar las practica pedagógicas	La interacción con otros sujetos como el medio de compartir diferentes puntos de vista, formar nuevas formas de pedagogía, reconocimiento por instituciones y manejar tiempos y espacios para el quehacer pedagógico.

Hemos desarrollado V encuentros de estudiantes, VI simposios de maestros, participación en Iberoamericanos y la hermandad con la MAOC - Mesa Ambiental de Organizaciones Comunitarias con quienes construimos la EIFAC - Escuela Itinerante de Formación Ambiental Comunitaria.

Actualmente la red se encuentra organizada junto con la MAOC Mesa de Organizaciones Comunitarias, desde el querer y el sentir, con el propósito entre otros de socializar, compartir y discutir las diversas practicas que se desarrollan desde el aula y mas allá de ella. Nos reconocemos como Movimiento Expedición Pedagógica y llevamos la representación de maestras y maestros que se la apuestan por una educación diferente, liberadora y creadora.

"Soñamos y trabajamos para recrear el mundo, porque nuestro sueño es un sueño con una realidad menos malvada, menos perversa, en que uno pueda ser más gente que cosa." Paolo Freire.

Desde nuestras diversas apuestas venimos desarrollando otras formas de ser en las que algunos de los procesos consolidados se van tejiendo desde las emergencias mismas, muchas veces el grupo es el maestro y el tejido tiene una forma de fractal que se transforma así mismo colectivamente mediante encuentros que nos permiten

compartir

RED TEJIENDO SUEÑOS Y REALIDADES

a los diversos integrantes de la red los proyectos particulares que se desarrollan desde el aula y con la comunidad. Las experiencias desarrolladas en red buscan articular el espacio propicio para el encuentro de vivencias, saberes, problemáticas, identificación de políticas y fundamentalmente a partir de interacciones que dinamizan la participación de diferentes sujetos para construir tejido en comunidad. La búsqueda por una escuela que se teja desde las problemáticas del territorio, la sociedad, los sujetos y sus saberes propician prácticas que invitan a cruzar fronteras, recrear y construir propuestas en colectivo que den vida al sentido político e histórico que nos habita, a esos sueños que nos unen y a esa utopía alternativa que nos realiza.

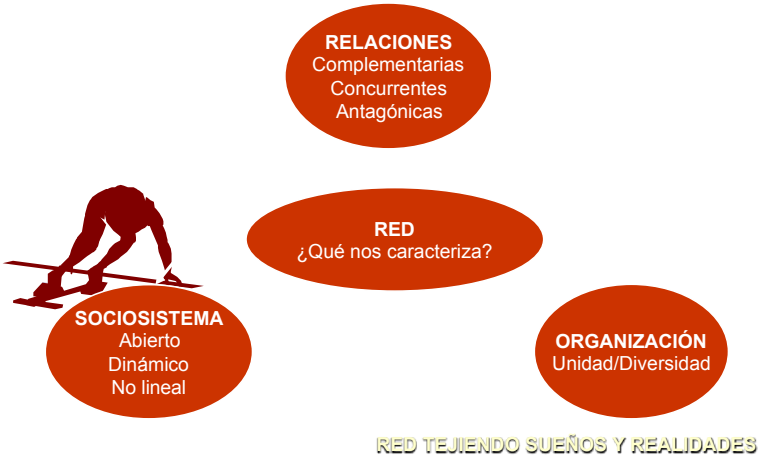
"Existen dos principios que pueden ayudar a comprender la dinámica de la Red, retomando a Morín: el principio dialógico y el principio de recursividad organizativa. El principio dialógico que caracteriza las relaciones ínter subjetivas permite mantener la dualidad, aceptar la contradicción como parte de la comprensión de la realidad. Es por ello, que se reconocen las prácticas pedagógicas como parte de un proceso de reconocimiento personal y profesional del docente; donde el respeto a la diferencia se constituye en un elemento clave para dar paso a la unidad desde la diversidad.

Desde el principio de recursividad organizativa, se considera la Red como producto de la interacción entre los sujetos. La red es una forma organizativa que rompe con la idea lineal de causa–efecto, todo entra en un proceso en espiral auto organizador, auto-regulador y auto – productor en sí mismo. Las relaciones de los sujetos (maestro–maestro, maestro-estudiante, estudiante-estudiante, actores locales-maestros, estudiantes-actores locales) en el sistema red son relaciones no burocráticas, el poder se configura en un empoderamiento desde los distintos sujetos, por lo tanto no hay un organigrama. Las relaciones son de ofrecimiento incondicionado que redunda en un crecimiento personal, colectivo y profesional; es una forma de compartir no sólo lo

pedagógico sino lo que somos, lo que conocemos, lo que hemos experimentado; es decir, nuestras vivencias. De esta manera, somos parte de un todo, pero a la vez somos ese todo."

Por ejemplo cuando en la red socializamos problemáticas especificas del aula y con los otros se plantean propuestas caminos y apuestas que se retroalimentan y se vuelven discusión del colectivo.

Asumirnos como sujetos sociales, históricos y políticos es validar que somos transformadores de nuestra propia cultura, constructores de conocimiento desde las interacciones que dinamizan la participación y la comunicación para lograr comunidades de saber. Desde nuestro tejido de redes disciplinares en los años 97 al 2004 uno de los encuentros que se había propiciado era el simposio, siendo para la Red un encuentro vital pues recoge y articula procesos emergentes en el territorio. Se han desarrollado seis. El sentido de los simposios es tejer desde el reconocimiento y la visibilización, experiencias de maestras, maestros y comunidades y evidenciar así el empoderamiento desde las prácticas y la experiencia en red, abordar la visión de diferentes experiencias de maestros (as) y comunidades en las prácticas y la experiencia en la red acerca de la pedagogía profunda y socializada. Se busca brindar el espacio para el intercambio de saberes y experiencias que enriquezcan el territorio y la escuela construyendo tejido social, Propiciar un ambiente adecuado que genere confianza e invite a crear, recrear y vivenciar la Red y Facilitar espacios donde maestras y maestros exploren y confronten lo que piensan, sienten, viven, sueñan de la educación en Bogotá y trasciendan fronteras.



La red tejiendo sueños y realidades ha logrado a lo largo de sus 20 años cambiar la visión que se tenía de pedagogía para estudiantes y comunidades, hasta el punto de

realizar encuentros locales e iberoamericanos[2] para buscar esas nuevas miradas de una realidad que se contrasta, se valida y se transforma .

"El simposio es un espacio en el que se vive la alegría de conversar, pensar, querer y aprender; pero no solo eso, sino que todos estamos aprendiendo a comprender la naturaleza, el agua, la vida, los afectos, la experiencia, el compartir y el cooperar. Porque hemos venido entendiendo que el conocimiento se construye desde las experiencias que el sujeto tiene, pero no en solitario, sino en colectivo, es decir, en un contexto, ambiente y actividad específicos. Estos conocimientos que se construyen se relacionan con los saberes que tiene el maestro que aprende."

Participación en encuentros iberoamericanos . Con el transcurrir del tiempo, y a lo largo de los seis de los siete encuentros realizados, se han ido definiendo propósitos y fundamentos, entre los que se encuentran:
Establecer vínculos entre pares; hacer visible el ejercicio del trabajo docente desde una perspectiva metodológica y didáctica; constituir la red como un escenario político; proyectar la Red como una propuesta alternativa, que propicie nuevas propuestas pedagógicas, acompañando diversos procesos de transformación sociocultural.

Así desde nuestra experiencia podemos plantear:

La necesidad de encuentro: "Permite enriquecer el ser individual a través del encuentro con otros y otras y así ver, identificar, reconocer, enriquecer y/o transformar las prácticas pedagógicas". La necesidad de reconocimiento: "Es a través de las interacciones entre sujetos, en donde compartimos diferentes puntos de vista, que se construyen pedagogías, ganamos reconocimiento en nuestras instituciones y tiempos y espacios para el quehacer pedagógico".

Así la historia, se teje desde la diversidad de historias individuales, colectivas, institucionales, culturales, voces de historias únicas y especiales enmarcadas en el territorio mágico y paradigmático inicialmente en la localidad de Suba y posteriormente de la ciudad.
La dinámica de la red es una invitación a "romper con las paredes de la escuela, a cruzar las fronteras", y afectar los territorios para realimentar el aula. Se busca articular y enriquecer la relación pedagógica entre escuela y ciudad, entendida ésta, como el espacio propicio para el encuentro de vivencias, saberes, problemáticas, identificación y transformación de políticas. Es un espacio fundamental para construir conocimiento desde las interacciones que dinamizan la participación de diferentes actores estudiantiles y comunitarios, para lograr comunidades de saber.

[2] participamos de los encuentros iberoamericanos desde México.

Es un espacio de encuentro que busca construir y sistematizar conocimiento desde las interacciones que tejen los sujetos que la constituyen. La red se convierte en una oportunidad para ser, interactuar, generar procesos de reflexión y evolucionar en la concepción del conocimiento no fragmentado, donde intervienen todas las disciplinas como una totalidad y no como la suma de las partes.

La red es un sistema abierto, es un espacio para el encuentro de dinámicas e intereses grupales, e individuales, en donde son posibles encuentros aleatorios; donde se entretejen el desarrollo social y comunitario, la conformación de comunidad académica y pedagógica, el enriquecimiento de saberes y experiencias en el encuentro de vivencias y problemáticas, que permiten la identificación de políticas, la participación, la transformación de las maneras de pensar o de actuar y la toma de decisiones. Es un espacio de encuentro que busca construir y sistematizar conocimientos y saberes desde la interacción, un espacio para la auto–regulación y la auto–producción.

Un maestro en Red, asume la innovación e investigación como una dinámica básica y fundamental en su trabajo: no sólo se dedica a "dictar clases". Para él la enseñanza es un proceso complejo que exige la innovación e investigación. Para ello aprovecha los espacios que tiene o crea otros como las Redes, para su formación y enriquecimiento de su práctica pedagógica beneficiando de esta manera a toda la comunidad educativa y evitando la rutina que hace perder el sentido de su trabajo. En otras palabras, se le vuelve necesidad asociarse, "enRedarse" en comunidad de saber pedagógico para tejer relaciones académicas, pedagógicas y de afectos, con sus pares, estas ultimas características son los hilos fundamentales de una Red.

“La Red puede ser entendida como una nueva forma de relación que permite, enriquecernos, arriesgar nuevos sentidos, otros modos de pensar, que potencien la vida, posibiliten replantear las nuevas formas organizativas institucionales, sociales y colectivas. La red es un sistema abierto, es un espacio para el encuentro de dinámicas e intereses grupales, e individuales, en donde son posibles encuentros aleatorios; donde se entretejen el desarrollo social y comunitario, la conformación de comunidad académica y pedagógica, el enriquecimiento de saberes y experiencias en el encuentro de vivencias y problemáticas, que permiten la identificación de políticas, la participación, la transformación de las maneras de pensar o de actuar y la toma de decisiones. Es un espacio de encuentro que busca construir y sistematizar conocimiento desde la interacción, un espacio para la auto–regulación y la auto–producción.

La red es una unidad compleja en la que existe un sistema de comunicación permanente, y en constante transformación, un sistema complejo de múltiples relaciones, de autonomía– dependencia, autonomía–heteronomía, no jerárquica, de contradicciones, de incertidumbres, en donde se da cabida a la provisionalidad y la incertidumbre, a la diversidad, por lo tanto no es burocrática. La red no tiene centro, tiene emergencias que no son estáticas, sino que son itinerantes, algunas se concretan,

otras se transforman algunas abren otros mundos, es decir lo impredecible puede ocurrir. En cualquier momento cada grupo puede ser centro; sus miembros pueden asumir diferentes roles. La red es un espacio en donde es posible la articulación de los diferentes actores, en torno a la innovación e investigación pedagógica, a necesidades y problemáticas reales, a la transformación de la cultura y al enriquecimiento del ser"

Diversidad de historias en la red que han logrado cambiar y trascender en la educación. Estas nuevas prácticas nace por medio de:

- Cambios en la metodología pedagógica
- Movimientos sindicales
- Expedición pedagógica Nacional
- Escuelas alternativas como la EIFAC
- Productos: libros, foros, conferencias, debates, etc….
- Consolidación de equipos de maestros y comunidades

Veamos desde la MAOC como se da esto:

Mesa ambiental de organizaciones comunitarias (MAOC) conformada por 12 organizaciones sociales de carácter comunitario, nace en el año 2003 en el marco de extensión en gestión ambiental comunitaria, estas organizaciones se reúnen con el objeto de resolver y problemas sociales y ambientales que afectan cada uno de sus territorios, compartiendo entre si sus conflictos barriales, territoriales y ambientales de manera que puedan abordarlos construyendo reconocimiento mutuo permitiendo el acercamiento de la comunidad antes los espacios de la ciudad, promoviendo la manera de construir una ciudad sostenible en la que todos podamos interactuar y vivir en ella.

ORGANIZACIÓN	LOCALIDAD

Red Tejiendo Sueños y Realidades.	Suba
Asocore	Kennedy
Corp. Nuestra Tierra – Keskiwe.	Suba
Universo Vivo	San Cristóbal.
Fundación Cyathea	
Enlace Vital	Rafael Uribe Uribe
Misión Cazúca.	Ciudad Bolívar.
Gamamileno	Engativa.
Corpomilenio	Engativá
Colectivo Lomaverde	Suba
Natural Planet Foundation	Engativá Suba
Salitre Ambiental	Bosa Fontibón

La MAOC junto con la red realiza actividades que buscan construir e implementar el término de ciudad sostenible en las comunidades territoriales de las organizaciones.

Actividades:

- Construir lecturas y posturas ambientales de ciudad desde una perspectiva comunitaria y posicionarlas en escenarios de decisión
- Intercambiar experiencias para el enriquecimiento colectivo de los procesos territorializados.

- Cualificar los niveles de participación de las organizaciones en los procesos locales y distritales.
- Articular esfuerzos con el objetivo de incidir en la construcción de un modelo alternativo de ciudad, más sostenible, más incluyente, más equitativo.
- Desarrollar procesos productivos de carácter comunitario.

"Los procesos en red, dinamizan intencionalmente, la convergencia social y de alguna manera han instalado algunas políticas públicas importantes, como es el caso, de una nueva concepción en cuanto la cualificación y autoformación docente, como se evidencia en el Plan Territorial de Formación Docente que plantea en uno de sus objetivos: "Fortalecer el proceso de conformación de comunidad académica a través del apoyo a la organización de grupos, equipos o colectivos docentes que conviertan los temas que conciernen a la educación en objeto de reflexión conjunta y en referentes para el diseño y ejecución de proyectos pedagógicos innovadores", además de reconocer al maestro y al estudiante como protagonistas de la vida, al compartir y conversar sus experiencias. Desde cada territorio se aportan saberes, sentires, costumbres, se enriquecen conocimientos y se inician relaciones de afecto y comunicación.

La red se alimenta de los proyectos y propuestas de aula que realizan los diferentes maestros y estudiantes en las instituciones que habitan, o de los proyectos que ofrece el contexto si estos son pertinentes, también de las relaciones de los sujetos que participan. Al socializarlos en los simposios de maestros o en los encuentros de estudiantes se potencia un saber cómo pudimos validarlo en Expociencia 2010 y el reconocimiento que desde la misma Secretaria de Educación se hizo al proceso de la red. Otro espacio muy valido pro cierto es en el encuentro y en la construcción de apuestas con líderes comunitarios como en la MAOC.

En los proyectos y propuestas de aula hay elementos comunes que vale la pena resaltar. El conocimiento se construye a partir de los intereses de los seres humanos que están participando del proceso. Se establecen organizaciones para llevar a cabo los propósitos, se socializan y sistematizan las experiencias, se vislumbran procesos sociales y epistemológicos que se plasman en las emergencias. Evidencia de ello los proyectos expuestos por los estudiantes en los encuentros de estudiantes gestores sociales desde la escuela y la comunidad, o el proceso vivenciado con la MAOC en la consolidación de la EIFAC Escuela Itinerante de Formación Ambiental de Comunitaria.

PROYECTO EIFAC

"La Mesa Ambiental de Organizaciones Comunitarias –MAOC-, y las diversas organizaciones entre ella la red lideran el Proyecto: "Escuela Itinerante de Formación Ambiental Comunitaria" EIFAC, proceso que busca aportar a la Concientización y Consecuente transformación de las Prácticas Cotidianas que afectan Negativamente la Calidad del Hábitat Urbano, trabajamos visibilizando las problemáticas ambientales

que se dan en los territorios, hasta el momento hemos desarrollado este proceso en las Localidades de Suba, Usme, Kennedy, Chapinero, Engativá, Fontibón y Santa Fe."[3]

Los temas tratados durante el desarrollo de la escuela:

1. Conversatorio y presentación de la propuesta de formación alternativa y de Educación Popular.
2. Agua. Recurso Hídrico.
3. Residuos Sólidos.
4. Educación Ambiental y política.
5. Soberanía y seguridad Alimentaria (agricultura urbana – abastecimiento).
6. Gestión Ambiental Comunitaria.

La metodología se soporta en tres pilares.

- Recorridos territoriales
- El proceso "Escuela Itinerante de Formación Ambiental Comunitaria" EIFAC, se inscribe dentro de la estrategia de formación comunitaria y alternativa. Nuestro programa está constituido por siete (8) jornadas pedagógicas, varias estrategias de educación popular, de interacción, formación y comunicación, buscando generar un cambio de actitudes frente al ambiente urbano y nuestra corresponsabilidad en su sustentación.
- Rescate de la memoria

La MAOC nos ha permitido recuperar la alegría de conversar, pensar, querer y aprender; pero no sólo eso, sino que estamos todos aprendiendo a comprender la naturaleza, el agua, la vida, los afectos, la experiencia, el compartir y el cooperar. Porque hemos venido entendiendo que el conocimiento se construye desde las experiencias que el sujeto tiene, pero no en solitario, sino en colectivo, es decir, en un contexto, ambiente y actividad específicos. Estos conocimientos que se construyen se relacionan con los saberes que tenga el sujeto que aprende.

Algunas de nuestras practicas que emergen desde el territorio escolar y nos validan como constructores de saber fortalecidos desde el tejido de red. Le dan una impronta y nos permiten sospecharnos al tejer en red nuestros encuentros mensuales para sentir el arrullo de la fuerza vital. Link

BIBLIOGRAFIA:

[3] http://www.endacol.org/Lneas-de-Accin/programa-construyendo-territorialidad/mesa-ambiental-de-organizaciones-comunitarias-maoc

EXPEDICION PEDAGOGICA NACIONAL. *Caminantes y caminos de la Expedición Pedagógica en Bogotá.* Editorial Guadalupe. Bogotá.2003.

LAS REDES EN TERTULIA. *El Boletín* RED CEE-CIUP. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1999.

ENLACE AMBIENTAL. MAOC Mesa Ambiental de Organizaciones Comunitarias. 1, 2, 3, 4, 5.

NODOS Y NUDOS Nº 6, Revista de la Red de Cualificación de Educadores, U.P.N. Bogotá, 1999.

RODRIGUEZ, González María, Bustos Lina, Guerra Esperanza, Rodríguez María Eugenia, Albarracín Ruth, *Red Interdisciplinar Tejiendo Sueños y Realidades* Kolorpaint, Bogotá, 2006.

UNDA, María del Pilar, La experiencia de la Expedición pedagógica y ¿otros modos de formación? 2002.

MAESTRAS Y MAESTROS QUE TRAMAN UNA PEDAGOGIA LIBERADORA

INTEGRANTES:
María Isabel Santos
María Eugenia Rodríguez
Olga Lucia Tejada
Olga Lucia Jiménez
Olga Lucia Pardo
Aifa Yaneth Rincón
Anita Ropero
Sandra Patricia Alvarado.
Clara Inés Ruiz
Lina Marcela Bustos
Rubén Darío González
Gabrielina Jiménez
José Ely Gutiérrez
Margarita Pérez
Francia Yorlady Salazar
Eugenia Quevedo
Dary Esperanza Alba
Marleny Hernandez
RossmIra Hernández
Martha Guerrero
Esperanza Guerra

Cecilia Galeano MAOC
Federico Crespo
Consuelo Lozano
Iván Martínez Triana
Ivonne Viteri
Fernando López, Axel , Rodrigo Rodríguez, MAOC
Ruth Albarracín

COLEGIOS

Colegio Agustín Fernández
Colegio Campestre Monteverde
Colegio Ramón de Subiría
Colegio Juan Francisco Barbeo
Colegio La Gaitana
Colegio Magdalena Ortega
Colegio Gerardo Paredes
Colegio Toberin
Colegio El Virrey
Colegio Friedrich Neumann
Republica de Colombia
Colegio Isabel II
Colegio Magdalena Ortega
Colegio Nueva Colombia
Colegio Simón Bolívar
Colegio Aníbal Fernández de Soto
Colegio Domingo Faustino Sarmiento
Colegio Ciudadela Educativa de Bosa
IE Santo Domingo Sabio - Manizales
Universidad Pedagógica Nacional

ORGANIZACIONES

MAOC (integrada por 12 organizaciones) Red tejiendo sueños y realidades

COMPARTIENDO LO VIVIDO EN INTERREDES: EXPERIENCIAS REFLEXIVAS Y NUEVOS DIÁLOGOS PARA LA TRANSFORMACIÓN EN LA ESCUELA

Autores: Mary Cruz Castro Quintero, Luis Alfredo Goyez Hernández, Blanca Ruby Orozco Mera, Luz Mery Murillo, Wilson Martínez Guaca, Esperanza Villegas López, Yolanda Perdomo Sandoval, Alejandro Astorquiza. Email: redciex@gmail.com, alteridad2012@hotmail.com.

Resumen

En el compartir del encuentro de redes la Red de Educadores en Ciencias Experimentales Universidad del Valle - REDCIEX responde fortaleciéndose con maestros y maestras del departamento del Valle del Cauca, participes en los espacios de ponencia, de diálogos pensándose la educación de sus estudiantes y del desarrollo de talleres de colectivos pedagógicos propiciando la investigación pedagógica y la valoración de los trabajos de maestros y maestras para la transformación en el ámbito educativo.

La educación transforma los sujetos en la medida que participan activamente en ella, siendo maestros(as) gestores de sus propias propuestas, conscientes de su papel en la construcción de conocimiento, escritores de sus experiencias, rompiendo el anonimato, desmitificando su rol y ejercicio pedagógico. En una mirada que se contrapone de las directrices emanadas desde los escritorios, por personas que en muchos casos desconocen la vida real de la escuela y de sus estudiantes poseedores de saberes.

En colectividad de red de educadores el proceso educativo permite el desarrollo y la sistematización de experiencias significativas que les retroalimenta; la conceptualización y caracterización sobre experiencias reveladoras tiene que ver con la reflexión de un camino recorrido en labores pedagógicas a la luz de atender necesidades sociales desde currículos contextualizados y/o reconstruidos con estudiantes y otros actores en los cuales se apoya el proceso educativo con una producción colectiva, sistematizada, transformadora de la práctica en el aula, constructora de comunidad pedagógica e influyente en las políticas educativas del estado.

Palabras Claves: diálogos, colectivos pedagógicos, maestros, transformación, ámbito educativo, experiencia, construcción de conocimiento, estudiantes, reflexión.

En la organización de colectivos es de pensarse el proceso del quehacer pedagógico en el día a día, implicando un ejercicio de cuestionamiento sobre el qué, el cómo y el para qué contribuir desde la ciencia, por lo que maestros(as) y todo actor del proceso educativo debe asumir que un emisor esta tan consciente de su acción que su expresión comunicativa siempre la da a conocer como verdad, por eso usa las diferentes relaciones siguiendo una lógica al hacerlo; es el receptor quien recibe aceptando como verdadero o falso el contenido de la pauta comunicada y da paso a las dinámicas de producción de conocimiento y el sentido que ésta debe tener en los procesos pedagógicos ávidos de valoración crítica concurrente formativa.

La expresión comunicativa que trasciende en formación de pensamiento crítico es respuesta a la creación de capacidades para el aprendizaje permanente, la investigación, la innovación y la creatividad, generando mentes activas y científicas, habituando a los actores educativos

en el ejercicio del razonamiento, el pensamiento lógico, la detección de falacias, la curiosidad intelectual por el saber y la solución de problemas como actor social; forma capacidades para la duda y el cuestionamiento permanente con base en argumentos y razones fundamentadas científicamente, (Patiño, 2012; 34).

La comunicación genera información a cuestionar, y exige procesos de inferencia atendiendo la diferencia entre la opinión y el hecho, procesos más complejos en cuanto a la organización y evaluación de la información; Priestley, (1996; 116), plantea que comparar y constatar consiste en examinar los objetos con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes, contrastar es oponer entre si los objetos o compararlos haciendo hincapié en sus diferencias. En procesos valorativos ante actos educativos desde inferencias, comparaciones contrastaciones se da paso a la actividad científica y por ende a la habilidad de la formulación de hipótesis planteando posibles hechos o consecuencia sobre casos hipotéticos; a la vez que se asumen responsabilidades profesionales con valores éticos.

En la actividad científica es de distinguir dos aspectos, el descriptivo (escrutinio y descubrimiento de hechos), y el teórico (construcción de hipótesis y teorías). La construcción teórica predice acontecimientos o resultados experimentales y explica hechos ocurridos. Como el descubrimiento y la descripción de hechos no pueden aislarse conceptualmente de las correspondientes teorías científicas, no se puede ocultar la estrecha correlación entre la descripción de los acontecimientos y la formación de conceptos científicos; esto lleva a introducir un nuevo proceder en el proceso educativo, a partir de la problematización de la práctica pedagógica, y la generación de espacios de reflexión en donde se aborde la pregunta por la ciencia, las dinámicas de producción de conocimiento y el sentido que ésta debe tener en el ámbito educativo y social.

Al pensar críticamente, en interredes, el evaluar resultados de los procesos de pensamiento y la valoración de buena decisión o resolución de una situación problema, también implica evaluar el proceso de pensamiento, el razonamiento que lleva a la conclusión o la clase de factores que han llevado a una decisión. Por tanto, allí se desarrolla el pensamiento crítico que implica evaluación o juicio, (Halpern, 1998); es así que maestros(as) y estudiantes se inquietan con su razonamiento y su acción propositiva dirigida hacia un objetivo o finalidad coherente con su accionar en el ámbito educativo presente. La clase de pensamiento implicado en la solución de problemas, formulación de inferencias, cálculo de probabilidades, toma de decisiones y generación de cambios, se gesta en la colectividad presente porque es en ella donde se valida y se potencia la organización con responsabilidad, tolerancia y cooperación.

Consecuente con lo anterior, es acertado resaltar que cualquier intento por resolver los problemas del ámbito educativo conlleva una reflexión sobre la relación compleja que se establece entre el saber disciplinar y los procesos educativos, ya que los modos de asumir y entender el conocimiento se vinculan con el quehacer pedagógico re significando el modo de entender el conocimiento y su papel sociopolítico.

El fortalecimiento de la re significación del quehacer pedagógico en el compartir de lo vivido en REDCIEX, responde a una ruta con estrategias metodológicas, de:

- Convocatoria y fortalecimiento de comité organizador que dinamiza procesos continuos de labores en la red.
- Convocatoria a participación activa de la organización de colectivo de pensamiento y estudio de espacios de trabajo a atender según resultados de aplicabilidad de instrumentos como fichas de inscripción, encuestas y conversatorios.

- Compartir espacios pedagógicos desde seminarios, foros, congresos, talleres y conversatorios con pares académicos en ámbitos locales, nacionales e internacionales tales como los diferentes encuentros iberoamericanos de maestros y maestras que hacen investigación en el aula, el fortalecimiento en los seminarios de expedición pedagógica que contribuyen a proponer otras maneras de hacer escuela y ser maestro.

- Compartir espacios de reflexión en torno a la actividad de maestros(as) y de estudiantes para identificar problemas que se analizan en el compartir vivencial de la red de educadores en ciencias experimentales.

- Cualificación de maestros(as) del corredor educativo de instituciones participes en formación investigativa para el aula.

- Confrontación con pares valorando desempeños de labores pedagógicas en la solución a problemas propuestos en pro de atender el mejoramiento continúo de los procesos educativos, especialmente en el nivel de las ciencias experimentales.

- Propiciar espacios de análisis, discusión y apropiación de temáticas conceptuales de las ciencias experimentales, de las labores pedagógicas y de la legislación de la educación.

- Propiciar espacios de discusión, sistematización y revisión de documentos de experiencias significativas desarrolladas en el diario laboral educativo.

- Búsqueda de apoyos para la edición de ejemplares de la revista de la red.

- Circulación y socialización de publicaciones internas y externas

En el seguimiento de esta ruta se gesta el encuentro departamental anual de redes de educadores Interredes, donde maestros(as) en comunicación presencial y efectiva con

ayuda de medios interactivos y de carteleras, compartiendo sus quehaceres pedagógicos describen aportes hipotizando su sentir y discerniendo en colectivo aspectos como por ejemplo:

- "En un ambiente de convivencia sano y favorable hay mejores procesos de aprendizaje"
- "Se puede vincular el conflicto como oportunidad de aprendizaje significativo"
- "Con capacitación a los docentes se da la sensibilización a generar conocimiento"
- "Al capacitar con procesos de enseñanza – aprendizaje, al 100% de los docentes en cada institución educativa, se genera un cambio de transmisión a construcción de conocimiento"
- "La visualización de los planes de estudio contextualizados motivan a los estudiantes a reconocer su rol ante la práctica educativa"
- "La sensibilización inicial se logra con el uso de material didáctico basado en temas vigentes a nivel institucional o de medio de comunicación"
- "La planeación entre pares académicos es una estrategia para desarrollar aprendizaje significativo"
- "La implementación de los diferentes textos que se deben utilizar dentro del aula de clase, ayudan al estudiante a desarrollar habilidades para la comprensión textual y comunicativa"
- "La elección de temáticas con criterios de lineamientos curriculares, estándares, contexto, nivel de complejidad, áreas de conocimiento, actualidad e interés del tema, brinda una óptica de interdisciplinariedad."

- "La educación es un acto de amor, pasión, colaboración, compromiso pero no es competencia."
- "La educación no es dictar clase, donde menos se da la educación es en la escuela. Todo espacio es objeto de educación."
- "Es de pensarse la confrontación entre la institucionalidad y mi punto de vista. ¿Cuál va a ser mi punto de vista?, ¿Cuál va a ser mi lugar con los estudiante?"
- "Las evaluaciones son necesarias pero desde la mirada que se da y no por adiestramiento (en instituciones este proceso lleva años y no da resultado porque no hay formación)"
- "Romper paradigmas: ¿Cómo hago para que el estudiante sienta que no le estoy parcializando sino que estoy dándole una integralidad?"
- "Priorizando el Trabajo por proyectos y desvinculando el trabajo por asignaturas, se propicia un enfoque investigativo en el proceso educativo ¿necesito esto y que hago para hacerlo?"
- "La educación por campos de integralidad: y el trabajo por proyectos facilita un verdadero proceso educativo generador de cambios."
- "¿Cómo creamos un currículo que responda al contexto social de mis estudiantes?"

El compartir vivencias en interredes para REDCIEX, re significa su valoración y razón de ser cuando su comunicación permanente le permite visionar y valorar la importancia de la reflexión en colectivo esperando resultados como:

- El colectivo de trabajo, necesario para que a tiempo se atienda la demanda metodológica y tecnológica que requieren nuestros estudiantes interlocutores de la realidad respondiendo a estándares, proyectos de investigación, relaciones

interdisciplinarias y en general a la construcción del conocimiento escolar para su acción social.

- Generación y utilización del conocimiento, la ciencia y la tecnología, porque en el interior de estas suceden los procesos educativos individuales por cualificación como estructura de formación, y colectivos por la generación de investigación.

- Organización colectiva de maestros(as) de ciencias experimentales para desarrollo de sus labores educativas enriquecidas por el compartir y continúa comunicación con sus pares y estudiantes generando el conocimiento escolar para su accionar como actor sociopolítico.

- Maestros(as) organizados(as) conocedores(as) de mecanismos de comunicación permanente entre ellos, para que sus experiencias no se queden en el anonimato o en la tradición oral. Organización que contribuye con el funcionamiento de la sociedad de la cual hace parte y con la retribución dialógica del colectivo. La reflexión crítica del maestro(a) en colectivo lo hace partícipe en la producción de su propio conocimiento.

- Generación o fortalecimiento de la responsabilidad colectiva que genere una sociedad en la búsqueda de su educación creadora de procesos en todos los campos de la vida humana.

- Instituciones educativas con organización del conocimiento científico para su proceso educativo y evaluación a partir de su epistemología, sus propósitos, sus métodos, su contexto social, su currículo, su cognición y su tecnología.

- Consolidación de la red a través de convocatorias periódicas a eventos pedagógicos con pares académicos locales, nacionales e internacionales donde concurre participación masiva de maestros que conforman la red y sus invitados.

- Consolidar el trabajo pedagógico colectivo que realizamos con la red iberoamericana de maestros y maestras que hacemos investigación en el aula y otras redes pedagógicas.
- La discusión, publicación, circulación y socialización de documentos construidos por maestros en colectividad en calidad de estudiantes y constructores del conocimiento escolar desde su desarrollo investigativo.
- Publicación de experiencias pedagógicas de los maestros(as) a través de la revista SERIE Educación en Ciencias Experimentales ISSN:0124-1646.
- Permanente cualificación del grupo de maestros(as) que asumimos la organización de la red como una actividad que hace parte de nuestra vida cotidiana.
- Elaboración, participación y ejecución del proyecto que nos permita responder al interrogante: ¿Cómo resignificar la relación de la teoría y la práctica en los espacios educativos desarrollando competencias desde el proceso educativo y evaluación de las ciencias naturales?
- La ruta de consolidación de la red de educadores en ciencias experimentales en ámbitos del departamento del Valle del Cauca para lo cual se continua en propiciar la participación y compartir de experiencias de maestros de los diferentes municipios.
- Fortalecer la participación en proyectos interinstitucionales o gubernamentales.

Explora sobre los avances, relacionados en los ítems mencionados anteriormente dan cuenta de una reflexión pedagógica que se entre teje con las y los maestros en diferentes encuentros académicos, donde la preocupación está dada en las practicas pedagógicas y como se hace la reflexión para avanzar en los procesos de sistematización de las experiencias.

No obstante se presentan múltiples obstáculos que aminoran los resultados de las perspectivas que se tienen de la experiencia. La salida a pesar de las dificultades está enmarcada en continuar haciendo resistencia desde las aulas y en el encuentro permanente de la red con sus pares para profundizar las reflexiones pedagógicas y generar incidencia académica y política en tono a las directrices que afectan la educación pública.

El compartir entre pares incrementa responsabilidades y acciones del quehacer en el proceso educativo, porque La práctica pedagógica que se desempeña en una Institución Educativa refleja resultados valorando y controlando la generación de formas de vida y de potencialización del conocimiento escolar en los espacios de colectividad, cuando:

Los maestros reflexionan su quehacer en colectivo

Los/as maestros se interrogan y comparten

La generación de encuentro interredes fortalece la formación de maestros

Una acción del proceso educativo se comparte y se valora.

Se Permiten campos de estudio como:

- El análisis de factores escolares Vs desempeño de estudiantes en pruebas saber 11 de instituciones educativas públicas de Cali.
- La búsqueda de alternativa de respuesta a ¿cómo lograr la enseñanza desde una visión integradora que permita problematizar las áreas del conocimiento y construir currículo pertinente en contextos diversos para que la alteridad sea motor dialógico?
- Conformación, aplicabilidad y logros de una propuesta curricular – Modelo EPC en la institución Educativa Pichindé (Minimizando la brecha entre la educación elitista y la educación rural).
- El compartir de temáticas laborando en municipalidades distantes como es la vinculación al ambiente escolar la importancia del uso medicina tradicional

ancestrales en el tratamiento de enfermedades en comunidades afro de la Institución Educativa las Américas del Distrito de Buenaventura y Joaquín de Cayzedo y Cuero en Santiago de Cali.

- La viabilidad y desarrollo estratégico de diálogos del pos-acuerdo y la convivencia pacífica re significando saberes ancestrales en el ámbito escolar y grupos sociales.
- Conformación de grupo de maestros investigadores visionando el desarrollo de dialogo de saberes ancestrales en el Pacífico Colombiano a través de espacios escolares de la enseñanza de las ciencias.
- Análisis de experiencias pedagógicas en situ, locales, regionales e internacionales que permiten la valoración y búsqueda de complementaciones o respuestas a interrogantes que surgen en el quehacer pedagógico ante el proceso ético-político en el cual se está sumergido pero que brinda oportunidades de aprender y darle continuidad al desarrollo experiencial desde la expedición pedagógica.

Este ejercicio contribuye al fortalecimiento de prácticas emancipatorias que generan nuevos diálogos enriquecidos para dar paso a la transformación social política y cultural, donde los diferentes actores se cuestionan y proyectan los cambios con responsabilidad en el ejercicio de su ciudadanía y compromiso laboral; desde las diferentes dinámicas de los participantes con experiencias reflexionadas y valoradas en colectivos expedicionarios y de red que contribuyen a la transformación en la escuela.

Referentes Bibliográficos

Dewwy, J. (1989). Pensamos como, nueva exposición entre pensamiento y proceso educativo. Bs As: Paidós.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist, 53*(4), 449-455.

Patiño, A. (2012). Educación humanista en la Universidad a partir de las practicas docentes efectivas. Perfiles educativos. Vol. 34, núm. 136, ISUE-UNAM.

Priestley, M. (1996). Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico. Editorial Trillas. México

Zambrano, A. (2003). Educación y formación del pensamiento científico. Arfo Editores.

Zapata, V. (2000). Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa. Pedagogía y educación, ISSN: 0123-5222. Editorial universidad de Antioquía.

Email: redciex@gmail.com

http:/www.facebook.com/redciex.univalle

Tel: 3146412534, 31548815 31, 3760434, 3359059

EL COLONIALISMO ÉTICO-CULTURAL DE CARTOON NETWORK EN EL MUNDO INFANTIL

- **Código**
- **Eje temático:** Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético – político
- **Autor:** Andrés Mauricio Páez Ochoa[1]
- **Correo Electrónico:**mauropaez1979@gmail.com. Tel. 3138076230
- **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

COLOMBIA

Resumen

A continuación se presenta una experiencia investigativa que aporta a los diversos procesos en red pedagógica que se afianzan sistémicamente en lo local, lo distrital, lo nacional y lo latinoamericano. De ese modo la red Chisua, donde se establece ese necesario diálogo de saberes, es el escenario para elevar de lo particular a lo universal, distintas experiencias de este tipo. Así, La Red Iberoamericana de Maestros será el encuentro por excelencia para compartir los conocimientos y las prácticas particulares de los maestros del continente.

Desde esa perspectiva la discusión colectiva entre la comunidad educativa, respecto a los contenidos que circulan en las pantallas televisivas, debe ser una premisa fundamental no sólo en los hogares, los espacios urbanos comunes sino en las escuelas, donde al final ha de darse la reflexión científica y critica sobre el conocimiento. Además de elevarse a escenarios donde los docentes de diversos orígenes y nacionalidades puedan suscitar propuestas a gran escala. Produciendo un pensamiento que articule lo local, lo barrial y particular con lo general y lo global.

Este ejercicio genera una perspectiva crítica frente a la televisión, desde posiciones como la de (Rincón, 2015), quien confirma cómo la industria audiovisual distorsiona los derechos de los niños, monopolizando el acceso a la cultura, divorciándose de su función educativa. También desvelando los contenidos desplegados en el canal de entretenimiento *cartoon network*, que promueven el consumo a todo nivel en los televidentes infantiles. Así, la educación audiovisual debería cuestionarse frente a lo percibido por los niños en los medios masivos y plantear una construcción de contenidos que discuta con la posición hegemónica y comercial.

Palabras claves:

Infancias, medios de comunicación, entretenimiento, derecho a la información, educación audiovisual.

[1] Magister en Comunicación - Educación

Objetivos

Analizar la influencia de los medios de comunicación en los niños con canales de entretenimiento como *cartoon network*.

Discutir las políticas de la industria cultural frente a los contenidos que se producen en los medios de comunicación y su relación con la educación.

Promover una educación hacia los medios de comunicación y lo audiovisual.

Generar espacios de dialogo en torno a los saberes de docentes en redes locales, distritales e internacionales.

Introducción

Es un hecho manifiesto que la gran industria cultural, aquella que vislumbraba (Althusser, 1988) a principios del siglo XX como la antesala de un mundo mediado por las pantallas globales, es una realidad. De hecho, se pensaba en su obra que las pantallas tenderían a maximizarse para obtener mayor impacto, pero no sólo han crecido en tamaño, sino que se hacen pequeñas para adentrarse en la intimidad del sujeto, se hacen omnipresentes y hoy el imperio de lo audiovisual conforma una realidad avasallante y virtual.

De ahí que se hace inmanejable para el mundo adulto, compuesto por el Estado, la familia y la escuela, enfrentar, competir y controvertir todos los infinitos contenidos que circulan por las pantallas y que los niños consumen a diario en computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes, televisores y demás. Y al mismo tiempo, cumpliéndose con eficacia la feroz estrategia de convertir en mercado a todas las infancias del planeta.

Particularmente *cartoon network*, uno de los canales más populares de televisión, se hace garante en esta misión por sostener y ampliar un gigantesco emporio, compuesto por niños de todas las edades y nacionalidades, con maniobras comerciales que nacen en la pantalla tradicional y que mutan a todos los otros formatos y a todas las formas de publicidad, un canal que promueve en sus programas, explicita y sutilmente, todo tipo de violencias que se diseminan en la escuela y en la calle.

En este escenario, se hace urgente una educación audiovisual que trascienda de las aulas escolares, que debata con programas, contenidos, y canales de entretenimiento y que proponga la creación de alternativas comunicativas pensadas e imaginadas por los mismos niños.

Por tales motivos, se hace urgente vincular a todas las aristas materiales del concepto de educación. Insistiendo en todos los componentes externos e internos de las comunidades educativas relacionadas con la escuela, como institución visible de la acción educativa. Pero también la comunicación necesaria entre los diferentes colectivos pedagógicos que aisladamente analizan y resisten fenómenos como la influencia de los medios, frente a los intentos del mercado por despolitizar la escuela y hacerla pasiva ante su embate.

Desarrollo conceptual-metodológico

Es importante analizar, tal como denuncia (Giroux, 2001), que mientras no exista una democracia participativa, legítima y radical, en el sentido más político y aglutinante, muchos de los sectores sociales que por tradición han sido excluidos y despojados de sus derechos, a veces sin que lo sepan, el discurso de los derechos humanos quedará reducido a una metáfora sin fondo ni cuerpo.

Así, es evidente que la población infantil recibe desde todos los canales y a través de los diversos aparatos tecnológicos diseñados por el mercado para ellos, volúmenes incesantes de información, siendo uno de los objetivos centrales de la industria cultural, que además pretende borrar la frontera entre lo educativo y el entretenimiento, promoviendo sutil o directamente, idearios políticos, sociales y sexuales que en la mayoría de ocasiones tienen que ver con lo hegemónico, occidental y excluyente.

En *cartoon network,* canal de entretenimiento infantil, se hace patente la posibilidad no sólo de la gestación del modelo cultural dominante, sino también formas variables de violencia que encarnan sus personajes en las distintas series animadas, mientras simultáneamente divulgan campañas contra el acoso escolar, como parte de su supuesta responsabilidad social.

La actitud pasiva de los niños frente a lo que ven, la indecisión del Estado para defender su derecho a la información y el papel opaco o cómplice de la familia y la escuela, hacen que con total libertad e impunidad, el creciente mercado de entretenimiento infantil produzca enormes réditos a costa de estrategias poco honestas, mientras urge una educación amplia sobre la información, la comunicación y los medios, donde lógicamente deben participar los niños y niñas de todas las edades, como lo avizora (Rincón, 2015).

Esa educación en los medios y la información debe propiciar el análisis crítico de los diversos contenidos que se presentan en canales infantiles como el mencionado, pues en esa barrera inexistente entre el mundo de lo académico y lo netamente comercial, el papel del adulto (escuela, Estado y familia) queda reducido a esferas que no permiten cuestionar el mercado, cuando los niños y jóvenes consumen de forma voraz lo que la industria del entretenimiento propone, lenguajes que atraviesan sin límite, ni reflexión, lo íntimo, lo sexual y lo afectivo.

Sin embargo debe quedar claro que no se trata de censurar contenidos o prohibir a los niños el acceso a las múltiples plataformas, medios y canales, acción absurda y anacrónica, teniendo en cuenta la explosión tecnológica e informativa. Más bien se trata de definir con certeza la responsabilidad del mundo adulto frente al desarrollo infantil y el control necesario ante la ambición desmedida y antiética de la industria cultural.

En consecuencia, desde la necesidad de una educación en medios y en comunicación, que debe extenderse a la familia, a la calle y a la escuela y en donde el Estado debe cumplir un papel definitivo, habría que proponer la creación de contenidos audiovisuales por parte de los mismos estudiantes. Contenidos alternativos que podrían cotejarse con lo que circula en la televisión y que hablarían de las vivencias, expectativas y las necesidades de niños y niñas.

Así, sin veto de ninguna clase, los niños aportarían desde su sentido crítico frente a lo que consumen y crearían nuevos productos que alimentarían su mundo infantil basado en valores locales, populares y culturales propios. Creando el vínculo definitivo y necesario entre lo que ocurre en la televisión y lo que ocurre en la escuela.

Las redes pedagógicas podrían tener un papel definitivo en esa tarea tan perentoria por desvelar las intenciones cada vez más perversas de las multinacionales del entretenimiento, pues al vincular a padres de familia, estudiantes y docentes en esa labor, la exigencia al Estado posibilitaría respuestas para exigir la participación de la sociedad civil en la definición de lo que los niños ven y se establecerían políticas públicas para la producción de televisión de calidad.

Redes pedagógicas como Chisua, intentan desde el intercambio del conocimiento, no sólo evidenciar las fronteras inexistentes entre el entretenimiento y lo académico, la necesidad de la comunicación permanente entre los elementos de la comunidad educativa; sino generar en maestros y estudiantes de todos los sectores y países, las reflexiones necesarias para la construcción de contenidos que hablen desde los contextos particulares, desde la cultura popular de los niños. Contenidos que puedan entretener, pero también educar y hacer reflexionar.

La metodología diseñada para implementar el ejercicio investigativo y recoger los datos, se articuló con los objetivos iníciales, teniendo en cuenta las modalidades cualitativas así:

Observación: este instrumento se utilizó para determinar la influencia de la televisión en dos niños de 8 a 11 años de edad respectivamente (del género femenino y masculino), puntualmente en torno al canal de entretenimiento infantil *cartoon network,* uno de los más populares y vistos, que incluye en su estrategia de mercado, publicidad en internet, útiles escolares, prendas de vestir, eventos sociales, etc. Revelando el componente transmediático en su discurso.

Se determinó así, que la presencia simbólica del canal permea los espacios íntimos y públicos de los niños, alcanzando enlaces permanentes y afectivos con los contenidos desplegados y la personificación de los protagonistas de las series, caracterizados por su irreverencia, insatisfacción y la violencia sutil o directa. Estos enlaces se hacen patentes en la comunicación con los padres de familia en situaciones cotidianas, con los compañeros del colegio al cual asisten diariamente y con sus docentes, los cuales han sido consultados sobre el papel de los canales infantiles en la vida escolar de sus estudiantes.

Entrevista no estructurada: con esta herramienta se pretendió reconocer las relaciones que los niños hacen desde lo que observan en las series animadas de *cartoon network* y su entorno social: escolar y familiar. Así como la influencia que estos contenidos tienen para su desarrollo académico y convivencial, fuera y dentro de las aulas.

Se reconocieron así, una gama de relaciones desafiantes con el mundo adulto, de acuerdo a una desconexión entre lo que ofrece ese entorno y lo que prometen las narrativas de *cartoon network*: aburrimiento, insatisfacción, competitividad,

irreverencia, ironía, poder, egoísmo, picardía, agresión, sexualización, bizarría y una marcada perdida de la inocencia infantil.

Los docentes de los estudiantes también fueron entrevistados y dieron fe de muchos de los comportamientos que los niños asumen en diversos escenarios de su vida diaria a partir de la influencia mediática. Notando que la indiferencia hacia el mundo adulto es una de sus principales características. Al parecer, los niños no ven a sus docentes y padres de familia como pares con los cuales conversar o negociar, sino como proveedores que satisfacen las necesidades inmediatas y que en muchas ocasiones son invisibilizados o vistos como obstáculos.

Taller creativo (análisis de series y creación de cómics): con esta actividad se quiso comprender desde la reflexión y la crítica argumentada, de acuerdo a las edades estudiadas, los diferentes relatos que se cuentan en series como: *Un show más, El increíble mundo de gumball, Steven universe y Hora de Aventura,* para lograr la exégesis que permitiera elevar valores, actitudes y comportamientos de los personajes en las narraciones.

De otro lado, se propuso redactar historietas que tomaran en cuenta otro tipo de vivencias diferentes a las que los niños en cuestión consumen, como sus relaciones familiares, su entorno escolar o las relaciones con sus amigos. Logrando establecer elementos comunes sobre el placer, el dolor, la frustración, la rabia, etc. Y lo que se cuenta en las series del canal en cuestión.

Eje temático: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético – político

Teniendo en cuenta el objetivo de este eje temático, el diálogo de saberes permitió identificar que hay muchos elementos en común entre los distintos componentes de la comunidad educativa. De tal forma que se robustecen unos códigos morales, éticos y políticos que nacen desde las obligaciones de la intimidad familiar y se amplían en los colectivos, en los grupos comunitarios que podrían exigir sus derechos de formas mucho más organizadas.

Esa resistencia civil a los poderes omnímodos del mercado y sus políticas perversas, debe ampliarse desde las experiencias de otros colectivos como la red Chisua, no sólo en la cuidad y el país, sino en el resto de Latinoamérica, donde para nadie es un secreto que la influencias de los medios masivos es determinante en la formación de idearios políticos y económicos, funcionales a quienes detentan el poder, desde lo público y lo privado. Qué decir de las series animadas que circulan las veinticuatro horas del día por canales como *cartoon network,* donde el papel del adulto es prácticamente desierto. Haciéndose imperativa la movilización social permanente hacia la exigencia de una Ley de Medios que satisfaga las peticiones de los docentes y los padres de familia.

El acercamiento a los estudiantes que sirvieron como sujetos del estudio de caso descriptivo en desarrollo, no podría haberse dado sin la participación de los otros docentes que colaboraron desde sus saberes en el avance del ejercicio investigativo.

Pues fue claro para ellos, la importancia del intercambio de experiencias desde sus prácticas particulares que se repitieron y variaron en el análisis proyectado.

De ese modo quedó claro que la participación de los docentes en la reflexión de los comportamientos externos de sus estudiantes, lo que consumen, cómo se educan en casa y lo que traen de allí, fue vital para comprender cómo aprenden y cómo conviven en las aulas y fuera de éstas, ya que intentaron establecer la comunicación necesaria con los otros componentes involucrados en el proceso pedagógico.

El ejercicio comprobó la necesidad de formar a maestros, directivos y padres de familia en torno al análisis de medios, contenidos y propuestas para una televisión infantil de calidad. Evitando la atomización social, el aislamiento y las culpas entre unos y otros. Fue más útil crear crítica y colaborar con los cimientos de una sociedad civil más empoderada frente a demandas legítimas, así como promover redes de conocimiento y diálogo de saberes que originen la movilización ante la impunidad de la industria cultural, avasallante y deshumanizada, frente a los requerimientos de las familias.

Conclusiones

La *observación* a los niños analizados permitió concluir que aunque los medios de comunicación poseen una poderosa influencia en todos los aspectos de sus vidas, son las relaciones cotidianas con el mundo adulto las que determinan los comportamientos inaceptables o nocivos de los niños en general, pues finalmente es la sociedad la que construye el medio y es éste el que termina acompañando y educando a las diversas infancias.

Los medios de comunicación y en particular, canales de entretenimiento como *cartoon network,* tan sólo insisten en reproducir los vicios colectivos que se viven con intensidad en las ciudades, nociones que capitalizan ávidamente con la publicidad de sus contenidos en todas las vitrinas.

Con los resultados de la *entrevista no estructurada* se logró establecer que el mundo adulto aún no comprende lo que comunican canales de entretenimiento como *cartoon network* y son los niños quienes deconstruyen esos contenidos sin mayor orientación, implicando la estigmatización en unos casos o la trivialización del universo de las tiras cómicas en otros.

Finalmente y ante la elevación reflexiva de las intenciones implícitas y explicitas de las series animadas, es evidente que los niños comprenden que esos contenidos no sólo entretienen sino que influyen en la construcción de imaginarios que no todas las veces contribuyen a la humanización del sujeto, a la divulgación de derechos, sino a la exaltación de actitudes nocivas o a lenguajes que no pertenecen a su vida cotidiana. Y en ese sentido, la creación de historietas contribuyó a dialogar desde el lenguaje infantil y desde sus propios contextos.

Lograr descubrir, como lo dijo (Giroux, 2001), que no hay muros entre los contenidos del entretenimiento y lo puramente académico, implica que la vida cotidiana infantil, en sus infinitas necesidades y aristas, debe ser reflexionada en la escuela y fuera de ésta

por el mundo adulto y por tal motivo, todas esas experiencias promueven una responsabilidad del Estado frente a los derechos de los niños y un alto cuidado respecto al derecho a la información y la comunicación.

Sin embargo y ante la inoperancia de los estados latinoamericanos, son los colectivos sociales, las escuelas y las redes pedagógicas, las que deben empezar a aportar a esas reflexiones y a las denuncias necesarias para pedir televisión de calidad. Así como otra serie de demandas en torno a los derechos descritos antes, asumiendo su responsabilidad en la intimidad del hogar y en la divulgación de valores necesarios en los ámbitos públicos de la escuela.

En tiempos en los cuales los adultos presentan mayor perplejidad e incapacidad frente al comportamiento juvenil e infantil, donde simplemente se juzga o se niega, sería pertinente entender qué tipo de gratificación obtienen los niños con lo que consumen a diario en los medios de comunicación y cuáles vacíos existen en su interior.

De tal forma, si en la escuela y la familia existe una decidida respuesta para dialogar y comprender las nuevas escrituras, los nuevos lenguajes y los nuevos códigos comunicativos, menor incremento habría en fenómenos más graves como la delincuencia juvenil, el suicidio, el consumo de drogas y los enormes abismos que se abren día a día entre los más jóvenes y los adultos.

Referencias bibliográficas:

Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos de estado: Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión Editores.

Giroux, H. (2001). El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia. Madrid: Fundación Germán Sánchez.

Rincón, O. (8 de noviembre de 2015). La mala relación entre televisión y educación/ El otro lado. El tiempo. Recuperado de http://www.eltiempo.com/entretenimiento/cine-y-tv/omar-rincon-la-mala-relacion-entre-television-y-educacion-el-otro-lado/16424864

EL ESPIRAL CAMINANDO SABERES

María Isabel Santos Casas
Carlos Saquic Canil
Olga Lucia Jimenez
Sandra Patricia Alvarado
Elizabeth Saenz,
Rosalba Ortíz
Ruth Albarracín Barreto

Red tejiendo sueños y realidades redtejiendosyr@gmail.com

Resumen.
El presente escrito interpreta el sentir y vida de maestras y maestros que se la juegan por sentir y crear permanentemente otra escuela donde el movimiento y el espiral es la parte escencial de una escuela que propone y construye estrategias para crear sujetos de pensamiento.

Palabras Claves.
Espiral, movimiento, descubrir, hacer, escuela, aprendizaje, escuela, conocimiento, mundo, dialogo, diversidad, pensamiento.

Althusser Louis, un aparato ideológico de Estado cumple muy bien el rol dominante de ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la Escuela. "Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable "habilidades" recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía. Hacia el sexto año, una gran masa de niños cae "en la producción": son los obreros o los pequeños campesinos. Otra parte de la juventud escolarizable continúa: bien que mal se encamina y termina por cubrir puestos de pequeños y medianos cuadros, empleados, funcionarios pequeños y medianos, pequeño-burgueses de todo tipo ya lo había planteado de manera general". Desde su mismo nacimiento se pueden considerar la escuela y otras instituciones, como aparatos ideológicos del estado. Esto quiere decir que una función importante de estas es perpetuar las relaciones de poder, esto es, las relaciones de

dominación existentes. Ahora bien, la manera como en la escuela se concretan estas funciones no solo ha sido motivo de estudio y discusión, sino también de investigación, sobre todo en cuanto se han explorado opciones de escuela que en vez de servir a los intereses hegemónicos, se conviertan en elementos de transformación social y compromiso con la emancipación. [1]

"La búsqueda por una escuela que se teja desde las problemáticas del territorio, la sociedad, los sujetos y sus saberes propician prácticas que invitan a cruzar fronteras, recrear y construir propuestas en colectivo que den vida al sentido político e histórico que nos habita, a esos sueños que nos unen y a esa utopía alternativa que nos realiza." Red Tejiendo sueños y realidades.

"Maestras hagan lo que ustedes quieran" José Ignacio casallas (Rector nueva Colombia 1997- 1999)

Nuestra red, tiene un proceso bello y propio. Como el de una espiral en movimiento. Inicia desde el momento y el palpitar del querer ser maestras y maestros. Nuestro punto de encuentro: ¡Una escuela espectacular ¡ donde históricamente se realizó un mágico tejido en búsqueda de la paz tan buscada y sufrida como la actual, el movimiento revolucionario M - 19 entregó las armas en los años 90 y concertó con el gobierno las condiciones de vida y sus territorios de vivienda. Uno de ellos en la ciudad de Bogotá la capital de Colombia, en la localidad de Suba. Allí se creó la escuela Nueva Colombia en el barrio al que le dieron el nombre del municipio "Corinto" en el Cauca. Territorio muy significativo para esta organización... Una comunidad que creó con sus manos su barrio, sus calles e ideología. Pensamientos que fueron una guía para hacer pensar a quienes allí llegamos y mirábamos con asombro la organización que exigía y cultivaba grandeza. La espiral se fue autorganizando y nos conectamos con las redes disciplinares de la localidad, sumado al

[1] Althusser Louis, Ideología y aparato Ideológico de estado" Buenos Aires: Nueva Visión. 2003. ISBN 950-602-032-9

nacimiento de la Expedición Pedagógica Nacional como una de las expresiones del movimiento pedagógico del cual empezamos a hacer parte y nos vinculó con otras maestras y maestros que al día de hoy hacen parte de la red.

El develar el territorio y trabajar con la comundad nos ermitio interactuar con con líderes sociales y comunitarios, quienes hicieron parte de discusiones acerca del currículo, lo ambiental, lo cultural, lo histórico. Conformamos con otras doce organizaciones la MAOC Mesa Ambiental de Organizaciones Comunitarias.

De allí salimos por políticas educativas, por parámetros, pero el tejido y fuerza de la red nos unió en hilos que siguen tramando el palpitar de la urdimbre en disímiles territorios escolares. Nos quedó el tesoro de la red que jalaron otras maestras de la localidad y que nos condujo a un camino propio diverso y único. Podemos develarlo en "La metáfora del caos nos enseña que más allá de nuestros intentos por controlar y definir la realidad, se extiende el riquísimo, e incluso infinito reino de la sutileza y la ambigüedad, donde la vida se vive en plenitud. La teoría del caos nos muestra lo aparentemente que pueden acabar siendo las cosas si se asume un papel principal en el modo en que éstas se producen. Si prestamos atención a la sutileza, nos abrimos a dimensiones Creativas que vuelven más profundas y armoniosas nuestras vidas." Al llegar a esta escuela, aun de primaria, cada maestro llega con su impronta, sus huellas, con sus amores y desengaños, cada maestro traía en su piel y corazón una propuesta de vida, de escuela, pero lo verdadero era el amor por el trabajo con sus estudiantes. Era la búsqueda en soledad que sin dejarse esperar encontró eco en los otros compañeros de escuela.

Luego de acuerdo a otras, políticas educativas, distritales todas las escuelas deberían ser colegios con grupos de básica media y media"; en ella se vivía la Nueva "ley general de educación" con los proyectos pedagógicos y el proyecto educativo institucional (PEI). Así se unieron los sueños de cada uno, de crear otra escuela posible.

Una de las políticas Educativas contemplaba que todas las Instituciones Educativas debían

ser colegios de básica y secundaria de acuerdo a las mal llamadas e implementadas fusiones por lo cual maestras y maestros de preescolar y primaria Se integran en una sola Entidad Educativa o colegio. Y se nombra a Un Rector para manejar dos, tres, cuatro sedes. Para un total de dos mil estudiantes. Y un coordinador para quinientos estudiantes. Así se masifica más el Proceso Educativo. Para nosotros la red no tiene tiempo ni espacio

Con propuestas de inclusión (política no conocida en ese momento) de vida, de arte, ciencia, creación y de investigación, todo se dio y se disfrutó y como todo hubo que decir adiós por políticas nuevas. Esto llevó a diversos sitios a otros maestros que fortalecieron más la Red porque vieron que desde el diálogo en otros espacios desde las diversas maneras de descubrir el sentido de la escuela, de ser red. Es así como todo este proceso formativo, se enriquece y crece. Así algunos maestros continuaron, otros se fueron, pero siempre hubo el fuego suficiente para estar allí.

Todo un movimiento, el rol del maestro según la red:
Con el amor como punto de partida para que el maestro viva la necesidad de innovar e investigar, analizar cómo llegar al estudiante y como impactar en él para que éste adquiera un Proceso de auto aprendizaje que lo libere y le lleve a ser un autodidacta en todo el camino de su vida, que sienta que él es capaz de luchar por grandes metas. sea él quien pueda aportar a la comunidad y a la sociedad. Un rol colectivo de vida de humanización y de búsqueda por una felicidad anhelada. Maestro investigador e innovador Al concientizarse de su ROL. Sabe que la única forma de llegar a impactar y asombrar al estudiante, es preguntarse acerca de su actuar diario, de la búsqueda permanente en soledad y en colectivo reconociendo que con el otro puede aprender, descubrir, observar, diagnosticar, escribir, proponer y crear, transformar, lo que el medio o el niño le interesa, requiere, necesita.

Que la búsqueda permanente en liderar encuentros de estudiantes, maestros, niños jóvenes y comunidad, en diálogo permanente con la academia, desde su permanente cualificación en doctorados, maestrías cursos de actualización y conformación de redes sean bases para

visibilizar en nuestros espacios de trabajo, un maestro que no solo vive su labor sino la dignifica reconociéndose a sí mismo como un investigador como lo son otros académicos que fijan su mirada en la escuela. Es reconocer que él como maestro debe ser coherente en su filosofía, su ética, su praxis de vida: el trato con los niños, jóvenes y comunidad.

Lo anterior en el maestro de red lo potencia y exige para llegar a ser un maestro investigador porque sabe que todo es dinámico, el movimiento eje de universo de la vida, al igual que la ciencia y el arte son esencia de todo, conocimiento, maestro, estudiante.

Desde nuestros planteamientos los integrantes de la red no se van, cada sujeto siempre está y es parte de la red. "La red no tiene tiempo ni espacio" Para la red el niño, el joven, es un alma, que llega a nuestra vida, con su historia de alegrías, añoranzas y deseos de ver otros mundos de amor, compasión y fuerza. Son personajes que desean sentir lo valiosos y únicos que son, en el mundo. Son muy importantes para un universo tan amplio e infinito. Seres que reconocen que con cada acción existirá un reacción que UBUNTU está en todo lugar, "si tú estás bien, todos estaremos bien". Somos nosotros quienes nos equivocaremos y desde, el error volveremos a empezar con más fuerza porque es la mejor forma de enseñanza. Aprender del desacierto.

Sentir que necesito del otro para ser mejor. El maestro reconoce que para llegar a un niño o joven es necesario tener un conocimiento y evidenciar que este se construye desde un entorno, desde unas historias de vida de cada ser que está con nosotros, de unos procesos tanto del niño, joven como Orientando a los niños para que se evidencien como sujetos de derechos. Quienes ocupan un lugar y un espacio propio. Esa es la lucha de los maestros del Distrito "creer en aquellos que muchos no creen."

LOS OTROS MUNDOS.

Toda persona o maestro que está en una Red reconoce de antemano que es en colectivo que nos formamos, aprendemos, nos reímos y que así estemos con diversidad de pensamientos

entendemos que requerimos de otros con diversidad de conocimientos para cualificarnos, para estar siempre a la altura de los estudiantes quienes con este chip incorporado hacen que pensemos en diversas formas de reinventar nuevas formas para llegar al conocimiento. Los docentes entendemos que desde el diálogo con el joven, niño, el especialista, el médico, psicólogo, sociólogo. El PH, Empresario, el catedrático, ingeniero, la señora de la comunidad que enseña a cultivar, el jardinero. Son seres con su sabiduría propia, que aportan al docente, que hacen que se mire él como persona, como profesional, como investigador, esas otras miradas, ayudan a engrandecer la escuela.

Es reconocer la importancia de validar los diferentes saberes, en las distintas profesiones y Disciplinas. Para intercambiar experiencias de vida. Por eso invitamos a todas las disciplinas a nuestros encuentros para compartir y decir aquí está la escuela sin fronteras, la escuela viva, con ganas de seguir mirándonos y reconociéndonos como hacedores de historias de vidas.

En el 2005 pasamos de ser redes disciplinares a interdisciplinares. En el 2008 nos quitamos el peso de la interdisciplinariedad y nos declaramos Red sin fronteras pero con la utopía en el horizonte.

HISTORIAS Y REFLEXIONES ACERCA DE LA RED.

La propuesta pedagógica que se enmarca en el lenguaje significativo para la construcción del conocimiento permitiendo re-contextualizar y transformar la vida escolar, rompiendo esquemas y permitiendo una construcción propia aprovechando el valor de preguntar, de preguntarse. Nutriendo la curiosidad de los seres humanos. Para esto, se requiere que el maestro indague cuáles son los intereses, las voces, las realidades, las necesidades. La indagación acepta la invitación de la ley general de educación en lo concerniente a la implementación de los proyectos educativos para involucrar la comunidad organizada. Las etapas implementadas son:

1. Al iniciar un proyecto de aula se parte de la pregunta a los estudiantes y padres de familia, qué desean se fundamente en el año respectivo.

2. Se reciben todas las ideas propuestas. 3. Los proponentes sustentan ante sus compañeros la importancia de la iniciativa. 4. Se explora sobre las propuestas. 5. Se elige, por votación, el proyecto que presente mayor interés. 6. Se planea y organiza el desarrollo del proyecto (Objetivos, metas, cronogramas, horarios, asignación de responsabilidades individuales y de grupos) 7. Se ejecuta el proyecto 8. Se sustenta el proyecto, una vez finalizado. 9. Se Expone o socializa el trabajo realizado con participación de estudiantes y padres de familia. 10. Se concientiza de los progresos alcanzados.

Para el maestro, el proceso comentado, ha orientado la educación hacia una nueva forma de hacer escuela de actuar desde una pedagogía propia, indagadora y tejedora de vidas. La red y la comunidad la red siempre busca el apoyo de diversas personas y asociaciones de la comunidad que se quieran vincular, enseñar a ceder sus espacios y respetos por una escuela que trata de estar cerca de ellos pero por diversas circunstancias y políticas nos alejan pero sin embargo en los caminos nos redescubrimos y nos fortalecemos por el amor y aprecio que nos genera cuando nos hacen talleres de cultivo, talleres de la palabra, del respeto por la naturaleza por los oficios, por la vida.

PROYECCIÓN DE LA RED

Es un deseo de todos continuar en la red sin importar tiempos o espacios pues cualquier pretexto es válido para reunirnos, hablar y conocernos desde la diferentes zonas de vida en la que nos encontremos. Todos bienvenidos a esta su RED. Nos la apostamos en los momentos que vivimos por una red si fronteras 4 en las que las tensiones políticas, de divisiones se rompan y nos permitan entendernos más como seres humanos que se contrastan en la diferencia, en el reconocimiento del otro, de los otros, y de las apuestas por nuestras utopías en un mundo planetario con el derecho a soñar para construir bellas realidades. https://www.youtube.com/watch?v=dlF3hiudcKg.

VIAJANDO POR LOS TERRITORIOS.

Desde que la red existe hace 20 años hemos considerado vital el movimiento por los

territorios con el fin de contrastarnos, sospecharnos y validar políticas en los diversos espacios, por eso, para nosotros la participación en los iberoamericanos, en la Expedición pedagógica Nacional y nuestros viajes propios nos han permitido enriquecer la mirada, develar y conceptualizar nuestras prácticas, preguntarse por las políticas de intervención que atropellan los procesos locales, escolares, comunitarias llevando la voz del aula a otros. Tejiendo más allá de lo previsto hemos tramado lazos de amistad con voces de diversos territorios.

En Argentina intercambiamos diálogos con las madres de la plaza de mayo, con procesos de educación popular como la Barraca y nos conectamos con Alejandra una mujer como ella misma se denomina piquetera y a quien trajimos a Colombia para unos conversatorios de red y Memoria.

Nuestra última visita de cinco integrantes de la red ocurrió en Guatemala. Allí visitamos una escuela del Lago Maya en Santa Catalina de Porupo y dialogamos con las maestras Margarita y Claudia de pre primaria y de básica respectivamente Conocimos al maestro Carlos en Antigua estudiante de licenciatura con quienes intercambiamos impresiones, compartimos experiencias, sumadas a la visibilización de la dura realidad en que se encuentran muchos de las niñas y niños de las culturas indígenas. Viendo a Lucas un niño de 5 años quien nos ofrecía sus artesanías recreamos a Luchin, a los niños mapuches de las calles de Iguazu En palabras de Carlos quien nos cuestiona sobre la realidad de sus niños y la formación de los maestros tenemos: Desde nuestro proceso en los encuentros Iberoamericanos y las tensiones emergentes en torno a lo Latinoamericano o Americano no la apostamos por ir más allá de las divisiones impuestas y ser planetarios como nos lo plantea Morín. 5 https://www.youtube.com/watch?v=lZPxPs1vX0w
uela.

A continuación presentamos la Historia del maestro en formación Carlos Saquic de origen Guatemalteco. Con quien hemos compartido sus apreciaciones acerca de la escuela. y su Proyecto de vida. Los docentes y personas de la red sintieron en ese encuentro como nos

identificábamos por nuestros deseos de construir otra escuela.

"Solo viviéndolo se comprende la realidad. Solo viviendo entre los niños que aunque ya no andan descalzos pero si con zapatos rotos y sucios, se puede comprender la magnitud de la pobreza a que viven la mayoría de los habitantes de Chichicastenango. Uno de los lugares más visitados en Guatemala por turistas nacionales y extranjeros. Sería una injusticia señalar a un solo culpable a esta problemática, ya que no depende de un solo actor o funcionario cambiar la situación, sino de toda la sociedad. Sin embargo, si alguien tiene la gran posibilidad de cambiar esta triste realidad, no solo por el tiempo que tiene para compartir con los niños, sino la capacidad de inculcar en ellos valores que los preparen para enfrentar mejor la realidad son los docentes que imparten clases en cualquier nivel educativo. Sin embargo el nivel educativo dado a las pocas personas que lo reciben es sumamente pobre. Los requisitos para ser profesor, tanto de primaria, como de secundaria e incluso en niveles universitarios son. Difíciles. Los maestros de algunas escuelas públicas del interior del país ni siquiera llegaron a terminar la primaria, como en el caso de Chichicastenango y muchos otros pueblos en el interior del país. Pero las Universidades también dejan mucho que desear. En Guatemala no existe una entidad que regule la calidad de profesores que imparten las clases, ni que regule a las universidades con base en qué están educando a sus estudiantes. El requisito para ser profesor de la Universidad (en su mayoría) únicamente consta en disponibilidad, que algún otro profesor lo recomiende, una entrevista breve acerca de sus valores, que diga que sabe del tema y que acepte el pago. Las Universidades están pidiendo que sus alumnos sean cumplidos con las tareas, que asistan a clase, que pongan atención, que estudien para sus exámenes y que lo hagan con entusiasmo, ¡pero son incapaces de aplicarlo ellos mismos! En otras palabras, ¡no quieres que otros sean mediocres pero tu si te permites hacer tu tarea con mediocridad! Y así se espera que un país como el nuestro prospere. En mis años de Universidad en he estado en clases con profesores que imparten sus clases con la pereza en su máxima expresión; clases mal preparadas, poco material de apoyo, maestros sin habilidades para hablar en público y que mejor se dedicaron a ser profesores porque no consiguieron trabajo en otro lado. ¿Quién audita a estos profesores? ¿Quién los evalúa? Si el alumno no le da retroalimentación al

profesor sobre la calidad de su enseñanza, cómo se entera él de lo que tiene que mejorar. Y dirán "Es que el alumno no tiene criterio para evaluar la enseñanza del profesor" yo me pregunto: "¿cómo calificaría a profesores que tienen alumnos que se duermen en menos de 45 minutos que dura una clase? ¿Cómo calificaría a un profesor que al salir de su clase se da cuenta que no aprendió absolutamente nada, aunque fuera con la intensión de hacerlo?

Ésta situación también se vivencia en Bogotá- Colombia…

Para trabajar en las empresas, los candidatos/empleados/estudiantes necesitan conocimientos prácticos para solucionar problemas. ¿Cómo es que la universidad no nos enseña a cómo tratar a un cliente molesto? ¿A realizar un flujo de caja y presupuesto para nuestras cuentas personales? o, ¿por qué no nos enseña a cómo mejorar nuestra imagen personal para vernos más profesionales? o, ¿será que la Universidad se desentiende de enseñarte cosas básicas de la educación? ¿A caso la Universidad no es la que nos prepara para la vida profesional? ¡Son elementos básicos para trabajar en una empresa!"

Ésta situación también se vivencia en Bogotá- Colombia…

Aquí nos pone Carlos Saquic una fuerte discusión que seguiremos tejiendo. Nos preguntamos como lo hemos hecho en diversos iberos sobre la formación, las realidades de nuestras comunidades, las prácticas entre otros, ¿somos empresas y clientes? ¿Nos formamos desde la vida? Queremos sembrar la esperanza de un futuro en que Guatemala haga parte de los Iberos pues a diferencia de otros países encontramos una realidad educativa muy deshumanizante en donde las escuelas deben soportar sus presupuestos con ventas propias, maestros que deben buscar su pago con ong, entre otras situaciones que nos parecen de gran relevancia para las discusiones de nuestro encuentro.

"La red se inventa su propio espacio, va mas allá de ella misma o puede ser ella, sin embargo no se puede fijar en un espacio, ni tiempo ni lugar." Red Tejiendo Sueños y Realidades. Sigamos tejiendo sueños y realidades por un mundo planetario para vivir sin

miedo a la libertad.

“Es tiempo de vivir sin miedo Eduardo Galeano https://www.youtube.com/watch?v=gujK5WEVG8g"

BIBLIOGRAFIA

RED TEJIENDO SUEÑOS Y REALIDADES redtejiendosyr@gmail.com

Althuser Louis, Ideologia y aparato ideologico de estado”Buenos Aires: Nueva Visión, 2003

Albarracín Ruth, González María, Bustos Lina, Guerra Esperanza, Rodríguez María Eugenia, , *Red Interdisciplinar Tejiendo Sueños y Realidades* Kolorpaint, Bogotá, 2006.

Es tiempo de vivir sin miedo Eduardo Galeano https://www.youtube.com/watch?v=gujK5WEVG8g

MAOC http://mesamaoc.blogspot.com.co/ 2 MAOC http://mesamaoc.blogspot.com.co/

EL ESTUDIO DE CLASE COMO ESTRATEGIA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, CASO COLEGIO LA AURORA IED

[1]Marisol Roncancio López

Eje formación docente, Red Chisua Colombia

COLOMBIA

Resumen: Mejorar las prácticas pedagógicas, con el fin de acompañar de manera más pertinente, eficaz y eficiente los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, es el propósito fundamental de un equipo de estudio de clase.

El estudio de clase es una oportunidad de aprender en equipos de maestros, dispuestos a dialogar y a reflexionar sobre sus propias prácticas, para identificar características de esas prácticas, que de no ser por la observación de otros, un maestro en solitario no podría encontrar y por tanto mejorar o fortalecer.

El presente artículo muestra cómo a través de un proceso de investigación acción, se ha logrado realizar una propuesta de innovación, desarrollada por docentes de matemáticas y ciencias naturales del Colegio La Aurora IED, que han logrado la creación de algunos materiales didácticos para abordar problemas comunes en la enseñanza y el aprendizaje de temas como la organización de la tabla periódica y la suma de fracciones heterogéneas, con base en el análisis de características y necesidades de los estudiantes.

Se describe el ciclo del estudio de clase y cómo se ha incorporado en la Institución educativa, finalmente se presentan los principales resultados obtenidos a lo largo del trabajo, limitaciones y logros.

Palabras clave: estudio de clase, enseñanza de las ciencias, enseñanza de las matemáticas, cualificación docente, reflexión.

Summary: To improve teaching practices, in order to accompany a more relevant, effective and efficient learning processes of children and adolescents, is the fundamental purpose of the team´s lesson study Colegio La Aurora IED. The study of class is an opportunity to learn in teams of teachers, willing to discuss and reflect on their own practices, to identify characteristics of these practices, for the observation of others.

This article shows how through a process of action research, teachers of mathematics and natural science have succeeded in creating some materials to address common problems in teaching and learning of subjects like the organization of the periodic table and sum of unlike fractions, based on analysis of characteristics and needs of students of Colegio La Aurora IED .

---

[1] Mágister en educación, Licenciada en física, coordinadora equipo estudio de clase, Colegio La Aurora IED Bogotá, Colombia.

It describes the cycle of the study of class and how it is incorporated into the educational institution, finally presents the main results obtained in the course of work, constraints and achievements.

Keywords: lesson study, science teaching, mathematics teaching, teacher qualifications, reflection.

Introducción:

El estudio de clase, es una estrategia de cualificación docente, al interior de la institución educativa, por esta razón se convierte en una herramienta poderosa que permite a maestros y maestras enriquecerse a partir de lo que ocurre en su aula.

Es poco frecuente que en las instituciones educativas, se conformen equipos de maestros y maestras dispuestos a investigar sobre lo que ocurre en el ejercicio docente, generalmente el análisis se hace desde las dificultades en los procesos de aprendizaje y no desde las debilidades en los procesos de enseñanza.

Desarrollar procesos de reflexión sobre la propia práctica docente, permite a los profesores reconocer fortalezas y debilidades propias de su clase, las cuales pueden convertirse en una excusa para establecer diálogos académicos con otros profesores y planear estrategias de mejoramiento que coadyuven en el desarrollo de actividades de enseñanza más efectivas, pensadas desde diferentes saberes.

El estudio de clase permite al maestro reconocerse como investigador, hace posible "estudiar" las clases, para comprender mejor qué ocurre en ellas, y de esta manera proponer estrategias metodológicas y didácticas, más sistemáticas y con un contenido muy reflexionado desde la epistemología de la disciplina y desde la disciplina misma.

Abordando el problema en el aula:

Al revisar resultados obtenidos por los estudiantes en cada periodo académico y al terminar el año escolar, ha sido posible reconocer que estos son muy bajos para las áreas de ciencias naturales (especialmente física y química) y matemáticas, sin embargo para el equipo el problema no estaba centrado en los procesos de los estudiantes, entonces se empezó a indagar sobre lo que ocurría en las prácticas de enseñanza, llegando a identificar debilidades en estas, las cuales eran de tipo metodológico, didáctico e incluso disciplinar.

De esta preocupación nace la pregunta de investigación, **¿Cuáles son las características propias de las prácticas pedagógicas de maestros de ciencias naturales y matemáticas del Colegio La Aurora IED jornada mañana, que se deben fortalecer a partir de la estrategia de trabajo colaborativo estudio de clase?** Este ha sido un problema importante y pertinente no sólo para el equipo de maestros que hacen parte del trabajo, sino para la institución educativa, ya que mejorar las prácticas pedagógicas redunda en mejores resultados en los estudiantes.
La conformación del equipo fue posible gracias al interés de profesores de ciencias naturales y matemáticas, dispuestos a hacer públicas sus dificultades en los procesos de enseñanza de algunas temáticas específicas, y a permitirse

escuchar a otros, en un diálogo de saberes orientado a la reflexión y autocrítica, con el propósito de crecer en conjunto.

Fijando propósitos:

Después de pensar acerca del problema a resolver como equipo, se trazaron unos propósitos a corto, mediano y largo plazo, es importante aclarar que el equipo se conformó a finales de 2007, y a partir de allí se han reestructurado algunos objetivos.

En forma general los propósitos del equipo han sido:

Objetivo general: Implementar la estrategia de auto cualificación docente "estudio de clase" al interior del equipo de estudio jornada mañana Colegio La Aurora IED, .

Objetivos específicos:

- Fortalecer el equipo de estudio de clase, para compartir experiencias de aula y estudiarlas en ambientes de trabajo académico.
- Desarrollar estudios de clase que respondan a dificultades de aprendizaje o de conceptualización identificadas por los docentes del equipo de estudio de clase.
- Planear, ejecutar y evaluar clases demostrativas con el fin de validar los estudios de clase desarrollados por el equipo.
- Socializar la experiencia de estudio de clase y sus resultados a otros maestros de la institución educativa.
- Sistematizar la experiencia "el estudio de clase como estrategia de cualificación al interior de la Institución Educativa".
- Identificar el nivel de cualificación docente alcanzado por los profesores del equipo de estudio de clase, a partir de elementos de caracterización de sus prácticas pedagógicas.
- Publicar los estudios de clase y el material didáctico, como productos de la validación con estudiantes.

Este trabajo ha sido pensado como una propuesta de innovación en el aula, ya que ha permitido alcanzar los objetivos propuestos, y además ha impactado directamente a los estudiantes, quienes participan de manera activa en la validación de los estudios de clase creados por los docentes.

Algunos referentes teóricos:

A lo largo de la investigación ha sido necesario revisar conceptos fundamentales que apoyen la reflexión alrededor del objeto de estudio "la clase" y las dificultades que se presentan en ésta.

En primer lugar es fundamental comprender la necesidad de proveer ambientes de aprendizaje en los cuales niños y niñas participen en experiencias educativas, de acuerdo a esto, se debe reconocer que no todas las experiencias en la escuela son experiencias educativas (Dewey, 1967), incluso algunas experiencias son antieducativas, se debe tener en cuenta este aspecto, pues el aprendizaje de las ciencias naturales y de las matemáticas se genera justamente a partir de experiencias que involucren a los estudiantes.

Si una experiencia debe provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos lo suficientemente intensos para llevar a una persona a desarrollar experiencias futuras (Dewey, 1967), El profesor necesita fomentar un ambiente de aprendizaje para soportar el cambio conceptual, proveer oportunidades de discusión y consideración de puntos de vista alternativos y argumentos, es también importante determinar las tareas de aprendizaje que promuevan cambio conceptual (Scott, Asoko, Driver, 1991).

Provocar el cambio conceptual en estudiantes, a partir de experiencias significativas de aprendizaje, implica revisar los conocimientos previos, los cuales son un insumo necesario e importante para promover aprendizaje, de ahí que para pensar en clases demostrativas que fueran mucho más allá de ser una experiencia más en la vida de los estudiantes, era necesario tener en cuenta que para implementar una experiencia se deben incluir las experiencias que tienen los estudiantes, y las capacidades que se han desarrollado con estas, para convertirlas en el punto de partida del aprendizaje (Dewey, 1967); es importante que en el proceso de desarrollo de la experiencia se posibilite un cambio conceptual, que como afirma (Pozo, 1999), debe implicar no sólo la sustitución o modificación radical de los conceptos o ideas de los estudiantes sobre los fenómenos que estudia la ciencia, sino sobre todo un cambio en la forma de concebirlos, el cambio conceptual implica un cambio en los procesos y representaciones mediante los que los estudiantes procesan los fenómenos científicos y no sólo un cambio en el contenido de esas representaciones. Las teorías que los niños construyen estén correctas o erradas no son caprichosas, en general son lógicas, algunos llaman "malas interpretaciones" a esas ideas que los niños forman, otros dicen que son conceptos ingenuos, pero son simplemente concepciones de los niños, que tratan de comprender el mundo que les rodea con base en lo que tienen (Worth, 2000) estas ideas deben aprovecharse para provocar cambio conceptual.

(Pozo, 1999), lo denomina *"cambio representacional",* para él "*aprender ciencia es también cambiar el tipo de procesos y representaciones desde los que abordan los problemas y situaciones a los que nos enfrentamos".*

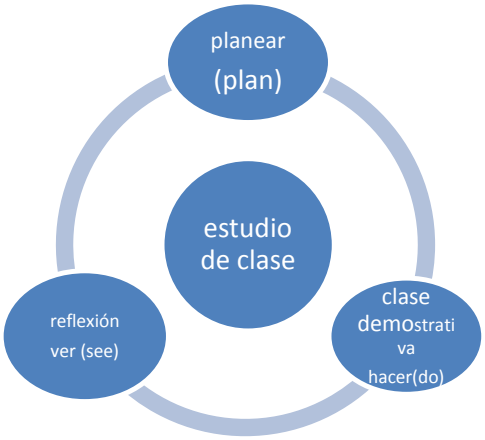
El cambio conceptual requiere de una explicitación progresiva (Pozo, 1999), para generar representaciones explícitas a partir de representaciones y procesos anteriores, los estudiantes deben explicitar sus ideas previas (Campanario & Moya, 1999).

Con respecto a las ideas de los estudiantes, es importante aclarar que para el equipo estudio de clase, no solo ha sido necesario tener en cuenta esas ideas con las que llegan los estudiantes a la clase, también es fundamental reconocer el contexto en el cual se mueven nuestros estudiantes, comprendiendo el contexto como el marco de referencia del niño, sus experiencias, previas, etapas de desarrollo e incluso los adultos que le rodean (Worth, 2000), por esta razón al reflexionar sobre los problemas que mueven cada estudio de clase, es necesario hacer un análisis frente a la relación de este con el contexto.

Es importante dar una mirada a la tarea del docente en la enseñanza de las ciencias, según Golombek (2008), esta consiste en la decisión del recorte programático que permite realizar junto con los alumnos un recorrido científico, incluyendo la revisión de bibliografía, discusiones abiertas y en particular un enfoque experimental destinado a satisfacer los intereses que vayan apareciendo en los estudiantes, de esta manera el equipo de estudio de clase realiza permanentemente análisis críticos de manera individual y colectiva de las prácticas docentes, lo cual ha permitido identificar debilidades y fortalezas de cada maestro en el acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Un segundo elemento teórico necesario para la implementación del estudio de clase, tiene que ver justamente con los conceptos que giran alrededor de este y que ha sido necesario aclarar. El estudio de clase es Un método con el que el personal docente realiza la mejora de la impartición de las mismas con sus colegas. Baba, T. & Kojima, M (2005). Estudio de clases (lesson study).En JICA (Japan international cooperation agency) (Ed). *La historia del desarrollo de la educación en Japón (p.p. 224- 232).* JICA.

El estudio de clase se compone de tres momentos, que han sido desarrollados por el equipo de La Aurora:



La planeación (plan) corresponde a la etapa en la cual se hace una investigación sobre materiales didácticos, el propósito de la clase, el grado en el cual se va a desarrollar, y el maestro que va a implementar la clase, los objetivos de aprendizaje se establecen reconociendo los tiempos reales de la clase.

La clase demostrativa (do), es "poner en acción", lo planeado, es decir toda la discusión desarrollada alrededor de un problema de enseñanza y de aprendizaje, se materializa en la clase demostrativa que es una clase planeada, muy intencionada e implementada por un maestro del equipo, los otros actúan como observadores de la clase, a esta actividad generalmente es recomendable que asistan observadores externos que puedan enriquecer la reflexión posterior, (expertos disciplinares desde el área misma o desde la didáctica, directivos, maestros de otras instituciones, etc).

La clase demostrativa, es una oportunidad para el docente que la ejecuta y para el equipo de identificar, algunos elementos propios de su práctica, como actividades que siempre desarrolla el profesor para iniciar o terminar una clase y que podrían ser modificadas, forma de evaluar sus clases, e incluso las características del discurso del profesor.

El tercer momento del estudio de clase es la reflexión (see) (la denominación que se le da en Japón es junta de debate para animar la clase), en esta se hace una evaluación de la clase, la idea es retroalimentar el trabajo desde un análisis crítico, por tanto se espera que durante la sesión de reflexión, los observadores externos y los observadores del equipo de trabajo sean muy objetivos, con el fin de sugerir los ajustes necesarios y obtener una mejor clase.

La reflexión, es fundamental en el estudio de clase, ya que es justamente allí donde el profesor que implementa la clase y su equipo, dialogan, debaten, Argumentan desde las observaciones que se realizaron, para corregir las dificultades que se presentaron y fortalecer los elementos positivos que se destacaron en el desarrollo de la clase.

Metodología:

El presente estudio se desarrolló en el enfoque cualitativo, es una investigación acción, en la cual todos los docentes han sido observadores participantes, han emergido a lo largo del desarrollo de la investigación códigos y categorías, así como nuevas preguntas de investigación por tanto el análisis de datos ha estado basado en teoría fundamentada, y ha sido un proceso inductivo, a partir de los datos que se han ido obteniendo se ha realizado la organización de los mismos.

En primer lugar es necesario hacer referencia al contexto en el cual se desarrolló la innovación.

Contexto:

Descripción del contexto:

El Colegio La Aurora IED, está ubicado en la zona quinta de Bogotá (Usme), pertenece a la UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) 51 de la zona urbana, en el barrio La Aurora, es una institución de carácter público, de enseñanza formal, mixta, que atiende un total de 25 cursos en cada jornada de preescolar hasta la media, constituida por una población aproximada de 1900 estudiantes (en las dos jornadas).

Actualmente se intensifica el trabajo por ciclos organizados de acuerdo con los cursos la siguiente manera:

Ciclo 1: conformado por los grados 0, 1,2

Ciclo 2: grados 3, 4 y 5.

Ciclo 4: grados 9, 10 y 11

El PEI de la institución *"Pensamiento emprendedor hacia la gestión social"*, tiene como misión formar pensamiento emprendedor para ser gestores sociales en todos los ciclos educativos, a través de estrategias que permitan el desarrollo de valores, habilidades comunicativas, innovación y tecnociencia como base de una educación pertinente y de calidad, la visión está orientada a construir una comunidad educativa con proyección humanística y cognitiva con compromiso para transformar la realidad a través del crecimiento en valores, en saberes y en competencias.

La estrategia de organización metodológica y didáctica en la Institución es la Enseñanza para la Comprensión (EpC), que busca hacer del proceso de aprendizaje una experiencia significativa para los estudiantes, acompañados por sus maestros.

La organización curricular se realiza por áreas, y el estudio de clase está centrado específicamente en ciencias naturales y matemáticas.

Selección del contexto:

La principal razón por la que se eligió el Colegio La Aurora IED, para el desarrollo de la investigación fue porque todos los docentes del equipo trabajan en la institución, además tienen un espacio dentro de la carga académica para participar en el estudio de clase, también por el apoyo que recibe el trabajo de los directivos docentes, reconociéndolo como un elemento de fortalecimiento institucional, es decir el contexto se seleccionó por conveniencia.

Participantes:

Descripción de los participantes:

En el equipo estudio de clase participan cuatro docentes del área de ciencias naturales y una docente del área de matemáticas, las áreas de formación son:

Profesor 1: biólogo

Profesor 2: médico veterinario

Profesor 3: licenciatura en física

Hasta 2011 participaron también:

Profesor 4: licenciatura en física

Profesor 5: licenciatura en matemáticas.

Para las clases demostrativas se han seleccionado varios grupos de estudiantes, los cuales se eligieron de acuerdo a los cursos en los que los docentes orientaban clases, la selección de los grupos de muestra no fue aleatoria, fue un muestreo intencional (purposive sampling).

Para el caso del estudio de clase 1 (organización de elementos en la tabla periódica), la clase demostrativa se desarrolló en un curso de grado quinto de

primaria, posteriormente en un curso de grado noveno y finalmente en un curso de grado sexto, los cursos tienen en promedio 43 estudiantes cada uno. (se anexan las planeaciones de estas clases, anexo 1).

Para el estudio de clase (suma de fracciones heterogéneas), se desarrollaron las clases demostrativas en dos cursos de grado cuarto de primaria y una en décimo grado. (se anexan planeaciones de estas clases, anexo 2).

EL ESTUDIO DE CLASE COMO ESTRATEGIA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE AL INTERIOR DE LAS INSTI
CASO COLEGIO LA AURORA IED

Recolección y análisis de datos

Para la recolección de datos se han utilizado distintos instrumentos (anexo 3):

1. Formato de planeación de clases demostrativas (elaborado por el grupo)
   Este formato permite a los docentes organizar un plan de clase, en el cual se muestra la puesta en escena de lo planeado, este plan se sigue durante la clase demostrativa.
2. Protocolos de observación de la clase: son formatos que permiten hacer una evaluación de la clase y en general del estudio de clase, a partir de estos se realiza una reflexión sobre las fortalezas y debilidades que se presentaron durante la clase demostrativa, e incluso se reflexiona sobre lo que ha fallado en el estudio.
3. Protocolos de observación categorial: son formatos creados para identificar características propias de las prácticas docentes de los profesores que hacen parte del equipo.
4. Videos de clase: que permiten leer y releer lo que ocurre en el aula a partir de la implementación del plan de clase que se propone.

El análisis de estos datos se hace de manera paralela al proceso, los datos de los observadores se triangulan para obtener conclusiones sobre lo que ocurrió en el estudio que se realizó, cabe resaltar que los observadores no solamente son los maestros el equipo, también hacen el papel de observadores personas externas, (expertos disciplinares, o desde la didáctica del área, entre otros).

Categorización:

Para los docentes del equipo fue necesario caracterizar las prácticas pedagógicas, con el propósito de establecer unos marcos de referencia con respecto a los cuales fuera posible realizar la reflexión permanente de la práctica.

Se tomaron como base tres categorías:

Categoría 1: organización.

Categoría 2: el maestro como sujeto de aprendizaje

Categoría 3: conocimiento disciplinar

Estas categorías fueron analizadas en una mirada primero retrospectiva, frente a las prácticas pedagógicas, en comparación con el trabajo que cada maestro desarrolla actualmente, para identificar características que se han potenciado o no desde la intervención del estudio de clase.

Cada profesor realizó su caracterización, de acuerdo a las tres categorías principales, los códigos de cada categoría fueron propuestos por cada uno, de acuerdo a sus intereses de participación en el equipo de estudio de clase.(Anexo 4)

Intervención:

Este proceso ocurrió en varias fases:

Fase I: conformación del equipo, esta fase se desarrolló a finales de 2007, el equipo de profesores, inicialmente, estuvo conformado por tres profesores de ciencias naturales y 2 profesoras de matemáticas, se desarrolló con el acompañamiento del MEN.

Fase II: selección de material bibliográfico sobre estudio de clase, didáctica de las ciencias, didáctica de las matemáticas, se dio inicio a la lectura de documentos sobre el marco conceptual del estudio de clase, se tomaron documentos japoneses que hacen referencia al ciclo de estudio de clase, a los propósitos, a la importancia que este representa en el sistema educativo japonés. (noviembre 2007 a febrero de 2008).

Fase III: primer estudio de clase: este primer estudio de clase empieza a comienzos del año 2008, la primera clase demostrativa se desarrolló en marzo de 2008, la cual fue implementada en grado quinto de primaria y tuvo como tópico generativo la organización de los elementos en la tabla periódica. Debido a que el propósito de esta primera clase no se alcanzó, fue necesario desarrollar una segunda clase con el mismo tema en grado noveno, el propósito tampoco se alcanzó en esta segunda clase, se realizaron los ajustes pertinentes para desarrollar una tercera clase en grado sexto, en la cual si se logró el propósito, esta clase es la que se presenta en el material de la publicación, la fase III se realizó entre marzo y septiembre de 2008.

Fase IV: segundo estudio de clase, categorización de las prácticas docentes, reflexión de las propias prácticas.

Fase V: organización de la información, sistematización de resultados, elaboración de cartillas, y material didáctico. (nota: este material se encuentra en la carpeta que se adjunta).

Fase VI: socialización de resultados, el equipo ha participado en eventos académicos en los cuales ha podido presentar los resultados de la experiencia y de los cuales ha obtenido elementos fundamentales para fortalecer el trabajo.

Actualmente se desarrolla la socialización del material didáctico obtenido como producto de los dos estudios de clase.

Principales resultados:

Los resultados más importantes a lo largo del proceso de implementación del estudio de clase en el Colegio La Aurora IED, están relacionados especialmente con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes, reflejados en:

1. Auto reflexión permanente de la práctica pedagógica.
2. Mejor aprovechamiento del tiempo y los recursos para diseñar las actividades de enseñanza.
3. La planeación intencionada como elemento fundamental en la obtención de mejores resultados con estudiantes.
4. Sistematización de los estudios de clase en los cuales se incluyen protocolos de observación de la clase, y de las categorías, planes de clase, material didáctico sobre tabla periódica y plantillas para suma de fracciones heterogéneas, videos y material fotográfico de las clases demostrativas. (se anexa en CD)
5. Socialización a nivel institucional e interinstitucional de la estrategia Estudio de clase y de los productos como cartillas y materiales.

Conclusiones:

El trabajo sigue en curso razón por la cual las siguientes son conclusiones parciales:

1. En las instituciones educativas se hace necesario el trabajo colaborativo en equipos de maestros, que dialoguen sobre sus dificultades y fortalezas en el aula, con el fin de mejorar las primeras y potenciar las segundas.
2. El estudio de clase es una oportunidad de aprender juntos, de crecer profesionalmente desde el diálogo de saberes que se entabla entre maestros, con respecto a un problema de enseñanza.
3. Para mejorar las prácticas pedagógicas, es fundamental reconocer que las dificultades de aprendizaje que se presentan, en ocasiones son provocadas por deficiencias en los planes de enseñanza, por tanto el maestro que hace parte de un equipo de estudio de clase debe convertirse en un maestro autocrítico, reflexivo y estar dispuesto a cambiar o mejorar su trabajo en el aula.
4. El estudio de clase provoca en los maestros el deseo de investigar sobre su propia práctica, ya que en la interacción con otros maestros reconoce nuevas formas de enseñar que le pueden hacer más agradable y emocionante su labor en el aula.
5. Investigar sobre materiales didácticos pertinentes a un contexto específico, en nuestro caso al Colegio La Aurora IED, permite a los maestros y maestras desarrollar clases más organizadas y mejor intencionadas.
6. La interacciones que se establecen en la clase maestro- estudiante-material didáctico, deben ser aprovechadas para motivar en los estudiantes aprendizaje significativo.
7. Permitir a otros que observen la clase, es una estrategia muy interesante cuando el propósito es mejorar las prácticas pedagógicas, esta observación debe ser objetiva y orientada a sugerir elementos conceptuales o metodológicos para mejorar las clases.

Limitaciones:

La presente intervención ha tenido varias limitaciones, relacionadas con:

a. El equipo de maestros: el equipo está constituido por 3 maestros, si alguno decide retirarse del equipo por causa personal u otra, será complejo incorporar a otro maestro sin entrenamiento en estudio de clase, sin embargo al interior del equipo se han planteado alternativas de solución en caso de que se presente esta situación.
b. El tiempo para desarrollar los estudios de clase son insuficientes al interior de la institución, lo que implica que en muchas ocasiones se deba utilizar tiempo extra, y no siempre es posible.
c. Cuando no asisten observadores externos a la implementación de la clase demostrativa, las observaciones son muy subjetivas, los profesores del equipo en ocasiones no identifican debilidades por su calidad de planeadores, los observadores externos pueden hacer observaciones desde su formación disciplinar o su experiencia, lo cual permite una observación más objetiva.

Prospectiva:

Debido a que el estudio de clase es un proceso cíclico, el equipo continuará analizando diferentes temáticas que presentan alguna dificultad en las clases de ciencias o matemáticas y que se pueden convertir en el pretexto para seguir con la estrategia.

Durante el año 2010 se desarrolló una clase demostrativa de ciencias naturales, con estudiantes de grado noveno, este estudio de clase fue desarrollado por un docente, el equipo no participó de manera muy activa, ya que el propósito era identificar las fortalezas adquiridas por cada docente a lo largo de estos años. Los otros profesores planearon también su clase pero no la ejecutaron, debido a que después de la observación de la primera clase demostrativa planeada por un solo docente y discutida en el equipo, se concluyó que aun es necesario fortalecer las competencias y habilidades de los docentes a partir de la interacción con los otros.

Por lo anterior el equipo seguirá constituyéndose como un espacio de formación para los profesores y a futuro se espera que cada docente pueda empezar a planear y ejecutar sus estudios de clase con la suficiente autocrítica, sin dejar de lado las sugerencias de otros.

Esta proyección a futuro la ha pensado el equipo, ya que los docentes pueden algún día decidir trasladarse de institución y allí será necesario aprovechar todas las habilidades desarrolladas a lo largo de su participación en el estudio de clase, para formar nuevos equipos y sobre todo desarrollar mejores prácticas docentes.

Para el presente año, se espera terminar un estudio de clase sobre genética el cual será aplicado en estudiantes de primaria y secundaria.

Referencias:

Baba, T. & Kojima, M (2005). Estudio de clases (lesson study).En JICA (Japan international cooperation agency) (Ed). *La historia del desarrollo de la educación en Japón (p.p. 224- 232)*. JICA.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds). (2000) "¿Cómo aprende la gente? Cerebro, mente, experiencia y escuela". En http://www.eduteca.org/ComoAprendelagente.php3, libro completo versión en inglés en http://www.nap.edu/books/0309070368/html/

Campanario,J.M. & Moya, A. (1999). *"¿Cómo enseñar ciencias?, principales tendencias y propuestas". Investigación científica*, V. 17, pp. 179-192.

Dewey, J. (2004). *"Experiencia y educación*" .Madrid: Biblioteca Nueva

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología educativa*. México. D.F.: Paidós.

Pozo, J. I. (1999). *Más Allá del Cambio Conceptual: El Aprendizaje de la Ciencia como Cambio Representacional. Enseñanza De Las Ciencias*, 17 (3), 513-520.
Scott, P.H. , ASoko, H., Driver, R.H. (1991). *Teaching for conceptual change: a review of strategies.*

Worth; (2000)El poder de pensamiento de los niños (Worth 2000), En National Science Foundation. (2000). *Fundamentos: una monografía para profesionales en educación en ciencias, matemáticas y tecnología*. Indagación: creencias, visiones y estrategias para grados 0 a 5. Vol 2. Foundatios National science foundation V2

EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS MAESTROS: RETOS Y POSIBILIDADES

AUTORES:
James Frank Becerra Martínez (jafra8@hotmail.com). Colegio Simón Rodríguez. Docente de Básica Primaria.
María Liliana Benítez Agudelo (tomalibea@gmail.com) Docente de Básica Primaria. Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto.
Óscar Leonardo Cárdenas Forero (osle1972@gmail.com) Docente de Básica Primaria. Colegio Entre Nubes S. O.
María Anais Moncada Rodríguez (anais.moncada@gmail.com) Docente Secundaria Tecnología e Informática. Colegio Gustavo Restrepo.
Edith Constanza Negrete Soler (negretesoler@gmail.com) Docente Secundaria Ciencias Naturales. Colegio INEM de Kennedy.
Sonia Milena Uribe Garzón (sonia.smug80@gmail.com) Docente de Básica Primaria. Colegio Entre Nubes S. O.
Maestros en Colectivo, Bogotá, Colombia

EJE 3: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político

PALABRAS CLAVE: Trabajo en equipo de los maestros, cualificación, CERO: Convocar, Establecer, Regular, Obtener

RESUMEN

Hoy se viene introduciendo el discurso sobre la necesidad de profesionalizar, cualificar y mejorar la condición del maestro, sus prácticas pedagógicas y su trabajo en el aula, para lo cual, es fundamental la constitución de espacios de encuentro colectivo posibilitadores para el compartir e intercambiar ideas y el proponer alternativas de cambio, en esa búsqueda del transfiguran las practicas pedagógicas y la escuela en general. Precisamente, entre esas acciones que se han venido emprendiendo e implementado aparece la necesidad de apostarle por dinamizar e impulsar el trabajo colaborativo de los maestros a fin de garantizar el mejoramiento de su quehacer pedagógico y como una manera de validar y reflexionar lo que sucede respeto a su quehacer profesional.

De este modo, se introduce en la escuela el trabajo en equipo como una estrategia de intervención que contribuye en el mejoramiento de la calidad educativa, en el profesionalismo de los maestros y en la transformación de su perfil docente. En esta perspectiva se formula CERO: Convocar, Establecer, Regular, Obtener. Una metodología en la consecución y establecer del trabajo en equipo, que pueda contribuir a ~~que~~ otros maestros interesados en actuar colectivamente y logren encontrarse y definir sus propias rutas, intenciones de constitución, dinámicas, objetos de estudio y prácticas de innovación, intervención e investigación, que favorezcan la legitimización de esta forma de trabajo y la formulación de nuevos ámbitos de encuentro colegiado.

PRESENTACION

Diversos discursos resaltan hoy la instauración de nuevas prácticas y concepciones que transfiguran los modos de ser del conocimiento, la ciencia, la sociedad, la economía, el ambiente, el desarrollo, y por supuesto, la educación. Dichas transformaciones implican, entre otras cosas, cambios en las maneras como se concibe, afronta y se vivencia, en particular el trabajo en las organizaciones sociales; pero, además, la necesidad de prepararse para afrontar esos nuevos desafíos, lo que exige que los sujetos adopten condiciones distintas para asumir estas relaciones laborales emergentes. Justamente, entre estas concepciones y prácticas que se instalan aparece el reconocimiento de que la producción se ha vuelto intelectual, efecto del encuentro de cerebros, que deriva en acciones de creatividad e innovación, en producción de conocimientos, que se muestran como productos intangibles de alto valor y beneficio y a través de los cuales se reconoce el progreso social, sus altos niveles de calidad y el alcance de la excelencia.

Como se observa, las condiciones contemporáneas develan la existencia de maneras distintas de actuación de los sistemas y de los sujetos que allí interactúan e intervienen, que se van complejizando en la medida que emergen nuevas dilucidaciones y maneras de comprender el acontecer actual, haciéndose evidentes de modo singular, en la transformación de la organización de las instituciones, en la creación de funciones, en la distribución del trabajo, en las prácticas profesionales, en las relaciones laborales, en la necesidad de innovar en las organizaciones empresariales y sociales para mejorar sus resultados, servicios y su funcionamiento. Es así como, los sistemas educativos en particular, son permeados por estas condiciones emergentes y marcan pautas para adelantar intervenciones que redunden en alternativas de crecimiento, producción, eficiencia, como también de progreso, calidad y excelencia. Es entonces cuando surgen o se introducen cambios en las formas de proceder de los sujetos en la escuela, en concreto, en las relaciones de trabajo de los maestros, que se materializan en la incursión de nuevos discursos y prácticas, en un nuevo léxico que trastoca las acciones, los procesos y los modos de relación subjetiva. Por ejemplo, se involucran lenguajes propios del ámbito empresarial, como el de cultura organizacional, clima organizacional, redes de comunicación, reingeniería, eficiencia del sistema, sociedades de conocimiento, modelos de liderazgo, trabajo en equipo, entre otros, para referirse a las formas como los maestros se relacionan laboralmente y que de alguna u otra manera muestran una escuela y un maestro distintos.

En esta perspectiva emerge la metodología denominada CERO, efecto de las reflexiones de más de una década de trabajo de los maestros que conforman el colectivo, de las experiencias de las innovaciones pedagógicas implementadas en sus colegios, de los debates y análisis efectos de las socializaciones y eventos, de las publicaciones precedentes realizadas, que articula y converge en la proposición de cuatro acciones, *Convocar*, *Establecer*, *Regular* y *Obtener* mediante las cuales es factible iniciar el trabajo en equipo de los maestros. Esta metodología es producción del grupo de maestros "Maestros en Colectivo" adscritos a la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, constituido a

principios de la década pasada y conformado por maestros del sector público de diferentes niveles de educación formal interesados en reflexionar los asuntos que convergen en los Ambientes de Aprendizaje en el aula y quienes se reúnen recurrentemente para abordar lecturas y producir textos que den cuenta de las discusiones realizadas y que han visto que es factible la constitución del trabajo colegiado en las instituciones de educación formal pública, y la presentan a la comunidad académica como un camino que los maestros pueden tener en cuenta al momento de iniciar sus procesos singulares de trabajo en equipo.

De hecho, todo lo anterior se apoya en la incursión de la idea entre los maestros, que quienes produzcan mayor saber con alto contenido innovador; que muchas veces se materializa en publicaciones, elaboración de proyectos y trabajos pedagógicos, son sujetos considerados altamente competitivos, productivos y calificados para la labor pedagógica, con niveles superiores de evaluación y de excelencia, cuya experiencia es factible no solo de ser reconocida y valorada sino replicada por otros colegas para avanzar en la calidad de la educación. Al respecto, Ball (2003) señala que en la medida en que los maestros son recreados como productores de saber, no solo aparecen nuevos roles y subjetividades sino que se arriesgan a ser sometidos a evaluaciones continuas y comparaciones de desempeño, instalando formas distintas de relación pedagógica mediadas por la competición, la eficiencia y la productividad.

No obstante, la irrupción de este modo de pensar en particular comprende que tal como fue concebida e instituida la escuela en cierto momento, no fue considerada para que los maestros trabajaran en equipo, lo que en muchas ocasiones genera resistencias, pues hay quienes consideran que hay actividades que se pueden realizar eficazmente si se llevan a cabo de manera individual y que la escuela no se puede organizar como una empresa, con lo que se producen sospechas y en cierta medida, críticas, ya que una de las tradiciones instauradas en la escuela ha sido el trabajo aislado e insular de los maestros, y efecto, de diversas condiciones, hoy las circunstancias se transforman para mostrar al trabajo en equipo como una manera justificada de actuación pedagógica.

Precisamente, este discurso instalado en la escuela obedece a las condiciones contemporáneas de existencia según las cuales esta forma de trabajo es un estado que facilita la productividad y la excelencia, mejora la calidad de los procesos, y por supuesto, los resultados obtenidos, ya que mediante él se delegan funciones y tareas, se asignan responsabilidades, se comparten ideas, lo que se traduce en innovación, creación y competitividad.

Es más, se viene introduciendo el discurso de la necesidad de profesionalizar, cualificar y mejorar la condición del maestro, sus prácticas pedagógicas y su trabajo en el aula, para lo cual, es fundamental la constitución de escenarios de encuentro colectivo en el que se compartan ideas, se formulen alternativas de cambio y se transfiguren las practicas pedagógicas y la escuela en general. Precisamente, entre esas acciones que se han venido emprendiendo e implementado aparece la necesidad de apostarle por dinamizar e impulsar

el trabajo colaborativo de los maestros a fin de garantizar el mejoramiento de su quehacer pedagógico y como una manera de validar y reflexionar lo que sucede respecto a la educación y a la escuela.

De este modo, se introduce en la escuela el trabajo en equipo como una estrategia de intervención que contribuye en el mejoramiento de la calidad educativa, en el profesionalismo de los maestros y en la transformación de su perfil docente. Al mismo tiempo, se configura como unos de los factores determinantes para la consecución de la calidad de la educación, la reflexión y cambio de los procesos pedagógicos, educativos y escolares. Desde luego, todo ello sustentado en argumentos sólidos que sustentan el valor del trabajo en equipo de los maestros como, por ejemplo, reconocer que la colaboración "permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios" (Antúnez, 1999, p. 94), además, de favorecer las posibilidades de mejoramiento de la enseñanza.

Pero además de ser una oportunidad para reflexionar los asuntos escolares y educativos a través del cual se formulan alternativas de transformación y de progreso, el trabajo en equipo de los maestros se manifiesta como una posibilidad de formación, cualificación y profesionalización de los profesores, en la medida en que en los encuentros se debaten los asuntos comunes relacionados con la escuela, se valida la producción de saber de los maestros, su conocimiento y experiencia, se exponen los asuntos que los afectan, que en última instancia, mejoraran las prácticas pedagógicas con sus niñas, niños y jóvenes. Así las cosas, el trabajo en equipo de los maestros se convierte en una condición básica para mejorar la calidad de la enseñanza, en un criterio y asunto preliminar para lograr posteriormente constituir equipos de trabajo pedagógico que en sus encuentros, entre otras cuestiones, le apuesten por la formulación de políticas que redunden en el mejoramiento y la reconversión de la escuela, ideas que se apoyan en pronunciamientos y en la formulación de normatividades que al describir el perfil de los maestros destacan la importancia de trabajar en equipo, reconociendo esta forma de trabajo como una competencia laboral fundamental para su desempeño profesional.

MAESTROS EN COLECTIVO UNA PARTICULARIDAD EN LA COLECTIVIDAD DOCENTE

En los albores de este siglo, diversos fueron los intentos por constituir un equipo de maestros interesados en la producción pedagógica, en la investigación educativa y en general, en la reflexión por el acontecer de la escuela en relación con sus prácticas pedagógicas y de enseñanza, con la constitución de nuevos saberes escolares, con la creación de ambientes de aprendizaje distintos, en fin, comprometidos con la construcción de un saber y de unas prácticas factibles de transformar los modos convencionales como se establecía la escuela y como se reconocían el conocimiento, a los niños, jóvenes y al maestro mismo. Esta necesidad de un grupo de maestros era precisamente coherente con la insignia que identificaba a la Escuela Pedagógica Experimental "Es posible otra Escuela".

En el año 2000, es cuando Maestros en Colectivo se instituyó dentro de la Escuela Pedagógica Experimental como un equipo de maestros que concentró sus reflexiones, planteamientos y propuestas en los Ambientes de Aprendizaje de Aula, la necesidad de cualificar la labor pedagógica, de hacer comunicables los hallazgos, de participar en los eventos pedagógicos o educativos, de socializar, de encontrarse con el otro para validar los conocimientos, para reconocer el quehacer del maestro como fundamental en la constitución de la escuela, afianzando fundamentos pedagógicos y didácticos.

Uno de los logros de Maestros en Colectivo, en su proceso de consolidación como equipo de investigación pedagógica, fue precisamente, la constitución de un espacio de formación, reflexión, debate y proposición pedagógica, definido como el Seminario de Formación Permanente. Posibilidad de encuentro de cualificación pedagógico de los docentes participantes del colectivo, en él se han puesto en juego imaginarios, prácticas, experiencias, discursos y saberes que caracterizan las maneras particulares de proceder en el aula, se discuten asuntos epistemológicos, metodológicos, didácticos, relacionados con la investigación, innovación y el sentido de la educación y la pedagogía, entre otros temas, cuyas producciones pedagógicas se han expuesto en espacios de socialización y divulgación local, nacional e internacional.

Maestros en Colectivo actualmente está conformado por diez maestros y maestras que se desempeñan en instituciones educativas públicas, cuyos campos de acción abarcan desde la básica primaria hasta el nivel universitario. El colectivo sesiona regularmente cada quince días, en particular, los días lunes de 6:30 pm a 8:30 pm en las instalaciones de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá – Colombia.

Más allá de intentar ir al pasado para encontrar el origen de los acontecimientos que justificar lo que se es hoy, de rescatar la memoria para comprender el presente, o de ir a excavar en el tiempo, las líneas que permiten ver la génesis de cómo un grupo de maestros se constituyeron en lo que hoy se denomina *Maestros en Colectivo,* la exploración que se pretende hacer en la historia vivida es para darnos cuenta del olvido, de lo que deviene, de la procedencia de las cosas, de lo que hemos dejado de ser, para extrañarnos, asumir con nostalgia o con alegría lo que ya no somos, pero ante todo, ver aquello en lo que nos hemos convertido, en lo que somos actualmente, no con el ánimo de vernos como una evolución o como un progreso conseguido gracias a la toma de conciencia nuestra de lo que se debe ser como maestro.

Como colectivo pedagógico que se forma, autorregula y trasciende, reconocemos algunos elementos que nos han permitido llegar establecer una metodología de trabajo para afrontar los Retos y explorar las posibilidades; entre ellos, la composición de nodos convergentes en referencia a asuntos comunes que nos agrupa:

- **PARTICIPACIÓN.** Este aspecto se ha convertido en un referente latente para observar los diferentes puntos de vista que entran en disputa por establecer o debatir

sobre un punto expuesto desde diversos argumentos en contraposición que a la vez ha posibilitado reconocer la importancia del respeto por la opinión del colega, la toma de decisiones por argumentos, el establecimiento de acuerdos y negociaciones.

- **COLECTIVO.** En tanto que toda forma de organización, permite generar el reconocimiento del quehacer del maestro por parte de la institución, de los otros colegas con los que se labora, de los grupos de trabajo. En este sentido, se aporta elementos que enriquecen las experiencias pedagógicas de los participantes del colectivo, que se traducen en mejorar los procesos de formación de los estudiantes, propiciar otras formas de asumir el ambiente de aprendizaje, en donde los maestros intentan superar dificultades como; por ejemplo, la insularidad y el aislamiento y favorecer procesos de formación profesional, en ese encuentro con el otro en una relación de pares académicos.

- **CONFIANZA.** Como colectivo que realiza diferentes experiencias que hacen que cada uno tenga unos roles y funciones rotativas, se hace necesario que confiemos en el otro en su capacidad para hacer las cosas, se delegan las responsabilidades como participación en eventos, redacción de ponencias, presentación de documentos entre otros ya que todos no podemos hacer lo mismo por diferentes razones es en ese sentido en que confiamos los unos en los otros y no solo en lo pedagógico, también en lo afectivo, laboral y personal.

En esta dinámica de trabajo, y teniendo presente los elementos anteriores, con el trascurrir de los años, hemos venido dando lugar a que surjan ciertos roles organizativos que se rotan según interese, conocimientos y habilidades , como son el moderador, quien es el encargado de otorgar la palabra a quien lo solicita durante las sesiones adelantadas, el relator, que lleva el acta del encuentro, que en la siguiente reunión se lee y se somete a aprobación después de los ajustes pertinentes. Rigurosidad, compromiso y apropiación serían las tres palabras que han determinado el trabajo de este colectivo y que le ha permitido consolidad una metodóloga propia "CERO" y sus cuatro componentes Convocar, Establecer, Regular y Obtener, que nos ha permitido abordar problemáticas y resignificar responsabilidades y tareas en beneficio de la operatividad y la ejecución de acciones puntuales o específicas de acuerdo con las metas trazadas por el colectivo de maestros.

CONVOCAR

En primera instancia, aparece el Convocar, que se relaciona con aquellas acciones que formulan los maestros (o un maestro en particular) para atraer a los interesados e interesar a otros en constituir colectividades preocupadas por fortalecer el trabajo intelectual de los maestros, su cualificación y profesionalización, en espacios alternativos a los universitarios, escolares u otros, en donde se analiza, cuestiona y proponen acciones en relación con todo lo que sucede en el aula y en la escuela. La convocatoria implica un proceso de encuentro

participativo en el que voluntariamente los maestros se reúnen de manera periódica e intencionada para develar sus concepciones, prácticas, deseos, inquietudes, necesidades e intereses en relación con un campo disciplinar, pedagógico, didáctico, escolar o educativo.

ESTABLECER

En segunda instancia, el Establecer, que implica aquellas ejecuciones orientadas a instaurar y consolidar no solo a la colectividad misma de maestros sino a las ideas que le subyacen, a sus tendencias, campos de estudio, a su identidad que los caracteriza y reconoce de un modo particular y les permite concretar escenarios de exploración pedagógica, didáctica, disciplinar y educativa. Es la manera como se instala el trabajo en equipo (y sus producciones y hallazgos) dentro de las comunidades pedagógicas y académicas obedeciendo a unas concepciones, tendencias, deseos o necesidades singulares de los maestros que interactúan.

REGULAR

Adicional a lo anterior, se encuentra el Regular, que recoge las tareas que se plantean a fin de realizar ajustes o adecuaciones a la estructura y organización del trabajo en equipo de los maestros, que impactan las dinámicas, la convivencia y las interacciones que se promueven y que implican la determinación de unos acuerdos que facilitan su funcionamiento. Así la regulación significa el establecimiento de un conjunto de compromisos y normativizaciones en beneficio de la estructura y de la producción del trabajo colegiado, de su constitución y de su proyección, con lo que se busca garantizar una participación efectiva de cada uno de sus integrantes y evitar la desintegración de las colectividades conformadas.

OBTENER

Y, por último, el Obtener que se refiere a las materializaciones, producciones y elementos elaborados por los maestros producto de las reflexiones e intervenciones del trabajo en equipo acordes a sus tendencias e intereses, así como a las problemáticas identificadas. Pero también a las acciones que se definen y emprenden para alcanzar los objetivos establecidos, significa el establecimiento de unas metodologías y rutas de acceso a aquello que se requiere para conseguir lo que se propone al interior del trabajo en equipo, que de manera complementaria, aportan a la reflexión y mejoramiento del proceso en la escuela y del maestro, así como, de la educación y la pedagogía, comprendiendo con ello, que la producción intelectual de los maestros, encaminada hacia la incursión de nuevos discursos que legitiman las prácticas de otros maestros que en la insularidad realizan acciones innovadoras, en estos escenarios es fundamental, pues se convierte en un referente respecto a la manera como se percibe, opera y problematiza la escuela.

CERO: METODOLOGÍA PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

Las condiciones contemporáneas le proponen un nuevo reto a las organizaciones económicas, culturales, sociales y por supuesto educativas, la necesidad del trabajo en equipo como condición de perfeccionamiento de sus procesos productivos y laborales, logrando con esta dinámica favorecer la creatividad e innovación que redundan en su crecimiento y en el mejoramiento de la calidad y la competitividad. La escuela como una clase de organización y los maestros como parte de ella, no son ajenos a estas circunstancias emergentes, y por tanto, hoy se hace fundamental generar los espacios y posibilitar el conocimiento desde diferentes miradas, intenciones y circunstancias como lo es el trabajar en equipo, una manera particular de producir que no necesariamente los maestros conocen y practican, lo que invita al planteamiento de propuestas y alternativas orientadas a la enseñanza de las formas que podrían asumir los maestros para trabajar colegiadamente. De este modo, se da apertura a la introducción de modelos y enfoques en los que se reconoce que el trabajo en equipo es una posibilidad para iniciar procesos de reflexión y transformación de los asuntos que afectan a la escuela que redundan en procesos de cualificación y profesionalización de los maestros, a través de la socialización de experiencias educativas, pero también, de la proposición de acciones de intervención frente a situaciones identificadas que influyen en las dinámicas y relaciones escolares.

Sin embargo, para que el trabajo en equipo entre los maestros se suscite, no solo basta con el planteamiento de modelos que lo orienten, complementariamente es recomendable, acudiendo a las ideas de Antúnez (1999), dar apertura a espacios de encuentro, transformar las relaciones laborales y configurar en las instituciones educativas una estructura organizativa flexible y ágil que permita la participación efectiva de los maestros a través del trabajo en equipo. Es más, se hace fundamental el conocimiento e implementar mecanismos, estrategias, procedimientos basados en el trabajo colaborativo y de grupo creando ambientes favorables para ello, evaluando continuamente las acciones, responsabilidades y el cumplimiento de los compromisos y con todo ello, reconocer lo aportes y el valor de lo expuesto por las singularidades que se involucran en el trabajo en equipo.

Esta forma de trabajo se transfigura en una posibilidad de construcción colectiva de sentido, auspiciada por los maestros con la intención de mostrar y debatir la escuela, su contexto y todo aquello que se naturaliza en ella. Así las cosas, se hace pertinente la presentación de múltiples alternativas como CERO, cuya intención se dirige a la exposición de los principios y elementos factibles de contribuir en la organización del trabajo en equipo de los maestros y a través de la cual, se valida que es factible un trabajo colegiado que redunde no solo en la consolidación de un equipo de trabajo sino en la constitución de un maestro distinto que produce conocimiento pedagógico que enriquece el campo epistemológico de la educación y la pedagogía, las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas en el escuela y el aula mediante la producción de documentos y la generación de prácticas educativas distintas y significativas.

REFLEXIONES FINALES

Cuando se trabaja en equipo entre maestros es fundamental considerar que en este ambiente se generan "asociaciones heterogéneas" (Fuentes y otros, 2003, p. 25), en que las que cada uno de sus miembros posee su propia personalidad como sujeto adoptando una serie de roles que les permiten expresar sus emociones y sentimientos, así como, conductas sociales de relación. En este sentido, el maestro al vincularse en las dinámicas del trabajo en equipo ha de comprender la importancia de concebirse como una singularidad que se sumerge en lo colectivo para constituirse de un modo distinto, lo que implica no solo reconocer la importancia y la necesidad de asignación de tareas, asumir responsabilidades y compromisos en relación con la búsqueda de información en las fuentes, la producción de escritos, el debate colectivo, la controversia y la deliberación sino que debe disponerse para trabajar con los otros.

Por lo tanto, CERO es un intento por presentar a los maestros interesados en trabajar colegiadamente una manera de afrontar los retos de la escuela, la educación y la pedagogía, ya que, no es un recetario de instrucciones a seguir, sino básicamente una ruta para lograrlo, dado que los maestros son diferentes respecto a sus inquietudes e intereses, y además, los contextos y las dinámicas son distintas en cada lugar y muchas cuestiones se quedarán por fuera en la estructuración de la proposición, la cual es factible de ser no solo enriquecida sino debatida. CERO es una propuesta para maestros que trasciende lo escolar y los aprendizajes de los estudiantes, lo cual no significa que estos se afecten al constituirse un maestro distinto y se ubica en otros escenarios de análisis en los que el maestro se ubica como intelectual y se lo reconoce como productor de saber en la medida en que se encuentra con otros. Lo fundamental con este planteamiento es resaltar la importancia actual del trabajo en equipo de los maestros como condición de su profesionalización y del mejoramiento de los procesos educativos en la escuela. Ahora bien, es necesario reconocer que la producción de este trabajo ha sido una cuestión compleja debido a las condiciones de cada maestro, a sus concepciones y paradigmas, a sus maneras de comprender la escuela, la educación y el funcionamiento del maestro y su saber. Es decir, trabajar en equipo es una condición contemporánea que requiere de un maestro distinto, con unas cualidades singulares, con unos deseos y preocupaciones que expone ante otros para construir posibles rutas de intervención y mejoramiento.

Es más, para que el trabajo en equipo entre los maestros se suscite es recomendable, acudiendo a las ideas de Antúnez (1999), que el funcionamiento del equipo directivo se convierta en ejemplo de trabajo colaborativo, para configurar en las instituciones educativas una estructura organizativa flexible y ágil que permita la participación efectiva de los maestros a través del trabajo en equipo. Es fundamental el conocimiento e implementar mecanismos, estrategias, procedimientos basados en el trabajo colaborativo y de grupo creando ambientes favorables para ello, evaluando continuamente las acciones, responsabilidades y el cumplimiento de los compromisos y con todo ello, reconocer lo

aportes y el valor de lo expuesto por las singularidades que se involucran en el trabajo en equipo. Con ello, se apuesta a las reflexiones que se susciten en el eje "Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político" en la medida en que el trabajo es una contribución y legitimización de que es factible el trabajo en equipo de los maestros y la producción de saber escolar que enriquece las producciones del saber pedagógico, es la apuesta por validar que el maestro tiene un estatus distinto, como intelectual, como sujeto político e histórico, productor de transformaciones, cambios e innovaciones que afectan a la escuela y a quienes allí interactúan, pero a la vez, un intento por validar que es factible el encuentro con otros maestros para dinamizar formas de trabajo colegiado posibles de ser sistematizados que recogen los análisis y posturas pedagógicas, las producciones y la ejecución de alternativas que muestren una escuela y por supuesto, un maestro distintos acordes a las realidades contemporáneas.

BIBLIOGRAFIA

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. En: Revista Educar No. 24. pp. 89-110. Recuperado de: http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p89.pdf

Bayas Cevallos, R. (2007). Estrategias para trabajar en equipo. Mejoramiento de la Calidad de la Educación Particular Popular y la Comunicación Social Comunitaria. Recuperado de: http://docplayer.es/13592020-Estrategias-para-trabajar-en-equipo.html

Díaz, Granados, D. y Salas, E. (1990). Temas emergentes y conclusiones en la investigación acerca de los equipos y el trabajo en equipo. Recuperado de: http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8971A4677BE7B6B20525751B00518D50/$file/01-persona11-DIAZ-SALAS_revista%20persona.pdf

Espot, M. R. y Nubiola, J. (2006). Algo que al profesor no se enseña: el trabajo en equipo. Publicado en Krinein (Santa Fe, Argentina), 2. pp. 199-220. Recuperado de: http://www.unav.es/users/TrabajoEquipoEspotNubiola.html

Fuentes, P., Ayala, A., De Arce, J. y Galán, J. (2003). Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. Ediciones Pirámide. Madrid.

González - Romá, V. (2008). La innovación de los equipos de trabajo. En: Revista Papeles del Psicólogo. Vol. 29, No. 1, enero –abril, pp. 32-40. Madrid, España. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/778/77829105.pdf

EL TRABAJO EN RED. DESCUBRIMIENTO DE NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE.[1]

Adriana Janneth Córdoba Triana[2]

Nancy Rubiela Osorio[3]

Lady Carolina Achury Ríos [4]

COLOMBIA

Resumen:

En este texto se presentan elementos que, desde nuestra experiencia con la conformación de una red interdisciplinaria de investigación, dan cuenta de la importancia del trabajo colectivo para la formación o cualificación docente. El relato de carácter retrospectivo se desarrolla a partir de cuatro momentos identificados en los títulos, considerados como pequeñas rupturas en nuestra práctica docente y que favorecieron las acciones implementadas en nuestra red.

Se reflexiona entorno a los múltiples factores que intervienen en la consolidación del rol docente, entre los que se encuentran la desarticulación entre la formación universitaria de los licenciados en educación y sus prácticas en la escuela, así como su interacción con el contexto educativo.

El aporte teórico de Martínez, Cerdá e IDEP permite vislumbrar el proceso de autoformación y cualificación permanente del docente en ejercicio, acción que implica la reflexión sobre la propia práctica a partir del trabajo colaborativo entre colegas, la construcción de conocimiento desde la escuela por parte de sus propios actores y la consolidación del docente empoderado para la transformación de la escuela.

---

[1] Eje temático: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político. Red a la que se pertenece: Red CHISUA. Institución en donde se labora: Secretaría de educación del Distrito, Bogotá, Colombia I.E.D Fabio Lozano Simonelli. Nivel Educativo al que pertenece: Educación secundaria y media.

[2] Magister en desarrollo educativo en la línea de investigación en educación artística de la Universidad Pedagógica Nacional en México. Licenciada en educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia. Correo adrianacordoba633@gmail.com

[3] Magister en Educación de la Universidad de la Sabana, Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia. Correo nancyosorito@gmail.com

[4] Magister en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Licenciada en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia. Correo jcarol21@hotmail.com

Palabras claves:

Trabajo en red, interdisciplinariedad, formación docente, investigación acción.

> "La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento." [5]

Jorge Larrosa

Introducción

El ritmo acelerado de la cotidianidad en la escuela, en ocasiones no permite realizar una práctica reflexiva y en cambio sucumbimos ante la reproducción de nuestra práctica docente tal como fue nuestra experiencia cuando fuimos estudiantes. Entonces, tomar un respiro en medio de esta dinámica, levantar la mirada y observarse, analizar las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa y el lugar que se tiene en ella, las necesidades e intereses de los estudiantes y el contexto donde todo eso sucede, es alucinante.

Generar un cambio en las prácticas pedagógicas, se asume como un desafío que la comunidad y la sociedad le propone a la escuela, sin embargo, los estudiantes siguen

[5] Fragmento de la conferencia "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia en La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XX. Serie Encuentros y Seminarios. 2003. Disponible en la Web: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei20031128/ponencia_larrosa.pdf

asistiendo a clases "aburridas" y descontextualizadas. El lugar que dicha institución ocupa para una comunidad se está disolviendo entre los saberes académicos, el entrenamiento para resolver pruebas estandarizadas y didácticas cada día más cuestionadas debido a modelos pedagógicos importados de países con realidades muy diferentes a la nuestra. Es por esto que romper con esta tradición implica asumir el proceso formativo como una actividad social de un grupo determinado, lo que conlleva a una nueva concepción sobre el rol de los maestros y maestras y su práctica.

En este sentido los maestros y maestras se agrupan en colectivos que interactúan con otros, estructurando redes que se consolidan en torno a las prácticas pedagógicas mediante la reflexión y el diálogo, y se afirman como experiencias que posibilitan el reconocimiento de los docentes como agentes de transformación social y educativa y a la vez como investigadores.

El presente texto se estructura en cuatro apartados, en primer lugar, se describen elementos de la reflexión sobre nuestra formación docente; en la segunda parte se presenta el concepto de práctica pedagógica, en la tercera parte la experiencia del trabajo en red y finalmente se analiza el proceso que deviene al trabajo en red.

1. Reflexión retrospectiva y proyección de la formación docente.

La red interdisciplinaria de investigación Caleidoscopio de encuentros del colegio Distrital Fabio Lozano Simonelli, localizado en Usme al sur de Bogotá, está conformada por maestros y maestras licenciados en educación en diferentes áreas del conocimiento, Química, Biología, Física, Sociales, Tecnología, Educación Física y Artes, solamente una de las maestras es Psicopedagoga, todos se desempeñan en la educación secundaria.

La mayoría de los integrantes de la red confluyen en ésta durante un momento de su trayectoria como docentes, cursan una maestría. En aquel momento solo

una docente ya había culminado este nivel de estudios, ella fue quien recibió la invitación por parte de un maestro de su programa de maestría en dónde se proponía un acompañamiento in situ como estrategia de un proyecto de la interfaz Universidad-escuela que adelantaba la Universidad Pedagógica Nacional para la formación continuada de docentes en ciencias.

En reuniones semanales se empezaron a consolidar procesos de reflexión y surgieron inquietudes sobre las prácticas docentes. Es importante resaltar que los interrogantes sobre la propia práctica no estaban vinculados con sus trabajos de investigación posgradual, por el contrario, surgieron en el contexto de su ejercicio docente.

Durante el proceso de acompañamiento y también a lo largo de los últimos tres años al continuar como colectivo independiente de dicha estrategia, se reconoció la desarticulación entre la formación del maestro en el transcurso de la licenciatura y su ingreso como profesional a la escuela.

La formación universitaria que tuvimos los integrantes del grupo de investigación hizo énfasis en los contenidos disciplinares disociado de la pedagogía y de las didácticas específicas a cada campo del conocimiento. Se reconoció que para un docente novel es difícil ingresar al aula y tener la habilidad de vincular los conocimientos pedagógicos con los disciplinares. Los programas de formación de maestros hacen énfasis en la investigación de los conceptos de un cierto campo del saber, además las prácticas profesionales durante los dos últimos semestres se redujeron a una experiencia de la enseñanza por la enseñanza, dinámica de los programas de licenciatura que se dedican a “entrenar” al futuro docente como mediador entre el contenido y el estudiante.

Con estos pocos elementos que caracterizan el escenario de la profesión docente se visibiliza por qué los maestros son fácilmente tratados como técnicos a quienes se les indica cómo realizar su labor para el mejoramiento de la calidad, y la obtención de resultados satisfactorios en las pruebas estandarizadas que a su vez determinan los niveles de eficacia y calidad educativa.

Sumado a esto, las actuales estrategias de evaluación y formas de vigilancia del ejercicio docente fomentan estructuras de relaciones verticales y con gran sentido competitivo. A pesar de estos límites en formación universitaria, al interior de la red las cualidades de cada integrante permitieron superarlos, cada uno con gran actitud de compromiso por la investigación y con interés en la reflexión crítica de la práctica docente en una búsqueda que va más allá de la mejora de la enseñanza y de la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje.

Los integrantes de Caleidoscopio de encuentros iniciaron un trabajo en el que su rol empezó a visibilizar las primeras transformaciones evitando ser transmisores de la información y la teoría disciplinar a sus estudiantes, a cambio, ser reflexivos en su práctica y a realizar vínculos entre los contenidos establecidos por el plan de estudios y las características del contexto de la población estudiantil.

A partir de las primeras experiencias como red en la institución se descubre que "…otros modos de organización y cualificación, paralelos a los sistemas institucionalizados, cobra sentido en la medida que involucra los conocimientos, experiencias y expectativas de los participantes, quienes construyen colaborativamente sus propios significados y dan sentido a su labor…" (IDEP, 2015, 14)

Otro límite descubierto en la formación durante la licenciatura y su especialización en un campo de conocimiento, es la dificultad para abordar temáticas que hoy atraviesan cualquier ambiente de aprendizaje como cuestiones de diversidad cultural, de género, nuevas ciudadanías, educación en el posconflicto que recientemente se ha integrado por el proceso de negociación de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla.

Es entonces una necesidad la permanente formación docente a nivel "académica y ciudadana, institucional, individual y profesional, que se logra a través del aprendizaje continuo y del trabajo colectivo entre colegas, profesores universitarios, investigadores y directivos docentes." (Martínez, 2014:41) Ese permanente movimiento reflexivo entorno a la práctica docente y a la acción del trabajo colectivo en la red, fortaleció el interés por aprender desde otros campos del conocimiento formas de abordar

esas problemáticas que aparecían de frente a los sentidos de cada uno de los integrantes de la red.

Empezó así a forjarse un deseo por una permanente formación desde el interés de cada uno, desde el objetivo colectivo y desde las necesidades visualizadas en el contexto. Por medio de encuentros de redes, diplomados, conversatorios y búsqueda de bibliografía sobre los temas de interés, así la construcción de conocimiento teórico se convirtió en un ejercicio colaborativo fuera de un espacio formal e institucional como lo es la academia, y se fortalecieron a su vez habilidades investigativas, de lectura y escritura.

2. La experiencia en la red.

El colegio dónde Caleidoscopio de encuentros se ha consolidado atiende una población que pertenece en su mayoría a los estratos socioeconómicos 1 y 2, muchas de las familias son oriundas de esta ciudad, pero también hay un gran número de habitantes provenientes de otras regiones del país como el Tolima, los Llanos Orientales, Santander, el Pacífico y Boyacá, que llegaron a la capital por situaciones de desplazamiento forzado por la violencia y la pobreza en busca de mejores oportunidades.

En la comunidad se observan diversas dificultades derivadas de la situación económica, ya que muchos habitantes están desempleados y también se presentan muchas disfuncionalidades en las familias.

Cuándo se conformó la red, los docentes que se vincularon lo hicieron interesados en participar en el programa de formación universidad-escuela presentada por la Universidad Pedagógica Nacional. En general, los docentes estábamos interesados en mejorar las prácticas pedagógicas, realizar investigación en el aula, y en fortalecer el proyecto educativo institucional- PEI del colegio, el cual se titula “Desarrollo del pensamiento crítico y la convivencia para la resolución de problemas”.

Al vincularnos como red, ninguno de los integrantes conocía de antemano los términos “red de maestros” o “trabajo en red”, nosotros empezamos sin saber qué era una red y cómo funcionaba.

Una motivación para la consolidación de la red después del acompañamiento mencionado anteriormente, fue la detección de la necesidad de crear un vínculo, un espacio y una dinámica que favoreciera un diálogo interdisciplinar entre los docentes de las distintas áreas y niveles educativos del colegio, por cuanto encontramos que de manera constante los docentes trabajan aislados, con propuestas de aula interesantes pero desconocidas por los otros, sin compartir las experiencias pedagógicas que se han realizado aun cuando sean interesantes o cuando dan cuenta de las dificultades del docente en el aula o con un curso en específico.

Caleidoscopio de encuentros emprendió una tarea investigativa caracterizada por el diálogo permanente entre los integrantes, el reconocimiento del contexto, la comprensión del trabajo en red, la interacción entre docentes de diversas disciplinas para construir planeaciones, los diálogos y la acción conjunta posibilitaron trascender la labor cotidiana para asumir experiencias y proyectos pedagógicos alternativos, de esta manera el proceso metodológico adelantado por los integrantes de la red se enmarca bajo la metodología investigación-acción, ya que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador a partir de la identificación de las necesidades de los docentes mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social. También constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

El rol central en este ejercicio fue asumido por cada maestro quien propició ambientes de discusión, reflexión y trabajo en equipo alrededor de intereses comunes, configurando nuevas prácticas. Estos procesos brindaron la oportunidad de compartir las diferentes formas de trabajo en las áreas del conocimiento, el diseño de secuencias didácticas en colectivo y la implementación en duplas docentes enriquecieron el proceso y permitió la reflexión compartida como ejercicio formativo. De esta manera, en la red se

propician discusiones de tipo académico, metodológico y/o didáctico entre los docentes dispuestos a analizar en profundidad lo que están haciendo.

Para la red, la interdisciplinariedad ha sido una cualidad valiosa para posibilitar el desarrollo de experiencias docentes significativas que tengan consecuencias directas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo para los integrantes de la red, la investigación es visualizada como un principio didáctico que ha permitido a cada uno de los integrantes organizar la actividad educativa, partiendo de los intereses de los jóvenes. Esto, asumiendo que es necesario que la educación no siga privilegiando la acumulación de conocimientos socialmente descontextualizados. Para esto, se diseñó en colectivo un instrumento tipo encuesta con el fin de recolectar información y conocer los intereses de los estudiantes y entrevistas a ellos para conocer sus percepciones frente al trabajo que se desarrolla.

3. Conceptualizar la práctica docente desde nuestra práctica.

Uno de los objetivos de nuestra red consiste en analizar el contexto escolar y nuestras prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica para comprenderlas y transformarlas de manera que sean pertinentes. Por lo tanto, la práctica implica "…todo lo que el profesor hace dentro del espacio y el tiempo escolares…". Sin embargo, "toda práctica implica actividad, pero no toda actividad es práctica" (Cerdá, 2001:31). Para establecer tal diferencia es primordial, la conciencia.

Por esto, con el trabajo en la red la práctica empieza a evidenciar un ejercicio consciente, se definen los objetivos, el objeto que se pretende comprender, transformar y las estrategias para llevarlo a cabo. Ya que "la práctica involucra no solo lo que se hace, sino lo que se piensa de lo que se hace." (Cerdá, 2001:32)

Es así como la reflexión sobre la práctica pedagógica de los integrantes de la red se empezó a consolidar con las conversaciones junto a otras redes de maestros investigadores de diferentes escuelas de la ciudad al integrarnos al proyecto IDEP-RED, promovido por el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP) y socializar nuestro trabajo; de igual manera con la participación por parte de

algunos integrantes cómo representantes de Caleidoscopio de encuentros en la Red Distrital de docentes investigadores (REDDI), en el nodo de artes, ciencias y matemáticas.

En ese espacio pedagógico formativo las intervenciones de maestros y maestras con más trayectoria investigativa acompañaron a fortalecer el proyecto que realizaba la red, de igual forma el intercambio de experiencias con otras redes que desarrollan proyectos que poseen características similares al nuestro, permitió el replanteamiento de algunas de las acciones que se adelantaban en la escuela y la reafirmación de otras, amplió los horizontes de nuestro trabajo y fortaleció el vínculo cooperativo entre los integrantes.

La práctica docente por medio de la red se ha hecho más consciente. Se establecieron nuevas formas de organización pedagógica al pensar y generar nuevos modos de formación de maestras y maestros, la investigación educativa y el trabajo docente, siendo una alternativa al modelo hegemónico en cuanto al papel de las instituciones de educación superior como único lugar encargado de la formación, la inclusión de estas formas de cualificación docente en las políticas públicas, el mejoramiento de las condiciones de trabajo, el fortalecimiento de la identidad de los educadores y la posibilidad de hacer investigación desde la escuela, ubicando al maestro como productor del conocimiento.

Es común que se deje de lado por cuestiones de tiempo y espacio en la escuela, la posibilidad de dialogar y compartir con los colegas la práctica pedagógica. En ese sentido, Caleidoscopio de encuentros, emerge como una 'necesidad', 'un deseo' sentido de los mismos educadores de construir y contar con un espacio de libertad. Un "lugar propio" que permite el encuentro, la reflexión sobre su quehacer y construir en conjunto otras formas de ser y actuar como profesionales de la educación y como formadores. Por esto, las redes se convierten en escenarios propicios para que los maestros se piensen y se constituyan como sujetos, desde otros lugares de enunciación y de acción constituyente, en los que son y actúan como protagonistas. (Martínez, M; 2012)

Adicionalmente, el trabajo en red al ser de permanente reflexión sobre la práctica pedagógica permite visibilizar la evolución, los niveles de transición e identificación del cambio, facilitando la valoración de la capacidad de construcción del conocimiento y la fijación de un rol emancipatorio.

4. Re: Re-descubrir, re-pensar, re-construir, re-significar la práctica pedagógica.

> "Sólo una sociedad que disponga de una imagen fuerte del Nosotros como actor colectivo, se siente en poder de decidir la marcha del país. Y desarrollamos tal imaginario del nosotros en la medida que realizamos experiencias exitosas de acción colectiva" (Lechner, 2002:12).

El trabajo en red ha permitido proyectar acciones que de forma individual no son fáciles de conseguir, tales como: la interdisciplinariedad; por ejemplo, en el ejercicio del compartir aula con los colegas se abordó el tema de la energía nuclear a partir de una crónica que abrió las posibilidades reflexivas desde conceptos estadísticos, ambientales, químicos, biológicos, literarios, y artísticos; lo cual desde una sola disciplina no hubiera sido posible realizar un proceso de reflexión profundo y enriquecedor para los estudiantes. Por medio de esta forma de trabajo fue posible superar las barreras de las disciplinas y visibilizar el aporte de las ciencias exactas y ciencias humanas al campo educativo.

En este sentido mediante la interdisciplinariedad, las fronteras de las áreas del conocimiento se han vuelto flexibles visibilizándose "conceptos viajeros" que traspasaron de una a otra disciplina enriqueciéndose entre sí. Es así cómo se ha reflexionado entorno a temáticas de género desde perspectivas sociológicas y psicoanalíticas, situaciones de la cotidianidad abordadas desde las ciencias exactas y herramientas de investigación que permitieron fortalecer las acciones del grupo docente cómo la investigación-acción.

Estos procesos de movilización del conocimiento indudablemente repercutieron en las prácticas docentes, en el diseño curricular estableciendo nodos temáticos que hagan parte del contexto de los estudiante, de esta manera contrarrestar el aprendizaje fragmentado e inaprensible, desarrollar procesos de evaluación alternativos y construir nuestro discurso como docentes investigadores y sujetos políticos que tienen la posibilidad de participar en el planteamiento de políticas públicas en el sector educativo.

La investigación en esta experiencia emergió desde el aula generando preguntas y/o problemas que interpelaron y dinamizaron la estructura interna de la institución porque partió de las necesidades e intereses de la comunidad educativa.

Reflexiones finales

El trabajo en red nos ha permitido transitar por nuevos caminos, buscando y generando nuevos espacios para encontrarnos como educadores, el escuchar y sentirnos escuchados. Ha posibilitado una reflexión pedagógica en torno al trabajo que se desarrolla al interior del aula, descubrir nuevas formas de aprendizajes, ha enriquecido nuestro trabajo pedagógico, disciplinar e investigativo y fortalecido nuestro rol de maestros.

La experiencia en la red ha permitido priorizar la investigación como componente esencial de la práctica docente, lo que nos ha situado como productores de conocimiento acerca de la realidad educativa cotidiana en la que desarrollamos nuestro trabajo, darnos cuenta que nuestro conocimiento es válido, importante y podemos construirlo, así mismo comprender los problemas escolares y transformar esas realidades.

A partir de las prácticas de las redes se pueden fortalecer y mejorar los currículos escolares para favorecer la contextualización de los contenidos, fortalecer habilidades para desentrañar las problemáticas que se presentan en la escuela y convertirlas en objetos de estudio, fomentar dinámicas de trabajo en colectivo y habilidades de gestión para la construcción y desarrollo de proyectos específicos que conduzcan a la mejora de la práctica docente.

Bibliografía

CERDÁ MICHEL, Alma Dea. (2001). Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes en su quehacer. México D.F. Universidad Pedagógica Nacional.

IDEP. (2015) IDEP Red. Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras. Bogotá. Fondo editorial Unicafam.

LECHNER, N. (2002). Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Santiago De Chile: LOM Ediciones.

MARTÍNEZ; M. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. Revista de Ciencia y Tecnología (18). [Versión electrónica]. Posadas, Pcia. de Misiones, República Argentina, http://www.scielo.org.ar

MARTÍNEZ, P., PARGA, D. (2014). Formación permanente de profesores en la interfaz universidad-escuela: Currículo, fundamentos y roles. Una experiencia en construcción. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

FORMACIÓN DE MAESTROS(AS) DESDE LA ESCUELA DE LA REDSISTENCIA

País: Colombia
Autor: Expedición Pedagógica Bogotá. expedicionpedagogicabogota@gmail.com
Ponentes: María del Pilar Marín Esquivel. pilimaes2@gmail.com
María Gilma Acosta Rodríguez. mariagilmaacostarodriguez1967@gmail.com
Eje temático: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político
Modalidad del trabajo: Ponencia.
Población con la que se desarrolla el trabajo: Redes y colectivos de maestros y maestras de la ciudad de Bogotá. Las diversas prácticas de las redes involucran maestros(as), estudiantes, padres y madres de familia y comunidades.
Red a la que se pertenece: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. Equipo Expedición Pedagógica Bogotá.
Institución donde labora: Expedición Pedagógica Bogotá.

RESUMEN

Las redes y colectivos de maestros construyen prácticas colectivas que son desarrolladas por sus integrantes teniendo en cuenta las especificidades del territorio donde labora cada uno(a). Esta construcción colectiva se realiza a partir de procesos de investigación y producción de saber al interior de la red, impactando en la formación y transformación del quehacer de sus maestros(as). La fuerza del colectivo les permite resistir a las políticas de encerramiento y a la homogenización que se ha instaurado en los centros educativos. Estas particularidades de la práctica en red constituyen la **Forma de Hacer Escuela de la Redsistencia**, del Equipo expedicionario de Bogotá, que se presenta en este trabajo.

La escuela de la redsistencia, junto a muchas otras del país, son parte de una conceptualización del Movimiento Expedición pedagógica Nacional, denominada **"Otras Formas de Hacer Escuela"**, que parte de las prácticas pedagógicas de maestras, maestros y comunidades, visibilizadas por la Expedición en los viajes realizados por la escuela colombiana. Las Formas de Hacer Escuela hacen parte de las 4 series que conforman el Atlas de la Pedagogía en Colombia, forma como el movimiento ha organizado su producción colectiva de saber: Serie 1, del sistema educativo; Serie 2, de Rutas y viajes; Serie 3, Formas de ser maestro y hacer escuela; serie 4, Regiones pedagógicas. Las Formas de Hacer Escuela se ubican en la serie 3 y parten de las series anteriores. En ellas se expresa el sentido político del movimiento al poner en evidencia la existencia de rupturas con la escuela que impone el sistema. Cada Forma de Hacer Escuela tiene cuatro componentes: el **fragmento de práctica**, construido por quien la desarrolla, deja ver los elementos que sobresalen y las tensiones conceptuales, éticas y políticas que enfrentan**.** Los nuevos sentidos y significados de la Forma de Hacer Escuela se **nombran** de manera creativa, se sintetizan en un **fragmento de experiencia** y se expresan a través de **cartoinfografías,** en el proceso de construcción colectiva de saber del movimiento expedicionario**.**

Palabras clave: Red, resistencia, redsistencia, territorio, investigación, producción colectiva de saber, formación en colectivo, viaje, expedición, práctica, experiencia, forma de hacer escuela, cartoinfografía.

FORMACIÓN DE MAESTROS DESDE LA ESCUELA DE LA REDSISTENCIA

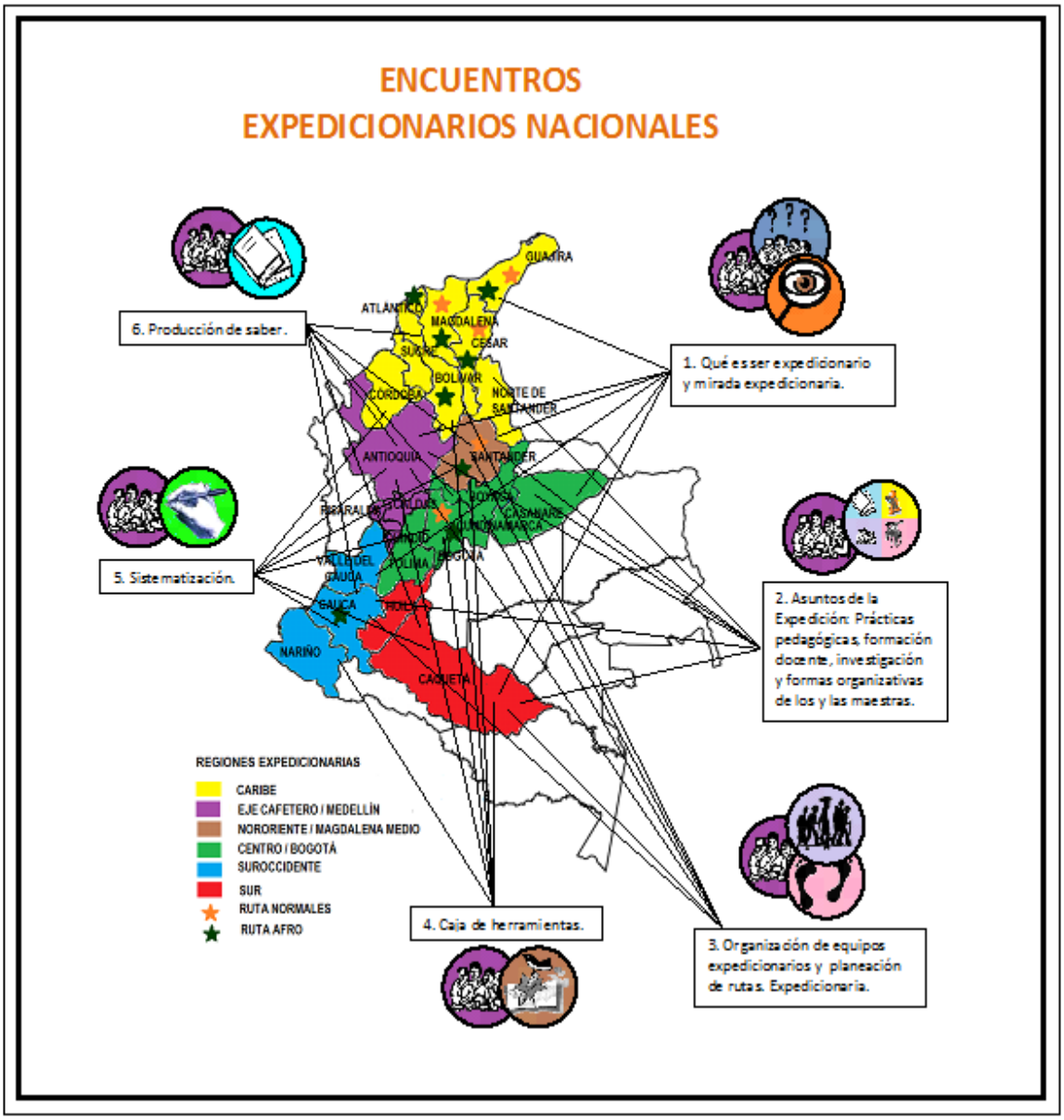
PRESENTACIÓN

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. Esta producción es realizada por Expedicionarias(os) 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.

Organizados en equipos regionales, departamentales, municipales, locales y en interacción permanente con Equipo Coordinador, las(los) expedicionarias(os) se movilizan en relación con las "Líneas de acción del Movimiento": Viaje por las escuelas colombianas, Formación de maestros, Producción de saber[1], Archivo Pedagógico, Atlas de la Pedagogía en Colombia[2]; Formas de hacer escuela, Movilización nacional e internacional.

Las líneas de acción antes mencionadas se interrelacionan, 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). Sus temáticas se centran en los propósitos del proceso que se adelanta en cada momento, se mencionan algunas: a) planeación, organización, y realización de los viajes y Rutas Pedagógicas; b) Formación de Expedicionarios; c) sistematización de los hallazgos; d) organización del Archivo Pedagógico; e) conceptualización y desarrollo del Atlas de la Pedagogía en Colombia y del Archivo Pedagógico Virtual; f) investigaciones, entre éstas la de las Formas de hacer Escuela; g) Organización de la participación en los Encuentros Iberoamericanos.

[1] Se han publicado 10 libros y cerca de 40 vídeos. Algunos se encuentran en la Universidad pedagógica.



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: S**erie 1**, del sistema educativo; S**erie 2**, de Rutas y viajes; S**erie 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, serie 3 del Atlas, 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 Metodológica[3]:

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"** y 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.** En este caso, **el fragmento de práctica fue elaborado por las redes y colectivos,** en donde presentan los aspectos más relevantes de la práctica y de la red**.** 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**[4]**.**

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

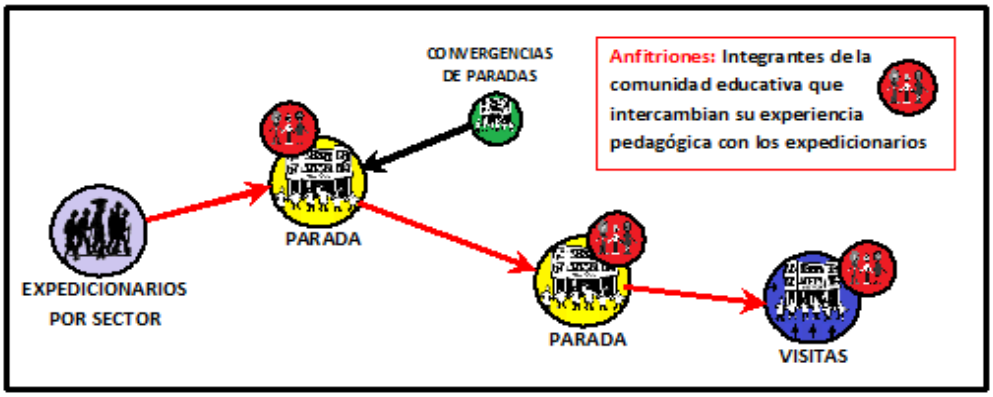
[3] "Ruta Metodológica: de la práctica a la experiencia" construida por Expedición Pedagógica (2006).

[4] Cartoinfografía es el nombre que la Expedición ha dado a la conceptualización gráfica de las Formas de Hacer Escuela producidas. Se ubica geográficamente la Experiencia y se anexa información que permite una mayor comprensión de sus apuestas y rupturas.

ESCUELA DE LA REDSISTENCIA COMO FORMACIÓN DE MAESTROS(AS)

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.



La ***escuela de la redsistencia*** surge a partir del hallazgo de prácticas similares en instituciones educativas ubicadas en diferentes localidades[5] de la ciudad. Al indagar sobre esta situación, se encuentra que estas son desarrolladas por integrantes de una misma red o colectivo, pero que adquieren algunas particularidades de acuerdo al contexto donde cada integrante la desarrolla. Estas prácticas son una **construcción colectiva** de la red, que implica, para las y los miembros, una **autoformación** a partir de los procesos de investigación y producción colectiva de saber; y logran un impacto genuino de su práctica educativa. Además, estas prácticas construidas en red hacen rupturas frente a aquellos aspectos que pretenden aislarla y homogenizarla. Rupturas que pueden darse frente a lo disciplinar, lo metodológico, las relaciones que se establecen en la escuela, el medio ambiente, las políticas educativas, lo comunitario, entre otros. Entonces, para producir esta Forma de Hacer Escuela se profundizó en: la red, la práctica construida en red y los territorios donde es desarrollada esta práctica.

La Escuela de la Redsistencia se inscribe en el ***eje de Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político***, porque, como ya se planteó, a partir de la

[5] Por razones administrativas Bogotá, que tiene una población aproximada de ocho millones de habitantes, ha sido organizada en 20 localidades, 19 urbanas y 1 rural, de conformidad con el artículo 322 de la Constitución Política. Estas cuentan con autoridades propias, pero están sujetas a las determinaciones de la ciudad.

construcción colectiva de la práctica, desde procesos de investigación y producción de saber, la red se convierte en una propuesta alternativa y crítica a las concepciones y prácticas tradicionales de formación de educadores.

Las redes visibilizadas y la propia Expedición Pedagógica, se constituyen en espacios donde se conjugan los saberes propios y los de otros(as), para confrontar las prácticas pedagógicas de sus integrantes, enriquecerlas y reconstruirlas colectivamente. De esta manera se genera un proceso de *formación en colectivo* que impacta y transforma. Aquí no se trata de acumular nuevos saberes para enriquecer el discurso y posicionarse, sino que fundamentalmente se trata de impactar la práctica, la relación con las comunidades, la forma de asumir las problemáticas sociales y la posibilidad de generar propuestas que contribuyan a su resolución. Esto se logra cuando el maestro(a) rompe el aislamiento, impuesto por las polìticas educativas, los espacios y tiempos escolares, y se encuentra con otros para fortalecerse, construir, formarse y avanzar en colectivo.

Estos elementos permiten a la Expedición Pedagógica entender la *formación como transformación*, en donde los maestros de la red " la reflexión y confrontación de su quehacer, deben verse reflejadas, en su forma de ver el mundo y la escuela, así mismo su práctica". (Expedición Pedagógica Bogotá, Equipo Bogotá-Caribe, 2011). La formación ofrecida a los maestros(as), desde algunas universidades e instituciones, se concibe como una acción externa a la escuela y distante de la práctica que se desarrolla. Los maestros(as) generalmente no encuentran respuesta a sus preguntas, saberes que alimenten y aporten a su trabajo cotidiano o posibilidades de encontrar en sus pares alternativas para enriquecerlo y mejorarlo. Esta desconexión no permite que la formación, concebida de esta forma, impacte y transforme.

Como alternativa, surge la *formación en colectivo* que parte del saber y experiencia de los y las maestras, de la reflexión de su propia práctica y los requerimientos de esta: "en la red se investiga y seproduce saber. Se parte de la reflexión que hacen los y las maestras de su quehacer educativo, *investigación in situ*, con métodos explícitos que permiten comprenderlo y contrastarlo con el quehacer y el saber de otros maestros(as), y las teorías ya construidas, para así, producir nuevo saber" (Expedición Pedagógica Bogotá, Equipo Bogotá-Caribe, 2011). De esta forma, los maestros(as) dan el salto de objetos a sujetos de saber; y se pone en cuestión: la concepción de "experto" que desde fuera de la escuela habla sobre ella; que la formación solo puede darse por otros; y sobre la exigencia de que las producciones de los y las maestras requieran de una validación de estos expertos.

La formación entonces, "se produce a partir de prácticas de sujetos que buscan transformar los contextos y en ese proceso se transforman. De esta manera, la formación no puede entenderse como una etapa que se da sólo en espacios institucionales como las normales y las universidades, sino que es un proceso permanente de reflexión desde la propia experiencia y de las exigencias de ella. Proceso que se potencia cuando se reflexiona y se construye en colectivo, pues allí, se ponen en juego los saberes y experiencias de cada integrante, junto con otros saberes, que estan en relación y aportan a lo que investiga y produce el mismo colectivo. De ahí la importancia del trabajo en red". (Expedición Pedagógica Bogotá, Equipo Bogotá-Caribe, 2011)

FORMA DE HACER ESCUELA DE LA REDSISTENCIA

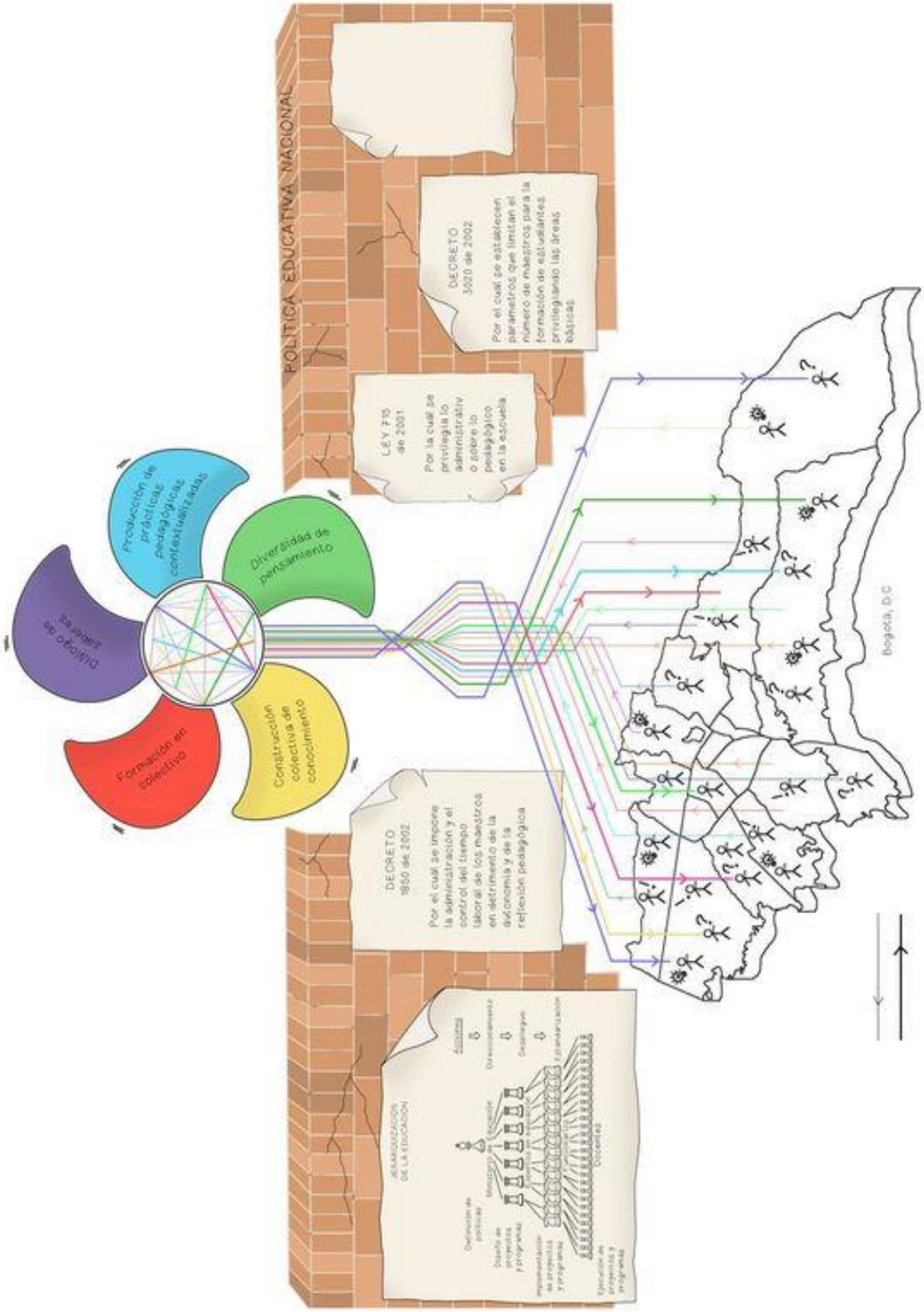
A continuación, presentamos la Forma de Hacer "Escuela de la Redsistencia" como una conceptualización del Equipo Bogotá y que es el centro de esta ponencia:

ESCUELA DE LA REDSISTENCIA

Las 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 se 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 DE LA REDSISTENCIA


POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL
DECRETO 3020 de 2002
Por el cual se establecen parámetros que limitan el número de maestros para la formación de estudiantes privilegiando las áreas básicas
LEY 715 de 2001
Por la cual se privilegia lo administrativo sobre lo pedagógico en la escuela
DECRETO 1850 de 2002
Por el cual se impone la administración y el control del tiempo laboral de los maestros en detrimento de la autonomía y de la reflexión pedagógica
ARMONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN
Producción de prácticas pedagógicas contextualizadas
Diversidad de pensamiento
Construcción colectiva de conocimiento
Formación en colectivo
Diálogo de saberes
Bogotá, D.C

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA ESCUELA DE LA REDSISTENCIA:

Currículos Alternativos para el Territorio Sur

Red-Colectivo: Sinapsis. Colegios: Diego Montaña Cuellar, en Usme; Arborizadora Alta y Paraíso Mirador en la localidad 19, Ciudad Bolívar; y 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 auto-formación y cooformación 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

Red-Colectivo: 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 5 años, sus preocupaciones eran de carácter disciplinar relacionadas Ciencia/Tecnología y Biología y acorde con estas se conformaron sub grupos 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 1.992.

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; Cedid 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.
Red-Colectivo: Grupo de la enseñanza de la Biología. 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.

EI 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.
Red-Colectivo: Anillo de Matemáticas. Colegios: 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 enseña 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 vinculado, 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)
Red-Colectivo: Maestros en colectivo. Colegios: 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: ecdémicos 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:
Red-Colectivo: 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:

Red-Colectivo: Grupo Bacatá. Colegios: 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). En 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. Colegios: 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.

Esta Red se transforma en La Red Tejiendo Sueños y Realidades al convertirse en una necesidad asociarse, "enredarse" en comunidad de saber pedagógico, para tejer. 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. 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. Esta Red se transforma en La Red Tejiendo Sueños y Realidades al convertirse en una necesidad asociarse, "enredarse" en comunidad de saber pedagógico, para tejer

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. 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.

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. Valoran las expresiones artísticas propias, las prácticas gastronómicas, que por mucho. (Nacional, 2001)ca

BIBLIOGRAFÍA

Expedición Pedagógica Nacional (2001), *Pensando el Viaje, No. 1,* Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional (2001), *Preparando el Equipaje,* Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional (2001), Huellas *y Registros,* Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional (2003), *Caminantes y Caminos, Expedición Pedagógica en Bogotá,* Universidad Pedagógica Nacional-FRB.

Expedición Pedagógica Nacional (2005), *Recreando Rutas y Senderos Pedagógicos, Valle, Cali y Región Norte del Cauca,* Universidad Pedagógica Nacional- Universidad del Valle.

Expedición Pedagógica Nacional, Equipo Bogotá-Caribe, (2011), *Documento sobre formación en la Red latinoamericana*. Bogotá.

FORTALECER LA CAPACIDAD INVESTIGATIVA E INNOVADORA DE LOS MAESTROS EN EJERCICIO: EL SIEP COMO MODELO DE ACCIÓN

- **Código: COL-RCHIREDINCOL 304**
- **Eje temático:** Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político

- **Autores:** Jeimmi Paola Carvajal Guzmán[1], Juan Guillermo Londoño Sánchez[2] y Julián Andrés Neira Carreño[3]

- **Modalidad del trabajo:** Ponencia
- **Red a la que se pertenece:** Red CHISUA. Pensamiento. Gentes. Relatos

- **Institución en donde se desarrolla:** Institución Educativa Distrital -IED- Francisco Javier Matiz; Grupo de Investigación Escolar en Convivencia y Ciudadanía -CIVITAS-

- **Nivel Educativo al que pertenece:** Actividades de apoyo y fortalecimiento a la Educación -Centro de Pensamiento Colaborativo para la Educación-.

Resumen:

Los maestros en Colombia y Latinoamérica están llamados a liderar grandes transformaciones culturales y sociales, sin que para ello tengan garantizadas estrategias, mecanismos o recursos suficientes. Partiendo del anterior argumento, los autores en esta ponencia comparten la experiencia del diseño y la consolidación de un Sistema de Investigación Educativa y Pedagógica -SIEP- como propuesta para acompañar y empoderar a los maestros en la labor a la cual están llamados. El diseño y consolidación del SIEP se da a partir del pivotaje del mismo en una institución educativa pública del sur oriente de Bogotá D.C. Este sistema busca desde cuatro acciones estratégicas -Acompañamiento Formativo, Gestión de Redes Colaborativas, Desarrollo TIC y Gestión de Productos de conocimiento-, el fortalecimiento de la capacidad de las redes y comunidades de maestros para proponer diálogos, iniciativas y proyectos educativos auto-generados de manera colaborativa, permitiendo su trazabilidad y sostenibilidad, así como el posicionamiento ético-político de los maestros en el contexto social en donde se ejerce la docencia.

Palabras claves:

Acompañamiento Formativo, Investigación Educativa, Aprendizaje

---

[1] Coordinadora de Gestión en REDINCOL Centro de Pensamiento Colaborativo para la Educación. Trabajadora Social y maestrante en Educación con énfasis en investigación. Contacto: coordinación@redincol.com.co.

[2] Director Estratégico en REDINCOL Centro de Pensamiento Colaborativo para la Educación. Psicólogo y maestrante en Tecnología Educativa. Contacto: dirección@redincol.com.co

[3] Coordinador de Investigación en REDINCOL Centro de pensamiento Colaborativo para la Educación. Psicólogo. Contacto: investigacion@redincol.com.co

Colaborativo, Innovación Educativa, Mediación tecnológica.

Participantes de la experiencia:

Grupo de Investigación Escolar En Convivencia y Ciudadanía - CIVITAS -Institución Educativa Distrital (IED) Francisco Javier Matiz y REDINCOL. Centro de Pensamiento Colaborativo para la Educación.

Contexto de surgimiento del Proyecto

Ilustración 1 Participantes en Conversatorio REDINCOL. 21 de abril de 2016.

Los maestros y las maestras, profesionales e intelectuales de la cultura, son pilares fundamentales para la construcción de la sociedad colombiana que deberá hacer el tránsito hacia la paz. Es clave entender que su rol dentro del sistema educativo los ubica en la intersección entre la práctica y la intelectualidad, posición privilegiada en términos de oportunidades para jalonar verdaderas transformaciones sociales. En este sentido nuestros maestros tienen hoy la difícil tarea de recrear y transformar imaginarios y prácticas sociales, fundamentándose en la ciencia, la tecnología, la diversidad de los saberes y costumbres, y la integralidad del ser, a través de prácticas pedagógicas cualificadas que garanticen la formación de personas íntegras, conscientes y capaces de construir la Colombia en paz, equitativa y educada que queremos.

Sin embargo, vemos en nuestro país que a pesar de los diversos esfuerzos de los sindicatos, las universidades, las instituciones públicas en convenio con entidades

privadas, o los mismos maestros de manera autónoma, aún no contamos con una Comunidad de Maestros y Maestras con la potencia para asumir ese papel protagónico al que están llamados. Un énfasis en modelos capacitadores y no autogeneradores para su formación, bajo impacto y uso de las TIC en el ejercicio docente e intelectual, la falta de estrategias sostenibles para su agenciamiento autónomo como comunidades representativas, así como falta de motivación y reconocimiento social, son algunos de los factores que dificultan su cohesión y consolidación como comunidad ampliamente incidente.

Estas reflexiones nos han llevado a plantearnos la posibilidad, y al mismo tiempo el reto, de contribuir desde diversos campos de conocimiento al fortalecimiento de las comunidades de docentes que reflexionan y proponen soluciones frente a sus contextos educativos locales. El fin teleológico que perseguimos es impulsar a estas comunidades para que puedan expandir, transferir y difundir sus prácticas, valores saberes, superando dinámicas endógenas para llegar a entablar diálogos constructivos con sus colegas, las comunidades académicas y el conjunto de la sociedad. Metodológicamente buscamos la generación de un vínculo no solo intelectual, sino además de ello empático, en donde la confianza es uno de los pilares para accionar un proyecto de fortalecimiento a la capacidad investigativa e innovadora de los maestros, como herramienta para el empoderamiento de la relación práctica-intelectualidad desde un posicionamiento ético-político, dado que se parte de una observación reflexiva de los contextos en donde se ejerce la práctica docente.

Este fortalecimiento se ha desarrollado por medio de un proceso formativo y de desarrollo profesional y personal, a través del cual el maestro cualifica sus prácticas a la vez que alcanza transformaciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, teleológicas y prospectivas en su subjetividad, superando el inmediatismo de la cotidianidad escolar para crear nuevos sentidos y futuribles para sí mismo y para su contexto de acción (Vargas, 2012). Sin embargo, tradicionalmente estos procesos han tenido un enfoque claramente capacitador[4], desde donde se plantea la formación como un problema individual y no colectivo; se trata de procesos de graduación y titulación formal dirigida a individuos, que en la gran mayoría de los casos se hallan lejos de propiciar el acercamiento a los problemas cotidianos de las comunidades educativas; dejando en evidencia que el motor de sus motivaciones está en la búsqueda de beneficios personales, en lugar de centrar esta motivación en criterios de pertinencia y compromiso con las comunidades, mientras permanecen las realidades de inequidad social, problemas de convivencia y ciudadanía en los colegios, bajo acceso y uso básico del conocimiento y la tecnología, e inclusive de anomia o crisis de valores.

[4] Definimos enfoque capacitador como acciones de transferencia de conocimiento y/o habilidades técnicas, sin que estos procesos sean pasados por un tamiz reflexivo que incida en la práctica docente y en el ser del maestro.

Frente a este contexto problemático queremos recordar al movimiento pedagógico colombiano -1982 [5] -, que demostró la potencialidad de la auto-organización de los maestros no sólo en términos gremiales, sino también a nivel formativo y transformador de problemáticas a través de soluciones reales y cotidianas a los retos de la educación en nuestro país.

En Colombia y en toda Latinoamérica se han aunado esfuerzos orientados en este sentido, generando múltiples experiencias inclusive dentro del campo formal e institucional, como el Encuentro Iberoamericano de Redes de Maestros. Esta apuesta comprometida con la práctica de la educación desde un pensamiento crítico y de-colonial ha permitido el surgimiento de experiencias significativas a nivel Latinoamericano, desde lo institucional y desde la organización y ejercicio autónomo de las comunidades educativas en cada país. En concordancia con estos objetivos, el Sistema de Investigación Educativa y Pedagógica -SIEP- constituye una propuesta que tiene como elemento central la participación activa y autónoma de los docentes en procesos de formación y acción pedagógica, y desde allí la construcción de conocimiento, la innovación educativa y pedagógica y desarrollo profesional dentro y fuera de las aulas.

Es en esta última línea donde anclamos nuestra propuesta de *Fortalecimiento de la Capacidad Investigativa e Innovadora de Maestros Investigadores en Ejercicio* a experiencias como el Acompañamiento Formativo en México (Vargas, 2012; 2015), la investigación colaborativa en educación (Boavida y da Ponte, 2011; IDEP, 2011), el desarrollo profesional docente mediado por nuevas tecnologías (MEN, 2013), y la experiencia ETwinning (Crawley, Gerhard, Gilleran y Joyce, 2010); entre otras, que nos han ayudado a fundamentar un modelo de investigación colaborativa para aplicarse en comunidades y redes de Maestros Investigadores, en donde, por medio de la construcción de relaciones de *confianza* se generan procesos productivos y auto- generadores de *investigación colaborativa*, permitiendo la identificación y la generación del *compromiso* de los maestros y maestras que participan en nuestra experiencia, tanto con un proyecto colectivo como con sus propios procesos

[5] Para 1982 se generan dos hitos importantes en la historia de la educación en Colombia: El surgimiento del movimiento pedagógico y la aparición del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo -PEPA-. Respecto al primero, vale mencionar que entre 1980 y el 2000 se gestó en el país un movimiento social de base en el magisterio del sector oficial que partió espontáneamente de pequeños grupos de docentes de este sector y que fue apoyado desde sus inicios por intelectuales y en 1982 fueron acogidos por la Federación Colombiana de Educadores -FECODE-. En el marco de lo anterior surgió el PEPA que junto con los Centros de Investigación Docente -CEID-, surgieron con el propósito de asumir lo reivindicativo gremial, además del estudio, la investigación y la sistematización de los temas pedagógicos y educativos nacionales, así como el quehacer del docente en cuanto a sus funciones y relaciones con el Estado. Sin embargo, ambos proyectos actualmente se encuentran significativamente desacelerados.

individuales que, siguiendo al Maestro Raúl Vargas, no solo construyen conocimiento, sino principalmente buscan la "transformación del ser" (Vargas, 2015).

Diseño y pivotaje del Sistema de Investigación Educativa y Pedagógica -SIEP-

Ilustración 2 Acompañamiento Formativo a CIVITAS, grupo de investigación escolar en Convivencia y Ciudadanía.

Desde febrero de 2016 echamos a andar nuestra propuesta a manera de pivotaje, gracias a la confianza depositada en REDINCOL por un grupo de maestros de la Institución Educativa Distrital -IED- Francisco Javier Matiz, de la localidad 4ta -San Cristóbal- al sur oriente de la ciudad de Bogotá, interesados en iniciar procesos de autorreflexión desde el análisis de una serie de experiencias y proyectos institucionales en torno a los temas de la convivencia, la ciudadanía y su interacción con el entorno barrial y local. Nuestro trabajo se ha ido estructurando en un modelo sistémico de relaciones y trabajo intelectual, emocional, vivencial, social y reflexivo, a través del cual los y las docentes han incentivado e intensificado sus diálogos colectivos alrededor de las iniciativas y proyectos que cada maestro lidera.

Con una combinación de sesiones presenciales cada quince días, un uso innovador de herramientas y plataformas digitales, así como una guía interactiva y consensuada colectivamente en temas de investigación educativa y social, alfabetización digital y trabajo colaborativo, se han creado ambientes emocionalmente amenos y propicios para la discusión abierta y rigurosa por medio de una relación de *confianza*. La construcción participativa y colaborativa de los proyectos individuales así

como la retroalimentación de estos de forma colectiva, son algunos de los elementos de soporte principales - que han propiciado el surgimiento de discusiones y construcciones dinámicas, auto-generadoras y sistemáticas, plasmadas en proyectos e iniciativas de investigación e innovación educativa y pedagógica planteados por l@s mism@s maestr@s, que responden a necesidades, dificultades y retos presentes en sus contextos locales y sus prácticas y vivencias cotidianas; dejando en evidencia las potencialidades, fortalezas y oportunidades que ostentan en sí mismos, identificándose también en sus estudiantes y en general en la comunidad que habitan.

En lo anterior, el papel de nuestro equipo de trabajo REDINCOL ha sido fundamental en términos de gestión de espacios, tiempos y recursos, tanto para organizar las actividades y sustentarlas teórica y metodológicamente, como para documentar, sistematizar y divulgar de manera estratégica todo lo que ha sucedido durante nuestros encuentros, y en nuestras interacciones virtuales[6], así como los productos tangibles y los valiosos aprendizajes que ha generado esta experiencia de Acompañamiento Formativo (Vargas, 2012; 2015). Si bien esto ha sido importante, lo que realmente ha dado un sentido positivo a toda la experiencia es precisamente la posibilidad de construir horizontes investigativos y aterrizarlos en agendas de trabajo que se materializan en proyectos concretos, anclados al contexto escolar y que encuentran allí su sentido y pertinencia política y ética.

De esta manera, CIVITAS, un grupo de Maestras Investigadoras (son efectivamente en su mayoría mujeres) ha podido avanzar en la consolidación de su grupo de investigación educativa en convivencia, ciudadanía y construcción de paz, por esto presentaremos lo que hemos documentado y sistematizado como sus agendas investigativas en el marco de su participación en el SIEP, en el *Anexo 1*.

Por su parte, la propuesta de investigación-acción de REDINCOL versa sobre un macroproyecto de investigación e innovación educativa, que busca optimizar acciones de Acompañamiento Formativo a Maestros Investigadores en ejercicio, a través de tres ejes de trabajo que soportan nuestro equipo, y en el que los principales protagonistas son los Maestros Investigadores:

a) *Acompañamiento Formativo in situ* para la construcción y dinamización de líneas y proyectos de investigación interrelacionados y a través de metodologías colaborativas que incentiven la confianza mutua

b) *Gestión de Redes Colaborativas* al interior de las redes y comunidades de Maestros, y en escenarios y redes externas que conforman el ecosistema educativo en nuestra ciudad, en Colombia y también a nivel latinoamericano

[6] Para evidenciar lo mencionado, invitamos al lector a consultar nuestra plataforma virtual www.redincol.com.co en donde hallaran la consolidación y sistematización de lo avanzado con CIVITAS, grupo de maestros investigadores de la IED Francisco Javier Matiz.

c) *Desarrollo TIC* para la creación, dinamización y uso de ambientes y plataformas virtuales para la investigación colaborativa en educación y pedagogía.

Estos tres ejes de trabajo conforman nuestro Sistema de Investigación Educativa y Pedagógica –SIEP-, el cual funciona a través de una figura fundamental que denominamos *Articulador*, quien desde su función de "araña tejedora" (Figueroa, 2014) y con el apoyo permanente de un equipo de trabajo conformado por apoyos en gestión, investigación y desarrollo TIC, asume la dinamización del Acompañamiento Formativo tanto en el nivel presencial como a nivel virtual, aplicando para ello las metodologías y tecnologías, así como los recursos y movilización de alianzas estratégicas necesarias para que l@s Maestr@s Investigador@s que participan en nuestro SIEP, incentiven la confianza en sí mismos y sus colegas investigadores a través de ejercicios prácticos de "aprender a investigar, investigando".

Esta dinamización propicia el compromiso y la colaboración mutua en el desarrollo de sus agendas investigativas individuales y las propuestas colectivas planteadas durante este proceso, para que a través de esta experiencia generen iniciativas y proyectos pertinentes y escalables, que conecten con lo global desde sus realidades locales e institucionales -sean estas problemáticas o potenciadoras-, generando con ello ambientes multimediales y generativos de conocimiento, nuevas prácticas, realidades culturales diversas y complejas, y apropiación de nuevas tendencias tecnológicas. En pocas palabras, un ecosistema social y cultural amplio en el que habitan y coexisten con otros Maestros Investigadores, lo que redunda en mejores oportunidades para la formación y desarrollo profesional de los y las docentes, así como el buen vivir individual y colectivo de las actuales y las nuevas generaciones.

Acompañamiento Formativo y Diálogo de Saberes

La posibilidad de confluencia de nuestras subjetividades, cargadas de intenciones por construir conocimiento alrededor de la educación, la pedagogía y la investigación, reflexionar sobre nuestras prácticas cotidianas, analizar las problemáticas de nuestros entornos educativos desde puntos de vista informados, críticos y éticos, e inclusive simplemente compartir experiencias y opiniones, es lo que da sentido a todo el andamiaje complejo que desde REDINCOL hemos planteado al grupo de Maestras Investigadoras que hemos tenido la gran fortuna de acompañar.

Para nuestro modelo ha sido muy importante en primera medida ponernos en juego integralmente todos los participantes de la experiencia. Desde la articuladora del grupo[7], el equipo de soporte de REDINCOL, hasta cada una de las maestras y maestros que han participado a lo largo de nuestro Acompañamiento, y para ello nos

[7] Que para esta experiencia ha sido Jeimmi Paola Carvajal Guzmán.

ha sido muy ilustrativo lo que Osvaldo García y Soledad Saavedra (en Figueroa, 2014) han denominado "l*a relación del CLEHES: Cuerpo + Lenguaje + Emociones + Historia + Eros + Silencio*". Ha sido de esta forma como hemos comenzado a generar empatía y confianza entre el grupo de Maestras Investigadoras, las redes y las comunidades de maestros con quienes hemos conectado nuestro grupo y nuestra experiencia, involucrando a cada subjetividad no solo en su faceta intelectual, sino también en sus emociones, desde sus historias de vida, desde lo que pueden expresar con sus cuerpos y lenguajes, desde lo que dicen y también desde lo que callan. Con la generación de esta confianza al interior del grupo, hemos conformado unos espacios colectivos de exposición, discusión y construcciones colectivas alrededor de las propuestas y proyectos de corte investigativo y reflexivo que cada Maestr@ ha propuesto, siguiendo lo recomendado por el maestro Raúl Vargas:

> *Practicando una relación dialógica colectiva, en donde cada participante se reconozca como un mediador, cuyo discurso e interacción grupal permitirá tanto a él como a los demás integrantes del colectivo, significar los comentarios y sus pensamientos para ir construyendo nuevos aprendizajes, nuevos descubrimientos y una mejor comprensión de la realidad investigada (...) de tal forma que la asesoría tenga como una de susintencionalidades esenciales la potenciación de los procesos cognitivos superiores de las y los participantes, y la interacción en Equipos de Investigación Colaborativa…* (Vargas, 2015; pp 38).

Ilustración 3 Conversatorio Retos para la Investigación hecha por Maestros en sus Redes y Comunidades. 21 de Abril de 2016.

Bajo esta perspectiva podemos afirmar el reconocimiento a la diversidad y la búsqueda de la horizontalidad en el diálogo, no sólo en cuanto al derecho de voz sino

también en cuanto a la responsabilidad de lo que se dice al otro y, desde allí, de sus aprendizajes y reflexiones; el rescate tanto de lo que se sabe cómo de lo que se desconoce; de lo que nos afecta positiva y negativamente, de nuestras propias experiencias y las experiencias del otro, en el planteamiento y realización de esfuerzos conjuntos; la necesidad de respeto y reconocimiento para poder iniciar diálogos y proyectos colectivos dentro de las redes y comunidades educativas; son estos tres elementos fundamentales del *diálogo de saberes* expuestos por Mercon, Núñez, Camou-Guerrero y Escalona (2014) los abordados en nuestra propuesta de un *Sistema de Investigación Educativa y Pedagógica -SIEP-*.

Pero queremos resaltar la intención que tenemos de que estos diálogos, experiencias y construcciones colaborativas sean recreados y dinamizados de maneras innovadoras e integrales, logrando superar muchas limitaciones que han enfrentado las redes y comunidades de maestros para lograr sostenibilidad y trazabilidad en su trabajo como colectivo, en términos de tiempos, espacios y recursos (IDEP, 2011) para su accionar interno. El diálogo de saberes ha sido incorporado a diferentes prácticas educativas, como la educación intercultural por ejemplo (Torres Carrillo, 2009; pp 23); sin embargo, esta categoría de análisis aterrizada a los ejercicios de investigación desde el paradigma de la Investigación Acción Cooperada (Marín Gallego, 2016; pp. 161) -paradigma metodológico del SIEP-, requiere asumir el reto de posibilitar los aportes provenientes de diferentes corrientes intelectuales, culturales y educativas críticas. Esto lo logramos combinando la modalidad virtual con encuentros presenciales que permiten una mayor intensidad en la interacción (Torres Carrillo, 2009; pp 31).

Por esto hemos considerado un modelo sistémico como el idóneo para organizar las interacciones en las que involucramos a nuestras Maestras Investigadoras, con la hipótesis de que optimizar los canales y metodologías comunicativas logrará su mayor organización y efectividad, así como su incidencia y visibilidad. El carácter sistemático de nuestro modelo de conversaciones e interacciones para fortalecer colaborativamente la capacidad de los Maestros Investigadores se entenderá al profundizar dos aspectos fundamentales del mismo:

1. El mecanismo por el cual se potencian las conversaciones que se establecen al interior de colectivo, en el cual se apela a las potencialidades de las tecnologías digitales -especialmente de las redes sociales y las metodologías colaborativas-, para lograr visibilizar el perfil de cada Maestro Investigador y difundir su obra, ofrecer espacios para la interacción y la colaboratividad, y monitorear el impacto y la incidencia de las actividades y propuestas trabajadas por estos y estas maestras. De esta manera no sólo promovemos que las formas de comunicarse de estas comunidades y redes sean ricas en el uso de mediadores, sino que además buscamos expandir las redes de trabajo, desde el interior de las comunidades docentes hacia otras comunidades y otros sectores sociales interesados en el liderazgo de los maestros.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se apropian para nuestro SIEP de una manera intensiva pero además enfocada en principios diversos como el de la colaboratividad, el aprendizaje constructivista y conectivista, o los ambientes digitales 2.0 y 3.0, lo que resulta en plataformas que conectan lo local con lo global, el consumo de información con la producción de la misma, y permite fundamentar en la práctica la idea del "aprender a investigar investigando", aprovechando las grandes herramientas que los ambientes digitales nos ofrecen para realizar investigación.

2. El enfoque en la gestión tanto de redes colaborativas como de productos de investigación entre las comunidades educativas, lo que garantiza la emergencia y permanencia de ambientes de trabajo e interacción auto-sostenibles, planificados, sistemáticos y que generan recursos y oportunidades para transferir conocimientoy participar en los mecanismos del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y otros fondos para la investigación, gracias a su articulación con actores y recursos aliados, fortaleciendo redes de apoyo y gestión educativa, y dando la oportunidad de conectar nodos y redes multidisciplinares y multisectoriales, que persigan objetivos comunes.

Conclusiones

Nuestra propuesta de un Sistema de Investigación Educativa y Pedagógica -SIEP- se inscribe dentro de las tendencias actuales de transmisión, gestión y construcción de conocimientos en la sociedad de la información, las cuales reafirman el espíritu generador y diverso del aprendizaje y lo humano en nuestros tiempos, lo que nos impele cada vez más hacia la solidaridad y el diálogo como pilares para la construcción de las sociedades de ahora y futuras. En las redes y comunidades educativas se buscan vivenciar todos estos principios, lo que les acredita con un mensaje que debe visibilizarse y escalarse a otros sectores y realidades de la sociedad.

En REDINCOL estamos construyendo una sinergia entre los potentes mediadores y mecanismos que pone a nuestra disposición la web y nuestras valiosas comunidades de maestros y maestras, que hoy por hoy están llamadas a generar incidencia mucho más allá de las aulas y las instituciones en su rol como intelectuales culturales, constructores de subjetividades y nuevas realidades en un mundo contemporáneo que exige el ejercicio crítico de la docencia para la búsqueda colectiva de escenarios de emancipación y autonomía. Los maestros de CIVITAS se han asumido en esta apuesta de forma rigurosa y comprometida por medio de la investigación colaborativa y en red, pero les ha sido imposible desconocer la necesidad de contar con herramientas y recursos suficientes, así como del reconocimiento social necesario hacia su importante labor; y es precisamente esto lo que han encontrado de la mano de REDINCOL Centro de Pensamiento Colaborativo para la Educación.

Referencias bibliográficas

Boavida, Ana María y João Pedro da Ponte, "Investigación colaborativa: potencialidades y problemas", traducción del portugués por Diego Alejandro Pérez y Diana Jaramillo, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 59, enero-abril, 2011, pp. 125-135.

Crawley, Ch., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (2010) eTwinning 2.0: Hacia la comunidad de centros escolares de Europa. Servicio Central de Apoyo de eTwinning (CSS) & European Schoolnet (EUN Partnership AISBL)

IDEP (2011). Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa de Bogotá. Editorial Jotamar Ltda., Bogotá.

Figueroa, Ch. (2014) Libro Tejeredes. El arte de facilitar y articular organizaciones en red. Disponible en http://www.tejeredes.net/libro

Marin Gallego., J D., (2016). La investigación educativa y pedagógica. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Universidad Santo Tomás. Bogotá D.C. Ediciones USTA.

Mercon, J., Núñez, C., Camou-Guerrero, A. y Escalona M. A. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. En revista Decisio, N° 38, pp 29-33. Disponible en http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38_saber6.pdf

Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías - MEN. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional.

Torres Carrillo,A. (2009) Educación popular y paradigmas emancipadores. En Pedagogía y Saberes N.º 30. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2009, pp. 19- 32

Vargas, R. (2012). Acompañamiento formativo: ¿qué connotaciones tiene en procesos en formación docente? En M. Wall Barbosa de Carvalho, V. Alves da Costa, & T. Guimaraes Miranda, *Educación Básica, Educación Superior e inclusión Escolar. Investigaciones, experiencias y reflexiones* (pág. 232 p.). Brasil: Intertexto Editora.

_____(2015) Acompañamiento Formativo: Una Estrategia para la Formación en Investigación Educativa de Directivos, Docentes y Asesores de Educación Básica y Superior. Revista Entreideias, 4 (1). p. 35-49

_____(2015). Redes pedagógicas: Urdimbre del futuro como posibilidad. Entrevista con Raúl Vargas Segura. Entrevista: Sandra P. Ordoñez. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Obtenido de http://magisterio.com.co/articulo/redes-pedagogicas-urdimbre- del-futuro-como-posibilidad

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE MAESTROS: UNA ACTIVIDAD GENERADA POR EL CONTEXTO

Gloria I. Escobar G.
gloria.escobar@epe.edu.co

Gloria E. Vásquez B.
gloria.vasquez@epe.edu.co

Fabio O. Arcos
fabio.arcos@epe.edu.co
Escuela Pedagógica Experimental

COLOMBIA

RESUMEN

La formación de maestros es un trabajo que está en continua discusión, las universidades y las diferentes instancias gubernamentales siempre tienen algo por decir al respecto. Recientemente en nuestro país, Colombia, este tema está en boca de la sociedad en general por los pobres resultados obtenidos por parte de los estudiantes colombianos en las diferentes pruebas internacionales, en particular en las PISA (por su sigla en inglés Programme for International Student Assessment). Sin embargo algunas preguntas que algunos grupos de investigación pedagógicos se hacen son ¿Cuál es el interés de responder a estándares internacionales?, ¿Cuál es el perfil de docente y de estudiante que quiere formar el sistema escolar colombiano?, ¿qué tipo de formación de maestros se deba instaurar para obtener unos mejores resultados?

En el siguiente escrito se presenta la experiencia que sobre formación de maestros se adelanta en la Escuela Pedagógica Experimental, una institución escolar privada que cuenta con de preescolar (lo denominamos escuela inicial), enseñanza primaria y básica secundaria, ubicada en Bogotá-Colombia, que es reconocida por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital (entes reguladores del Estado) como una innovación educativa. Su trabajo se centra en la reflexión crítica que se hace a la formación de maestros y al modelo al que responden nuestros diferentes gobiernos por las exigencias internacionales que se relacionan con un modelo económico dominante que no valora las diferencias contextuales y que tampoco le interesa salvaguardar lo particular, lo local.

PALABRAS CLAVE: Formación de maestros, problemáticas contextuales, investigación pedagógica, trabajo en colectivo.

INTRODUCCIÓN

En Colombia la formación docente ha estado estrechamente ligada a las preocupaciones coyunturales que surgen en los diferentes gobiernos; preocupaciones que responden más a exigencias externas o a intereses políticos que a un verdadero análisis sobre las deficiencias y bondades del país, teniendo en cuenta nuestra diversidad cultural y

sus necesidades sociales y económicas. Bazante, G. (2006) escribe que *la rápida evolución del proceso de globalización ha llevado a seguir el mismo derrotero de improvisaciones, que cambian de acuerdo al saber y entender del administrador de turno que llega al gobierno y su moldeamiento se hace de acuerdo a intereses foráneos que obstaculizan la posibilidad de un desarrollo acorde con nuestros propios intereses. (p 2).* A continuación se presentan algunas de las situaciones que han influenciado los modelos de formación docente de este país. Para realizar esta breve caracterización se tienen en cuenta los documentos escritos por Bazante, G. (2006), Calvo, G. y otros (2004) y Niño, L y Diaz, R (1999).

Aspectos como la colonización, la guerra civil, la guerra de los mil días, la separación de Panamá, la guerra entre liberales y conservadores, la diferencia entre las escuelas rurales y urbanas por sus estilos de vida o el papel asignado a hombres y mujeres en la sociedad son aspectos que generaron quiebres en el proceso de implementación de reformas educativas y en la dificultad de ampliar el abanico de alfabetización en el país en el periodo comprendido entre 1510 y las primeras décadas del siglo XX. En estos proceso coyunturales han estado presentes modelos religiosos o alemanes que influyeron en las perspectivas teóricas y en el énfasis dado a los diferentes planes de estudio, por ejemplo cuando en Antioquia (departamento colombiano) en los años 30 se le da importancia a la creación de empresas, la formación académica disminuye el número de horas dedicado a la formación religiosa y moral para incrementar en áreas acordes a la formación de la clase obrera.

A la par con este contexto social, cultural y económico, los profesores se convertían en simples ejecutores de un currículo dispuesto en gran medida por las congregaciones religiosas. Lo que caracterizaba ese hacer docente era la repetición en los estudiantes de las cuatro operaciones básicas, recitar los libros guías y recitar el catecismo. En 1914 algunas tendencias pedagógicas como las de Jhon Dewey, Adolfo Ferriere, Eduardo Claparede o María Montessori se introdujeron en algunas instituciones escolares a las que asistían los hijos de las élites que podían pagar el dinero que cobraban dichas instituciones. Los tipos de educación, cantidad de horas, énfasis o la calidad como tal dependen de los grupos sociales a los que se imparta, en este proceso cada corriente religiosa (lasallistas, dominicanos, jesuitas, entre otros), se especializó en la formación de estudiantes de los diferentes estratos sociales. Bazante, G. (2006) escribe que:

> *Entre 1924 y 1926 se traen consejeros extranjeros, así llegó la misión pedagógica alemana (la segunda, la primera había llegado en 1870), redactaron la Ley en 1925, propuso para atacar el analfabetismo la fórmula de educación obligatoria, pero escuela libre, a lo que se opuso el clero, el bachillerato comprendía tres años de estudio y se dividía en humanidades, ciencias y comercio, pero ubicaba a la mujer en el hogar y crearon para la mujer la enseñanza doméstica de dos años posterior a los estudios básicos de primaria. El proyecto fracasó en sus dos intentos por el conflicto entre los liberales y el clero.* (p 11)

En 1954 se crea el ICETEX como institución que apoya al Ministerio de Educación Nacional y el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA con planes de estudio como: cultura general, lenguas extranjeras, comercio, motores, electricidad, construcción, mantenimiento de máquinas, labores de oficina, ventas, administración y gerencia. A estos cambios estructurales se une la evolución que se presenta al concepto de currículo, donde los profesores pasan de ser ejecutores a ser diseñadores de currículo, en este momento también se amplía la posibilidad de formación docente en facultades de educación. Sin embargo, como escribe Bazante, G, (2006), la injerencia de las editoriales formuló los contenidos de manera precisa con objetivos conductuales, indicando en detalle con actividades sugeridas y con el imperativo de cumplir los objetivos señalados, en el tiempo indicado y un indicador de evaluación que mide cómo se debe enseñar y evaluar cada contenido.

Durante la primera mitad del siglo XX los dos tipos de instituciones que están a cargo de la formación docente son las Escuelas Normales y las Facultades de Educación. Aspectos como la nacionalización de la primaria y la secundaria, la disminución del número de egresados de las normales, el aumento considerable de estudiantes a universidades pedagógicas, el acceso de la mujer al nivel universitario y la exigencia de requisitos de post secundaria para ocupar cargos en el sistema educativo son aspectos que en las décadas de los sesenta y setenta hacen que se generen otras perspectivas en la formación docente.

Otro punto de quiebre en este proceso de transformación pedagógica fue el Movimiento Pedagógico de comienzos de los años ochenta, dentro de los aspectos que se discutían en ese momento estaban analizar los problemas educativos desde aspectos sociales y contextuales, la discusión sobre la corriente de la tecnología educativa, la manera como se había implantado la reforma curricular y un aspecto muy importante en la formación docente, ***la investigación***. A esta coyuntura se suma otra muy importante, en 1991 se promulga la nueva Constitución que reemplazó la que se instauró en 1886. Esta nueva Constitución se convierte en el marco referencial de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, ésta junto con el Plan Decenal de Educación se convierten en los nuevos referentes teóricos a partir de los cuales se reestructura la educación colombiana, esto con el fin de conseguir el mejoramiento de la calidad de la educación.

A través del Decreto 272 de Febrero de 1998 y el Decreto 3012 de Diciembre de 1997 se reglamentaron las disposiciones que sobre formación docente quedaban establecidas en la Ley General de Educación (Art. 112, 113 y 216), en general las nuevas disposiciones son las siguientes:

- El cambio en la duración de los programas conducentes a título de licenciatura (pasa de ocho semestres a diez semestres en modalidad presencial diurna).

- La incorporación de los núcleos del saber pedagógico como elementos estructurantes de las propuestas, que se formulan sin perjuicio de la autonomía universitaria (Art. 4).

- La Integración curricular: los programas de formación de profesores han comenzado a superar la concepción asignaturista.

- La Institucionalización de la investigación (Para ello estipula que debe existir, por lo menos, en cada programa ofrecido, una línea de investigación educativa y pedagógica y, además, que una parte del personal docente debe estar dedicado preferencialmente a esta tarea, debiendo publicar periódicamente sus logros o avances en revistas especializadas).

- El establecimiento de la autoevaluación y la acreditación previa, no sólo para los programas de pregrado sino para los de maestría y doctorado en educación.

Sin embargo con el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, iniciado en Agosto de 2002, el Decreto 272 es derogado por el 2566, en el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, por lo que en este momento no queda claro el papel que puedan tener los núcleos del saber pedagógico y la investigación, en los nacientes programas de formación docente.

Niño, L y Diaz, R (1999) plantean que frente a las *exigencias precisadas por cada urgencia conformada desde distintos puntos de vista, contemporáneamente, tanto internamente dentro de los escenarios del país como fuera de él, desde centros de poder internacional ligados a políticas de orden económico.[…] según una lectura que pueda hacerse de la historia de la Educación en Colombia, la percepción que siempre se manifiesta, es como si nunca se hubiera podido cumplir con el esfuerzo y si como cuando se ha considerado que se cumple, ante otro paquete de medidas, de acatamientos a lo ordenado, ya se estuviera nuevamente desfasado ante la aparición de un manifiesto conjunto de exigencias y críticas para aplicar nuevos ajustes.* Y esta postura es pertinente en momento en que la nueva coyuntura para reflexionar sobre la formación docente la brinda la crisis generada por los resultados obtenidos en las pruebas internacionales por parte de nuestros estudiantes[1].

[1]Durante las tres últimas décadas, Colombia se ha presentado a múltiples pruebas internacionales de evaluación de la calidad de la educación, entre ellas las conocidas como *PISA (Program for International Student Assessment*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la *Educación*). En todas esas pruebas los resultados han sido negativos. http://www.las2orillas.co/como-mejorar-la-educacion-en-colombia/

Frente a este panorama nacional, en Colombia también existen instituciones que han planteado alternativas de formación pedagógica que trasciendan esos intereses impulsados por un ordenamiento mundial alejado de nuestra realidad y que siguen perpetuando la inequidad social en todas sus instancias. Este es el caso de la Escuela Pedagógica Experimental (en adelante EPE), que desde sus inicios en el año 1977 más allá de la intención de educar a niños, fue pensada como una institución cuyo centro de acción recayera sobre el maestro, esto hace que en la práctica, la escuela se constituya en una institución formadora de maestros, entre otras de sus acciones; la EPE se convierte en una institución que por su formación permanente de maestros llama la atención no solamente a nivel distrital y nacional sino también a nivel internacional, por lo que se reciben visitas constantes de estudiantes en formación y de maestros en ejercicio; esto gracias al intercambio de experiencias que es promovido desde las redes, colectivos y organizaciones interesadas en la investigación y la innovación pedagógica. (Para ampliar el conocimiento de algunos de estos datos, leer *"La Escuela Pedagógica Experimental: Un referente en educación"* Guzman, N. y otros (2014))

A continuación se describen algunos de los aspectos que caracterizan al ambiente educativo de la EPE y las diferentes instancias en las que se presenta la formación permanente de maestros.

PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL

Son varios los aspectos los que caracterizan a la EPE como una innovación, en este escrito se va a hacer referencia a dos de ellos que a su vez implican otros aspectos que hacen que se generen contextos de aprendizaje, reflexión y análisis propiciando de esta manera la formación de maestros. La existencia de una estrategia didáctica propia denominada ATAs y la no existencia de un manual de convivencia que predetermine la manera como se sancionan los conflictos o la manera como se regula la comunidad académica.

Con respecto a las ATAs, según García y Escobar (2015), retomando los planteamientos de Segura (1991), éstas se caracterizan por:

*las ATAs es una estrategia didáctica que tiene en cuenta el **problema epistemológico** (la manera como se articulan los conocimientos que se construyen con los conocimientos anteriores que posee el alumno), el **problema lógico** (la selección de los temas que se tratan y la determinación de su profundidad, en cuanto ésta debe corresponder entre otras cosas al desarrollo intelectual del estudiante) y el **problema de pertinencia** (la selección de los temas o problemas que se resuelven en clase, en cuanto la actitud de los alumnos frente a ellos, son determinantes para la captura del interés por lo que se hace).*

Esta estrategia se complementa con la no existencia de planes de estudio predeterminados que indique lo que el profesor debe trabajar durante el año escolar. Este

aspecto pone en actitud de búsqueda y reflexión a los profesores con relación a la manera como se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase, que de manera definitiva debe estar comprometidos y deben tener sentido para los estudiantes y maestros.

Sobre la no existencia del manual de convivencia, todos los profesores, tanto directores de grupo como los de área, siempre están en pos de resolver situaciones cotidianas a partir del diálogo y la construcción de acuerdos entre todos, porque a diferencia de otros contextos el conflicto es deseable debido a que suscita la conversación y la reflexión.

Estas dos situaciones hacen que se genere una actitud permanente entre los profesores de la EPE, que ellos tengan la posibilidad de investigar, sistematizar y proponer, por eso existen espacios de formación de maestros, donde la interacción de los diferentes actores propicia estos aspectos. Por eso el profesor a partir del conocimiento que tiene de los estudiantes, de la realidad del país y del mundo, plantea problemáticas en la clase que por sus formas de desarrollo le permiten recoger datos para sistematizar y construir categorías de análisis sobre lo que ocurre en el aula de clase, que luego serán planteadas como investigaciones. Reconocemos que no resulta fácil porque el maestro también asume otras urgencias que deben ser resueltas pronto. En este sentido él se reconoce como protagonista, constructor y acompañante de procesos tanto con los estudiantes como a nivel individual.

Por otro lado es fundamental para la escuela la conversación entre pares para enriquecer y transformar las perspectivas pedagógicas, que si bien no tienen una formalidad si es una continuidad en los procesos docentes.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN ESTE CONTEXTO PEDAGÓGICO

Los dos aspectos anteriormente descritos necesariamente involucran una organización institucional que favorece estos ambientes de reflexión y generen a la vez los procesos de formación permanente de profesores en situaciones contextuales y coyunturales. La descripción de esta organización se agrupa en dos momentos, los aspectos cotidianos y los procesos de sistematización e investigación.

1. A PARTIR DE LA COTIDIANIDAD.

La dinámica general de la escuela está basada en la conversación. En este sentido son varios los espacios que están institucionalizados para que los maestros puedan discutir sobre las emergencias del ambiente educativo, pero además permanentemente los profesores están dialogando acerca de los estudiantes y sobre sus propias prácticas pedagógicas.

Al menos se pueden describir cinco espacios en los que se presenta la formación de maestros: las asesorías de área, las asesorías de ciclo, las asambleas de maestros, el comité de maestros y las actividades de clase. Cada uno de esos espacios tiene sus características particulares donde se abordan temas que se presentan en el ámbito educativo de la escuela con relación a la especificidad de la reunión.

a. Asesoría de área. En este espacio académico se reúnen los profesores que pertenecen a las áreas de matemáticas, ciencias, literatura, sociales, etc., algunos de los temas a tratar en estas reuniones son los fundamentos de la escuela, las perspectivas desde las cuales se orientan las acciones en el aula, los planes de trabajo que los profesores diseñan para ese año en particular donde los demás compañeros les hacen sugerencias de la manera como se debe abordar el trabajo, los problemas que se presentan en las clases, etc. El protagonismo del maestro no solo en las acciones del aula y de la escuela es uno de los aspectos que se tiene en cuenta en este espacio; la planeación y organización de las intervenciones, ponencias, talleres en los diversos eventos pedagógicos a nivel local, nacional e internacional, en los que decididamente la escuela presenta sus posiciones y elaboraciones; hacen entre otros parte de la agenda de estos espacios. La preparación de la escuela y su organización también hace parte de las acciones de los maestros de la asesoría para cuando asisten invitados pertinentes a cada uno de estos espacios, especialistas del campo de trabajo, pasantes de universidades, visitantes ocasionales, entre otros.

Un ejemplo a mencionar es la asesoría de ciencias donde se encuentran los profesores de biología, química, física y licenciados en primaria. Durante este año 2016 también contamos con la presencia de estudiantes practicantes de biología y física de la Universidad Pedagógica Nacional. Con respecto a los profesores, se reúnen un profesor de física cuya vinculación laboral es del orden de 25 años aproximadamente, un profesor de física que lleva 3 años en la escuela, la profesora de química que lleva 20 años en la institución, dos profesoras de biología con 15 años de antigüedad y dos profesoras de biología con un año de antigüedad. En este sentido la experiencia tanto laboral en general, como en la escuela en particular es diversa. Estamos convencidos que todos los maestros que se vinculan a la escuela aportan y enriquecen las dinámicas cotidianas y permiten abocar discusiones desde las diferentes perspectivas docentes.

Teniendo en cuenta este panorama se presentaron tres rutas de trabajo, por un lado se adelantaron cuatro sesiones de trabajo donde se socializó a los profesores en general la perspectiva de las ATAs, esto permitió hacer comentarios y preguntas sobre la forma como se aborda el estudio de las disciplinas en la escuela, que no es a partir de un listado de temas, sino de problemáticas que tengan sentido para los profesores y los estudiantes. En otras sesiones de trabajo se leyeron los planes de trabajo que escribieron los profesores para este año, en esas reuniones se discutió sobre los diferentes elementos que plantea cada escrito, la manera como surge la propuesta de cada profesor, la diferencia del desarrollo que

tiene esa ruta de trabajo cuando el profesor es director de grupo o de área, o cuando es profesor de primaria o de bachillerato.

Otra ruta de trabajo fue la preparación de talleres o sesiones de acompañamiento que se tuvo que programar para recibir a un grupo de estudiantes de la Universidad Surcolombiana (Huila- Colombia), en este sentido se conversó sobre la pertinencia de cada actividad pero también sobre qué profesores deberían hacer el acompañamiento y las charlas teniendo en cuenta su experiencia en la escuela.

En estos tres tipos de actividades el nivel de participación de todos los profesores y practicantes es diversa y enriquecedor en el sentido de la diferencia de experiencia, intereses e inquietudes.

b. Asesorías de ciclo. En estas reuniones se encuentran los profesores directores de grupo (sin ser un espacio cerrado para estos maestros no ha sido posible que se vinculen los maestros de área), aquí su formación disciplinar es diferente, por ejemplo este año en cuarto ciclo se encuentran profesores de matemáticas, sociales, inglés, química, biología y física.

Los ciclos están conformados de la siguiente manera:

- Primer ciclo: estudiantes de escuela inicial (niños de 3 a 5 años aproximadamente)
- Segundo ciclo: estudiantes de primaria (niños de 6 a 10 años aproximadamente)
- Tercer ciclo: estudiantes de niveles 8,9 y 10° (chicos de 11 a 13 años aproximadamente)
- Cuarto ciclo: estudiantes de niveles 11,12 y 13 (chicos de 14 a 17 años aproximadamente)

En estas reuniones se discuten problemáticas relacionadas con las direcciones de grupo, los ciclos se han organizado de esta manera respondiendo a las necesidades y problemáticas correspondientes a las edades de los estudiantes. Aquí se presenta la misma situación con respecto a la antigüedad de la vinculación de los profesores en la escuela, donde es diversa también. Este es el caso del cuarto ciclo, la profesora de matemáticas lleva 20 años en la escuela, la de sociales, 3 años, la profesora de biología 15 años, el profesor de física 25 años, la de química 20 años y el de inglés 8 años. La diversidad de experiencias para resolver situaciones de convivencia enriquece las discusiones de cada reunión, además la formación disciplinar de cada profesor y maneras de asumir la vida brindan elementos heterogéneos que enriquecen las diferentes posturas.

c. Las asambleas de maestros. Todos los viernes y en las jornadas de principio, mitad y fin de año se reúnen todos los profesores para discutir la diversidad de situaciones que se dan en el ambiente educativo de la escuela: las problemáticas de los estudiantes, las situaciones de las direcciones de grupo y de las clases en

general, las vivencias que enfrentan los profesores, lo que ocurre cuando personas de otras instituciones visitan a la escuela o cuando se hacen presentaciones externas, en fin.

En esta dinámica de trabajo también se enriquecen las discusiones por la diversidad de experiencias, de formas de pensar, por las diferentes maneras como se establecen las relaciones interpersonales entre profesores, entre profesores y estudiantes y a su vez con las diferentes instancias de la escuela. Además, en la medida en que las problemáticas o situaciones juveniles, y de la sociedad en general, se transforman, las situaciones de discusión siempre ponen en actitud de análisis renovado a todos los maestros en general, sin importar su experiencia o forma de pensar construyendo ambientes permanentes de aprendizaje.

d. Las actividades de clase. En la escuela no solo se presentan los aprendizajes entre pares, es decir, en este caso, entre profesores, sino que permanentemente estamos en una disposición de aprendizajes mutuos entre profesores y estudiantes y en muchos casos, con los padres de familia. En ciertas ocasiones ocurre que los estudiantes le dicen a los mismos profesores cuando se han vinculado recientemente, que él o ella no sabe hacer clase tipo EPE, en ese sentido las conversaciones entre el profesor y los estudiantes hace que se generen espacios de conversación y reflexión sobre el trabajo adelantado. En algunos momentos la situación no se resuelve en esas conversaciones sino que llega a instancias de dirección de grupo para establecer acuerdos sobre la manera como se debe asumir el trabajo en clase. Esas discusiones también le generan aprendizajes a los profesores.

Otras situaciones de aprendizaje se relacionan con las clases en cuanto al desarrollo de las problemáticas planteadas, en este caso el profesor ha proyectado unas rutas generales de trabajo, sin embargo en el encuentro con los estudiantes es cuando estas rutas toman sentido y se orientan según los intereses, aportes e inquietudes de los estudiantes. Es por ello que el profesor debe tener una actitud abierta y receptiva frente a lo que puede pasar en las conversaciones y actividades de clase. Aquí no caben expresiones como “este tema no lo vamos a ver en este momento” o “eso ya lo vieron con el otro profesor”, al contrario, el profesor debe estar en actitud de capitalizar las iniciativas e inquietudes de los estudiantes para enriquecer su planeación.

e. Comité de maestros. Este es un grupo de maestros que ha sido elegido cada año por la asamblea de maestros, como forma de reconocimiento y confianza para que discutan algunas problemáticas puntuales de la organización de la escuela y que luego son llevadas a la asamblea de maestros con propuestas que son discutidas nuevamente en asamblea.

En estas instancias de conversación y reflexión se presenta una continua conversación sobre lo que ocurre en la escuela, sobre la manera como se resuelven los conflictos o sobre el hacer pedagógico en las aulas de clase que hacen que los profesores permanentemente estén revisando sus prácticas y las prácticas de los diferentes colectivos de maestros.

2. ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN.

Uno de los aspectos que ha hecho valiosa la experiencia pedagógica de la EPE es la actitud permanente de investigación, esta institución tiene una producción bibliográfica amplia como resultado de sus proyectos de investigación y sistematización[2]. De hecho fue pionera como institución escolar en cuanto al reconocimiento que hacen las comunidades académicas en este ámbito de trabajo (este es el caso de Colciencias, entidad gestora y reguladora de la investigación en Colombia).

La escuela propicia momentos de encuentro para la conformación de grupos de trabajo al interior como al exterior de la misma. Existen dos modalidades de grupos de investigación y sistematización, grupos conformados por maestros de la EPE y grupos donde también participan profesores de otros colegios (públicos y privados) o universidades (públicas y privadas), esta forma de trabajo propende por el reconocimiento de trabajo pedagógico y la dignificación del hacer docente.

Las experiencias que se sistematizan surgen de la cotidianidad tanto en el trabajo disciplinar (matemáticas, sociales, proyectos de aula, proyectos disciplinares, entre otros.) como los aspectos convivenciales (resolución de conflictos, las salidas de vida independiente, etc.). En este caso la teorización surge de la experiencia y no como se presenta en la comunidad investigadora tradicional donde la teoría es la que orienta las prácticas. La escuela tiene actualmente **tres grupos de investigación** reconocidos por **COLCIENCIAS:** ***Convivencia, El aprendizaje y la enseñanza, Formación de maestros.***

REFLEXIONES FINALES

En Colombia la formación del maestro pasa por un momento de cuestionamiento y reflexión frente a las acciones educativas que adelanta el docente en la cotidianidad de la escuela, sin embargo esa preocupación no responde a las inquietudes que nuestros gobernantes tengan sobre el tipo de sociedad que queremos construir teniendo en cuenta

[2] http://www.epe.edu.co/
http://www.dinosegurarobayo.com/proyectos.html

nuestras problemáticas o características culturales y biodiversas. Lastimosamente lo que prima en las diferentes políticas estatales es dar respuesta a exigencias de entes externos como el Banco Mundial o las instituciones que diseñan e implementan las evaluaciones internacionales. Es por ello que la Escuela Pedagógica Experimental se convierte en una alternativa de reflexión para los maestros de diversas partes del mundo.

Son varios los aspectos o premisas que orientan el actuar de los profesores de la EPE de tal manera que se logre mantener una actitud de transformación, reflexión, el trabajo en colectivo y sentido de impulsar la formación de ciudadanos en contextos colectivos.

Los profesores no están solos, no importa el grado de experiencia, siempre se necesita el apoyo de los colegas para resolver situaciones convivenciales o académicas, esto se debe a que ni la sociedad ni la escuela, como entidad, es estática, los conflictos cambian en la medida en que se transforma la sociedad; los aparatos tecnológicos, el consumo de sustancias sicoactivas, la convivencia, el respeto a la diferencia, la homosexualidad, son aspectos que enriquecen las perspectivas de pensamiento, de reflexión. Haciendo necesario incluso la orientación de especialistas que nos permitan abrirnos a otras posibilidades.

Los problemas se discuten de manera abierta porque es una oportunidad de aprendizaje, es por ello que se valora el conflicto. El encuentro de sujetos hace que encuentren diferentes maneras de ver y comprender el mundo, en ese sentido es que se valora la conversación, no para que todos piensen y actúen de la misma manera, sino para escuchar las diversas posturas y que de esta manera se logren establecer ciertas normas de convivencia donde los profesores, estudiantes y padres tienen mucho por decir. De esta manera se generan ambientes de aprendizaje mutuo.

Todos estos aspectos hacen que la investigación y la sistematización se den con naturalidad, no son una imposición sino una necesidad de contar lo que se hace, de reflexionar sobre lo que ocurre y de mirarnos constantemente. En la epe estamos convencidos que participar en las continuas reflexiones que se generan en los encuentros de maestros propician nuevas inquietudes para hacer y transformar la educación latinoamericana, porque es la manera adecuada de mantener dialogo continuo, estando convencidos que cada propuesta corresponde a un contexto y a unas necesidades. Es ahí donde la formación de maestros debe estar a cargo de los mismos maestros que hacen parte de las redes, colectivos y organizaciones que de manera continua están vivenciando la escuela.

REFERENCIAS

BAZANTE, G. (2016). Breve historia del currículo y la formación de maestros en Colombia. Revista práxis pedagógica. NO. 7 - ENERO/DICIEMBRE DE 2006. Recuperado 18 de julio de 2016. http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/927/868

CALVO, G. y OTROS (2004). La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Recuperado 18 de julio de 2016. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf

DE ZUBIRÍA, J. (2014). ¿Cómo mejorar la educación en Colombia?. Fomentar la creatividad y habilidades sociales: la fórmula. Noviembre 06, 2014. Las dos orillas. Recuperado 20 de julio de 2016. http://www.las2orillas.co/como-mejorar-la-educacion-en-colombia/

ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL. http://www.epe.edu.co/

GARCÍA, M y ESCOBAR, G. (2015). ¿Y las escuelas qué pueden decir sobre la apropiación social del conocimiento?. Congreso Iberoamericano de Educación. *Educación Científica y Ciudadanía en el siglo XXI.* VIII Congreso Iberoamericano de Educación Científica. II Congreso Internacional de Pedagogía, Didáctica y TIC aplicadas a la Educación. Bogotá. Colombia. 19, 20 y 21 de Mayo del 2015

NIÑO, L Y DIAZ, R (1999). La formación de educadores en Colombia. Revista Pedagogía y Saberes (N° 12). Digitalizado por RED ACADEMICA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Recuperado 20 de julio de 2016. http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf

TORRES, A. (2014) ¿Qué son las Pruebas PISA?. Las 2 Orillas. Todas las historias, todas las miradas, desde todos los rincones. Abril 06, 2014. Recuperado julio 18 de 2016. http://www.las2orillas.co/que-son-las-pruebas-pisa-2/

LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL, UN RETO PARA LA FORMACIÓN DE SUJETOS CRÍTICOS Y PROPOSITIVO

Claudia Janet Morales Arango
Mg. En Educación
sahian1129 @gmail.com
Margarita Emilce Monsalve Uribe
Mg. En Educación
margaritamonsalve02@gmail.com

COLOMBIA

RESUMEN

La lectura y la escritura son habilidades comunicativas fundamentales en todo el proceso educativo, se ponen en práctica desde las diferentes áreas del currículo y permiten además del acceso al conocimiento y a la cultura, la formación personal y la participación social. En la escuela colombiana a lo largo de la historia se han desarrollado procesos de alfabetización desde metodologías lingüísticas y sicolingüísticas utilizadas para lograr el dominio de los códigos formales de estas habilidades.

La realidad de los contextos escolares muestra las dificultades que tienen los estudiantes cuando los procesos de lectura y lengua escrita implican interpretación, argumentación, debate, posición crítica y propositiva; situación que orientan sobre la necesidad de resignificarlos desde prácticas socioculturales, que permiten la interpretación del mundo y sus contextos, cuestionarse frente a sus realidades, expresarse frente a las problemáticas, proponer soluciones para su transformación y tener un ejercicio activo de la ciudadanía.

La literacidad crítica es una propuesta para posicionar la lectura y la escritura como procesos socioculturales; trascendiendo la alfabetización como capacidad para decodificar símbolos, evolucionando hacia el desarrollo de habilidades para buscar información, analizarla, debatir y expresarse frente a las diferentes realidades del mundo.

Eje temático: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético- político.
Modalidad de trabajo: Ponencia COL- RCH 1302
Red: Chisua – Colombia.
Institución Educativa: Doce de octubre.
Nivel educativo Básica Primaria.

El objetivo de esta investigación se orientó hacia la identificación de las estrategias didácticas usadas por los docentes de educación básica primaria al desarrollar los procesos de lectura y escritura, para resignificarlas desde prácticas socioculturales. La metodología empleada fue la investigación social cualitativa, enfocada hacia la interpretación y el reconocimiento de las realidades que experimentamos los docentes en las prácticas de aula, los instrumentos para recolectar la información fueron narrativas docentes y observaciones de clases.

Palabras claves

Lectura, escritura, didáctica, literacidad crítica, participación social.

Introducción

El diálogo colectivo sobre las experiencias, prácticas pedagógicas, problemáticas y necesidades presentes en los entornos escolares, permite que al interior de la red los docentes intercambiemos saberes que posibiliten construir estrategias para apoyar las prácticas de aula en beneficio de una educación que cobre sentido desde la participación real de los actores educativos; para el logro de mejores oportunidades, más participación y una verdadera equidad social.

El reconocimiento y la reflexión sobre investigaciones pedagógicas, en este caso la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, permiten observan alternativas para iniciar en la escuela un proceso de alfabetización que evolucione del código a la formación de sujetos que conozcan a partir de los diferentes textos y lenguajes la realidad de sus contextos y cómo pueden actuar para una transformación que los atraviese positivamente. Sin duda este tipo de apuesta necesita un compromiso superior por parte de los docentes, llamados a posibilitar una educación que parta del conocimiento, la interpretación y actuación en los contextos socioculturales de los estudiantes y a partir de estos articular el saber ético, estético y científico.

La discusión como proceso pedagógico emancipador:

Los espacios de dialogo y discusión entre docentes propician la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, el conocer experiencias de los colegas para fortalecer el trabajo en el aula y el posicionamiento frente a las políticas estatales para mejorar la calidad de la educación; concretamente en esta investigación sobre las normativas que orientan el aprendizaje de la lectura y la escritura: Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, La reflexión se centra en la pertinencia del contenido de estos documentos, que si bien tienen sus bondades en fundamentación epistémica conceptual, también muestra debilidades al orientar currículos unificados para todos los estudiantes, se habla de autonomía curricular y a la vez se orienta sobre lo que un estudiante debe saber en cada grado de escolaridad, se habla de inclusión y ritmos de aprendizaje, pero se aplican evaluaciones externas que miden la capacidad cognitiva y las competencias de igual forma para todos.

Es con relación a estos aspectos que los docentes tomamos posición política y planteamos desde el dialogo de saberes nuestras apuestas por formar desde el aula ciudadanos reflexivos, propositivos y transformadores de las realidades sociales, un aula que permita aprender para el mejoramiento de la calidad de vida, a través de mejores oportunidades en el campo académico y laboral, encaminados a la equidad social a través del ejercicio activo de la ciudadanía.

Contextualización

La investigación se realizó con docentes de educación básica primaria en la Institución Educativa Doce de Octubre de carácter público, ubicada en la ciudad de Medellín, Colombia.

La realidad del contexto escolar muestra las dificultades que tienen los estudiantes en actividades de lectura y escritura que requieren interpretación, análisis, posición crítica y propositiva; situación que enmarca la necesidad de observar, analizar y resignificar las prácticas pedagógicas de aula a la luz de nuevas propuestas de alfabetización.

En la institución se desarrolla un proyecto de lectura con miras a crear hábitos hacia este proceso, se utilizan diferentes tipologías textuales, se promueve el dialogo, la reflexión y la producción escrita, sin embargo, se evidencia la importancia de fortalecer la lectura y la escritura con sentido social.

Justificación

La lectura y la escritura son habilidades comunicativas básicas para el aprendizaje y el éxito personal; como actos de construcción de significados deben abordarse en situaciones reales de comunicación, en las que se conjuguen intereses, ideologías y valoraciones culturales, por lo tanto requieren que se aborden más allá del conocimiento de un código alfabético.

De ahí la importancia de transformar el proceso de alfabetización desde una apuesta sociocultural, la cual se relaciona con el desarrollo de la lectura y la escritura como habilidades que permiten comprender los contextos socioculturales del sujeto, reflexionar sobre sus problemáticas, proponer y actuar para transformar, con miras a lograr la equidad social.

Los maestros como profesionales de la enseñanza tenemos una responsabilidad directa en la resignificación de la lectura y la escritura; habilidades que deben abordar desde metodologías y estrategias que además de permitir el acceso a un código formal, incluyan el desarrollo de procesos mentales donde se conjuguen factores cognitivos, sensoriales, sicológicos, sociales y culturales que faculten al individuo para apropiarse del saber propio y del entorno.

Tendencias teórico conceptuales

- Paulo Freire y la pedagogía crítica

La educación como práctica reveladora debe permitir la lucha política para la transformación de las condiciones concretas en las que se da la opresión que es la

desigualdad social, una lectura clara de lo que pasa en el mundo y la movilización para la defensa de los derechos humanaos y la reivindicación de la justicia. Lo que hay que subrayar es esencialmente la necesidad de trascender la práctica educativa que tiende a la domesticación, para reemplazarla por otra que tienda a la liberación.

El educador cuando hace su discurso al pueblo, debe estar al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene, comprensión que puede cambiar en el momento mismo en que el desvelamiento de la realidad concreta va dejando a la vista las razones del ser de la propia comprensión que se tenía hasta ahí. (Freire, 1990).

Se plantea entonces la pedagogía como una herramienta que hace posible una verdadera democracia, esto es, que los educadores deben mostrarle a la comunidad oprimida su realidad cultural frente a la comunidad opresora, para que los primeros sean conscientes de que están creciendo en una sociedad que los obliga a vivir pasivamente dentro de estructuras alienantes, sin tener derecho a una participación con miras a la formación de una realidad mucho más alentadora. La pedagogía entonces, conforma un factor esencial para fortalecer e incrementar el pensamiento emancipador en los estudiantes.

Una pedagogía que sea crítica, que permita conectar el conocimiento con la capacidad de emprender acciones constructivas, a partir del desarrollo de un pensamiento que implique un actuar crítico en la sociedad.

Con relación a la lectura (Freire 1990), plantea: Todo lector debe asumir una actitud crítica al abordar un texto, los lectores deben evaluar críticamente lo que dice el autor, poniendo en duda lo que han leído. En la concepción crítica de la lectura, el lector se siente desafiado por el texto y su sentido reside en apropiarse del significado más profundo, analizando lo que llevo al autor a escribirlo, hay que investigar sobre el contenido de lo que se lee, en actitud de cuestionamiento, para comprender cada vez más las razones que existen tras lo que se cuenta.

- Pedagogía crítica. Giroux

Pedagogía critica “Teoría que propone a través de la práctica, que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica dentro de su sociedad.”

La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política, social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas. Encuentra su sustento en la teoría crítica, esta inventó una nueva manera de leer la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno; es una pedagogía respondiente que implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable.

Desde esta pedagogía la escuela se piensa como un espacio democrático y por lo tanto con gran potencial para la transformación de estructuras dominantes y antidemocráticas; son lugares públicos donde tienen lugar formas alternativas de conocimiento, de valores y de relaciones sociales. En ellas, estudiantes y maestros como agentes críticos están llamados a producir formas y contenidos culturales que pongan en movimiento la libertad individual y la justicia social.

Henry Giroux, con relación a los maestros, propone pensarlos como activos y reflexivos, con funciones sociales dentro de una sociedad libre y democrática que vean las escuelas como lugares económicos, sociales, culturales ligados al poder y el control, lugares de luchas simbólicas; por eso es imposible concebir al docente como neutral, es un intelectual transformador que tiene la necesidad de conseguir que "lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico".

El alumno se concibe como el que cruza fronteras, como gente que entra y sale de los límites construidos en torno a las diferencia y el poder; para este fin debe ser capaz de leer, escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples maneras.

Henry Giroux propone una educación desde la esfera política, con currículos que abarquen un proyecto social que permita conocer, analizar y proponer, para superar injusticias económicas sociales y políticas. El maestro como un intelectual de la educación, debe Implementar en sus actuaciones los discursos críticas, considerando las problemáticas que viven los estudiantes en los contextos de interacción.

- El docente y escritor Español Daniel Cassany, enmarca en sus investigaciones sobre literacidad critica; didácticas para abordar la lectura y la escritura como practicas socioculturales.

La comunicación que tenemos en el día a día son discursos, escritos u orales, que se producen en contexto; leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa ser capaz de gestionar la ideología de los discursos. Ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es machista, racista, ecológico, tecnológico, político; el ser crítico implica situar el texto en un contexto sociocultural, conocer su propósito o intereses, reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso, identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores; caracterizar la voz del autor; el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos; detectar posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico.

Aborda la lectura y la escritura como practicas socioculturales, enmarcadas en una comunidad de hablantes implica reconocer que al leer las personas interactuamos en sociedad, ejercemos los derechos democráticos, las obligaciones laborales y que nuestra actividad diaria es un entorno letrado.

La perspectiva crítica se basa en la conformación social del sentido del texto, el significado se construye en contextos sociales, políticos y culturales que convoca al lector a unas interpretaciones determinadas histórica y localmente. El lector debe saber interpretar estos contextos y situarse respecto a ellos para entenderlo de manera completa, comprender implica tomar posición, ser crítico y propositivo frente a las situaciones del mundo.

Estrategias metodológicas propuesta desde la literacidad

Talleres de lectura y escritura de textos en el aula, trabajo con casos, prácticas de colectura y coautoría, trabajar con textos paralelos, versiones diferentes, modelos textuales, textos previos para que los aprendices hablen de lo que han entendido y de lo que quieren decir; el habla del docente es organizativa, dinamizadora, los criterios de evaluación son la calidad lingüística, la capacidad de reflexión y el grado de madurez del lector escritor.. Cassany 2007.

En la literacidad crítica el conocimiento no es neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico, el significado es

siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder, las interpretaciones del mundo se dan desde una perspectiva local, el objetivo educativo es lograr desarrollar la conciencia crítica. Giroux, (2000).

- Prácticas socioculturales o literacidad

El concepto literacidad incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. La literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social.

Desde los aportes de Cassany (2005), fundamentados en el trabajo de Luke & Freebody (1999), se plantean cuatro dimensiones de la literacidad critica representadas en los recursos del código, el significado, lo pragmático y lo crítico. El código hace referencia a que el estudiante tiene el rol de decodificar signos y símbolos, el significado está ligado con las comprensiones explicitas e inferenciales de los textos, en lo pragmático el estudiante presta especial atención a los propósitos, géneros y funciones de los discurso; lo crítico se orienta hacia el análisis, relacionando actitudes, opiniones, ideologías y propuestas frente a lo que se lee y se vive. Así la literacidad adquiere una connotación diferente enfocada en la lectura de los textos en contexto.

La lectura y la escritura como prácticas socioculturales se abordan desde estrategias didácticas que permiten desarrollar procesos de lectura y escritura con significado; a través del contacto permanente con diferentes tipos de textos y el uso contextual de la información, el lector debe llegar al sentido profundo del texto; haciendo razonamientos, cuestionamiento de opiniones, debate y construcción de sentidos, se reconoce el componente ideológico y político detrás de los textos, incluye la identificación de valores, intencionalidades, opiniones e ideologías y la construcción de alternativas frente a los planteamientos del texto, y se generan conocimientos. Al escribir se refleja la pertenencia a la comunidad, la escritura es una práctica social, hay intensión propositiva y transformadora de las realidades circundantes, se definen estilos al producir diferentes textos: periodísticos, literarios, científicos, sociales…

Narración del trabajo realizado

Tipo de investigación social cualitativa, se enfoca hacia el conocimiento y la comprensión de las características específicas sobre las realidades y sentires que se experimentan en la cotidianidad.

Enfoque en narrativas

Las narrativas en las prácticas escolares son un instrumento de indagación y acción pedagógica; orientada a interpretar y construir sentidos sobre las experiencias educativas de los docentes; esta estrategia pretende describir las prácticas pedagógicas que tienen lugar en las aulas y de las cuales damos cuenta los educadores, desde nuestras vivencias y comprensiones.

Diseño metodológico

Población: cinco docentes de básica primaria, un representante por cada grado de escolaridad de primero a quinto. Las docentes investigadoras formamos parte del cuerpo docente de esta institución, también compartimos la práctica docente y las concepciones que tenemos sobre la lectura y la escritura.

Instrumentos y técnicas de recolección e información

- Observación de las prácticas pedagógicas de aula, al abordar en el aula los procesos de lectura y escritura. Descripción y análisis desde la literacidad crítica.
- Ejercicio de escritura con los docentes. Narrativas, historia personal y profesional con la lectura y la escritura.

  Preguntas para la conversación y la producción escrita:

  ¿Cómo aprendió a leer y a escribir?

  ¿Qué valor le da a la lectura y a la escritura en el proceso educativo?

  ¿Cómo desarrolla en el aula los procesos de lectura y escritura?

¿Qué hechos significativos tiene con los procesos de lectura y escritura?

¿Cómo posiciona la lectura y la escritura en el proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes?

- Entrevista Narrativa: prácticas de lectura y escritura, se plantearon las siguientes preguntas:
    - ¿Qué estrategias didácticas, utilizas con los estudiantes para que comprendan un texto?
    - Cuando lees un texto con los estudiantes ¿estableces relaciones con el contexto de estos?
    - Cuál es tu postura con relación al siguiente enunciado?

      "Es importante que desde la Educación Básica Primaria, se posibilite la lectura de diferentes tipos de textos como ejes articuladores de otros procesos formativos y cognitivos"
    - ¿Cómo concibes desde tu quehacer pedagógico la lectura crítica?
    - ¿Cómo abordas el proceso de escritura en el aula?

- Talleres "literacidad crítica" una propuesta de alfabetización para la comprensión y la participación social. (Dirigidos a los docentes del grupo de investigaciòn , luego de la recolección y análisis de información.).

-Socialización de los hallazgos y resultados relevantes de la investigación.

Para registrar la información recogida en los diferentes momentos metodológicos se utilizaron cuatro categorías propuesta desde la literacidad crítica: recurso del código, recurso del significado, recurso pragmático, recurso crítico:

<u>Recurso del código</u>

El código de lectura y escritura se procesa con la competencia gramatical: reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas:

- Se activan conocimientos desde lo lexical: sustantivo, adjetivo, verbo…
- Énfasis en la decodificación y codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convecciones de la escritura.
- Reconocimiento de palabras, uso de la ortografía, reglas sintácticas, signos de puntuación y la caligrafía
- La comprensión se limita al estudio de códigos y contenidos.
- En el proceso de escritura se da gran valor a los resúmenes.

Recurso del significado

Se construyen significados con la competencia semántica:

- La inferencia es la clave para interpretar un texto.
- El lector relaciona lo que lee con el saber previo.
- Construcción literal del contenido del texto de preferencia narrativo en la educación primaria, identificación de ideas principales y secundarias, los personajes y sus características, descripción del espacio, ubicación temporal del texto.
- Para los procesos de comprensión hay observaciones, anticipaciones, comparaciones, relaciones, descripciones, clasificación y ordenamiento de ideas de ideas.
- Énfasis en lo explícito del texto.
- Para la escritura se elaboran síntesis, se da respuesta a preguntas, explicitas en el texto, uso de conectores y fusión de párrafos.
- Se plantea la necesidad de tener una intención comunicativa y un público destinatario.
- Las producciones escritas se revisan, corrigen y socializan.

Recurso pragmático.

- Se vincula el contenido del texto con el entorno lingüístico sociocultural de los individuos.
- Se identifica el propósito del discurso en el texto.
- Hay funcionalidad en la comprensión de textos y discursos, bien sean orales o escritos.
- Selección de información relevante para la comprensión.
- Reflexión contextual de la temática del texto (intencionalidades, variables del contexto, ideologías, dialectos, códigos lingüísticos).
- Hay una actitud respetuosa por lo diverso, interés por el otro, tolerancia, respeto por los argumentos, comprensión de sí mismo y del entorno.
- Incluye el uso de los géneros textuales discursivos: exposición, argumentación, diálogo y literarios narrativo, lírico, dramático
- Se refleja la imagen del lector en el texto.
- Reconocimiento de sentidos y significados del texto.
- Se identifican los propósitos y orígenes del discurso, de acuerdo al contexto sociocultural e ideológico
- En el proceso de escritura se evidencia coherencia textual, intención comunicativa, relación texto -contexto.

Recurso crítico

- El contenido del texto influencia al lector.
- Se identifica en los géneros discursivos la estructura, el estilo, las funciones y los recursos lingüísticos.

- El lector debe llegar al sentido profundo del texto haciendo razonamientos, hay construcción de conocimientos.
- Se descubren las connotaciones de las palabras y de los enunciados.
- Hay cuestionamiento de opiniones, debate y construcción de sentidos.
- Se reconoce el componente ideológico y político detrás de los textos.
- Incluye la identificación de valores, intencionalidades, opiniones e ideologías y la construcción de alternativas frente a los planteamientos del texto.
- El lector le hace preguntas al texto y se expresa frente él.
- Hay relación texto, conocimiento previo y contexto del lector.
- Hay variadas y dinámicas formas de lectura en cada género, en cada disciplina del saber, en cada comunidad humana (Cassany, 2004:7)
- Se cuestiona el discurso, las relaciones de poder y la ideología en el texto, así como el modo en que estos influyen en el lector.
- Frente a la información del texto se piensa y decide que se puede hacer, en beneficio social.
- La lectura permite conocer el pasado y el presente, proyectarse al futuro y asumir posiciones para las reivindicaciones sociales, culturales, ambientales y económicas entre otras.
- Para lograr la escritura crítica es necesaria la lectura permanente de diferentes tipos de textos.
- La escritura está relacionada con el pensar, el saber y el ser.
- Al escribir se refleja la pertenencia a la comunidad- escritura como práctica social propositiva y transformadora de las realidades sociales.
- Se definen estilos al producir textos: periodísticos, literarios, científicos…

Análisis de resultados.

Las estrategias didácticas utilizadas y/o referenciadas por los docentes al abordar los procesos de lectura y escritura, se clasificaron con base en los cuatro recursos de la literacidad crítica y se evidencian en los siguientes cuadros.

Recursos del código
El código de lectura se procesa a través de reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas.
Énfasis en la codificación y decodificación del sistema escrito.
Para comprender un texto se identifica su estructura, unidades y componentes.
La comprensión textual es literal, se limita a los contenidos explícitos.
En el proceso de escritura se valora la transcripción, la caligrafía, elaboración de resúmenes, el uso de las reglas de ortografía y de los signos de puntuación.

Recurso del significado
Prácticas de lectura en voz alta.
Los aportes del docente son básicos para comprender un texto.
El lector relaciona lo que lee con el saber previo.
Para los procesos de comprensión hay inferencias, anticipaciones, descripciones, uso de imágenes/ símbolos, se enfatiza en lo explícito del texto.
En las producciones escritas hay intensión comunicativa, corrección y público destinatario.

Recurso Pragmático
El contenido del texto se vincula con el entorno sociocultural de los estudiantes.
Los textos se debaten para comprobar o refutar las informaciones que brindan.

Se identifica el propósito del discurso del texto.
En las actividades de lectura se abordan textos de diferentes géneros discursivos.
El proceso de escritura por sugerencia del docente se sitúa en un contexto.
Recurso Crítico
A partir de la lectura de textos se construyen significados.
Los textos se interpretan y valoran desde las realidades socioculturales del contexto.
Frente a la información del texto se piensa y expresa qué se puede hacer en beneficio social.
Hay cuestionamiento de opiniones, debate y construcción de sentidos.
El proceso de escritura tiene una intención propositiva frente a las realidades socioculturales, sugerida y acompañada por los docentes.

Conclusiones.

1. Se puede observar que los docentes investigados utilizan en sus prácticas de literacidad estrategias didácticas abordadas en los cuatro recursos propuestos por la literacidad crítica y que por las observaciones de clase se da más énfasis al recurso del código y del significado; sin embargo, hay prácticas que corresponden a los recursos pragmático y crítico de mayor tendencia en los grados cuarto y quinto.

2. Se destaca que el proceso de lectura se aproxima más a la propuesta de literacidad crítica, es decir que hay más potencial por parte de los maestro, entre tanto la escritura está más coartada por estrategias del código y el significado, lo cual hace necesario resignificarla a partir de estrategias propuestas en los recursos pragmático y crítico.

3. Los docentes expresaron durante las narrativas y las entrevistas, ideas sintonizadas con la concepción crítica de la lectura y la escritura; esto facilita la posibilidad de incorporarlas al

aula a través de la reflexión pedagógica y la formación en estrategias didácticas desde un enfoque sociocultural, también se hace importante la adaptación de la mallas curriculares con la propuesta de literacidad critica, esto es que la lectura y la escritura se practique desde todas las áreas con un enfoque crítico y propositivo.

4. Después de la participación en los talleres sobre literacidad crítica, se dialogó y reflexionó con relación a las prácticas de literacidad, haciendo énfasis en la importancia de incorporar estrategias que permita la formación de sujetos con capacidad para interpretar los textos y situaciones del contextos, debatirlos y expresarse de forma propositiva, permitiendo así, el desarrollo de la capacidad crítica.

5. Como investigadoras nos identificamos con las vivencias, prácticas y concepciones expresadas por los docentes sobre la forma como abordamos la lectura y la escritura en el aula. Gracias a esta investigación compartimos otra propuesta de alfabetización, muy funcional para la formación de estudiantes con sentido social y democrático. Nuestro aporte a los colegas es la sensibilización, el conocimiento y aplicación de los recursos de la literacidad critica en la práctica pedagógica. A nivel institucional estamos trabajando para lograr que las mallas curriculares incluyan la lectura y la escritura critica como eje para la formación de estudiantes críticos y propositivos.

6. El compartir la práctica pedagógica docente en procesos de lectura y escritura posibilito hacernos más conscientes de la forma como abordamos estos procesos en el aula y como inciden en los desempeños de los estudiantes cuando se proponen actividades que requieren análisis debate y pensamiento propositivo.

7. Durante el taller de literacidad crítica los docentes se sensibilizaron frente a la necesidad de resignificar los procesos de lectura y escritura, reconociendo la importancia de estos en la formación de sujetos críticos; además conocieron a través de ejercicios prácticos cómo se comprende un texto desde los diferentes recursos que aborda la alfabetización crítica.

Recomendaciones

1. Los docentes del grupo de investigación necesitamos transformar nuestras prácticas de aula en relación con las estrategias didácticas utilizadas al abordar la lectura y la escritura, considerando que estos procesos son fundamentales para el progreso personal y el cambio social. Es evidente la necesidad diseñar currículos adaptados a los contextos de cada comunidad y proponer reformas educativas orientadas a la autonomía en el diseño curricular.

2. Para abordar en el aula de básica primaria los recursos pragmático y crítico se sugiere la implementación paulatina de estrategias como: relacionar texto - conocimiento previo y contexto del lector, vincular el contenido del texto con el entorno lingüístico sociocultural de los individuos, identificar el propósito del discurso en el texto, incluir el uso de los géneros textuales discursivos (exposición, argumentación, diálogo) y literarios (narrativo, lírico y dramático); posibilitarle al lector la participación activa frente a los contenidos textuales, el análisis, la reflexión y la valoración de estos, incentivando la capacidad crítica. Con relación a la producción escrita es situada en un contexto, se planifica, hay un propósito, se evidencia la coherencia textual, hay relectura, correcciones y reconstrucción de escritos. En síntesis un proceso con intensión propositiva y transformadora de las realidades sociales; la cual se posibilita con la lectura permanente de diferentes tipos de textos.

3. Para futuras investigaciones en el tema se sugiere profundizar en la metodología de taller, como estrategia metodológica que permite la participación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento a partir de la experiencia directa; además de un aprendizaje colaborativo y significativo; estos deben estar dirigidos a docentes y estudiantes, y enfocados hacia el uso de las estrategias propuestas desde la literacidad crítica en los recursos práctico y crítico.

BIBLIOGRAFÍA

Cassany. (2003 [1988]). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós

_____2005. Literacidad Crítica: Leer y Escribir La Ideología. Conferencia llevada a cabo en el XI Simposio Internacional de la Sociedad Española de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Extremadura.

_____ (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Cassany y Castellà, J. 2010. Aproximación a la literacidad crítica. En: Perspectiva, 28(2), 353-374.

Freire P, (1978). Los cristianos y la liberación de los oprimidos. Lisboa: Cuestiones BASE.

_____ (1990). La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidos Iberica S.A.

_____(1992 [2005]). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Río de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1999). Proceso de Liberación. Editorial Siglo XXI: Buenos Aires.

Giroux. (1990).Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A.

_____ (1998) Sociedad, cultura y educación. Madrid: Miño y Dávila.

_____ (2000) Cultura, política y práctica educativa, Barcelona: Grao.

_____ (2009). Los profesores como intelectuales. Disponible en: Henry-giroux.blogspot.com/.../pedagogia-critica.html.

González Martínez. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. En: Revista Electrónica Sinéctica 29, 83-87

Luke, A. & Freebody, P. (1999) Further Notes on the Four Resources Model, Reading Online.

Pérez Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Conferencia llevada a bo en el Congreso Nacional de Lectura. Fundalectura, Bogotá. Recuperado de http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.

Sandoval Casilimas, C. (1996). Investigación Cualitativa. ARFO Editores e impresores Ltda.: Bogotá.

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Zavala, Virginia. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: Cassany, Daniel (2009). Para ser letrados. Barcelona: Paidos. 23-35

LA RUTA DEL SABER HACER INVESTIGACIÓN EN DIDACTICA DE LA LENGUA

AUTORES		Dirección electrónica
Sara Victoria Molina		sarapedagogia1@hotmail.com
Adriana Hernández		adrisoh@hotmail.com
José Nicolas Díaz Roa		roajose55@gmail.com
PRESENTADORES		
Nombre	Identificación	Cargo
José Nicolás Díaz Roa	16620044	Docente de lengua castellana. Mag. en educación. Tutor pionero MEN.
Sara Victoria Molina Quiroga	31963435	Funcionaria de la Secretaría de educación de Cali. Especialista en Pedagogía en desarrollo del pensamiento.
Adriana Hernández	66678393	Docente de lengua castellana, I.E.T.I. Comuna 17. Licenciada en lenguas modernas, magister en lingüística, estudiante de doctorado en educación.

ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA	**GRUPO DE INVESTIGACIÓN CILEE. El grupo está organizado por la Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico de Santiago de Cali, dependencia de la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali. El colectivo está formado por docentes y directivos docentes interesados en la investigación educativa, quienes valoran la investigación como una herramienta para transformar la educación.**
Lugar en que desarrolla el trabajo	**91 instituciones educativas públicas del Municipio de Santiago de Cali**
Población con la que desarrolla el trabajo	**15 docentes de diferentes áreas y niveles educativos de los colegios públicos del municipio y un funcionario de la Secretaría de Educación de Cali.**
Va a participar en las Rutas Pedagógicas	**Sí**
Eje	**Formación docente**
Forma de hacer Escuela en que se articula la ponencia y/o práctica que la originó	**Forma de hacer escuela: empoderamiento del docente como investigador y promotor de políticas públicas educativas.**
Modalidades de participación	**Ponencia**

LA RUTA DEL SABER HACER INVESTIGACIÓN EN DIDACTICA DE LA LENGUA

RESUMEN

El trabajo de investigación “La ruta del saber hacer investigación en didáctica de la lengua” surge de la inquietud de un grupo de maestros que ven la investigación como herramienta pedagógica que contribuye con el mejoramiento de la calidad educativa; en la práctica, los maestros investigadores en la educación primaria, secundaria y media son muy pocos.

Muchos factores contribuyen a ello como la administración del tiempo, la ausencia de espacios y estímulos para esta práctica. Surgió el interrogante: *¿Cómo podemos los docentes, que hacemos investigación autónoma en la educación básica y media del sector público, promover la ruta del saber hacer investigación entre nuestros pares académicos de las 91 instituciones públicas de la ciudad de Cali*? El grupo funciona desde la perspectiva de la auto-formación, la auto-gestión y la organización horizontal y democrática, donde todos contribuyen desde su experiencia y saber. Además, sigue contando con el apoyo de la Secretaría de Educación, quien otorga espacios y tiempos para el trabajo investigativo dentro de la jornada laboral docente. Para el año 2016 se trazó el objetivo de construir una línea de base sobre el "Estado del Arte" de los procesos de lectura y escritura en las 91 instituciones educativas oficiales de Cali. Todo ello, con la finalidad de aportarle a la SEM información objetiva y actualizada sobre la realidad institucional de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los procesos de lectura y escritura; lo cual permitirá que las instituciones puedan empezar a incidir conjuntamente en el diseño de políticas y planes de inversión acordes a sus verdaderas necesidades, y no de acuerdo a los intereses politiqueros de los gobiernos de turno. Además, este "Estado del Arte" podrá aportar instrumentos de interpretación y análisis de la realidad institucional, adicional a las mediciones suministradas por las pruebas masivas Saber en lectura-crítica, de tal manera que se pueda interpretar nuestra realidad no solo desde datos cuantitativos, sino también desde lo cualitativo. Esta propuesta de formación puede constituirse a futuro en una política pública de formación docente viable, económica y estimulante para los maestros del sector oficial, quienes cuentan con amplia experiencia, conocimiento de sus instituciones y formación en maestrías y doctorados. Con ello, se posibilitaría la conformación de redes y grupos permanentes de maestros autónomos, que conjuntamente aporten a la transformación y mejoramiento de la calidad educativa de sus comunidades y regiones.

PALABRAS CLAVES

Investigación, social, educativa, docente, educación, herramienta pedagógica, lenguaje, pares académicos, política pública, escuela, propuesta, formación, prácticas, Cilee, auto-gestión, auto-formación, Estado del arte, currículo.

POBLACIÓN BENEFICIARIA

La población beneficiaria de este proyecto corresponde en primer lugar a los docentes oficiales de la ciudad de Santiago de Cali quienes se están acercando a las teorías de la investigación social y educativa desde sus propias prácticas de aula, fomentando una actitud reflexiva y propositiva, desde la perspectiva de la auto-formación, la auto-gestión y la organización horizontal y democrática, donde todos contribuyen desde su experiencia y saber. En segundo lugar, y por extensión, la población beneficiaria apunta a los estudiantes de la básica y de la media, quienes se convierten poco a poco en los protagonistas de un modelo de educación que convierte al estudiante en partícipe de un currículo que se construye de la mano con el maestro.

CONTEXTUALIZACIÓN

Diversos estudios[1] han demostrado que la investigación como herramienta pedagógica contribuye con el mejoramiento de la calidad educativa, pero en la práctica los maestros investigadores en la educación primaria, secundaria y media somos pocos; especialmente porque no contamos con tiempos, espacios y estímulos para llevar a cabo investigaciones en nuestras instituciones, tal como sí sucede con los docentes universitarios. A partir de esta inquietud, surgió entre un colectivo de maestros de lenguaje la pregunta: *¿Cómo podemos los docentes, que hacemos investigación autónoma en la educación básica y media del sector público, promover la ruta del saber hacer investigación entre nuestros pares académicos de las 91 instituciones públicas de la ciudad de Cali*? Aunque este interrogante traspasaba los límites tradicionales de nuestras escuelas, desde la pedagogía crítica (Freire, 1972, Giroux, 1990, Mclarean, 2008) se constituyó en una vía para expresar la voz de un pequeño colectivo de maestros. Además, en una manera de hacer posible que los educadores nos posicionemos como sujetos propositivos, capaces de incidir en una política pública que promueva la conquista de espacios y tiempos para hacer investigación en la escuela. Todo ello, sin depender de "expertos tecnócratas" que desconocen nuestras

[1] En el estudio "Tras la excelencia docente" (Compartir, 2014) se demuestra con evidencias empíricamente comprobadas que la investigación mejora la calidad docente, y ésta a su vez, incide en el mejoramiento de la calidad educativa. Además, desde el programa "Ondas" de Colciencias también se afirma que la investigación posibilita que el maestro pase de ser un portador del saber de otros, a ser un productor de su propio saber teórico-práctico.

realidades, o de los contratistas capacitadores del MEN o de las Secretarías de educación, cuyas propuestas de formación docente no tienen continuidad, y en el fondo, obedecen más a intereses económicos, que a las reales necesidades de nuestras instituciones educativas.

Desde este marco, decidimos diseñar y presentar a la Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico de la ciudad de Cali, una propuesta de formación docente en investigación didáctica de la lengua, cuyo objetivo fue *"contribuir con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los maestros de lenguaje a través del desarrollo de competencias investigativas". T*eniendo en cuenta que la Secretaría de Educación Municipal (SEM) no contaba con recursos económicos, se diseñó una propuesta que no necesitara contratación externa[2] para la formación docente, sino que a través de la liberación de algunas horas de la asignación laboral de los maestros de planta, se pudiera iniciar un proceso de formación entre pares; para lo cual una docente, con una amplia trayectoria investigativa (validada por el premio Compartir al maestro y por el MEN) se ofreció como la primera par formadora. De esta manera, gracias a las amplias ventajas y bajos costos, la propuesta fue aprobada y vinculada como uno de los ejes de mejoramiento del Plan Municipal de Lectura y Escritura, y del plan de formación docente del municipio de Santiago de Cali.

Una vez validada la propuesta, la etapa de ejecución inició en noviembre del 2014, con la convocatoria abierta, por parte de la Secretaría, a todos los maestros de lenguaje de las 91 instituciones educativas del sector oficial. A esta primera convocatoria asistieron 53 maestros (docentes, directivos y maestros acompañantes del programa Todos a Aprender). El proceso de formación durante el primer trimestre incluyó jornadas de un día al mes (con el permiso de la SEM) para abordar simultáneamente la teoría y la práctica mediante la lectura crítica de diversos textos[3], la discusión en mesas redondas y el planteamiento de un proyecto grupal de investigación en el aula o la escuela (además se acordó realizar trabajo virtual para completar la formación presencial). De acuerdo con el interés de los maestros se definieron 10 proyectos en la línea de didáctica de la lengua, competencias docentes y

[2] La contratación resulta muy costosa y poco productivo porque los tiempos de formación son cortos y cuando finalizan los contratos, los maestros quedan sin acompañamiento, y generalmente no se le da continuidad a los proyectos.
[3] Módulos de Investigación Social y Educativa (Guillermo Briones, 1995), métodos de investigación en las ciencias sociales (Pardinas, 1989), métodos cualitativos de investigación (Taylor, S. y Bogdan, R, 1987), Lineamientos y Estándares de lenguaje, Plan Nacional de Lectura y Escritura y autores de la línea del lenguaje como Lerner, Lomas, Cassany, Pérez Abril, entre otros.

mediación de Tics. Durante el segundo trimestre se combinó las jornadas de formación colectiva con asesorías personalizadas a cada proyecto para continuar su planificación, revisión conjunta, elección y diseño de los instrumentos de recolección de datos, organización del trabajo de campo, sistematización y retroalimentación. Finalmente, en el último trimestre se realizó la sistematización y análisis de la información, presentación y socialización de los resultados obtenidos a través de la escritura del informe final. La evaluación de la propuesta de formación se llevó a cabo mediante los instrumentos de seguimiento, monitoreo y evaluación propios de la SEM.

Como en todo proceso formativo se presentaron dificultades, sobre todo porque los tiempos asignados por la SEM se tuvieron que reducir para darle cumplimiento a otros proyectos institucionales, hubo una deserción del 36% de los asistentes, algunos rectores no cooperaron con los permisos a los docentes para su asistencia a la formación, algunos docentes no cumplieron con la finalización y entrega del informe final de su proyecto, además se observó debilidades en las competencias previas requeridas para la escritura del proyecto y el planteamiento lógico, racional y riguroso que exige la investigación social. No obstante, con el acompañamiento personalizado y la colaboración mutua, los docentes comprometidos alcanzaron las metas propuestas, finalizados los 12 meses de formación.

IMPACTO Y PROYECCIÓN DE LA PROPUESTA

Una vez finalizado el primer año de formación se logró consolidar el grupo de investigación CILEE (Cali Investiga, Lee y Escribe en la Escuela) con 12 docentes y directivos docentes, y una funcionaria de la SEM. Además, como el grupo es abierto, se han venido vinculando otros maestros de diversas áreas, interesados en los procesos de investigación del lenguaje como eje transversal de currículo.

El grupo actualmente funciona desde la perspectiva de la auto-formación, la auto-gestión y la organización horizontal y democrática, donde todos contribuyen desde su experiencia y saber. Además, sigue contando con el apoyo de la Secretaría de Educación, quien otorga espacios y tiempos para el trabajo investigativo dentro de la jornada laboral docente. Para el

año 2016 se trazó el objetivo de construir una línea de base sobre el "Estado del Arte" de los procesos de lectura y escritura en las 91 instituciones educativas oficiales de Cali. Todo ello, con la finalidad de aportarle a la SEM información objetiva y actualizada sobre la realidad institucional de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los procesos de lectura y escritura; lo cual permitirá que las instituciones puedan empezar a incidir conjuntamente en el diseño de políticas y planes de inversión acordes a sus verdaderas necesidades, y no de acuerdo a los intereses politiqueros de los gobiernos de turno. Además, este "Estado del Arte" podrá aportar instrumentos de interpretación y análisis de la realidad institucional, adicional a las mediciones suministradas por las pruebas masivas Saber en lectura-crítica, de tal manera que se pueda interpretar nuestra realidad no solo desde datos cuantitativos, sino también desde lo cualitativo.

Desde esta perspectiva, en el primer semestre del 2016, se logró diseñar los objetivos, alcances, etapas y metodologías de esta investigación conjunta, que está visualizada a dos años. De igual manera, como no se cuenta con recursos económicos, se ha proyectado obtener el aval de Colciencias como grupo de investigación adscrito a la Alcaldía de Santiago de Cali, para participar en las convocatorias financiadas.

RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

- Se logró la transferencia del Saber Hacer investigación entre pares académicos rompiendo las limitantes de la formación docente contratada a corto plazo y ajena a las necesidades y realidades institucionales.
- Se logró que la propuesta fuera incluida en el Plan Municipal de Lectura y Escritura de Cali, validando el aporte de los maestros a la política pública educativa de la ciudad.
- Se consolidaron 10 proyectos de investigación en un ambiente de colaboración, compromiso con la autoformación y dialogo igualitario.
- Se logró que dos proyectos de investigación obtuvieran reconocimientos especiales, a nivel local y regional, por su aporte a la calidad educativa en el área de la creación literaria y el uso de TICS.

- Se logró que 32 docentes oficiales se acercaran a las teorías de la investigación social y educativa desde sus propias prácticas de aula, fomentando una actitud reflexiva y propositiva.
- Se consolidó el grupo permanente de investigación en didáctica del lenguaje CILEE, el cual ha logrado obtener un tiempo y espacio dentro de la jornada laboral, para que los maestros de la educación básica y media puedan realizar investigación.

CONCLUSIONES

La investigación en las ciencias sociales ha demostrado que los procesos de transformación sólo ocurren cuando sus actores se apropian y se vuelven protagonistas. Esto indica que en las políticas de calidad educativa, donde los docentes somos los protagonistas del cambio, el gobierno debe tener en cuenta y apoyar propuestas gestadas desde la base del magisterio, y no sólo desde los expertos de escritorio. En nuestro caso, la iniciativa inicial de dos maestros, logró ser escuchada y contó con el apoyo de la anterior y actual administración municipal. Desde este contexto, esta propuesta de formación puede constituirse a futuro en una política pública de formación docente viable, económica y estimulante para los maestros del sector oficial, quienes cuentan con amplia experiencia, conocimiento de sus instituciones y formación en maestrías y doctorados. Con ello, se posibilitaría la conformación de redes y grupos permanentes de maestros autónomos, que conjuntamente aporten a la transformación y mejoramiento de la calidad educativa de sus comunidades y regiones.

BIBLIOGRAFIA

1. Abril, M. P. (2007). Prácticas de Lectura y Escritura para el Tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación.
2. Briones, G. (1992). *La investigación social y educativa*. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
3. Briones, G. B. (1998). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Trillas,.
4. Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, *6*(20), 409-420.
5. Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, *3*(2), 17-23.
6. Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, *26*(3), 32-45.

7. Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Paidós.
8. Cassany, D., & Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica.*Perspectiva. 2011; 28 (2): 353-374.*
9. Compartir, F. (2014). Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Recuperado de http://www. fundacioncompartir. org/pdf/Resumen_Ejecutivo. pdf Icfes*.
10. González, M., & Pinto, B. (2007). Política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en lengua castellana. *Enunciación*, *13*(1), 45-52.
11. Lerner, D. (1996). *¿*, Es posible leer en la escuela?" revista Lectura y Vida.
12. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*(No. LB1139. W7 L47 2001). México: Fondo de cultura económica.
13. Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida. Revista*.
14. Lerner, D., Aisenberg, B., & Espinoza, A. (2008). La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. *JA Castorina y V. Orce (coords.)(2009): Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*.
15. Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*,*8*(1), 57-67.
16. Marin, M., & Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incomprensión de la lectura en los textos de estudio Estado de la cuestión. *Lectura y vida*, *2*(1).
17. Pardinas, F. (1989). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI.
18. Perez AbriI, M. (2011). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política.
19. Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

LEER Y PROBLEMATIZAR LA LITERATURA: HACIA LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS CRÍTICOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA E.P.E.

Andrea Katherine Rojas Rojas[i]

andrea.rojas@epe.edu.co

Édgar Hernán Villamil Menjura[ii]

hernan.villamil@epe.edu.co

COLOMBIA

Resumen:

En la presente ponencia exponemos una propuesta de pedagogía de la literatura desarrollada en la Escuela Pedagógica Experimental sistematizada durante el año 2015 y que continúa en aplicación. En primer lugar, se mostrará la forma de abordar las clases de literatura, así como la concepción que tenemos como docentes de lenguaje. Seguido de tal planteamiento se presentará la estrategia implementada con los estudiantes de educación media para problematizar los contenidos literarios con respecto a la realidad, para ver la forma en que se llega al fortalecimiento de sus discursos, resultantes de un proceso de interpretación fenomenológico y hermenéutico. La sistematización de la presente propuesta se enmarca dentro de dicho eje debido a la relación que se logra entre los contenidos académicos abordados en las clases de literatura con las búsquedas de formación y concepción del sujeto ético y político, tanto por parte de los estudiantes, como del maestro como un elemento fundamental la trasformación social en el contexto lationamericano.

Abstract:

In this paper we present a proposal for teaching of literature developed at Escuela Pedagógica Experimental that was systematized 2015 and is still being applied. First of all, it will be shown the way to approach literature classes, as well as our conception as language teachers. Followed by such idea, the strategy implemented with high school students to problematize the literary content regarding the reality will be presented in order to see how it comes to strengthening their speeches, resulting from a process of phenomenological and hermeneutical interpretation. The systematization of this proposal is in this axis because of the relationship that is achieved between the academic content addressed in literature classes with searches for Training and Conception of the subject ethical and political, not only by Students, but also teachers as an important element in the social transformation process in latinamerica.

Palabras clave: Literatura, interpretación, fenomenología, hermenéutica, discurso.

Key words: Literature, interpretative, phenomenology, hermeneutics, speech.

---

[i] Licenciada en Educación con énfasis en Español e Inglés, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Maestría en Desarrollo Educativo y social, UPN – CINDE. Docente de literatura e inglés EPE.

[ii] Licenciado en Educación con énfasis en Español e Inglés, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de literatura e inglés EPE.

"Leemos y escribimos sólo porque estamos de momento en esta tierra y se nos ha dado esta oportunidad tan preciada de comprender y escribir el mundo mientras estamos vivos"

Enrique Rodríguez, 2012

El fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los colegios tanto del sector oficial como privado principalmente se ha enfocado en el estudio lingüístico de la lengua. En ese sentido, es a partir de un acercamiento gramatical como se espera que los estudiantes desarrollen a través de una serie de lineamientos curriculares implementados por el MEN –Ministerio de Educación Nacional-, sus habilidades discursivas y comunicativas. Sin embargo, como lo plantea Hebrard (2000), la escuela en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI no ha tenido la capacidad de alfabetizar a las personas y ha perdido su credibilidad frente a la enseñanza de la literatura. De esta forma, la lectura ha decaído en la medida que a través de diferentes dinámicas sociales, políticas e históricas que han permeado la institución, puesto que ésta ha pasado de ser un ejercicio estético e intelectual que exige capacidad interpretativa, a ser un ejercicio cotidiano masificado lleno de textos sencillos sin retos ni exigencias. Por lo anterior, la alfabetización dentro del aula de clase se ha limitado a reconocer grafemas dentro de oraciones simples y no al desarrollo de la capacidad crítica, discursiva y argumentativa de los estudiantes.

En este sentido, durante los últimos años en la Escuela Pedagógica Experimental hemos entrado en un constante debate y hemos logrado evidenciar cómo un estudio meramente estructuralista de la lengua no permite que los estudiantes fortalezcan sus capacidades discursivas puesto que la información –no conocimiento- sintáctica y

morfológica que reciben no es significativa para ellos pues ya está dada y no presenta relación alguna con sus vivencias. Adicionalmente a ello, el estudiar la lengua desde su estructura, no permite verla en su totalidad como manifestación colectiva e individual.

Como proyecto de educación alternativa consideramos que la base de la construcción de ciudadanía es el discurso puesto que, a través de éste, el sujeto tiene la capacidad de cuestionar, modificar y construir su entorno. En este sentido, es a través del lenguaje que el estudiante realiza una lectura de su entorno social y personal que lo lleva a asumir posturas críticas frente a ello. Por esto consideramos que tanto el lenguaje como la lengua son ejes transversales en la construcción de conocimiento y de ciudadanos por lo que no es posible determinarlos únicamente dentro de un espacio exclusivamente de lengua castellana ya que constantemente estamos construyendo significados a través de la lectura, la oralidad y la escritura desde diferentes perspectivas como las sociales, las ciencias, las matemáticas y las humanas como lo plantea Carreño (2000)

> "La escritura y la lectura pueden verse como otros procesos de esa construcción que crece a medida que se complejiza la capacidad simbólica del sujeto, de sus conocimientos particulares y su interlocución con otros discursos que se materializa como escritura en la intención de organizar y comunicar sentidos. Visto así, desde cualquier conocimiento particular se aprende a leer y a escribir. La garantía no reside en el manejo adecuado de la sintaxis o en el uso acertado de la puntuación, sino en las estrategias, visiones y metodología que usa el maestro en su práctica concreta sea de sociales, matemáticas o biología"

Sin embargo, al interior de la Escuela Pedagógica Experimental, se ha logrado construir un espacio que está enfocado en trabajar las prácticas concretas de lectura y escritura desde la Literatura, ya que a través de ésta, los estudiantes pueden realizar la lectura de su realidad personal y social. El abordar temáticas cercanas a la realidad próxima de los estudiantes ha permitido que ellos asuman desde sus opiniones, posturas personales en torno a la problematización que nos presentan los textos. De esta forma, estas lecturas parten desde un ejercicio significativo que les admite constituirse como seres sociales e individuales. Como lo afirma Lomas (s.f)

> En el caso de la enseñanza de la lengua, el alumnado tiene que entender que lo que se le enseña le va a ser útil en su vida personal y social (y no sólo a la hora de aprobar la materia al finalizar el curso). Y que por tanto tiene que aprender a usar de una manera competente la lengua no porque exista la lingüística o las clases de lengua, sino porque la lengua tiene al ser usada un determinado valor de cambio social, y que, por tanto, puede ser un instrumento

de convivencia, de comunicación y de emancipación entre las personas o, por el contrario, una herramienta de manipulación, de opresión y de discriminación.

Por lo anterior, en la EPE la literatura como expresión artística y manifestación del espíritu humano, se enfoca en explorar esas manifestaciones que se dan al interior de la vida de cada uno de los estudiantes. En este sentido, se plantea la relación de la literatura con la experiencia propia del estudiante, con su contexto personal, social y político para la construcción de discursos de la siguiente manera:

Manifestación individual-existencial: Frente a los diferentes cuestionamientos y conflictos que los estudiantes presentan en su cotidianidad, y teniendo en cuenta que es la literatura una manifestación universal del ser humano en la cual se han plasmado diferentes conflictos internos de hombres y mujeres relacionados con su existencia, la literatura abordada en la Escuela -aun cuando no da respuesta a ellos-, busca que los estudiantes reconozcan, nombren e identifiquen eso que están viviendo cotidianamente. En medio de la inmediatez que se encuentra sumergida la sociedad, la literatura permite detenerse, interiorizar las vivencias y hacerse consciente de la propia vida.

***Contexto socio-político*:** Aun cuando todo relato es ficcional, la literatura retoma elementos de la realidad y busca manifestar, denunciar, reproducir sentimientos o experiencias de conflictos sociales y políticos concretos que ha experimentado el espíritu humano a lo largo de la historia del hombre. En este sentido, la literatura permite evidenciar diferentes problemáticas sociales y políticas que contribuyen a que los estudiantes se cuestionen sobre el mundo en el que están viviendo. De esta forma, las posibilidades de mundo que ofrece la literatura, permiten que los estudiantes asuman posturas críticas frente a sus problemáticas sociales y políticas que viven cotidianamente. Es por ello que se hace necesario exaltar el papel de la literatura como aspecto activo en la construcción de sociedad, pues a través de ésta, los estudiantes se construyen a sí mismos, construyen sus realidades, y construyen sus relaciones con los otros.

Problematización de los contenidos: Lectura interpretativa

Los jóvenes de hoy son vistos como seres sin mayor sentido de participación u orientación en la vida, se ven como rebeldes sin causa que no tienen opiniones claras ni ideas valiosas; son el futuro que se prefiere evitar en el presente. Sin embargo, recalcando en lo anteriormente dicho, uno de los propósitos que se tiene en la formación

académica y personal de los muchachos de la E.P.E. tiene que ver con su capacidad para interpretar las problemáticas que se viven y poder actuar frente a ellas con miras a la transformación. Es por este motivo que la clase de literatura requiere un proceso activo entre docentes y estudiantes en el que se generen diálogos y debates constantes capaces de formar una posición crítica que analice el mundo propio con relación a los demás, a la historia y a lo que se espera del futuro.

Interpretar literatura requiere de un papel activo por parte del lector debido a las diversas relaciones que resultan de los diferentes contenidos propuestos, lo cual es necesario ver como un proceso vital que tiene una profunda relación con el cotidiano del público que lee. Además, es relevante que se vea el texto como una configuración estética que lleva consigo una posición ética por parte del autor, quien se vale de diversos métodos para suscitar emociones y que puede manifestarse explícita o implícitamente. Es de mencionar que el lector hace un proceso de interpretación al relacionar los contenidos que aborda con su propia vida, y de esta manera es capaz de crear nuevas propuestas literarias (RODRÍGUEZ, 2012); y es a tal punto al cual se apunta en la clase de literatura en la educación media vocacional de la Escuela Pedagógica Experimental.

El proceso de interpretación propuesto en las clases pretende la problematización de los contenidos con relación a la realidad y los momentos históricos explorados; es decir, la elección de libros de literatura para leer en las clases depende de las coyunturas que se han atravesado a nivel social, político, cultural, económico que se enmarcan dentro de un momento histórico en específico, desde el nivel local hasta el internacional. De tal modo es posible leer los contenidos literarios y tener en cuenta el texto desde su perspectiva tanto estética como ética; identificar las posiciones de los autores y ver el desarrollo de las propuestas en torno a temáticas en específico que caracterizan las obras; tal como lo afirma Enrique Rodríguez: “La lectura es una vivencia que se realiza en el tiempo y en medio de los contextos del mundo de la vida” (2012).

Un ejemplo de lo anterior radica en la lectura de novelas y cuentos del género ciencia ficción por parte del nivel trece, equivalente a undécimo grado del bachillerato; con quienes se leen los textos dentro de un marco coyuntural de problemáticas sociales y ambientales tales como los regímenes totalitarios, la discriminación y las crisis ambientales. La proyección de las clases está determinada por un proceso de consulta sobre las temáticas identificadas en los textos. Seguido de esto se busca la caracterización de los elementos identificados en los mismos, tanto desde la estructura estética como desde el contenido de fondo; es decir las problemáticas desarrolladas, los temas principales, y las intenciones de los autores.

Por otra parte, uno de los temas que se ha abordado en el trabajo de la clase de literatura ha sido el realismo mágico y la literatura latinoamericana como medio de denuncia de los eventos ocurridos en los diferentes países del continente durante el siglo

XX; retomados en la clase del nivel once, equivalente al curso noveno bachillerato. Los estudiantes analizan eventos históricos de la realidad para comprender los procesos de lucha por la cultura y la identidad, así como los conflictos políticos y sociales enmarcados en dictaduras y opresión que han caracterizado la historia. En aras de identificar el porqué de las herencias que tenemos al ser habitantes de un país, así como realizar propuestas que respondan a las necesidades del contexto particular en que vivimos como colombianos, es necesario comprender los procesos históricos, pero puntualmente el papel de la literatura como medio para no permitir que el olvido se lleve todo un pasado que tiene total influencia en el presente y futuro.

Adicionalmente, otra temática que se ha trabajado en clase de literatura ha sido la literatura urbana. Lo anterior ha permitido constituir una relación entre literatura y ciudad a partir de ejercicios de tipo narrativo y periodístico. Este trabajo ha sido desarrollado con el nivel diez (grado octavo de bachillerato) y ha facilitado abordar por medio de la lectura de textos, problemáticas sociales que se dan al interior de la ciudad tales como desplazamientos forzados, pobreza, crimen organizado, desaparición, entre otros. A partir de ello, los estudiantes se cuestionan acerca de las causas y de los impactos de estas problemáticas en la sociedad y en sus vidas, y en algunos casos, proponen soluciones para ellas. El objetivo fundamental es que como seres sociales sean conscientes de su ciudadanía y se hagan partícipes de la construcción social.

Fenomenología y hermenéutica para la comprensión y la creación

En el contexto de la EPE frecuentemente nos preguntamos como docentes por el qué leer con nuestros estudiantes, además de para qué y cómo hacer que se entusiasmen con la literatura. Pues bien, como se ha visto hasta acá, más allá que decidir enfocarnos en el canon literario o los lineamientos curriculares sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional, como Escuela le apuntamos a la lectura de literatura desde el goce; el poder disfrutar de los contenidos artísticos, pero fundamentalmente fortalecer los discursos críticos de los estudiantes. Lo anterior con el fin de brindar herramientas que sirvan en su vida futura tanto desde la formación académica como personal y que tenga incidencia en términos colectivos en los que los jóvenes se desenvuelven.

De acuerdo con ello retomamos el enfoque fenomenológico en la lectura en el cual “es el lector quien hace el recorrido y reconfigura el mundo desde sus condiciones vitales”

(RODRÍGUEZ, 2012) haciendo evidente que el contenido de un texto es procesado por

el lector desde la experiencia de vida e interpretado para lograr una recreación de lo leído. En este sentido, se realiza un primer acercamiento a la lectura a partir del impacto que presentan estos textos dentro de los lectores lo cual genera al interior del aula diversas interpretaciones de acuerdo con las vivencias de cada estudiante. Cabe resaltar que, dentro de este proceso, estas vivencias y los conocimientos previos de cada uno de ellos, se presenta un papel fundamental puesto que nos permite ir construyendo conjuntamente una interpretación colectiva. De esta forma, consideramos al estudiante como un sujeto activo dentro de su proceso lo cual es un aspecto que posibilita la construcción de discursos al momento de entrar a debatir con sus compañeros debido a que cada uno se va asumiendo desde sus posturas personales.

Sumado a esto, tenemos en cuenta el enfoque hermenéutico debido a que permite ver la lectura en tres momentos denominados por Paul Ricoeur como prefiguración que se refiere al momento antes de abordar la lectura y que genera expectativas por parte del lector; la configuración que habla sobre el juego que logran las experiencias personales del lector y el contenido del texto y por último la refiguración, momento en el cual el lector se distancia del texto y produce por sí mismo la intertextualidad entre el contenido del texto y lo que proyecta como posible escritura (RICOEUR, 1991 Citado por RODRÍGUEZ, 2012).

Los estudiantes que realizan el proceso de lectura desde estos tres momentos tienen la capacidad de llegar a la creación de sus propios discursos con intencionalidad literaria producto de la comprensión de los textos que exigen ir más allá; es decir, textos que no se quedan en lo meramente explícito, sino que obligan a los estudiantes a hallar un sentido implícito en el contenido. En este punto el lector es capaz de identificar momentos cercanos a su experiencia (la historia contada por sus familiares, la noticia de la prensa, una película, anécdotas de sus amigos) para elaborar sus propios criterios con respecto a ese mundo que la literatura le abre e invita a explorar. Es el momento de la intertextualidad entre el contenido y su vida misma que le permite al educando proyectarse como un ser transformado que tiene el poder de la creación en sus manos, por eso a medida que lee un texto, escribe por sí mismo su propio texto. En palabras de Rodríguez: “esta correspondencia entre leer y escribir se realiza de modo cíclico, de tal forma que cada vez que se termina una lectura comienza otra en forma de escritura y así continúa el movimiento” (2012).

A lo largo de dicho proceso ha sido posible ver cómo los discursos de los estudiantes al remitirse a momentos del pasado histórico y político logran desarrollar propuestas de creación con un contenido crítico y sensible que da cuenta de las miradas de país que configuran como ciudadanos. Pero es necesario preguntarse qué tan importante es para las instituciones educativas el problematizar las temáticas con el fin de lograr un aprendizaje a partir del disfrute de la literatura en contexto, y así dejar de

ver los contenidos como información sin mayor importancia e incidencia para la vida de los jóvenes que educamos. De esta forma, la literatura contribuirá a la formación de ciudadanos que se encuentren en la capacidad de construir conocimiento y a partir de ello, de forjar una sociedad que se resiste al sometimiento y a la masificación puesto que sus procesos de alfabetización no se enfocaron en ejercicios de decodificación de signos y de análisis de oraciones descontextualizadas, sino por el contrario, se basaron en el reconocimiento de su voz y de su palabra como sujetos protagonistas en la construcción de su entorno. Como país requerimos la participación en espacios sociales, políticos y pedagógicos de sujetos conscientes de sus entornos; reflexivos e inconformes con respecto al papel que juegan en una sociedad como la nuestra. Por ende, es imperante un ejercicio ético donde se impliquen miradas y búsquedas en torno a cuestionar lo que somos y el cómo la educación debe valerse de diversos medios para exponer al mundo propuestas de cambio y reconocimiento.

Problematizar la literatura en el contexto actual es una de las diversas y necesarias maneras de mostrar al mundo la historia de los sujetos y las comunidades; es también una forma de reconocerse a sí mismo como parte protagónica y esencial del presente y el futuro. Es permitirnos ser humanos y participar en la construcción del mundo.

La sistematización de experiencias como metodología comprometida con el cambio y la transformación de realidades

Alfredo Ghiso en su texto *Sistematización: un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía (2011)* le da un carácter crítico a la sistematización de experiencias y describe éste como un proceso de construcción del conocimiento que transforma la realidad, que no recoge simplemente datos estructurados, sino que además busca develar con los conflictos y construir desde los mismos. Por tal razón, la sistematización de experiencias como metodología tiene una estructura y orden que responde a un componente científico que no carece de validez, que además no se limite a un simple ejercicio de observar y analizar, sino que trascienda esos estados. A propósito, Ghiso plantea que "para algunos educadores y profesionales en el área de las ciencias sociales, la sistematización se constituye en una oportunidad reflexiva que permite interpretar críticamente los discursos generados sobre y desde la práctica, trascendiendo la simple descripción, al profundizar el análisis en torno a las lógicas particulares de las experiencias educativas-sociales." (Ghiso, 2011 p. 4)

Lograr esta construcción de conocimiento requiere de unos pasos, el primero de ellos requiere partir del relato y ubicar el mismo en el contexto se construye un relato extenso que describe el momento y circunstancia que además da la posibilidad de

entender lo que se logró y que permite una interpretación de la experiencia. La necesidad que se plantea por trascender en las búsquedas de este tipo de ejercicios investigativos expone las necesidades epistemológicas de la sistematización de experiencias, que, bajo el marco de la educación, debe reconocerse que su intención no es sólo encajar en criterios conceptuales y hacer una producción distante de la población, sino tener una injerencia en la vida de los sujetos. Esto bajo un criterio político de transformación de la realidad en la que se desenvuelven todos los actores que participan de un proceso de sistematización de experiencias.

Para el caso específico de la experiencia con los estudiantes de bachillerato en la E.P.E., desde el área de literatura, se ha realizado un proceso de recolección de las narrativas construidas clase a clase que tienen que ver con los diversos temas abordados. Dichos textos (poesía, ensayos, relatos, microcuentos) son presentados en los grupos de trabajo y posteriormente se eligen para la publicación anual de la revista "Creaciones Literarias", la cual tiene una nueva versión al finalizar cada año escolar. El contenido de los cuentos también ha sido adaptado a diferentes medios como el cómic o el libro álbum, los cuales son expuestos ante los niveles y en las muestras finales del área. Como docentes consideramos primordial la posibilidad de que personas externas conozcan el contenido de las producciones realizadas por los estudiantes, es por esta razón que procuramos realizar eventos y encuentros donde tengan el espacio apropiado para mostrar sus realizaciones, sus puntos de vista y las construcciones de realidad que tienen.

REFERENCIAS

- Carreño, José David (2000) *Lecturas con Sentido.* En: Lengua Materna y Enseñanza de las matemáticas en la Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá, Colombia. Tomado de la pàgina 137.
- Ghiso, Alfredo Manuel. (2011) *Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía.* En: Decisio Saberes para la acción en educación de adultos. N. 28. México
- Hebrard, Jean (2000) *El aprendizaje de la Lectura en la escuela; Discusiones y nuevas perspectivas,* Conferencia dada en la Biblioteca Nacional, Buenos Aires, Argentina.
- Lomas, Carlos (S.F) "*Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado"* Entrevista realizada por Luz Helena Rodríguez, profesora del área de lengua castellana en la Fundación Universidad Autónoma de Colombia; CARLOS SÁNCHEZ LOZANO, Director del

Departamento de Lectura y Escritura de la Universidad Sergio Arboleda.

- Ricoeur, Paul. (1991) *Temps et récit. Le temps raconté.* París: Editions de Seuil.
- Rodríguez, Enrique. (2012) *Lectura y escritura desde el poema: Hacia la interpretación y la actitud crítica de los lectores.* En: Revista electrónica del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Español e Inglés. Universidad de Cundinamarca. Girardot, Colombia. Tomado de la página: http://revistas_electronicas.unicundi.edu.co/index.php/Caminos_educativos/article/view/89/pdf

MAESTROS POR EL TERRITORIO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

Autor: Expedición Pedagógica Bogotá. expedicionpedagogicabogota@gmail.com
Ponentes: María Gilma Acosta Rodríguez. mariagilmaacostarodriguez1967@gmail.com María del Pilar Marín Esquivel. pilimaes2@gmail.com
Eje temático: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político.
Población con la que se desarrolla el trabajo: Maestros(as) de todos los colegios públicos de las localidades de Bosa, Chapinero, Candelaria y San Cristóbal sur; los estudiantes a través de los viajes planeados y guiados por sus maestros(as). También involucra instituciones, organizaciones y líderes comunitarios de las mismas localidades de Bogotá.
Modalidad del trabajo: Ponencia.
Red a la que se pertenece: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. Equipo Expedición Pedagógica Bogotá.
Institución donde labora: Expedición Pedagógica Bogotá.

COLOMBIA

RESUMEN

Maestros por el Territorio surge como una síntesis de la práctica del mismo nombre, desarrollada como una propuesta de formación de maestros(as) a partir de la metodología de viaje y la cartografía, con el 100% de maestros(as) y estudiantes de los colegios públicos de 4 localidades de Bogotá. En ella se establece una relación dialéctica entre territorio y pedagogía, y se hace una ruptura con: la concepción de que el aula es el único lugar de aprendizaje; la existencia de tiempos, espacios y contenidos rígidos que promueven el sedentarismo físico y del pensamiento; y el aislamiento de la escuela con su entorno.

La escuela Maestros por el territorio, del Equipo expedicionario de Bogotá, junto a muchas otras del país, son parte de una conceptualización del Movimiento Expedición pedagógica Nacional denominada **"Otras Formas de Hacer Escuela"**, que parte de las prácticas pedagógicas de maestros(as) y comunidades, visibilizadas por los(as) expedicionarios(as) en sus viajes por la escuela colombiana. Las Formas de Hacer Escuela hacen parte de las 4 series que conforman el Atlas de la Pedagogía en Colombia, forma como el movimiento ha organizado su producción colectiva de saber: Serie 1, del sistema educativo; Serie 2, de Rutas y viajes; Serie 3, Formas de ser maestro y hacer escuela; serie 4, Regiones pedagógicas. Las Formas de Hacer Escuela se ubican en la serie 3 y parten de la serie dos. En ellas se expresa el sentido político del movimiento al poner en evidencia la existencia de rupturas con la escuela que impone el sistema. Tienen cuatro componentes: el **fragmento de práctica**, deja ver los elementos que sobresalen y las tensiones conceptuales, éticas y políticas que enfrentan**.** Las rupturas, los nuevos sentidos y significados dan origen a las Formas de Hacer Escuela, que luego se **nombran** de manera creativa, se sintetizan en un **fragmento de experiencia** y se expresan a través de **cartoinfografías,** en el proceso de construcción colectiva de saber del movimiento expedicionario**.**

Palabras clave: territorio, territorialidades, viaje, cartografía, forma de hacer escuela, práctica pedagógica, experiencia, cartoinfografía, formación, producción colectiva.

MAESTROS POR EL TERRITORIO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

PRESENTACIÓN

La Escuela ***Maestros Por El Territorio*** es una de *las Formas de Hacer Escuela* que la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia[1] 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. Esta producción es realizada por Expedicionarias(os) 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.

Organizados en equipos regionales, departamentales, municipales, locales y en interacción permanente con Equipo Coordinador, las(los) expedicionarias(os) se movilizan en relación con las "Líneas de acción del Movimiento": Viaje por las escuelas colombianas, Formación de maestros, Producción de saber[2], Archivo Pedagógico, Atlas de la Pedagogía en Colombia; Formas de hacer escuela, Movilización nacional e internacional.

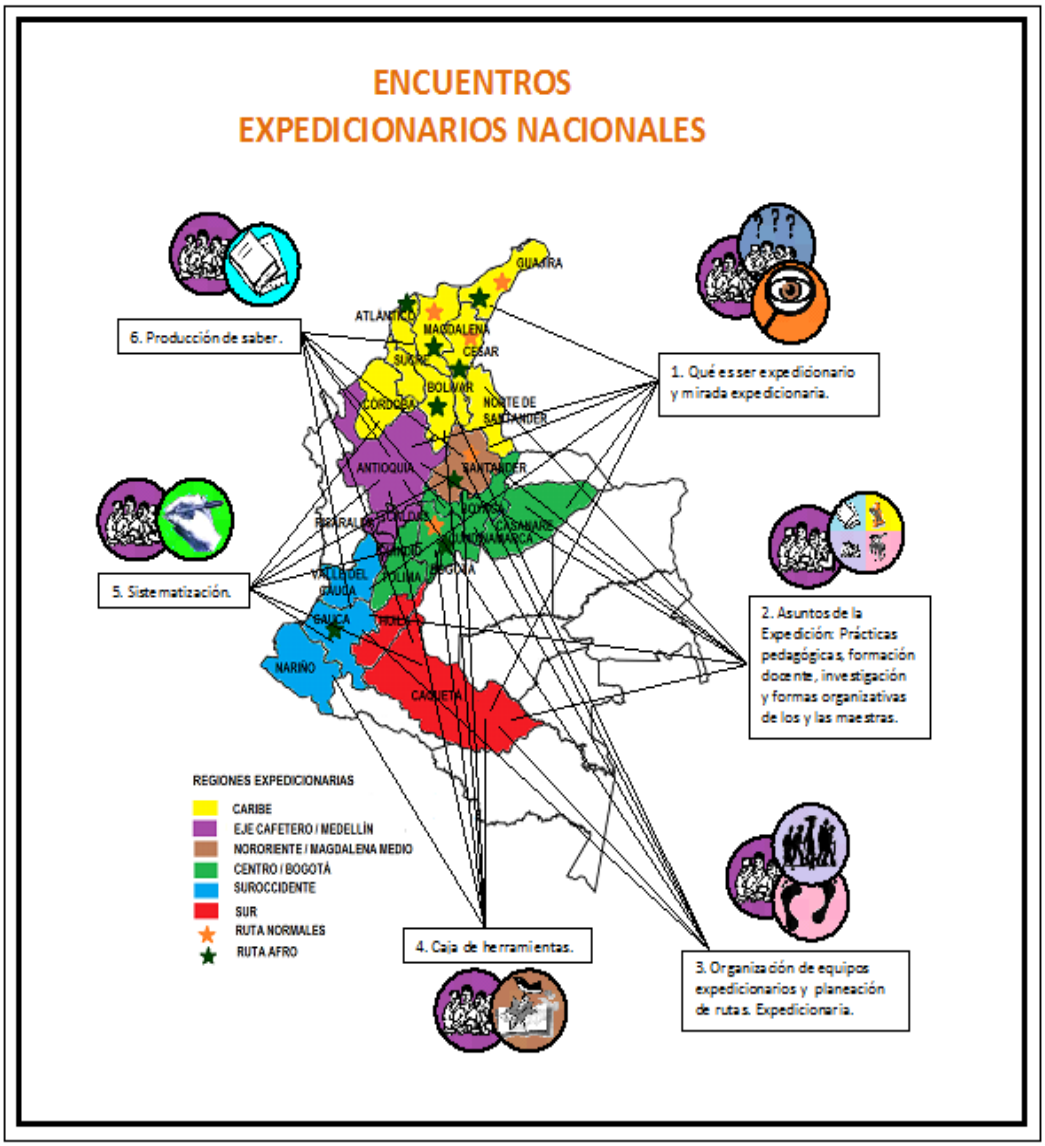
Las líneas de acción antes mencionadas se interrelacionan, son acordadas, organizadas y desarrolladas simultáneamente por todos los Equipos Expedicionarios; los avances, propuestas y producciones realizados en cada equipo se socializan nacionalmente en Encuentros (Ver mapa)[3]. Sus temáticas se centran en los propósitos del proceso que se adelanta en cada momento, se mencionan algunas: a) planeación, organización, y realización de los viajes y Rutas Pedagógicas; b) Formación de Expedicionarios; c)

[1] El Movimiento Expedición Pedagógica Nacional es una expresión del Movimiento Pedagógico, surge a partir de la confluencia de diversas redes del país y algunas instituciones, como una movilización social por la educación. Desde sus inicios en 1999, en sus viajes por las escuelas de distintas regiones del país, indaga, valora y exalta las prácticas de los maestros(as) como productores de saber pedagógico en su relación con la diversidad cultural del país. La Expedición ha abordado asuntos como las prácticas pedagógicas y la formación de las maestras y maestros; sus formas de organización pedagógica; la manera como se adelanta la investigación y circula el conocimiento en la escuela y la relación de ésta con su entorno. El proceso de producción de saber sobre los mismos ha permitido afirmar la dimensión ética y política de los maestros y de sus prácticas.

[2] Se han publicado 10 libros y cerca de 40 vídeos. Varios libros y los videos se encuentran en la Universidad pedagógica Nacional, algunos ya digitalizados. La totalidad de la producción se encuentra en el Archivo pedagógico de la Expedición, que reposa en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica CIUP. En este momento se está buscando una reedición de la producción de la Expedición.

[3] La conceptualización de las Otras Formas de Hacer Escuela serán presentadas a la comunidad educativa en una publicación, como una síntesis de lo encontrado en la diversidad pedagógica del país, pero también, como una motivación a los maestros(as) de que es posible realizar rupturas a través de las prácticas; y de impulsar nuevos viajes. Los gráficos están siendo rediseñados para esa publicación.

sistematización de los hallazgos; d) organización del Archivo Pedagógico; e) conceptualización y desarrollo del Atlas de la Pedagogía en Colombia y del Archivo Pedagógico Virtual; f) investigaciones, entre éstas la de las Formas de hacer Escuela; g) Organización de la participación en los Encuentros Iberoamericanos.



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. El trabajo que adelanta hoy la Expedición se centra en la *serie 3* del Atlas.

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 reconocidas en el intercambio entre los maestros(as) expedicionarios y los maestros(as)

anfitriones en diversas escuelas del territorio nacional y 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 Metodológica[4]:

Prácticas y fragmentos de la práctica. Como se mencionó anteriormente, las prácticas pedagógicas han sido reconocidas y registradas[5] 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"** y 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 la 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 Forma de Hacer Escuela se ***nombran*** de manera creativa, se sintetizan en un ***fragmento de experiencia*** y se expresan a través de ***cartoinfografías***[6]**.**

Como ejemplo se presentan algunos de los nuevos sentidos de los que se ha dotado la escuela (Formas de Hacer Escuela) nombrados como: Escuela Viajera Ambiental;

[4] "Ruta Metodológica: de la práctica a la experiencia" construida por Expedición Pedagógica (2006).

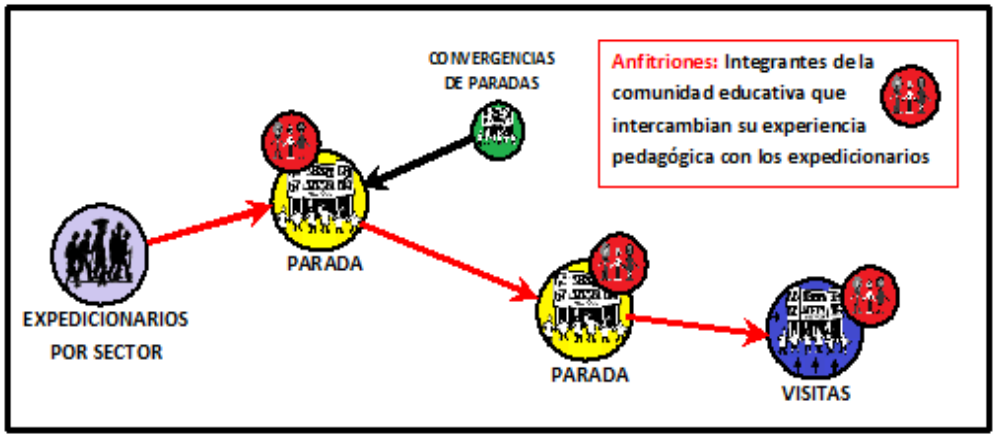
[5] Dentro del proceso de preparación del viaje se define una "caja de herramientas" o "mochila pedagógica" que contiene diversos instrumentos para el registro como bitácoras, diarios de campo, grabadoras, cámaras fotográficas y de video, entre otros.

[6] Cartoinfografía es el nombre que la Expedición ha dado a la conceptualización gráfica de las experiencias conceptualizadas a partir de las prácticas; y que junto al nombre, los fragmentos de práctica y experiencia conforman cada Forma de Hacer escuela. En el cartoinfograma se ubica geográficamente la Experiencia y se anexa información que permite una mayor comprensión de sus apuestas y rupturas.

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; Escuela Tambó; Barco Escuela; Maestros por el territorio.

MAESTROS POR EL TERRITORIO ESPACIO DE FORMACIÓN

La Escuela Maestros Por El Territorio, junto a otras 3, es conceptualizada por uno de los siete Equipos Expedicionarios del país, el de Bogotá, a partir de las prácticas visibilizadas en los viajes realizados desde el año 2000 hasta la fecha. 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 anfitriones.



Este trabajo se centra en los viajes realizados por 4 localidades de Bogotá dentro de la práctica denominada Maestros por el Territorio: en el 2005 en las localidades de Bosa y Chapinero; en el 2006 (1 fase) y en el 2007 (2 fase) en la Candelaria; y en el 2008 en San Cristóbal sur.

Las políticas educativas tienden cada vez más a aislar las instituciones educativas de su entorno, bajo el pretexto de la seguridad se han creado barreras infranqueables y esto ha llevado a que las prácticas educativas estén cada vez más alejadas de la realidad de los(as) estudiantes y las comunidades. En contravía a esta situación, en Maestros por el Territorio se movilizaron la totalidad de los maestros, directivos docentes del sector oficial de cada localidad y, a través de ellos, a los estudiantes, con el objetivo de que comprendan el territorio en el que realizan su trabajo y/o habitan y lo conviertan en lugar de aprendizaje.

Para el logro de este propósito se plantea como estrategia el viaje y la cartografía, que implican una reflexión teórica, observación, reflexión vivencial, análisis y contrastación en todos los momentos del viaje: planeación, preparación, recorrido, socialización y

sistematización. (EPB, 2008). Se concibe la escuela y la ciudad como territorios construidos socialmente. Esto permite comprender cada lugar visitado desde la población que lo habita y las acciones que realiza en este; lo histórico, la política, la economía, los medios de producción, el espacio geográfico, la espacialidad social, el poder, el control; además de preguntarse por las políticas nacionales e internacionales, la posición que cada uno asume frente a éstas y a la configuración de los territorios para re-diseñarlos más allá de la simple contemplación.

Los maestros(as) desempeñan aquí un doble rol: en el viaje que realizan con el equipo expedicionario son viajeros y en el que realizan con sus estudiantes son guías de viaje.

Como viajeros se apropian de la metodología de viaje y la cartografía y reconocen gran cantidad de sitios de interés pedagógico, conocidos o desconocidos por ellos, centrando su mirada en el valor histórico, cultural y político, entre otros; dándole un valor a cada uno. Las rutas pedagógicas, planeadas por el equipo, vinculan a los maestros(as) con realidades sociales y pedagógicas, personas y saberes nuevos, brindando información acerca de los sitios de interés y aportando al desarrollo de proyectos y acciones e interacciones pedagógicas. La pretensión es la de potenciar otros viajes y, a través de la re-conceptualización escuela-territorio, afectar: Proyectos Educativos Institucionales, currículos, planes de estudio y fundamentalmente las relaciones entre los sujetos.

Como guías de viaje, los maestros(as) diseñan rutas pedagógicas a partir de los sitios de interés pedagógico reconocidos en los viajes por los que ellos(as) fueron guiados, organizan tiempos, espacios, buscan las relaciones con las prácticas pedagógicas y proyectos, para a partir de estos y apoyados en la cartografía orienten a sus estudiantes en la comprensión de construcción social del territorio.

La reflexión e interpretación de las vivencias y experiencias de viaje a partir de los registros, socialización y sistematización, junto con los procesos de formación en los conceptos básicos de la cartografía y el uso del mapa como herramienta de registro y sistematización; el reconocimiento de las comunidades y sus líderes como seres histórico-sociales capaces de reconocer y transformar la realidad; y la planeación y guía de los viajes de sus estudiantes; permite a los maestros(as) la comprensión de su territorio y darle un nuevo sentido a su práctica pedagógica.

También, en estos recorridos los maestros(as) se encuentran con sus pares y conocen las prácticas pedagógicas que estos desarrollan en sus colegios. En la acción de reconocer las prácticas encontradas, reconoce su propia práctica, la contrasta y confronta, esto le permite valorarla, enriquecerla o, de ser necesario, reconstruirla.

Finalmente, la organización y preparación de los viajes implica una formación en colectivo para el equipo de Bogotá. Cada una de las etapas está en relación con el conocimiento de la metodología de viaje, de la cartografía y del territorio por donde se realizan los recorridos. El organizar el viaje requiere de unas acciones previas que implican la identificación del territorio, ajustar la cartografía, identificar en el terreno los lugares de interés pedagógico, consultar y contrastar fuentes primarias y secundarias sobre los aspectos más relevantes del territorio, elaborar fichas a partir de estas fuentes, concretar con líderes, organizaciones e instituciones del sector, diseñar los recorridos y las herramientas de registro; y sistematización. Esto implica una dinámica permanente de investigación, discusión, análisis y producción colectiva, que constituye un espacio

de formación alternativo, en donde los y las maestras nos asumimos como sujetos de saber y productores de conocimiento.

FORMA DE HACER ESCUELA MAESTROS POR EL TERRITORIO

A continuación, presentamos la Forma de Hacer Escuela "Maestros por el Territorio" como una conceptualización del Equipo Bogotá y que es el centro de esta ponencia:

MAESTROS POR EL TERRITORIO

Práctica que permite asumir que la escuela es y hace parte de un territorio construido socialmente, lo que implica reconocer a las comunidades que lo habitan y las relaciones de poder, económicas y sociales, que a escala local y global, lo han constituido. A través de la metodología de viaje y el uso de la cartografía, establece una relación dialéctica entre territorio y pedagogía. Se contrapone a la forma como la escuela tradicionalmente ha sido organizada imponiendo barreras disciplinares, tiempos y espacios rígidos que desvinculan a lo maestros y estudiantes de los lugares que habitan, promoviendo el sedentarismo físico y mental al concebir que el único lugar de aprendizaje es el aula y validar conocimientos estáticos y descontextualizados como únicos.

Práctica Pedagógica:

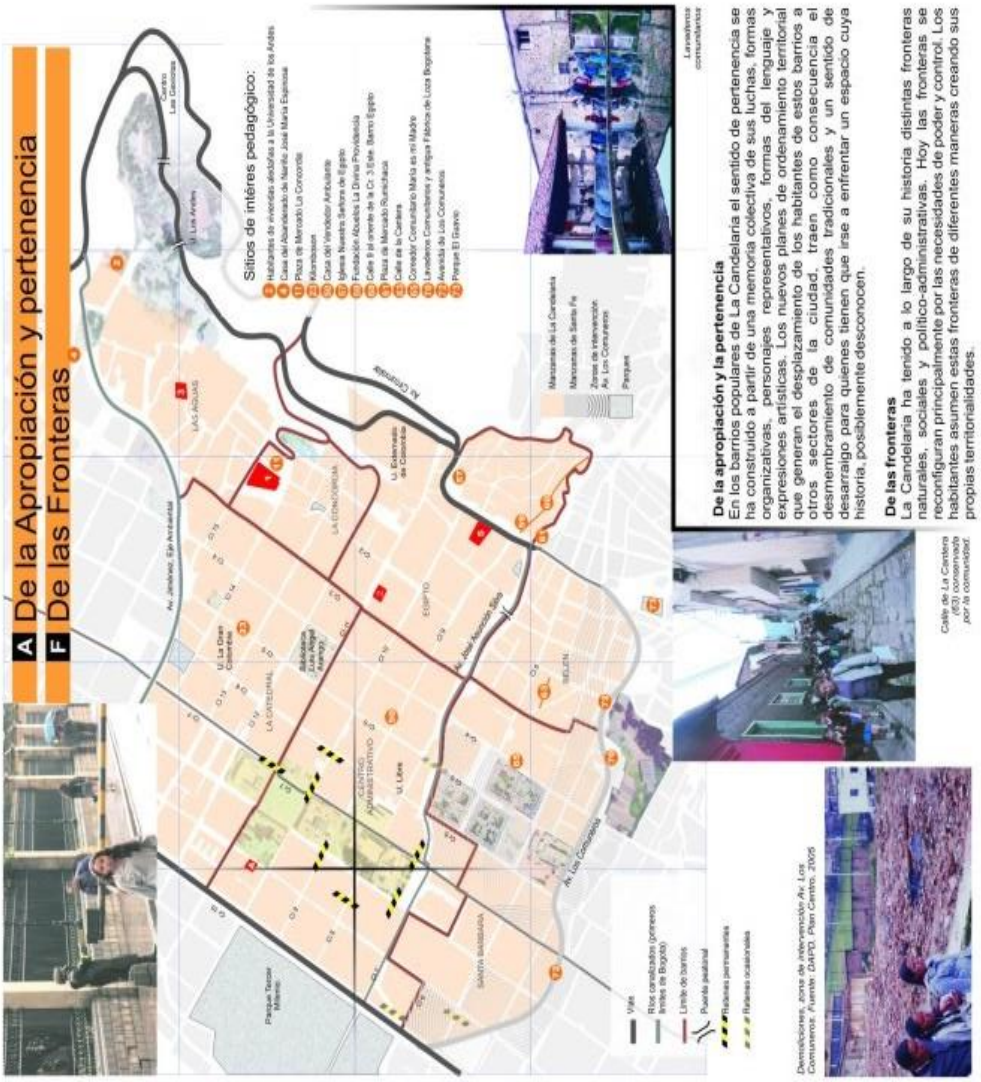
Maestros por el territorio
Localidades de Bosa, Chapinero, Candelaria y san Cristóbal sur, en Bogotá.

Práctica de formación de maestros desarrollada en los colegios de cada una de las localidades, por un equipo interdisciplinar liderado por maestros(as) de Expedición Pedagógica que a través de viajes guiados y el uso de la cartografía religa a maestros y estudiantes con el territorio en el que realizan su práctica pedagógica, afectando los proyectos educativos institucionales, currículos, planes de estudio y fundamentalmente las relaciones entre los sujetos. El viaje como metodología implica la planeación (objetivos, contenidos, tiempos y recursos); preparación (pre-recorridos, contacto con instituciones y líderes, revisión bibliográfica, definición de itinerarios, rutas y paradas pedagógicas); recorrido guiado (desplazamiento vivencial de maestros y estudiantes por el colegio, barrio o localidad utilizando la cartografía y la bitácora de viaje); socialización, a partir de una discusión colectiva surgen hallazgos, preguntas y aportes; y sistematización que se realiza mediante la elaboración de mapas y documentos escritos que develan las distintas territorialidades que se configuran, las fronteras físicas y sociales, tangibles e intangibles, las huellas dejadas por las generaciones anteriores, la relación entre las dinámicas locales y las lógicas globales que se manifiestan en el territorio recorrido. Estos documentos y mapas producto del proyecto al ser entregados a los maestros de cada localidad sirven para que continúen construyendo rutas y desarrollando nuevos viajes con los estudiantes desde la visión planteada en el proyecto.

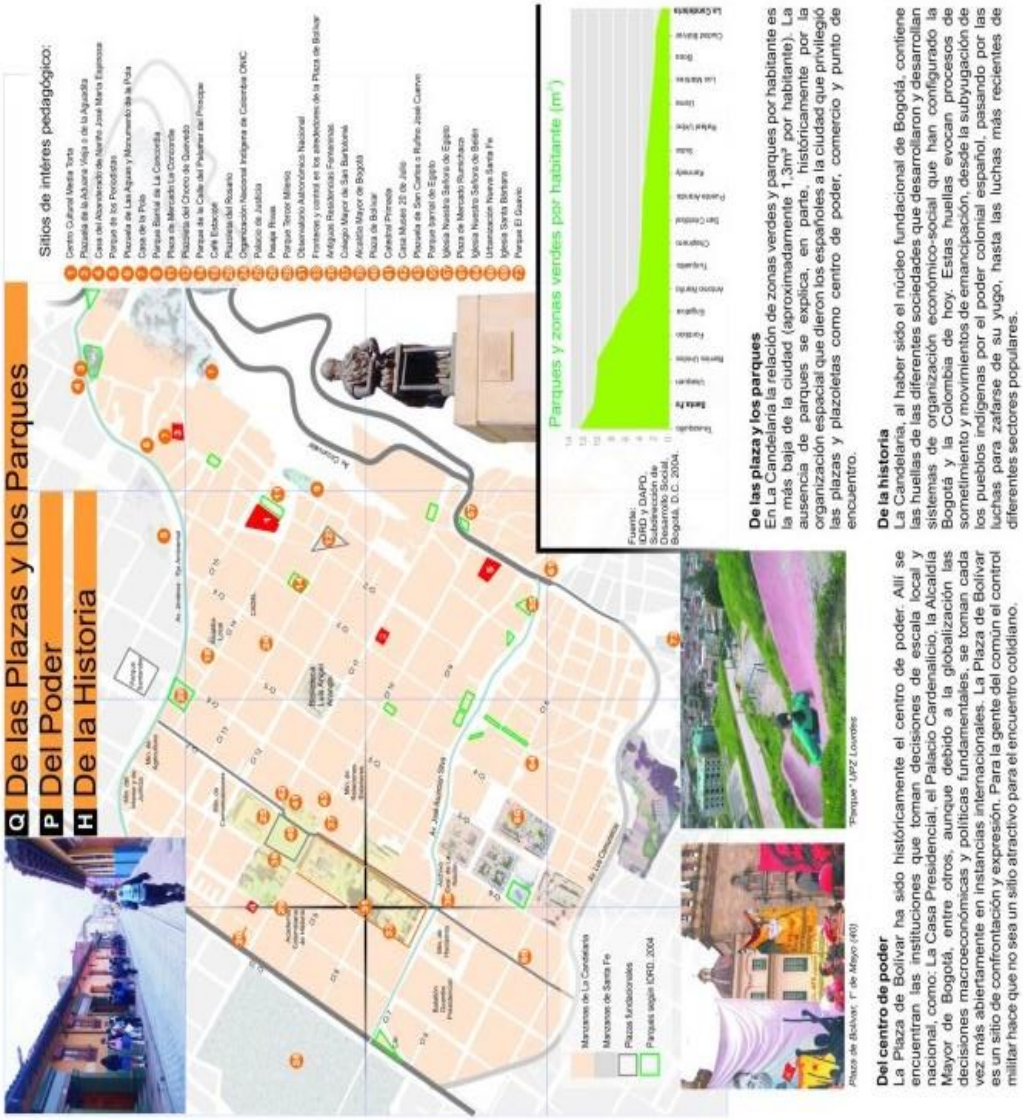
ALGUNOS MAPAS CONSTRUIDOS A PARTIR DE LOS VIAJES DE MAESTROS POR EL TERRITORIO

Se incluyen algunos de los **mapas** producidos**,** que junto con los libros: Territorios y territorialidades en la candelaria, viajes pedagógicos y cartografías en San Cristóbal[7]; y la cartilla Sobre la formación de guías de viaje; permite una mayor comprensión de la experiencia mencionada. El cartoinfograma de Maestros por el territorio está en construcción a partir de los elementos que constituyen el fragmento de experiencia y los mapas.

[7] Estos libros se pueden consultar en la Secretaría de Educación de Bogotá y en las bibliotecas escolares de los colegios ubicados en las localidades que hicieron parte de Maestros por el Territorio.


A De la Apropiación y pertenencia
F De las Fronteras
Sitios de interés pedagógico:
Habitantes de inquilinatos aledaños a la Universidad de los Andes
Casa del Abuelo/Jardín de Nariño José María Espinosa
Plaza de Mercado La Concordia
Manzanares
Casa del Vendedor Ambulante
Iglesia Nuestra Señora de Egipto
Fundación Alcuadra La Diana Providencia
Calle 9 al oriente de la Cr. 3 Este. Barrio Egipto
Plaza de Mercado Rundinaca
Calle de la Cantera
Corredor Comunitario María en mi Madre
Lavaderos Comunitarios y antigua Fábrica de Loza Bogotana
Avenida de Los Comuneros
Parque El Ilanito
Manzanas de La Candelaria
Manzanas de Santa Fe
Zonas de intervención Av. Los Comuneros
Parques
Lavaderos comunitarios
Vías
Ríos canalizados (antiguos brazos de Bogotá)
Límite de barrios
Puente peatonal
Rutas permanentes
Rutas ocasionales
Demoliciones, zona de intervención Av. Los Comuneros. Fuente: DAPD, Plan Centro, 2005
Calle de La Cantera (63) conservada por la comunidad.
De la apropiación y la pertenencia
En los barrios populares de La Candelaria el sentido de pertenencia se ha construido a partir de una memoria colectiva de sus luchas, formas organizativas, personajes representativos, formas del lenguaje y expresiones artísticas. Los nuevos planes de ordenamiento territorial que generan el desplazamiento de los habitantes de estos barrios a otros sectores de la ciudad, traen como consecuencia el desmembramiento de comunidades tradicionales y un sentido de desarraigo para quienes tienen que irse a enfrentar un espacio cuya historia, posiblemente desconocen.
De las fronteras
La Candelaria ha tenido a lo largo de su historia distintas fronteras naturales, sociales y político-administrativas. Hoy las fronteras se reconfiguran principalmente por las necesidades de poder y control. Los habitantes asumen estas fronteras de diferentes maneras creando sus propias territorialidades.

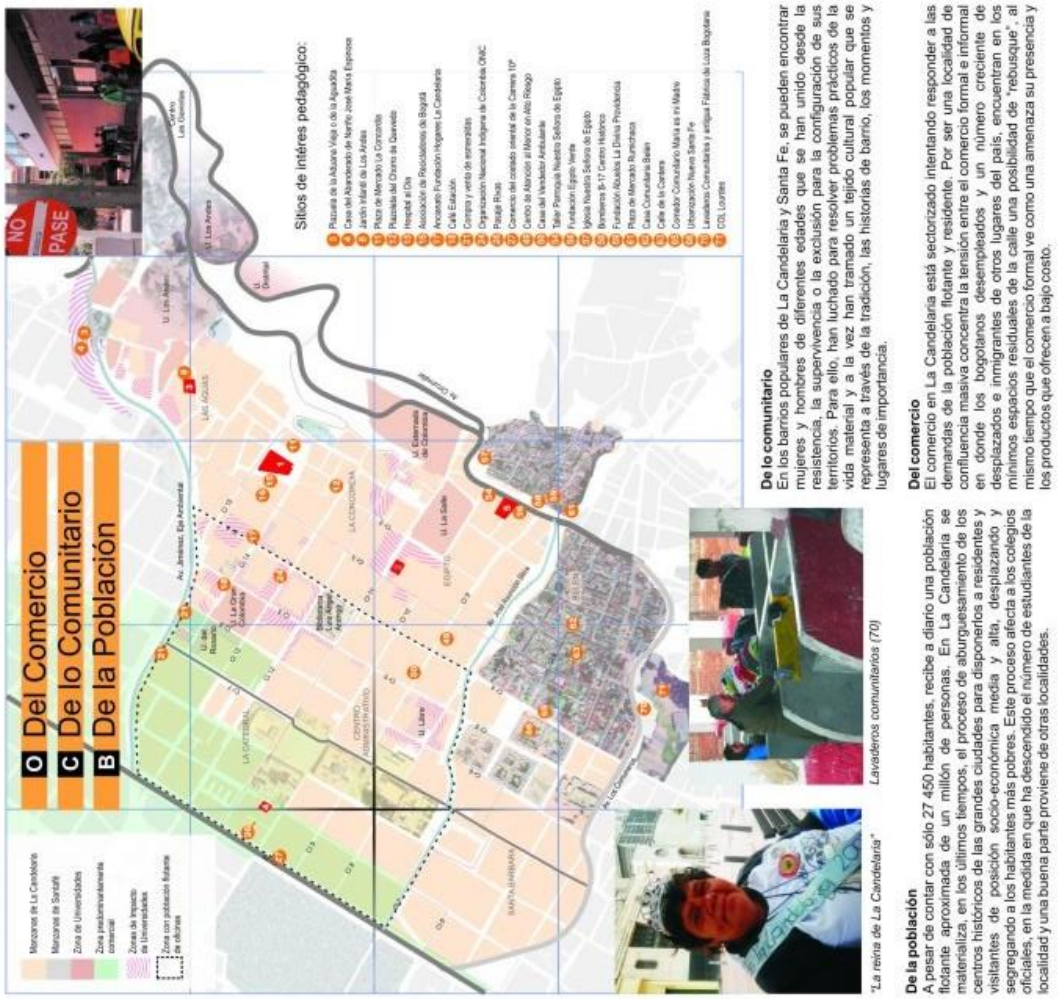
COLOMBIA



De las plaza y los parques
En La Candelaria la relación de zonas verdes y parques por habitante es la más baja de la ciudad (aproximadamente 1,3m² por habitante). La ausencia de parques se explica, en parte, históricamente por la organización espacial que dieron los españoles a la ciudad que privilegió las plazas y plazoletas como centro de poder, comercio y punto de encuentro.

Del centro de poder
La Plaza de Bolívar ha sido históricamente el centro de poder. Allí se encuentran las instituciones que toman decisiones de escala local y nacional, como: La Casa Presidencial, el Palacio Cardenalicio, la Alcaldía Mayor de Bogotá, entre otros, aunque debido a la globalización las decisiones macroeconómicas y políticas fundamentales, se toman cada vez más abiertamente en instancias internacionales. La Plaza de Bolívar es un sitio de confrontación y expresión. Para la gente del común el control militar hace que no sea un sitio atractivo para el encuentro cotidiano.

De la historia
La Candelaria, al haber sido el núcleo fundacional de Bogotá, contiene las huellas de las diferentes sociedades que desarrollaron y desarrollan sistemas de organización económico-social que han configurado la Bogotá y la Colombia de hoy. Estas huellas evocan procesos de sometimiento y movimientos de emancipación, desde la subyugación de los pueblos indígenas por el poder colonial español, pasando por las luchas para zafarse de su yugo, hasta las luchas más recientes de diferentes sectores populares.



BIBLIOGRAFÍA

Expedición Pedagógica Nacional (2001) *Pensando el Viaje,* No. 1, Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional (2001), *Preparando el Equipaje,* Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional (2001), *Huellas y Registros,*

Expedición Pedagógica Nacional (2003), *Caminantes y Caminos, Expedición Pedagógica en Bogotá,* Universidad Pedagógica Nacional-FRB.

Expedición Pedagógica Nacional (2005), *Recreando Rutas y Senderos Pedagógicos, Valle, Cali y Región Norte del Cauca,* Universidad Pedagógica Nacional- Universidad del Valle.

Expedición Pedagógica Bogotá, (2006), *Territorios y territorialidades en La Candelaria.* Secretaría de Educación de Bogotá – Compensar.

Expedición Pedagógica Bogotá, (2007). *Sobre la formación de guías de viaje*. *Promoción del Centro histórico como pretexto pedagógico. Fase II. Informe Final*. Secretaría de Educación de Bogotá – Compensar.

Expedición Pedagógica Bogotá, (2008). *Viajes Pedagógicos y cartografías en San Cristóbal*. Secretaría de Educación de Bogotá – Alcaldía Local de San Cristóbal.

MOVILIDAD INTERINSTITUCIONAL: UNA ALTERNATIVA DE TRABAJO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

AUTORES:

- Vanessa Díaz Beltrán vanessa.diaz@epe.edu.co (3114793950)
- Gloria Escobar Gil gloria.escobar@epe.edu.co (3208073740)

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

COLOMBIA

MOVILIDAD INTERINSTITUCIONAL: UNA ALTERNATIVA DE TRABAJO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Gloria I. Escobar G.
Escuela Pedagógica Experimental
gloria.escobar@epe.edu.co

Vanessa Díaz Beltrán
Escuela Pedagógica Experimental
vanessa.diaz@epe.edu.co

RESUMEN

En la actualidad, amplio es el número de instituciones, universitarias en su mayoría, que están a cargo de la formación de maestros en los diferentes países, esto resultado de la exigencia constante por mejorar la calidad de la educación, responder a los desafíos futuros, mejorar las condiciones laborales de los maestros, responder a las reformas educativas, entre otros. A pesar de esto, pocas son las experiencias en donde se trascienden estos requerimientos básicos y se apunta a una formación de maestros críticos, comprometidos con las problemáticas contextuales y los saberes tradicionales, respetuosos de la diferencia y defensores de las desigualdades; maestros que a través de su labor docente aporten en la transformación social.

Debido a lo anterior, vale la pena compartir la experiencia que surge de un encuentro de Red de Maestros, en donde la Escuela Pedagógica Experimental, una institución escolar privada de enseñanza primaria y básica secundaria, ubicada en Bogotá-Colombia, que es reconocida por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital (entes reguladores del Estado) como una innovación educativa; inicia un trabajo interinstitucional con la Universidad Univates (Brasil), institución con la cual desde el año 2012 se firma un convenio con espíritu de reciprocidad y beneficio mutuo, en donde se busca promover y ampliar el trabajo en red con el fin de propiciar un intercambio de los maestros en formación del curso de pedagogía de la Universidad, permitiendo que sus experiencias de aprendizaje sean enriquecidas. Hasta el momento, se ha recibido la visita de 12 estudiantes, aproximadamente dos estudiantes por semestre; durante su estadía (un mes), ellas desarrollan un proyecto de investigación que está ligado al seminario de pedagogía que hace parte de su plan de estudios. Simultáneamente se ha presentado la

posibilidad de que los profesores de la Escuela viajen en al menos cuatro oportunidades, a la Universidad para intercambiar experiencias pedagógicas.

Es de notar que, aunque es una experiencia que se encuentra en proceso, ya se cuenta con algunos hallazgos preliminares relacionados con la incidencia que ha tenido en las estudiantes su trabajo en la Escuela; entre estos se resalta que para ellas es significativo encontrar: que en las conversaciones entre los maestros de la escuela se aborde lo que sucede en el espacio escolar y con sus estudiantes; que a pesar de haber tenido un acercamiento a la teoría de la EPE, no es fácil comprender su cotidianidad; que los maestros investigan sobre su propia práctica y que la experiencia está marcada por aspectos de interculturalidad.

PALABRAS CLAVE: Formación de maestros, práctica pedagógica, innovación, investigación, movilidad interinstitucional.

INTRODUCCIÓN

En Colombia la formación docente ha estado estrechamente ligada a las preocupaciones que surgen en los diferentes gobiernos; éstas relacionadas con reformas, normas, exigencias, etc. En cada una de las miradas han nacido un sinnúmero de cuestionamientos acerca del tipo de educación que se quiere impartir y el tipo de docentes que pueden llevar a cabo esta labor; con base en esto se han diseñado las estrategias, los caminos a seguir y los objetivos a cumplir bajo la regulación de entidades encargadas, como la Secretaría de Educación (distritales, departamentales y municipales), el ICFES (Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior), las Instituciones Universitarias gubernamentales y privadas que cuentan con facultades de educación y las Escuelas Normales, quienes también se encargan de la formación de maestros, entre otras.

Como consecuencia de lo anterior, a lo largo de la historia, los avances que se han logrado en el sistema educativo colombiano en relación a la formación docente no han sido los esperados ya que como lo señalan Niño y Díaz (1999) en un inicio no se contó con la regulación necesaria para garantizar la calidad en la formación de los licenciados "El Artículo 69 de la Constitución Política sobre autonomía universitaria, en la Ley 30 de 1992, pasó a ser una autorización incontrolada de libertad de empresa, con repercusiones inmediatas". (pg. 4); siendo necesario tomar medidas sobre el asunto, por lo que en 1994 se expide la Ley General de Educación, en donde el segundo capítulo está dedicado a la Formación de Educadores, resaltando la responsabilidad de la formación y actualización de los mismos; y dos años después (1996), según el (M.E.N., 1997: 392) (citado por Niño & Díaz, 1999) . "se expide el Decreto 709, por el cual se {… establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento}". (pg.5).

Es así como en los últimos años la cualificación de los maestros además de "estar mediada por el proceso de su paulatino reconocimiento social y político", como lo señalan Calvo et al. (2004, Pg. 2); se ha convertido en una alternativa para garantizar el mejoramiento de la calidad de la educación que es impartida; entonces, bajo las nuevas regulaciones las instituciones de educación superior han venido modificando sus planes de estudio no sólo teniendo en cuenta los requerimientos del gobierno en turno sino que además asumiendo como propios los requerimientos internacionales que apuntan a la

globalización. Si bien lo anterior ha permitido una movilización docente que no se limita a las fronteras locales, también ha hecho que los maestros en pro de mejorar sus condiciones laborales estén más preocupados en perfeccionar sus disciplinas y en adquirir nuevas habilidades que les permitan desenvolverse en lugares lejanos, que en comprender y apropiarse de sus problemáticas locales.

Debido a lo anterior, la Escuela Pedagógica Experimental (en adelante EPE), desde sus inicios propone un cambio en las concepciones de la escuela que promueve la obediencia, la pasividad, la competitividad, el individualismo y la indiferencia; y por el contrario, se da prioridad a: a) fortalecer la actitud crítica, analítica y reflexiva de los estudiantes con la intención de mejorar aspectos culturales y la calidad de vida de las poblaciones; b) propiciar la participación en la búsqueda de soluciones a los problemas; c) participar en el progreso económico y social del país.

De esta manera, la Escuela defiende como prioridades dentro de su dinámica de trabajo el no regirse por los planes de trabajo previstos para la mayoría de instituciones escolares del país, convirtiéndose en un lugar en donde más allá de la aceptación obediente de reglas, se pueda educar a personas responsables; en donde contrario a la pasividad ante lo que está sucediendo en el mundo, con el conocimiento y con la vida, la escuela debe proyectar oportunidades y transformación. Además, su filosofía, imagen de conocimiento y postura epistemológica hacen que los profesores que trabajan allí estén en permanente reflexión y formación. (Segura, 1999. Pg. 17).

Como resultado de esta propuesta, que desde sus inicios en el año 1977 más allá de la intención de educar a niños, fue pensada como una escuela para la formación maestros; la EPE se convierte en una institución que llama la atención no solamente a nivel distrital y nacional sino también a nivel internacional, por lo que se reciben visitas constantes; esto gracias al intercambio de experiencias que es promovido desde las redes, colectivos y organizaciones interesadas en la investigación y la innovación pedagógica. Es así como hemos contado con la presencia de estudiantes practicantes que han desarrollado su proceso de práctica, sus trabajos de grado e investigaciones en nuestra institución; además, recibimos visitas permanentes de diversas instituciones que desean conocer nuestro modelo pedagógico.

Dentro de las experiencias, a lo largo del presente escrito se describirá el convenio interinstitucional que está vigente desde el año 2012 con la universidad de UNIVATES de Brasil, como resultado del intercambio de experiencias que se da en el I*V Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros* que se llevó a cabo en el año 2005 en Brasil y en el *VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros* que se llevó a cabo en el año 2011 en Argentina. En un primer momento se escribe sobre el contexto en el que surge el convenio, luego se hace referencia a las visitas que han realizado las pasantes de Univates desde el segundo semestre del año 2012 a la Escuela y las visitas que han hecho algunos maestros de la EPE a la Universidad; y finalmente, se hace una breve descripción de la investigación que surge a partir de esta experiencia y los hallazgos iniciales que ésta ha arrojado.

LA EXPERIENCIA INTERINSTITUCIONAL DE LA ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DE COLOMBIA Y LA UNIVERSIDAD UNIVATES DE BRASIL

1. Construcción del convenio Univates- EPE

El *Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros* se ha convertido en una posibilidad real para intercambiar experiencias pedagógicas entre colectivos de maestros que hacen investigación en el aula, como resultado de estos encuentros es que se presenta la posibilidad de estrechar lazos más fuertes entre la Universidad Univates y la EPE. Este proceso se da como consecuencia de un reconocimiento como comunidad académica durante el I*V Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros* que se llevó a cabo en el año 2005, allí a través de las diferentes exposiciones de experiencias pedagógicas, para el grupo de pedagogía de Univates fue llamativo el trabajo adelantado por la EPE, en el *VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros* que se llevó a cabo en el año 2011 nuevamente se reencuentran estos dos grupos de trabajo donde se plantea la posibilidad de que uno de los profesores de la escuela desarrolle un curso en dicha universidad; es así como dos profesores de la Escuela asisten cinco días para realizar un curso sobre los planteamientos de la EPE y dos conferencias en el mismos sentido. Además se conversó con el rector de esta institución sobre la importancia de firmar un convenio interinstitucional, este documento se firmó en sus versiones en portugués y en español; por lo tanto se abrió la posibilidad de trabajar inicialmente con el grupo de pedagogía de la universidad, sin embargo lo que ha ocurrido es que en la medida en que se ha avanzado en los encuentros, otros grupos de maestros de esta entidad se han interesado en adelantar un trabajo interinstitucional con la EPE. Por el momento el convenio, con una adenda, establece que cada semestre viajen a la escuela estudiantes por el lapso de un mes para desarrollar un trabajo investigativo orientado por la profesora que dirija el curso *estudos do currículo* y que a la vez profesores de la escuela viajen a Univates para intercambiar experiencias pedagógicas. Además se ha establecido un grupo de investigación con profesores de las dos entidades para investigar sobre currículo.

2. Sobre las visitas de estudiantes y profesores a las dos instituciones.

2.1. Visitas de estudiantes de Univates a la EPE

Al menos se han presentado dos modalidades, una desde el curso *estudos do currículo* donde se hace un trabajo semestral que arroja como producto una investigación con su correspondiente documento y en algunos casos artículos publicados en revistas pedagógicas. El otro tipo de visitas se relaciona con estudiantes pasantes o estudiantes de la misma Universidad que pertenecen a grupos de investigación y que vienen a conocer de primera mano nuestra experiencia pedagógica.

En cuanto al curso de *estudos do currículo,* en este espacio académico todas las estudiantes leen sobre la Escuela, desde el inicio del semestre las estudiantes diseñan sus proyectos de investigación, en particular las personas que van a viajar a la Escuela orientan sus búsquedas al ambiente educativo que caracteriza la EPE; cuando llegan a nuestro país,

ellas se encuentran con un grupo de maestros que se ha seleccionado para que acompañe su proceso formativo teniendo en cuenta las características de la investigación que van a realizar, sin embargo, como varias de ellas lo mencionan, son muchas las personas que en la cotidianidad se involucran en este proceso. Luego, de vuelta en su país, ellas socializan con todo el curso la experiencia vivida.

> *Na disciplina "estudos do currículo" todos os alunos da pedagogia estudam sobre a EPE, inclusive lêem o site da escola, a escrita intitulada 'Projeto educativo da EPE', Nesta disciplina e em outros, como "saberes e práticas" as alunas que foram para a EPE fazem relatos de experiências, contam sobre seus estágios na EPE, suas práticas lá,* (Profesora de pedagogía de Univates)

Las experiencias que se han desarrollado se presentan a continuación:

PERIODO	MAESTRAS EN FORMACIÓN	TEMÁTICAS DE INVESTIGACIÓN
2012-2	Lívia Benedetti P. Graciele Marques	EPE- diferentes olhares sobre o currículo.
2013-1	Angélica Bartoline Jóice Brandt	Alunos, famílias e professores no contexto escolar da EPE.
2013-2	Ana Luiza Wolschick Leticia Scherner	Os princípios de um ambiente educativo: convivência, confiança e conhecimento.
2014-1	Patricia Da Costa Bruna Wermann	“INVESTIGARTE”: A arte e suas possibilidades na EPE.
2014-2	Magali Dentee Vera Mallmann	A relação de ambientes e espaços na construção de aprendizagens nos anos iniciais.
2015-1	Fernada Henz	Processos Avaliativos: Efeitos discursivos em diferentes contextos escolares.
2015-2	Bárbara Regina Schwarz	A escola como um lugar para o corpo habitar.

Tabla n° 1. Estudiantes del curso de Pedagogía que han visitado la EPE desde que se firmó el convenio interinstitucional.

2.2.Visitas de profesores de Univates a la EPE.

Son varias las visitas que se han llevado a cabo, en particular es de resaltar la visita que durante el año 2012 realizaron diez profesores de dicha institución, la intención de esta visita era concretar diferentes aspectos (logísticos, pedagógicos, etc.) necesarios para comenzar las visitas de las estudiantes a la escuela.

2.3.Visitas de profesores de la EPE a Univates.

En la tabla que se presenta a continuación se relatan las visitas adelantadas por los profesores de la EPE a Univates con las respectivas intenciones de trabajo.

PERIODO	ETAPA	MAESTROS	ACTIVIDADES Y/O LOGROS
2005 IV IBERO "Brasil"	RECONOCIMIENTO	12 Maestros	Acercamiento a algunas de las formas de trabajo que se adelanta en el área de Pedagogía[1].
2012		Dino Segura Fabio Arcos	Lideran un curso de formación en UNIVATES.
2014-1	FORTALECIMIENTO LAZOS DE TRABAJO	Gloria Vásquez Mónica García	Son varios los grupos de investigación y de estudio que desean trabajar en la EPE. Siempre se muestran deseosos por conocer el trabajo de la escuela.
2015-2		Gloria Escobar Vanessa Díaz	Las formas de trabajo de Univates están muy relacionadas con la manera como se asume el trabajo pedagógico en la escuela. Algunos de los ajustes de su currículo se puede decir, están inspiradas en la forma de trabajo de la EPE. Para las estudiantes que han trabajado en la EPE fue una experiencia muy significativa.

Tabla n° 2. Dos visitas recientes realizadas a la Universidad de Univates.

En estas visitas queda como aprendizaje que son muchas las rutas de trabajo que se pueden concretar entre estas dos instituciones, EPE-UNIVATES, es por ello que cada vez más se diversifica la posibilidad de intercambio de experiencias, este es el caso de la investigación que se está desarrollando en la universidad sobre "*Currículo*" donde una de las instituciones sobre las que adelantan el estudio es la EPE, esto ha hecho que en este momento se vinculen algunos profesores de la Escuela en el trabajo a partir de reuniones mensuales que se adelantan vía Skype, donde se intercambian ideas sobre los documentos leídos a nivel interinstitucional. Y del trabajo que en la escuela se adelanta sobre "*La formación docente desde la pertinencia a las necesidades locales y globales*", investigación de la cual se presentan algunos avances a continuación.

3. Avance de resultados de la investigación "*La formación docente desde la pertinencia a las necesidades locales y globales*"

Teniendo en cuenta que en la visita que realizaron las profesoras Mónica García y Gloria Vásquez en el año 2014 se observó el interés de la universidad por concretar nuevos acuerdos de trabajo y que para la escuela ha sido significativo el proceso con las estudiantes de la universidad; se organizó un grupo de estudio en la EPE que quería indagar sobre la incidencia que tiene en los estudiantes de pedagogía de diferentes universidades del país, y en este caso del exterior, la formación que se imparte en la EPE, planteando de

[1] A Pedagogia Univates é um curso de nível superior de graduação. http://www.univates.br/graduacao/pedagogia

esta manera la investigación denominada "*La formación docente desde la pertinencia a las necesidades locales y globales*"

Es así como durante el mes de noviembre del año 2015, dos profesoras de la EPE viajaron a Univates para trabajar dos tipos de instrumentos con las estudiantes que han venido a la Escuela desde el segundo semestre del año 2012 hasta el segundo semestre del año 2015 (ver tabla n° 1) para indagar cómo fue su experiencia durante la formación pedagógica que adelantaron en la EPE. Los instrumentos que se diseñaron consisten en dos tipos de entrevistas, una es individual y con registro escrito y otra es un grupo focal donde se recurrió a la grabación de audio de la conversación adelantada. Este trabajo se llevó a cabo con 9 de las 12 estudiantes que han participado en la convocatoria que organiza la universidad para determinar las estudiantes que viajan a la Escuela cada semestre. Para este escrito se presenta la sistematización inicial de la entrevista escrita. Las categorías que se presentan a continuación emergieron de los mismos documentos analizados.

1. FORMACIÓN DE PROFESORES	1.1. Organización de la escuela
	1.2. Relación teoría-práctica
	1.3. Actitud investigativa
2. MOVILIDAD DOCENTE	2.1. Vivenciar otra cultura
	2.2. Conocimiento de una organización escolar diferente

Tabla n° 3. Categorías y subcategorías preliminares

1. Categoría FORMACIÓN DE PROFESORES

1.1.Subcategoría Organización de la escuela

En esta subcategoría algunas estudiantes escriben que la experiencia vivida en la EPE les permitió conocer la cotidianidad de la Escuela, por ejemplo la estudiante 4 (E4) menciona que observó que a todo momento los profesores de la escuela están discutiendo asuntos relacionados con el espacio escolar y sus alumnos. (Ver figura n° 1)

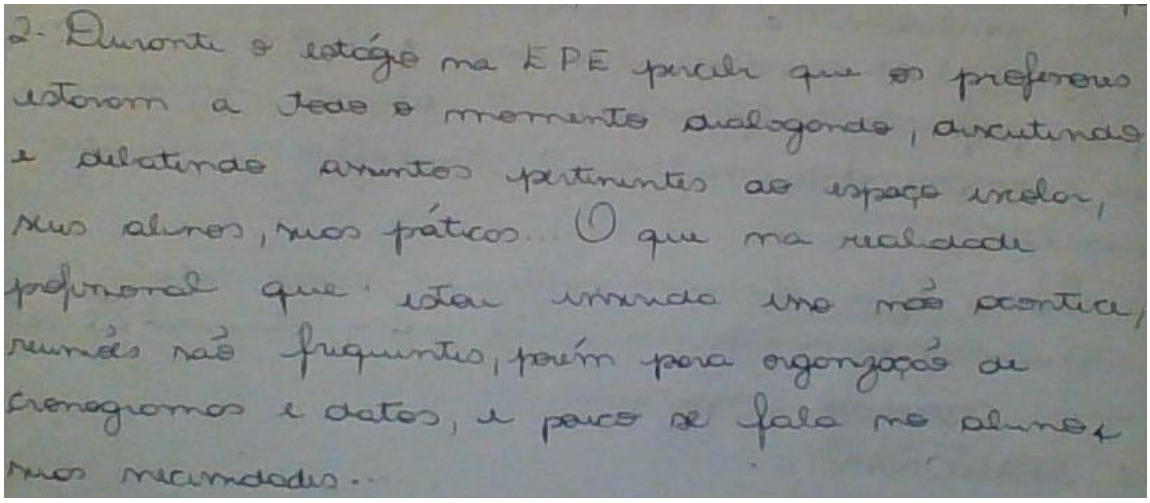

2- Durante o estágio na EPE percebi que os professores estavam a todo o momento dialogando, discutindo e debatendo assuntos pertinentes ao espaço escolar, seus alunos, suas práticas... O que na realidade profissional que estou vivendo uma não acontece, reuniões são frequentes, porém para organização de cronogramas e datas, e pouco se fala no alunos, suas necessidades..

Figura n° 1. Testimonio escrito de la E4 con respecto a la Subcategoría *Organización de la escuela.*

1.2. Subcategoría Relación teoría-práctica

Para algunas estudiantes fue muy importante contrastar la teoría con la práctica en cuanto a las lecturas que ellas realizan previamente para conocer aspectos del espacio al que van a viajar. En este caso la estudiante 9, (E9), escribe que los primeros días le fue difícil comprender la organización de la escuela, a pesar de las lecturas previas que había realizado, pero que después comprendió el funcionamiento rizomático de ésta. (Ver figura n° 2)

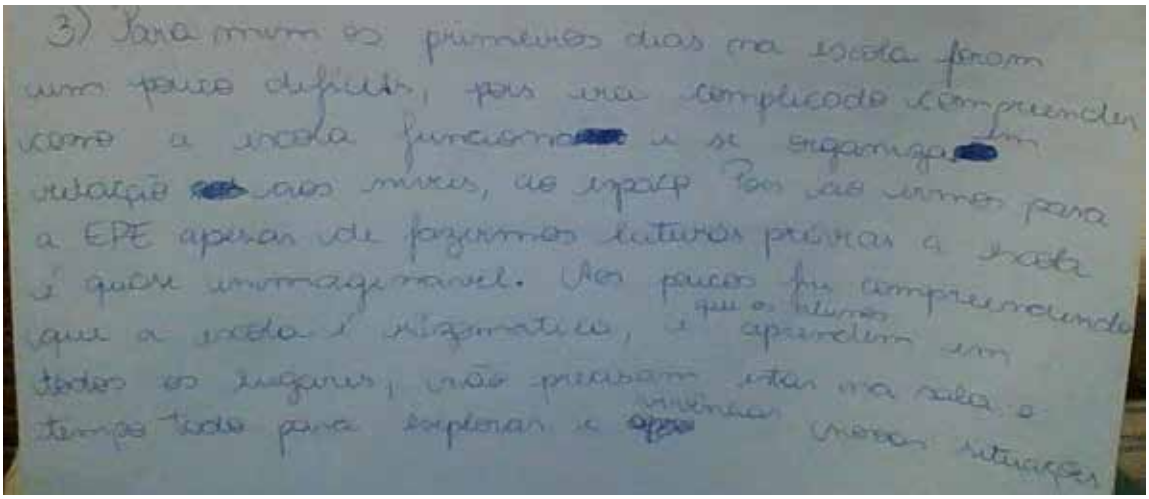

3) Para mim os primeiros dias na escola foram um pouco difícil, pois era complicado compreender como a escola funciona e se organiza em relação aos mires, ao espaço. Por isso vimos para a EPE apesar de fazermos leituras prévias a escola é quase inimaginável. Nos poucos fui compreendendo que a escola é rizomática, e que os alunos aprendem em todos os lugares, não precisam estar na sala o tempo todo para explorar e vivenciar novas situações

Figura n° 2. Testimonio escrito de la E9 con respecto a la Subcategoría *Relación teoría-práctica.*

1.3. Subcategoría Actitud investigativa

Algunas estudiantes hacen referencia a la actitud investigativa que observaron en los profesores de la Escuela. La estudiante 1 escribe que los profesores son investigadores de su propia realidad educativa y que ese trabajo lo comparten con otras personas. (Ver figura n° 3)

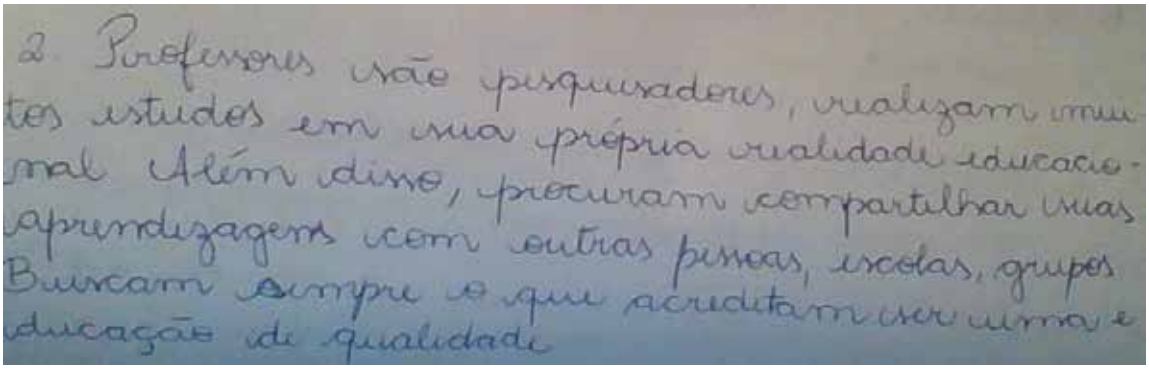

2. Professores são pesquisadores, realizam muitos estudos em sua própria realidade educacional. Além disso, procuram compartilhar suas aprendizagens com outras pessoas, escolas, grupos. Buscam sempre o que acreditam ser uma educação de qualidade

Figura n° 3. Testimonio escrito de la E1 con respecto a la Subcategoría *Actitud investigativa.*

Lo que muestra esta categoría en general es que la posibilidad que tienen las estudiantes de Univates de asistir a la Escuela durante un mes para implementar su propuesta investigativa y conocer algunos aspectos del funcionamiento de la misma, les da la oportunidad de concretar algunos de sus deseos cuando expresan que lo que esperan de un proceso de formación docente es que se relacione la teoría con la práctica o poder acercarse a las realidades que se presentan en las diferentes escuelas. En este caso se observa esa relación, lo imaginado o lo posible con lo real desarrollado en una escuela como la EPE.

2. Categoría MOVILIDAD DOCENTE

2.1. Subcategoría Vivenciar otra cultura

Esta experiencia de formación pedagógica trae consigo un aspecto que, como lo menciona Madarro (2011), caracteriza la movilidad docente a nivel internacional, el conocimiento de otra cultura. A este aspecto hace referencia la estudiante 2 cuando escribe que al principio todo era diferente, que algunas de las dificultades estaban en ajustarse a los horarios, la comida o la organización escolar. (Ver figura n° 4)

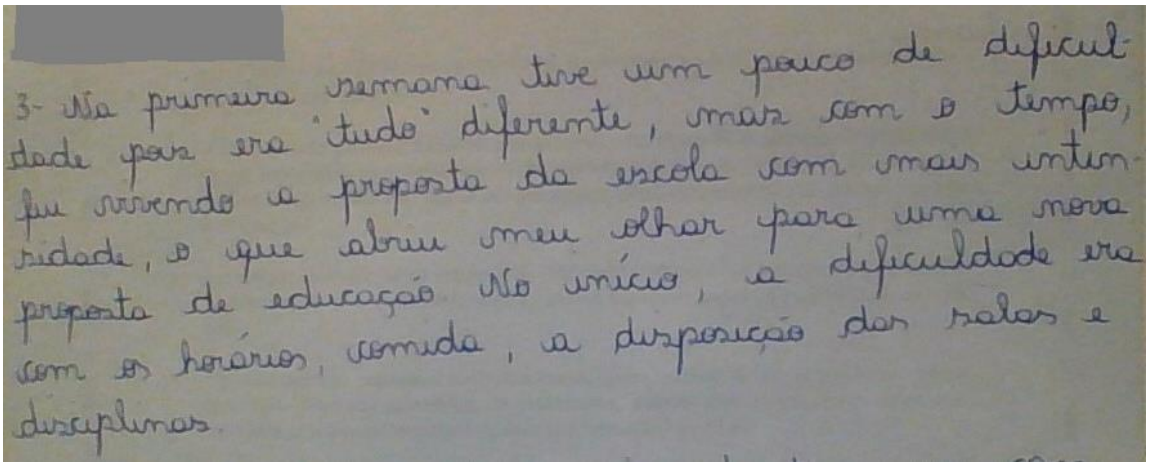

3- Na primeira semana tive um pouco de dificul-
dade pois era 'tudo' diferente, mas com o tempo,
fui vivendo a proposta da escola com mais intim-
idade, o que abriu meu olhar para uma nova
proposta de educação. No início, a dificuldade era
com os horários, comida, a disposição das salas e
disciplinas.

Figura n° 4. Testimonio escrito de la E2 con respecto a la Subcategoría *Vivenciar otra cultura.*

2.2. Subcategoría Conocimiento de una organización escolar diferente

Esta experiencia de formación docente no solo trae como novedad hacerla en otro país, con características culturales diferentes; sino que además se desarrolla en un espacio que es reconocido como una alternativa pedagógica. En ese sentido la estudiante 5 hace referencia a la posibilidad de conocer una experiencia que le permite pensar que es posible ver otra escuela. (Ver figura n° 5)

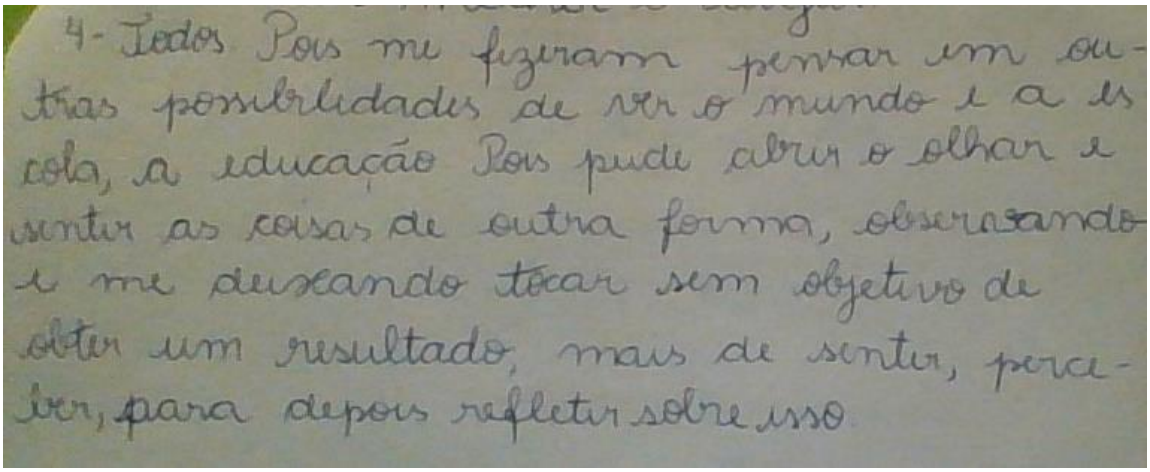

4- Todos Pois me fizeram pensar em outras possibilidades de ver o mundo e a escola, a educação Pois pude abrir o olhar e sentir as coisas de outra forma, observando e me deixando tocar sem objetivo de obter um resultado, mas de sentir, perceber, para depois refletir sobre isso

Figura n° 5. Testimonio escrito de la E5 con respecto a la Subcategoría *Conocimiento de una organización escolar diferente.*

En esta categoría se encuentra que la experiencia de realizar un proceso de investigación pedagógica en otro país trae aprendizajes personales y profesionales que convierten este ejercicio en una experiencia única.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En esta ocasión se describe una experiencia de intercambio entre una escuela y una universidad, este es un aspecto importante a resaltar debido a que al indagar sobre los procesos de formación docente a través de la figura de movilidad interinstitucional, estas experiencias se adelantan entre universidades de diferentes países, mas no entre una institución escolar y una universidad, pero a la vez presentándose la opción de vivenciar la cotidianidad de una entidad escolar que genera reflexión permanente entre los profesores. En este caso ese es uno de los aspectos que más resaltan las estudiantes de Univates.

Es de notar que los procesos de formación que se adelantan en las universidades y los correspondientes proyectos de investigación se basan en las teorizaciones que construyen los expertos sobre el tema, pero que muchas veces están alejados del día a día de las escuelas, espacios sobre los que escriben y proponen. En este sentido la EPE marca un referente diferente y por ello se torna un espacio atractivo para Univates, porque en la escuela se teoriza a partir de la sistematización de experiencias reales, de sus problemáticas y logros, etc.

Existen aspectos que no necesariamente se resaltan en un proceso de formación en general, pero que matiza la experiencia, es por ejemplo lo que ocurre en el intercambio de materiales, lecturas, comunicaciones y demás; generando la necesidad de la adquisición del

idioma para las dos instituciones, tanto el español como el portugués, pues si bien esto no es un impedimento si se convierte en una necesidad para sacar mejor provecho a cada una de las oportunidades que han ofrecido los intercambios.

La educación sigue siendo la principal fuente de esperanza en cuanto a la transformación social; por ello se hace necesario que se trascienda la mera intención de generar cambios estructurales en la formación docente para acercarnos a una posibilidad real y contextual sobre lo que el profesor debería promover entre sus estudiantes y a sí mismo como sujeto político. Por ello este estudio sobre el impacto que ha tenido el trabajo en la escuela por parte de las estudiantes de Univates en su formación profesional, nos muestra la necesidad de que existan más experiencias como estas, donde se tiene la posibilidad de vivenciar de primera mano lo que ocurre en un espacio escolar y la manera como los profesores reflexionan y actúan frente a los problemas escolares cotidianos.

REFERENCIAS

Calvo, G., Rendón, D. B. & Rojas. L.I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. Recuperado de http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1207713343906_1824942856_11329/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf

Madarro, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación. N. º 57, pp. 71-107. Recuperado 16 de enero de 2016. http://www.rieoei.org/rie57a03.pdf

Niño, L. S. & Díaz, R. (1999). La Formación de Educadores en Colombia. PEDAGOGIA Y SABERES, 12, 5-15. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf

Segura, D. (1999). *La construcción de la confianza: una experiencia en proyectos de aula*. Bogotá (Colombia): Colección Polémica Educativa.

PÁGINAS DE APOYO:

UNIVATES. http://www.univates.br/

ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL http://www.epe.edu.co/

¿POR QUÉ ENSEÑAR CIENCIAS? UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA Y EXPERIENCIA PROFESIONAL DE DOCENTES DE CIENCIAS DE LA REDDI

Autor: Alarcón Díaz, Maite; Alarcón Rodríguez, Mónica; Álvarez Bautista, Adriana; Carreño Diaz, Andrés; Cerquera Mojocó, Yeinsón; Moreno Sarmiento, Judith.

Correo Electrónico: nikaomai@gmail.com; monicam.alarconr@gmail.com; alabmatematicas@gmail.com; anjucadi@gmail.com; jeisoncerquera@gmail.com; judithmores@yahoo.es

Modalidad del trabajo: Ponencia

Red a la que se pertenece: Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI)

Nivel Educativo al que pertenece: Básica Secundaria y Media

Resumen:
En la sociedad del conocimiento en la que nos vemos inmersos actualmente, puede resultar evidente la necesidad de una formación en ciencias y matemáticas, desde el prescolar y a lo largo de toda la vida. Pero, ¿Qué tipo de enseñanza en Ciencias y Matemáticas se deben desarrollar? o ¿Cuáles son los fines de la enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas en los colegios actualmente? Este artículo da cuenta de las reflexiones pedagógicas realizadas a partir de la práctica y la experiencia de un colectivo de profesores pertenecientes al Nodo de Ciencias y Matemáticas de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), acerca de la importancia y necesidad de resignificar la enseñanza de las ciencias, que participaron en un foro virtual en torno a la pregunta ¿Por qué enseñar Ciencias y Matemáticas?, donde desde la lectura y análisis de los autores se evidencias diferentes posturas y fines para su enseñanza.

Palabras Claves: Enseñanza de las Ciencias, Enseñanza de las Matemáticas, Reflexión desde la practicas.

Introducción:

La reflexión desde la práctica y la propia experiencia de los profesores posibilita nuevas formas de construir conocimiento para el mundo complejo de los colegios, reconocer el saber pedagógico de la experiencia de los profesores es indispensable para construir nuevos escenarios que permitan una enseñanza de las ciencias actualizada y pertinente a los diferentes retos que impone una sociedad del conocimiento como en la que nos encontramos en la actualidad.

De esta forma, el presente documento recoge las consideraciones que un colectivo de profesores en ejercicio del Distrito Capital (Bogotá, Colombia), pertenecientes al Nodo de Ciencias y Matemáticas de la REDDI, acerca de la importancia y la necesidad de la enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas en la actualidad, que participaron en un foro virtual en torno a la pregunta ¿Por qué enseñar Ciencias y Matemáticas?, las respuestas de los participantes en este foro, fueron analizadas y organizadas de acuerdo a las categorías que emergieron de la lectura de los autores para luego ser contrastadas con las posturas de investigadores en Educación en Ciencias y Matemáticas.

Método:

El foro virtual, acerca de la pregunta, ¿Por qué enseñar Ciencias y Matemáticas?, se desarrolló durante 1 mes en una plataforma Moodle gratita[1], en la cual se desarrollan diferentes espacios asincrónicos del nodo de Ciencias y Matemáticas de la REDDI. En esta actividad participaron 11 docentes pertenecientes al nodo, de los cuales 3 orientas asignaturas de Matemáticas, 3 de Física, 2 de Química y 3 de Biología.

Una vez que se cierra el foro, se conforma un grupo de docentes del nodo, que se encargaron de sistematizar esta actividad, donde por medio de video conferencias, se trabajaron las siguientes etapas:

1. Lectura general de las participaciones en el foro virtual
2. Identificación de pre categorías que emergen de la lectura
3. Definición de las categorías identificadas
4. Lectura de bibliografía relacionada con las categorías emergentes
5. Escritura de las diferentes categorías encontradas
6. Consolidación de información
7. Escritura del articulo

Dentro de las categorías que emergieron de la lectura de los autores, se evidencio que los profesores que participaron en el foro virtual, establecen que las razones por las cuales se debe enseñar Ciencias y Matemáticas se pueden agrupar en:

- La enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas permite el desarrollo del pensamiento en los estudiantes
- Las Ciencias y Matemáticas se enseñan como un legado cultural
- La Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas para la comprensión del mundo.

DIALOGO DE SABERES

[1] https://rddicmaprend.milaulas.com

A continuación, se describen y explicitan las diferentes categorías que emergieron de la lectura de los autores anteriormente descritas.

- **La enseñanza de las ciencias permite el desarrollo del pensamiento en los estudiantes**

Según Jorba, J. Gómez, I & Prat, A. (2000) la ciencia que se imparte en varios colegios está anquilosada y ceñida a un estricto plan de estudios basado en verdades absolutas y conocimientos definidos que se muestran como resultado de procesos acabados, cerrados y limitados. De igual forma Talanquer (2009), por ejemplo, plantea que la enseñanza de la química y de las ciencias en general en los colegios, se centra en la transmisión – recepción de conceptos científicos, sin centrarse en el análisis, discusión y reflexión de los mismos, por lo cual se limita a seguir el plan de estudios fragmentado y carente de interrelación, algo que no es muy distinto en la enseñanza de las matemáticas.

Ahora bien, teniendo en cuenta este contexto, enseñar ciencias y matemáticas se convierte en un reto para los docentes, ya que deben diseñar, ejecutar y evaluar diferentes alternativas didácticas que respondan a las necesidades de los estudiantes y la sociedad teniendo en cuenta su contexto y que vayan a la vanguardia de avances científicos, culturales, tecnológicos y sociales actuales (Talanquer, 2009, p. 226). Es por esto que el DC1 plantea en el foro:

> *"La escuela se convierte en el espacio propicio para compartir, direccionar y resignificar el conocimiento, puesto que, gracias a su enseñanza, al estudiante se le brinda la oportunidad de comprender el mundo que le rodea y a que tome conciencia de su condición física, biológica y química. A lo anterior se le suma que éstos pueden complementar sus estructuras conceptuales y metodológicas que les permiten autorregular la formación de su pensamiento desarrollando habilidades y destrezas mediante la exploración, observación, experimentación, investigación y comprensión de su realidad desde su contexto particular"*

Se debe tener en cuenta que el protagonista del proceso de aprendizaje es el estudiante, por tanto, se debe disponer de herramientas estratégicas para acercarlo al conocimiento científico; teniendo en cuenta que la estructura cognitiva de cada individuo es singular y a la vez muy compleja y que el aprendizaje se produce cuando la información que viene desde el exterior es procesada y consolidada como nuevo conocimiento en la estructura cognitiva del sujeto, generando nuevas relaciones con los conceptos de anclaje que éste poseía. El docente en este proceso debe ser artífice de la enseñanza; pero de la misma manera debe tener cuidado en la utilización de dichas herramientas, puesto que los estudiantes pueden construir conceptos erróneos de la "realidad" (Taber, K., 2001).

De esta forma, el papel del docente es ayudar a los estudiantes para que estos construyan por si mismos la estructura conceptual de las ciencias y las matemáticas,

para lo cual se requiere que el estudiante le dé sentido a lo que aprende para que sea incorporado en la estructura cognitiva, de este modo, el DC3 y citando a *Federici (1984), nos plantea* que:

> *"la enseñanza de las ciencias naturales podría estar abocadas a resolver problemas en los que sea necesario plantear ideas, estrategias, diseños, socializar y debatir de manera que permitan a los estudiantes acercarse a las formas de trabajo de la ciencia, es decir, es necesario una vivencia de conocimiento para que pueda haber conocimiento" (p.124).*

De esta forma, podemos consideran que los docentes de ciencias que participaron en el foro, están de acuerdo con lo que nos plantea Talanquer (2009) en que las ciencias brindan la oportunidad de proporcionarle al estudiante las herramientas intelectuales y experimentales necesarias para dar sentido, analizar, discutir y reflexionar sobre los fenómenos del entorno y los impactos que éstos tienen en el mundo para que de esta forma éstos puedan generar conocimiento o dar respuestas fundamentadas que expliquen cualquier tipo de fenómeno o sistema que se esté investigando. A sí mismo, el docente DC8, menciona que *"la enseñanza favorece el desarrollo de habilidades científicas, de comunicación, análisis, razonamiento, observación, entre otras, que le permiten a niños y jóvenes desenvolverse socialmente",*

De esta forma, la escuela se convierte en el espacio propicio para compartir, negociar y resignificar el conocimiento, puesto que allí éste confluye con los valores, creencias, normas y cultura que traen los estudiantes de la sociedad en la que se desenvuelven. Según el docente DM2 de la misma forma la enseñanza de las ciencias debe permitir en los estudiantes:

> *"... enseñar ciencias es lograr incentivar, desarrollar y/o potenciar en el estudiante procesos de actividad matemática y científica con los cuales pueda formular y resolver preguntas". "El conocimiento científico genera mejores oportunidades de vida, las ciencias desarrollan en el ser humano las habilidades de observar, comparar, argumentar, comprobar, sintetizar y evaluar entre otras".*

En consecuencia, sintetizando los aportes de los docentes que participaron en el foro, se puede decir que estas ciencias (naturales y matemáticas) en la escuela deben actuar como eje vertebrador en el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo de los estudiantes dándoles la oportunidad de actuar sobre condiciones reales que le permitan ir construyendo sus propios significados, brindándole al estudiante la oportunidad de imaginar, lanzar sus propias hipótesis acerca de un determinado problema, poner a prueba soluciones tentativas, criticar hipótesis de otros, discutir posibilidades y argumentar ideas, para lograr incentivar, desarrollar y/o potenciar el desarrollo de habilidades para observar, comparar, argumentar, comprobar, sintetizar, evaluar y comunicar, para que de esta forma sus conocimientos les permitan dar solución a los problemas propios del ser humano o formular y resolver preguntas que

puedan surgir en su diario vivir. Así como lo plantean los docentes DC5 y DC7 respectivamente:

> *"Las ciencias en educación primaria deben actuar como eje vertebrador en el desarrollo del pensamiento* crítico y creativo de los niños."
>
> *"...el área de ciencias naturales en los colegios tiene como propósito central el desarrollo del pensamiento científico..."*

Ciencias y Matemáticas se enseñan como un legado cultural

Uno de los preceptos que justifican la enseñanza de las ciencias es que estas hacen parte del legado cultural de la humanidad, asunto que no sólo se enmarca en documentos legales como los de la UNESCO o lineamientos nacionales de educación como el MEN y en el mundo entero, sino que se comparten en términos generales entre los docentes como un modo de enseñar perspectivas, transmitir cosmovisiones, modos de generar pensamiento e incluso construir ciudadanía, es el caso de la DC2 que citando a Sanmartí y Espinet (1999) recopila su opinión de la siguiente manera:

> *"si las ciencias son el resultado de una actividad humana compleja, su enseñanza no puede serlo menos; es decir, que la educación en ciencias va más allá de la idea tradicional de la enseñanza expositiva de contenidos; así, lo que se pretende es una "formación científica básica" que permita a los estudiantes ver a la ciencia como parte de la cultura"*

En este sentido se hace necesario tener un referente de "cultura" si la ciencia debe verse como parte de esta totalidad, Clyde Kluckhohn (1952) indica que son un valor intangible que justifica algunas de las conductas humanas desde la antropología y cambia según sus circunstancias espacio- temporales por conglomerados humanos.

De esta forma, la cultura influye poderosamente sobre la interpretación de un hecho o evento, siendo un vehículo en la enseñanza para modelar el pensamiento promoviendo la capacidad de pensar en perspectiva, o una limitación para integrar nuevos saberes a la cotidianidad, en las conferencias de Dussel sobre "el mito de la modernidad" puede verse una interesante discusión sobre la ceguera que puede ocasionar ciertos preceptos culturales para ver cosas nuevas y aprender de ellas, asuntos que cuestionan el verdadero papel de "la escuela" en la formación del pensamiento científico actual, debido a que muchas veces se imparten clases que se limitan a la exposición temática sin integrar estos saberes a las realidades sociales reconociendo la influencia de la cultura imperante, al respecto el DC8 opina:

> *"Es necesario señalar que para ser profesores de ciencias naturales no sólo debemos dominar nuestra disciplina en el campo histórico, epistemológico, filosófico y conceptual, sino que debemos conocer la forma de enseñarla también [...] Nos reta a pensar nuevas propuestas curriculares en las que se reflexione acerca de las relaciones entre la ciencia y su conocimiento público, y*

del desarrollo de habilidades para la toma de decisiones relacionadas con problemas socio científicos"

Eso significa que para los docentes que participaron del foro, una manera de conciliar los ideales de la ciencia aparentemente estandarizaste como un legado cultural es cuando se utilizan las habilidades adquiridas para solucionar problemas cotidianos, del entorno y de la realidad inmediata, sacándola del mundo abstracto para convertirse en modos de pensarse sus realidades, el DC8 lo nombra como *"la posibilidad de educar para la vida y la ciudadanía"*.

De igual forma, valdría la pena pensar si la enseñanza de las ciencias es la re-significación de un legado cultural, como parte necesaria e intrínseca de esta totalidad absolutamente real, aunque difícil de medir, clasificar, mucho menos universalizar, ¿qué cultura está heredando?, el DC5 menciona en su opinión *"Por lo tanto la homogeneización del conocimiento y su globalización no obedece a factores internos sino a factores de aculturación (aculturación, transculturación, enculturalizacion)*".

De tal modo, los docentes de ciencias y matemáticas podríamos estar convencidos de que nuestras acciones promueven un pensamiento diverso, crítico, flexible, capaz de reconocer el entorno para solucionar problemas reales, pero sólo estar prolongando los mismos "vicios culturales de la modernidad"(Guzmán, 2012) (Guzmán, 2012)al desconocer otros modos de acercarse al saber, en esos tránsitos culturales de "necesaria homogeneización" (Guzmán, 2012)negando otros modos de pensar, al integrar en los currículos ejercicios de intervención que consideramos contextualizados porque usan el entorno inmediato, sin tener una visión más simbiótica entre los aspectos prácticos para la solución de un problema y el complejo entramado cultural del medio donde se está enseñando o fortaleciendo "el pensamiento científico.

La enseñanza de las ciencias para la comprensión del mundo.

La palabra comprensión es usada frecuentemente en diversos ámbitos, en la educación y en particular en las ciencias se afirma frecuentemente que su enseñanza brinda herramientas para la comprensión del mundo. Esta búsqueda puede verse como una característica innata en la humanidad, como lo menciona DC6: *"los seres humanos siempre han tenido curiosidad de comprender y dar una explicación sensata a los fenómenos que los rodean"*. Esta idea la apoya DC4 cuando afirma que *"…evidentemente, desde tiempos antiguos diversas culturas han manifestado interés por comprender el mundo, la naturaleza y la sociedad. Se ha buscado establecer relaciones causa-efecto que a través del tiempo han llevado a dar origen a diversas disciplinas en torno a las cuales se inició el desarrollo del conocimiento científico"*

Atendiendo a estos planteamientos la importancia de la enseñanza de las ciencias radica en *"la necesidad del ser humano para acercarse y comprender la realidad y el mundo que lo rodea"* como lo plantea DC8.

Un aspecto clave en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas, radica en la posibilidad de mostrar a los estudiantes que el conocimiento y la comprensión que se tiene del mundo no es una verdad impuesta, sino *"que está en permanente construcción y resignificación: los paradigmas, las teorías y los métodos de comprensión de la realidad (natural o social) son aproximaciones que corresponden a determinados momentos histórico-culturales que se transforman con el desarrollo mismo de las sociedades."* (MEN, 2004). Además, como expone DM1 que está en permanente construcción y resignificación: "*los paradigmas, las teorías y los métodos de comprensión de la realidad (natural o social) son aproximaciones que corresponden a determinados momentos histórico-culturales que se transforman con el desarrollo mismo de las sociedades*". Este hecho puede ejemplificarse a partir de dos paradigmas de las ciencias, en especial de la física, que se dieron en el siglo XVII e inicios del siglo XX. En el primero, denominado determinismo científico, donde se consideraba que la observación, la experimentación y la demostración, por medio de experiencias susceptibles de repetirse lograrían crear un marco teórico que poco a poco lograría la comprensión total de los fenómenos naturales. El otro paradigma, derivado de los nuevos hallazgos en la física cuántica, plantea la importancia del observador en la actividad científica. Este paradigma al igual que el anterior poco a poco fue permeando otras disciplinas y proponiendo formas alternativas de razonamiento.

Así como nuevos paradigmas permean otras disciplinas, también la ciencia influye en la sociedad, frente a esto se ha expuesto que:

> *"la influencia creciente de las ciencias y la tecnología, su contribución a la transformación de nuestras concepciones y formas de vida, obligan a considerar la introducción de una formación científica y tecnológica (indebidamente minusvalorada) como un elemento clave de la cultura general de los futuros ciudadanos y ciudadanas, que les prepare para la comprensión del mundo en que viven y para la necesaria toma de decisiones"* (Gil, 1997).

En este sentido la comprensión del mundo va más allá de la comprensión de fenómenos naturales y está relacionada con la comprensión de la relación ciencia-sociedad-tecnología, frente a este hecho DC2 plantea que la enseñanza de la ciencia "*...nos reta a pensar nuevas propuestas curriculares en las que se reflexione acerca de las relaciones entre la ciencia y su conocimiento público, y del desarrollo de habilidades para la toma de decisiones relacionadas con problemas socio científicos"*

Lo anterior, se relaciona con la educación científica o la cultura científica que ve en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas, una posibilidad para cerrar la brecha entre la sociedad, el crecimiento vertiginoso de nuevas tecnologías y de conocimientos científicos aplicados a desarrollos en la medicina, la industria de alimentos, genética, medio ambiente entre otros. De lo contrario *"se corre el riesgo de vivir, en un plazo muy corto, en medio de una jungla de aparatos y dispositivos completamente*

desconocidos y de reeditar épocas de magia, con una población que pasivamente consume y se sitúa ante los desarrollos más en una actitud de aceptación distante que con una actitud inteligente" (Segura, et al. 2000 p.13). En la misma línea DC1 plantea que:

> *"es una oportunidad no sólo para nosotros como maestros sino para el estudiante, ya que la escuela se convierte en el espacio propicio para compartir, direccionar y resignificar el conocimiento, puesto que, gracias a su enseñanza, al discente se le brinda la oportunidad de comprender el mundo que le rodea y a que tome conciencia de su condición física, biológica y química…"*

Así pues, la comprensión del mundo se relaciona no solo con la observación y discernimiento sobre los fenómenos que nos rodean sino también con la habilidad para opinar o actuar sobre hechos basados en conocimientos adquiridos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Después de la lectura, análisis y reflexión de los aportes que realizaron los docentes que participaron del foro, los autores, consideran pertinente, y a modo de conclusiones, plantear algunos desafíos que se desarrollan a continuación:

La formación en pensamiento crítico reflexivo como desafío en la enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas.

Las Ciencias y las Matemáticas como actividad humana y cultural, han estado al servicio de nuevas maneras de comprender la realidad y generar junto con la tecnología un camino para mejorar la calidad de vida de las personas. Sin embargo, también es preciso reflexionar acerca de su impacto negativo en la sociedad y los ecosistemas, producto de un afán desmedido de alcanzar algunas veces el fin por encima de cuestionamientos y principios éticos.

Partiendo de la idea de que la ciencia es una actividad cultural, es evidente que sus fines varían de acuerdo al modelo de sociedad, al conocimiento y al sistema de creencias propios de un contexto en un periodo particular. Así pues, la enseñanza de las ciencias naturales hace unas décadas, tenía como fin transmitir el conocimiento científico de comunidades de expertos, en lo que se puede llamar una aculturación científica de los estudiantes, como habilidad para acumular información y entender una realidad ya explorada y explicada por los científicos. Resulta pertinente entonces, preguntarnos por qué enseñar ciencias en la actualidad.

Desde los estándares curriculares de Ciencias Naturales (MEN; 2004) y Matemáticas (MEN; 2003) se plantea el porqué de la formación en estas áreas del conocimiento, como necesidad para hacer parte de los nuevos avances en ciencia y tecnología que requieren de herramientas proporcionadas por ellas.

> *Vivimos una época en la cual la ciencia y la tecnología ocupan un lugar fundamental en el desarrollo de los pueblos y en la vida cotidiana de las personas. Ámbitos tan cruciales de nuestra existencia como el transporte, la democracia, las comunicaciones, la toma de decisiones, la alimentación, la medicina, el entretenimiento, las artes e inclusive, la educación, entre muchos más, están signados por los avances científicos y tecnológicos. En tal sentido, parece difícil que el ser humano logre comprender el mundo y desenvolverse en él sin una formación científica básica. (MEN, 2004, p. 96)*

Elementos en los que coinciden Bernal y López (2005, citados por Izquierdo, Rodriguez, y Lopéz, 2011) *"ciertos conocimientos científicos hoy en día son indispensables para desenvolverse en un mundo dominado, para bien o para mal, por las tecnociencias y sus consecuencias sociales, económicas y ambientales"* (p. 18). Conocimientos, que al mismo tiempo suponen una participación de los ciudadanos en la toma de decisiones relacionadas con los problemas y desafíos planetarios tal como lo plantea (Gil y Vilches, 2006).

Ideas igualmente compartidas por algunos docentes participantes en el foro:

> *"La realidad que se está viviendo en el mundo exige que la enseñanza de la Ciencias sea una prioridad en la educación, una enseñanza que debe estar contextualizada con los acontecimientos mundiales, nacionales, regionales y de territorio" DC7*

> *"...generar en los estudiantes una conciencia crítica e informada sobre ciencia-tecnología que desarrolle capacidades para la toma de decisiones responsables que aborde las problemáticas que surgen del impacto de las ciencias en su vida cotidiana… sin embargo, los estándares no solamente suponen la necesidad de la formación en ciencias como condición para encajar en una realidad, sino que también advierten en la importancia de este proceso, como herramienta para analizarla, cuestionarla y transformarla…" DC5*

> *"...es posibilidad de educar para la vida y la ciudadanía ...de manera que la educación científica pueda contribuir a solucionar los problemas que actualmente se presentan en nuestra sociedad ...propongo dentro de las líneas de investigación sea referente a otras formas de enseñar las ciencias…" DC2*

En este sentido, es necesario tener presente que hoy en día una de las razones del por qué enseñar ciencias es el de formar individuos con pensamiento crítico-reflexivo frente a su realidad, basando sus argumentos en los conocimientos que estas ciencias sustentan. Tal como lo plantea el MEN la educación en matemáticas busca contribuir a la formación en valores democráticos

> *Esto implica reconocer que hay distintos tipos de pensamiento lógico y matemático que se utilizan para tomar decisiones informadas, para proporcionar justificaciones razonables o refutar las aparentes y falaces y para ejercer la ciudadanía crítica, es decir, para participar en la preparación, discusión y toma de decisiones y para desarrollar acciones que colectivamente puedan transformar la sociedad.. (MEN, 2003, p. 48)*

Respecto a lo anterior, se puede agregar que la misma cotidianidad es un escenario, que exige la necesidad de formar en ciencias. La simple pero necesaria tarea de comparar las tablas nutricionales de diversos alimentos o cuestionar el uso o no de agroquímicos en los cultivos, la lectura crítico - reflexiva de la información que el medio de comunicación nos presenta; debe generar en el educando un juicio de valor en sus hábitos.

Finalmente, el aprendizaje en red como aspecto fundamental para entender que somos producto de múltiples sinergias del orden biológico y cultural, por lo que nuestro cerebro está en la capacidad de establecer relaciones en lo que percibe. En este sentido los contenidos curriculares que se abordan no deben ser elementos dosificados y aislados, sino conectados de manera cíclica, es decir entendiendo que son insumo y producto al mismo tiempo.

En conclusión, la enseñanza de las ciencias no debe desligar el conocimiento científico del pensamiento crítico reflexivo; si lo que buscamos es formar ciudadanos que no solamente cuestionan las problemáticas de su entorno, sino que también participen en su transformación, a partir de los aprendizajes construidos en la escuela. "… el pensamiento crítico es valioso, pero solo es una parte en el conjunto del pensamiento y no debe estar aislado de la reflexión y la creatividad, ya que la crítica irreflexiva es destructiva y no es funcional en las relaciones.

Como docentes de Ciencias y Matemáticas que trabajamos día a día en las aulas de clase, es importante tener claridad sobre los fines y objetivos de lo que enseñamos, y desde espacios de reflexión profesional docente que se desarrollan por medio de la REDDI, desde el nodo de Ciencias y Matemáticas, es de vital importancia avanzar en un trabajo colectivo como profesionales de la educación ser más críticos a la hora de implementar una nueva tendencia pedagógica, una reforma educativa, un ambiente de aprendizaje, los propósitos de formación que planeamos en nuestros planes de estudio, para que estos saberes se integren a la cotidianidad de los estudiantes de una manera más significativa, natural y no forzosamente incrustada, sino como un verdadero legado de su cultura, de nuestra cultura, donde no caben la improvisaciones burocráticas o eclécticos procedimientos de teorización, sino juiciosos estudios del entorno social para cada comunidad donde se pretenda enseñar ciencias y pensamiento lógico.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo-Díaz, J. a. (2010). Formación del profesorado de ciencias y enseñanza de la naturaleza de la ciencia. Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación de Las Ciencias, 7(3), 653–660.

Aguirre J. C., & Jaramillo, L. G. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. Educación Y Educadores, 11(1), 43–54. Retrieved from http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/834/83411104.pdf

Galagovsky, L. (2007). Enseñar química vs. Aprender química: una ecuación que no está balanceada. Revista *Química Viva* [en línea]. Vol. 6, nº especial, p. 1 – 13. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86309909>

García, J. y García F. (2000). Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla. Díada Editora S. L.

Guzmán, M. A. (2012). Los vicios del Mundo Moderno de Nicanor Parra. Una mirada desde lo social (Claves de un poema experimental). CELEHIS : Revista Del Centro de Letras Hispanoamericanas, 3(6-7–8), 397–404. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/view/459

Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza – aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Editorial Síntesis.

Gil. (1997). *Proposiciones para la enseñanza de las ciencias de los 11 a los 14 años.* Recuperado el 2 de Junio de 2016, de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: http://campus-oei.org/oeivirt/curricie/index.html

MEN, M. d. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Naturales.* Recuperado el 21 de 06 de 2016, de www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2001). Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. La formación en ciencias: ¡el desafío! Estándares Nacionales de Educacion, 96–147. Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Estandares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales, 7(Serie Guías), 48. Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Lederman, N. (2006). Research on nature of science: reflections on the past, anticipations of the future. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 7(1), 1–11. Retrieved from https://www.ied.edu.hk/apfslt/download/v7_issue1_files/foreword.pdf

Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión.* Buenos Aires: Paidós.

Taber, K. (2001). Building the structural concepts of chemistry: some considerations from educational research. *Chemistry Education: Research and practice in Europe.* Vol. 2, No. 2, p. 123 – 158.

Talanquer, V. (2009). Química ¿Quién eres, a dónde vas y cómo te alcanzamos? *Educación Química. Conferencias Plenarias.* Vol. ---, nº ---, p. 220 – 226.

Torbay, A. y García, L. (2001). La influencia social en la construcción del conocimiento. R*evista de la Facultad de Educación de Albacete.* Nº 16, p. 273 – 282.

Vasco, C. (1995). El Saber tiene sentido. Bogotá. Editorial Magisterio.

ROMPIENDO MUROS, TENDIENDO PUENTES

AUTORES		Dirección electrónica
Alba Inés Herrera de Celis		albaherrera@gmail.com
Teresa de Jesús Velásquez de Bejarano		vemtere@gmail.com
PONENTES		
Nombre	Identificación	Cargo
Teresa de Jesús Velásquez de Bejarano	20584233	Docente
Alba Inés Herrera de Celis	20584604	Docente
EJE 3.	Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político	
MODALIDAD	PONENCIA	
RED	Movimiento Expedición Pedagógica Ruta Normales Centro Oriente	
INSTITUCIÓN DONDE SE LABORA	IED Escuela Normal Superior de Gachetá	
POBLACIÓN CON LA QUE DESARROLLA EL TRABAJO	Directivos, Docentes y Estudiantes especialmente con los del Programa de Formación Complementaria de diferentes Escuelas Normales Superiores	
Va a participar en las Rutas Pedagógicas	Si participamos en la Ruta Pedagógicas	

COLOMBIA

La Expedición Pedagógica ha significado para los maestros expedicionarios "una oportunidad de construcción colectiva de conocimientos, de aprendizajes y de afectos", y ellos mismos se han permitido "legitimar al otro en su espacio, compartir la creación colectiva,…mirar más allá de las apariencias para abrir caminos, proyectarse hacia qué tipo de sociedad queremos,… leer de una manera diferente los discursos, las prácticas pedagógicas, las teorías, las narraciones y la riqueza

anónima que pueblan la escuela. (Castaño Norma Constanza, "Acciones de los expedicionarios: una gran riqueza. Carta Abierta")

PONENTES: Alba Inés Herrera de Celis, Teresa de Jesús Velásquez de Bejarano. (Docentes Escuela Normal Superior de Gachetá)
CORREOS ELECTRONICOS: albaherrera@gmail.com vemtere@gmail.com

EJE TEMÁTICO: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político.

LUGAR DE DESEMPEÑO: Escuela Normal Superior Gachetá. Cundinamarca Colombia. Kilómetro 2/1 vía Manta. Teléfono 0918535555 normalgacheta2014@gmail.com

RESUMEN

La formación de docentes se ha proyectado para que el estudiante normalista desarrolle una sensibilidad social que le permita entrar en contacto con una variedad de poblaciones con características particulares: campesinos, población en condición de vulnerabilidad y en situación vulnerable por el conflicto armado y desplazamiento, niños que sobreviven en la calle, niños protegidos por el Bienestar Familiar, personas con capacidades especiales, niños excluidos de la escuela, padres de familia, adultos mayores, personas recluidas en centro penitenciario, indigencia entre otros.
El diseñar estrategias pedagógicas con comunidades de la zona rural o con niños de necesidades especiales ha generado una intervención social rica y diversa para el ser maestro.
La búsqueda de nuevas formas de ser maestro se enlazan en estas prácticas, que revindican al docente como sujeto social que transforma y se transforma en la medida que interactúa con distintas realidades sociales y educativas, lo que implica contextualizar y aprender saberes y conocimientos de las comunidades que tejen historias y experiencias que alimentan la tradición pedagógica.
El valor pedagógico de las diversas maneras de formar maestros y maestras en las Escuelas Normales se dimensiona de tal forma que los maestros se conciben como sujetos e intérpretes que develan y precisan el significado de la producción simbólica de los estudiantes; participan en el proceso de entendimiento de las prácticas locales, regionales y nacionales; comprenden que la comunicación permite relacionar el saber y el conocimiento con el mundo político con capacidad propositiva, investigativa y crítica; implica un diálogo de saberes y experiencias con diversas comunidades y sus contextos, que permiten tejer nuevas concepciones de escuela, de maestro y de sociedad.
Prácticas que, a partir del reconocimiento de las condiciones de vida y de las diferencias de las poblaciones, rompen con el aislamiento institucional y establecen vínculos para formar maestros con capacidad de ensayar y experimentar propuestas pedagógicas para quienes se encuentran en situación o en condición de vulnerabilidad.

PALABRAS CLAVES

Muros	**Puentes**
Formación	**Maestros**
Afecto	**Viajes**
Niños	**Tercera Edad**
Reclusos	**Inclusión**
Investigación	**Pedagogía**
Formas	**Escuela**
Cultura	**Familia**
Prácticas	**Experiencias**
Ruralidad	**Comunidad**

INTRODUCCION

Expedición Pedagógica es un movimiento Colombiano que a través de la producción de saber visibiliza Formas de ser maestro, hacer escuela y construir comunidad educativa, siendo constructor y trasformador de su propio quehacer pedagógico.
Desde un comienzo La Escuela Normal Superior de Gachetá hizo parte de este movimiento para ver en otros escenarios prácticas y experiencias que sirvieran de soporte y ayuda para que la institución continuara como formadora de maestros y no se viera abocada a cambiar de modalidad.
Hasta la fecha ha continuado con la participación y la producción de saber desde los viajes, los seminarios, los encuentros y los congresos internacionales que han enriquecido la labor de los educadores, de los estudiantes y la comunidad en general.

> **Proceso en el cual se muestra como el maestro deviene de portador a productor de saber. Este paso se da en la medida en que el maestro reflexiona su práctica, esto significa que sólo cuando la práctica es pensada, es decir cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura, se convierte en experiencia. (Tomado del documento: Consideraciones en torno a la producción de saber pedagógico de Alberto Martínez Boom)**

Se utiliza la metodología de expedición pedagógica con el fin de que estudiantes, docentes en ejercicio y en formación indaguen, investiguen y participen en la construcción de un proceso crítico que oriente su perfil profesional dentro del sistema educativo que apueste por el éxito para todos y cada uno de los alumnos aunando equidad y excelencia.
Este proyecto busca la posibilidad de integrar esta metodología a la investigación, a su práctica escolar y extraescolar.
Dicha trayectoria ofrece a los estudiantes y maestros leer, analizar e interpretar el contexto cultural y escolar es decir la familia, la comunidad y la región.
En su primera y segunda fase se explora a través de conversatorios, cuestionarios y socializaciones el entorno pedagógico de la Escuela Normal.

En la siguiente fase inter-actúan todos los estudiantes con los alumnos del programa de formación complementaria y sus docentes para observar y analizar en forma directa el que hacer pedagógico.
Para finalizar este proceso se visibilizan las prácticas y las experiencias significativas para la apropiación del conocimiento su divulgación y sistematización; teniendo su momento culminante en la relatoría expuesta por los estudiantes el día de la pedagogía.

ROMPIENDO MUROS, TENDIENDO PUENTES

"Hacer visible las Formas de hacer escuela a través del viaje ha sido uno de los propósitos de la Expedición Pedagógica Nacional desde sus inicios, su producción como paso de la práctica a la experiencia ha sido realizada por los Equipos Expedicionarios en tres momentos.

En el primer momento se registran las prácticas visibilizadas en los viajes como uno de los asuntos de los viajes que en el 2000 la Expedición Pedagógica realizó por cinco regiones del país con el aval de la Universidad Pedagógica Nacional en asocio con 250 instituciones. Los Equipos Expedicionarios de Bogotá, Caldas, Caribe, Cauca, Cundinamarca, Escuelas Normales, Medellín, Ruta Afro Bogotá; Ruta Afro Caribe; Santander y Magdalena Medio y Valle.
En publicaciones de diferente orden— revistas, boletines, videos y libros regionales y nacionales, y a través de mapas de diversidad de mapas se documentan las prácticas pedagógicas y el saber que producen en relación el sentido de la educación, de la escuela, de las necesidades de la sociedad, de la gente, las contradicciones territoriales locales y globales.

La producción de saber sobre las " Formas de hacer escuela" objeto de la presente investigación hace parte de una de las series del Atlas de la Pedagogía en Colombia que la Expedición Pedagógica Nacional conceptualizó y diseñó para mostrar la producción expedicionaria, y divulgar sus hallazgos; atlas que se concibió ligado al Archivo Pedagógico y se diseñó en 4 series de mapas que se interrelacionan: Serie 1, del sistema educativo; Serie 2, de Rutas y viajes; Serie 3, Formas de ser maestro y hacer escuela; serie 4, Regiones pedagógicas.
El Atlas de la Pedagogía en Colombia es una de las líneas de acción del Movimiento junto con el Archivo Pedagógico, el Viaje, las Relaciones nacionales e internacionales y la Formación de maestros. Todos los Equipos Expedicionarios del país se movilizan en torno a las líneas mencionadas.
Las Formas de hacer Escuela, tercera serie del Atlas, así como las producciones en las otras líneas son realizadas colectivamente por los Equipos Expedicionarios de Bogotá, Caribe, Caldas, Cauca, Cundinamarca, Medellín, Valle del Cauca; Escuelas Normales Centro Oriente, Ruta de Escuelas Normales y Ruta Afrocolombiana de Bogotá y Caribe, y del Equipo de Trabajo Coordinador que hoy conforman el Movimiento Expedición Pedagógica Nacional.
En el Movimiento Expedición Pedagógica, los Expedicionarios son viajeros por la escuela Colombiana, que producen saber colectivamente, en permanente formación,

que se resisten 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. Inicialmente pertenecientes a una de las Redes y organizaciones pedagógicas que surgieron en el marco del Movimiento Pedagógico Colombiano (1982), posteriormente miembros de los Equipos Expedicionarios regionales, departamentales, municipales, locales de Ruta que hay en el país, así como del Equipo de Trabajo Coordinador.
Las Expedicionarias y Expedicionarios realizan trabajo colectivo en Seminarios Nacionales, regionales, en reuniones de cada Equipo Expedicionario, en Seminarios Virtuales entre los Equipos Expedicionarios y el Equipo de Trabajo Coordinador (ETC) con diferentes propósitos: 1) para planear, organizar y realizar las (1029 rutas; 2) sistematizar las (192)Rutas y los cuatro asuntos del viaje a partir de los registros realizados: relatos, fotografías, videos, rejillas, mapas; comprender los saberes y preguntas que suscitan las prácticas pedagógicas de maestras y maestros, directivos y comunidades con quienes se encontraron; así como sus investigaciones, organizaciones en que participan y sus maneras de formarse y transformarse, asuntos orientadores del viaje; 3) organizar el Archivo Pedagógico; 4)conceptualizar el Atlas y el Archivo Virtual; 5) elaborar revistas, boletines, videos, libros regionales y nacionales como una manera de mostrar los hallazgos; 5)elaborar mapas; 6) reconceptualizar el Atlas; 7) realizar la serie 3. Los últimos se desarrollan en la presente investigación.
El trabajo colectivo, es fundamental en todos los desarrollos del proceso expedicionario en sus diferentes fases y expresiones, particularmente, en la concreción del atlas pedagógico de Colombia permite la dinamización de los grupos expedicionarios locales, la elaboración de productos regionales, el cruce de miradas interregionales sobre los mismos y la búsqueda de estrategias comunes para comunicar las prácticas pedagógicas de manera ingeniosa y creativa, al mismo tiempo, visibilizar los saberes de la escuela, del maestro y la pedagogía con nuevas semánticas y simbología, saliendo al paso ante las dificultades y expresando a través de las voces de sus autores, lo que implica el ser expedicionario y maestro productor de saber" (Borrador de Capitulo Introductorio elaborado en Seminario Nacional de Expedición Pedagógica Nacional Mayo18 de 2015)

Uno de los equipos Expedicionarios del cual somos coordinadoras está conformado por algunas Instituciones Educativas Escuelas Normales Superiores de Centro Oriente de Colombia quienes conciben la investigación Pedagógica Formativa, como el elemento pedagógico de primer orden en la formación del futuro profesional de la educación y como el espacio que permite al docente y al estudiante desarrollar la capacidad interrogativa como punto de partida para identificar necesidades o problemáticas que afecten el aula, la escuela y la comunidad; de igual manera la investigación en algunas instituciones se toma como asignatura en el ámbito de desarrollo del proceso curricular.

Algunas de estas Escuelas Normales Superiores están inmersas dentro de Expedición Pedagógica Nacional desde donde se investiga, se interactúa, se aprende, se expediciona y se nutre de saberes pedagógicos y experiencias significativas; dentro de

este grupo está La Escuela Normal Superior de Gachetá y María Montessori del Distrito de Bogotá

La ruta de Escuelas Normales Centro Oriente de Expedición Pedagógica, conformada por algunas Escuelas Normales de Boyacá, Casanare, Cundinamarca, Meta y Distrito Especial de Bogotá, a partir del reconocimiento de las condiciones en las diversas poblaciones y de las diferencias sociales, generan prácticas pedagógicas que se convierten en experiencias significativas dentro de la formación docente, permitiendo derrumbar muros y tender puentes, para extender y ampliar el territorio físico, pedagógico, mental y cultural de la institución hacia estas comunidades. En este proceso se avanza y profundiza en la humanización educativa, más que en la normatividad, permitiendo el liderazgo de sus sujetos que se ven afectados con esta interacción.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

RECIBO EL AFECTO, LA TERNURA Y LA INOCENCIA DE NIÑOS QUE SON VULNERABLES

La Escuela Normal Superior de Gachetá ve dentro de su entorno, niños en situación de vulnerabilidad por estar abandonados; llega a ellos, a través de sus estudiantes, docentes y directivos, brindándoles un espacio afectivo, académico y lúdico, recibiendo a cambio la ternura y la inocente sonrisa de los pequeños. Se interactúa

especialmente con niños en situación de desplazamiento por la violencia, que son atendidos en una institución de madres comunitarias.
A partir de estas vivencias y desde Expedición Pedagógica, la Escuela Normal Superior de Gachetá, pretende generar cultura investigativa, que se traduzca en producciones escritas, por eso se busca, que tanto el docente en ejercicio como el estudiante en proceso de formación docente, y los estudiantes de todos los niveles se aprovisionen de elementos básicos de comunicación escrita, que se evidencien en el diario de campo, en la elaboración de artículos pedagógicos y en redacción de informes de investigación, esto implica además la lectura permanente de la realidad y de teorías que sustenten sus reflexiones y escritos. En la actualidad la institución continúa con el proceso de acompañamiento a esta población.

APRENDIENDO Y COMPARTIENDO EXPERIENCIAS Y SABERES
ENS de Gachetá

Los estudiantes del Programa de Formación Complementaria buscan entre los adultos de la comunidad, en muchas ocasiones sus propios familiares, con quienes indagan sobre sus intereses (qué les gustaría aprender, en qué horarios) y a partir de esto se programan las acciones pedagógicas. En los talleres de formación se analizan historias de vida de los asistentes que permiten tejer vínculos entre estudiantes y personas de la comunidad. Se comparten experiencias y conocimientos. Forja una cultura investigativa y ciudadana en ciencia, tecnología e innovación que promueva en los estudiantes el desarrollo del pensamiento creativo, crítico y meta cognitivo para buscar la construcción de saberes y la solución a problemas de su contexto

UNA LUZ EN LA OSCURIDAD

ENS de Gachetá

Los estudiantes del Programa de Formación Complementaria conocen las experiencias de vida de los reclusos del Centro Penitenciario de la localidad en proyectos desarrollados con ellos y a partir de eso se piensan y reflexionan sobre sus propias vidas, a su vez, los dicentes aportan a los reclusos actividades de alfabetización, recreación y de esparcimiento a pesar de los miedos, prevenciones y demás tensiones que origina el ambiente en mención.

El proyecto involucra a los directivos, maestros del programa de formación complementaria, maestros en ejercicio, padres de familia, estudiantes y comunidad en general. Los métodos y enfoques de que se dispone hoy en día para comprender el acto pedagógico son múltiples, y su surgimiento está, en gran parte, relacionado con el reconocimiento de la complejidad de los contextos en los cuales el maestro ejerce su profesión. Cada uno de estos enfoques conlleva visiones propias de la labor docente y, por ello, caminos que definen y orientan la formación de formadores. Prepara a los futuros docentes sobre los desafíos y problemáticas planteadas por el desarrollo de una nueva formación de profesores basada en la investigación como estrategia pedagógica generadora de conocimiento. Explora, reconoce, sistematiza y socializa

experiencias, prácticas y saberes pedagógicos que encuentra dentro de contextos complejos y tensionantes

LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS RURALES

ENS de Gachetá

Los estudiantes en formación van a las comunidades campesinas, para vincularse con la población rural y conocer las condiciones de vida de estos sectores, reconociendo a su vez, el trabajo pedagógico de las escuelas unitarias rurales, recordando que la mayor parte de los alumnos del PFC provienen de estos lugares donde interactúan especialmente con los niños en un intercambio de saberes y valores. Se debe ajustar la enseñanza de acuerdo con las innovaciones, los intereses y necesidades de la niñez de la época actual, utilizando la lecto-escritura como herramienta de desarrollo de la capacidad comunicativa para su propio beneficio y el de la comunidad, implementando los viajes, las relatarías y la sistematización de los hallazgos. La Práctica Pedagógica Investigativa es parte fundamental en la formación de los estudiantes y más aún como formadora de formadores; es de vital importancia diseñar un instrumento que oriente este proceso, que dé cuenta de la complejidad de las prácticas pedagógicas de tal manera que estas trasciendan la enseñanza y superen el concepto artesanal y vocacional de la tarea del docente.

Desde esta visión investigativa la formación del maestro está orientada a la reflexión, a la autonomía profesional, al reconocimiento de la dinámica cambiante y prospectiva de la práctica pedagógica del maestro. Como experiencia significativa y siendo las sedes rurales escuelas unitarias donde un maestro orienta cinco o seis grados, los practicantes afrontan en esta época el reto de desempeñarse en sus jornadas pedagógicas teniendo a su cargo estos grupos como antesala de lo que encontrarán en su vida laboral posteriormente.

LOS AÑOS DORADOS ENTRELAZADOS

ENS de Gachetá

Se pretende que los estudiantes del PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA aprendan a trabajar con diferentes poblaciones, en este caso, los adultos mayores. El vínculo de los estudiantes con ellos, les permite construir relaciones de afecto y solidaridad que contribuyen a su formación como maestros ya que aprenden a conocer y valorar la sapiencia de los ancestros y ver que todo maestro debe tener un hito alegre, sensible, afable, cariñoso, respetuoso, tierno, condescendiente, servicial y humano con sus congéneres especialmente cuando su edad es avanzada. Los abuelitos manifiestan alegría, agrado y gratitud demostrándolo con actos artísticos como poesías, cuentos, chistes etc., para regocijo de todos. Las Práctica Aplicada en el Plan de Estudios tiene como objetivo que el estudiante de Programa de Formación preste sus servicios a una comunidad ubicada dentro de un contexto especifico basado en los conocimientos que ha recibido durante su formación académica y pedagógica; se busca que el estudiante en formación logre interactuar con el medio; adquiera conocimientos y experiencia para fortalecer la

formación y el crecimiento personal en el rol del ejercicio de su vida profesional y su futuro desempeño laboral.

Atendiendo las consideraciones anteriores, el nuevo maestro será un pedagogo investigador con una profunda formación humana, comunitaria y social de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante. La enseñanza también se debe orientar a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a crear, a inventar, es decir, debe participar en el proceso educativo. Debe prepararse por tanto, para la autoformación, autoeducación y autoevaluación

TU DIFERENCIA NO ES INDIFERENTE EN EL QUEHACER PEDAGÓGICO

ENS de Gachetá

Los estudiantes del PFC realizan sus prácticas con niños con necesidades especiales integrados al aula regular buscando otras formas de enfocar y realizar las actividades pedagógicas. La participación activa es una forma de inclusión. De este modo el educador es un animador o estimulador y además trabaja en equipo con sus alumnos y compañeros para identificar los problemas, buscar las soluciones apropiadas, aprender a utilizar todos los medios de información desde la biblioteca hasta el Internet y potenciar desde la escuela el desarrollo de todas las facultades del estudiante. La mejor pedagogía que ofrece la Normal para la formación de maestros es la de propiciarles el ambiente adecuado para que se aprenda, aprendiendo, asimile lo que vive de las experiencias de sus maestros y comunidad y transmita lo que siente; por ello la Institución desarrolla su currículo y plan de estudios por medio de proyectos de aula, proyectos pedagógicos interdisciplinarios, proyectos de investigación, talleres, seminarios, intercambios culturales, clase magistral, proyectos comunitarios y productivos etc. : "una clase, en tanto más participativa, es más inclusiva". Extensivamente, podríamos decir que: una escuela es más inclusiva en la medida en que tienen lugar en ella procesos de aprendizaje más participativos.

Para verificar el acierto de esta hipótesis y luego establecerla como el pilar de la propuesta de innovación en la práctica docente que realizan los futuros maestros, se busca y se logra establecer complicidad con la coordinadora de práctica y con docentes de primaria que sirven como maestras cooperadoras, quienes ofrecen todo su apoyo.

En su concepción originaria, el desarrollo del aprendizaje como comunidad de indagación supone que al inicio del año, el maestro conozca, por una parte, el contexto que constituye el mundo de la vida de sus estudiantes y, por la otra, que se tome el tiempo necesario para desarrollar con ellos un proceso dialógico, de negociación cultural, mediante el cual se puedan decantar las necesidades y/o intereses que pudiesen reconocerse como más representativos de los expresados por los educandos. Luego, el maestro establece una ruta metodológica que le permita ligar los distintos temas y le indique como ir vinculando los saberes disciplinares en ella, para poder alcanzar los objetivos de formación – desarrollo de capacidades (competencias)- establecidos para el grado o ciclo correspondiente.

Cuando avanza el año escolar y gracias a la colaboración de las maestras cooperadoras, lo que se logra por ejemplo, es que, previamente, la maestra hiciese, con sus estudiantes y mediante una lluvia de ideas, un ejercicio dialógico de escogencia temática, dentro de los temas que se tenía previsto trabajar en el área de sociales. Una vez que los niños, organizados en grupos, seleccionaron el tema de su interés, elaboraron preguntas que fueron presentados en carteles, a todos los participantes.

En un próximo momento, se pretende que de las preguntas de cada grupo surja un "tópico generador" a partir del cual se dé inicio a un proceso de indagación que, manteniendo vivo el interés de los niños, los motive, primero, a leer y escribir sobre el asunto; en segundo lugar, a problematizar sus propias escrituras, sus propios relatos explicativos, con lo cual se espera que vaya dando en ellos, el desarrollo de un pensamiento crítico-creativo y un mayor desempeño en la oralidad.

En el ejercicio realizado se reconoce la presencia de elementos de la "comunidad de indagación", pero, se espera que aparezcan también elementos de otras estrategias metodológicas, en "la investigación como práctica pedagógica" y la "investigación formativa" y otros, todos ellos tendientes a posibilitar una educación más participativa.

Una hipótesis derivada de la hipótesis directriz, nos dice que ganar en la realización de una educación que interese a todos los niños y las niñas, que pueda ser una educación para todos y todas, pasando del "dictar clases" al hacer clases, contribuye a asegurar la permanencia de niños, niñas y jóvenes en la Escuela, porque ellos quieran estar ahí, más que por algún tipo de imposición.

Las dos hipótesis se soportan, entre otras cosas, en una convicción que alienta el ejercicio de una educación con sentido crítico: que el lugar de producción de la pedagogía está en el momento de la enseñanza – o, podría decirse mejor, de la provocación del aprendizaje-, es decir, de la acción educativa misma, lo que invita a pensar la educación como una acción performativa, que poniendo de presente una actitud hacia el otro, suscita una respuesta en él. Entonces, estaríamos apostando a que el lugar de resolución del problema de la inclusión, está en el saber pedagógico que el maestro pone en juego en el querer hacer la clase con sus estudiante, no tanto en el contenido de los discursos que allí se pronuncian, sino, en el tipo de relaciones que se van tejiendo, con los estudiantes y entre estos. El punto es que ese saber de la pedagogía, como saber performativa, al igual que el del actor de teatro, requiere de unos saberes previos que no se agotan en lo disciplinar.

El hecho de haber enfrentado la discapacidad con el aula de apoyo en la Escuela Normal, ayuda para que la institución se abra a otras búsquedas a partir de las discusiones que pueda ir generando la puesta a prueba de las hipótesis comentadas Pero, además, se confía que la validación de las hipótesis, permita encontrar caminos efectivos para que ni la exclusión, ni la autoexclusión tengan lugar en la Escuela.

Ahora, cuando nos planteamos el problema de la inclusión desde su opuesto, es decir, desde la exclusión y preguntarnos por los factores que la alimentan, pareciera allanarse camino en la perspectiva de garantizar una educación para todos y todas. Dicho planteamiento tiene respaldo fuerte en el desarrollo de la teoría de los derechos humanos que contempla el derecho a la educación como un derecho fundamental que el Estado debe garantizar y, para lo cual, se admite hoy que no es suficiente que los estudiantes estén en el colegio, como lo advirtió, en su momento, quien ofició como relatora especial sobre el cumplimiento del derecho a la educación de las Naciones

Unidas para Colombia –Katerina Tomasevky- quien habló de cuatro condiciones básicas para la garantía del derecho: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad…

Pero, el punto es que la idea de una educación inclusiva, riñe con un principio rector de la educación que ha sido hasta ahora y tal es que, no se educa para la diversidad, sino para la homogenización, no se necesita que cada quien piense libremente, se necesita que piense como a la sociedad le sirve que piense; y, para eso es la educación. Si la educación fuese para que todos y todas pudiesen pensar libremente, lo primero que se desterraría de ella, sería ese maestro enseñante y parlanchín que siempre está queriendo decirle al estudiante que es lo que debe aprender, cuando lo que debería hacer es preocuparse porque sus estudiantes aprendan a leer y escribir bien y, consecuentemente, a pensar bien.

El dilema al cual debería responder la organización de la sociedad en este caso no es tanto el que se plantea entre diversidad y equidad, por el temor de instaurar desigualdades ominosas, sino entre respeto de la diversidad y control social, por la dificultad, inherente al reconocimiento de la diversidad, de lograr unos mínimos comunes básicos que puedan garantizar la cohesión social. Es precisamente por ello que el reconocimiento de la diversidad se constituye en el reto máximo de una educación, sin lo cual esta deja de ser derecho para erigirse en mecanismo impuesto de control y sometimiento que se centra en la alienación y enajenación de los sujetos.

No podríamos afirmar que estamos listos para abandonar el "aula de apoyo", porque, aún no contamos con los recursos necesarios para hacerlo y, menos, con la disposición institucional, especialmente de los profesores para asumir a todos los niños con discapacidad en el aula regular. En 16 años se han establecido formas de proceder que no se cambian fácilmente, si no se reconocen otras que puedan ser más adecuadas. Pero, si consideramos viable que, con apoyo profesional efectivo y suficiente se puede hacer un replanteamiento sobre todo este asunto de la inclusión y ganar una actitud diferente de los educadores que sea referente de formación para los futuros maestros, no sólo desde el ciclo complementario, sino, desde que se entra en el proceso de escolarización. Hemos empezado por los docentes y estudiantes en formación así como con las maestras de preescolar y primaria, pero tenemos que avanzar hacia la construcción de una verdadera transformación cultural en este sentido. No es una cosa fácil, pero vale la pena y se está luchando para conseguirlo

VIAJES, EXPEDICIONES Y RUTAS PEDAGÓGICAS

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Los viajes, rutas y expediciones pedagógicas, dibujadas desde las cátedras de contexto, la educación artística y la pedagogía, son lugares de experimentación, aprendizaje y descubrimiento que motivan a los maestros y maestras en formación a realizar diálogos de saber, crónicas viajeras e intervenciones pedagógicas en diferentes territorios y con diversas infancias y poblaciones. Estas acciones y movimientos rompen paradigmas y modelos pedagógicos que reproducen formas estandarizadas de conocimiento. De este modo, se forjan maestros, intérpretes y constructores de sentidos que hacen propuestas pedagógicas flexibles, con sensibilidad ambiental, pensamiento crítico y cultura ciudadana.

BIBLIOGRAFÍA

Pensando el Viaje; Preparando el equipaje; Huellas y registros; Caminantes y Caminos de Bogotá; Recreando rutas y senderos pedagógicos, Valle, Cali y región norte del Cauca; Con los dedos en la Filigrana. Rutas de Vida, maestros, escuelas y pedagogías en el Caribe colombiano; Pedagogías territorios y culturas; Recorriendo el Cauca Pedagógico, Recreando rutas y senderos pedagógicos –valle, Cali y Región Norte del Cauca

BARRERA, Morales Marco Fidel. Reflexiones en torno a la Investigación y la Holística. Ed. Cooperativa Editorial Magisterio Bogotá, 2002.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE GACHETA. PEI

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. Documentos varios

HERNÁNDEZ, Yakeline. El Proyecto Pedagógico Holístico. Ed. Cooperativa Editorial Magisterio Bogotá, 2006.

OBSERVACIÓN DIRECTA DE LAS EXPEDICIONARIAS.

SABER PEDAGÓGICO, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE

- **Código:** COL-RCHI303
- **Eje temático:** Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético- político
- **Autor:** Miguel Rodrigo Martínez Vergara
- **Correo Electrónico:** rodrigomv77@gmail.com
- **Modalidad del trabajo:** Experiencia
- **Red a la que se pertenece:** Chisua. Pensamientos-Gentes-Relatos
- **Institución en donde se desarrolla:** Colegio Antonio Van Uden IED
- **Nivel Educativo al que pertenece:** Educación Básica y Media

RESUMEN

La pedagogía no es un campo exclusivo de un círculo de personas que se suponen intelectuales, es un saber que le pertenece a todos los que desde su práctica pedagógica enriquecen su saber y su campo de acción. El saber pedagógico es el resultado de las discusiones en torno a las preocupaciones del día a día en la escuela, pero también de la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan. La formación docente es el escenario en el que se reflexiona en torno al saber y las prácticas de manera continua y permanente.

PALABRAS CLAVE

Maestro, práctica pedagógica, experiencia, formación docente, saber pedagógico.

CONTEXTO

La escuela es un escenario diverso y complejo que convoca a unos y otros en la búsqueda de objetivos que responden a intereses o necesidades personales y sociales. De manera consciente o inconsciente, los que están allí, día a día se transforman como individuos y construyen su historia a través de las experiencias vividas. Los artífices de esas transformaciones, sin duda, son los maestros. Por un lado, son ellos quienes propician el cambio y los conflictos cognitivos en sus estudiantes, pero también, ellos, como individuos, se transforman y establecen objetivos personales que modelan sus proyectos de vida, estos, muchas veces marcados por el éxito y la satisfacción, otras

veces ceñidas por situaciones que generan anquilosamiento y frustración. El presente trabajo, no deja de ser uno más en la lista interminable de reflexiones en torno al quehacer del docente, sobre su oficio y acción, pero se basa, en el conjunto de experiencias observadas, en diálogos inconclusos y en conversaciones de cafetería en torno a la pedagogía como el saber que se construye desde la práctica y la experiencia, que surge de una propuesta de formación docente con la comunidad pedagógica del Colegio Antonio Van Uden de la localidad de Fontibón en Bogotá, en la que se ha querido hablar sobre currículo, modelos, didácticas y evaluación, pero también se ha buscado la reflexión sobre las prácticas como posibilidad de enriquecer el saber pedagógico.

El Colegio Antonio Van Uden es una institución educativa oficial de la ciudad de Bogotá, inmersa en una comunidad con dificultades económicas. En gran parte, los niños, niñas y jóvenes son personas trabajadoras de zonas industriales y varios de ellos pertenecen a comunidades afrocolombianas, indígenas y extranjeras –venezolanos- que vienen a la ciudad en busca de oportunidades de mejoramiento y supervivencia. En la institución se han adelantado trabajos importantes para la inclusión de estas comunidades siempre con la preocupación de que no pierdan sus raíces ancestrales y se propende por lograr una educación en la que la diferencia prevalezca y enriquezca en aprendizaje.

La Institución Educativa fue fundada por el Holandés Antonio Van Uden en terrenos de su propiedad para el beneficio de las comunidades más pobres de la zona y con los años pasó a manos de la ciudad y la educación pública. Cuenta con más de 100 profesores en los niveles de preescolar, básica y media, con importantes historias de vida y relatos que inciden en sus prácticas y concepciones acerca del saber pedagógico y la labor del maestro. Se han abierto espacios para que los maestros manifiesten sus puntos de vista y debatan el hecho de ser maestro en esta comunidad, en el país y en América Latina. Producto de estos debates es el presente escrito que lleva a pensar la labor del docente y su aporte en la construcción de un discurso pedagógico desde las bases, es decir, desde los que están día a día enfrentando las problemáticas de las comunidades y que sueñan con mejores posibilidades para el progreso de sus estudiantes.

TOMANDO CONCIENCIA SOBRE EL OFICIO DEL MAESTRO

Decidirse a ser maestro no es una tarea fácil, muchos, al momento de enfrentarse a la realidad de definir su proyecto profesional no dimensionan lo complejo que puede ser el proceso de la enseñanza. Ni siquiera en la formación misma del maestro se comprende lo que implica la labor del docente y la cantidad de incertidumbres a las que se enfrentará en el ejercicio del día a día. ¿Qué nos mueve a ser maestros? ¿Es la vocación, o no existen otras oportunidades? ¿Es una decisión consciente o simplemente lo

hacemos como parte de una tradición social o familiar? ¿Es el amor por la pedagogía, el interés por un campo del conocimiento científico, una combinación de ambos, o ninguno?

Freire (2004) nos enseña que la autonomía es la base de la toma de conciencia del trabajo del maestro, de las decisiones que enfrenta y la reflexión continua que debe hacer desde lo que sabe y hace. Definirse como maestro implica establecer para sí mismo un lugar en el mundo y un sentido a la existencia misma. Hallarse como el mediador entre la enseñanza y el aprendizaje exige una especificidad humana que involucra la seguridad y la competencia profesional pero también la generosidad, el compromiso y la libertad (42-66).

El acto de conciencia de pensarse como maestro es un ejercicio racional que implica verse como sujeto que interviene en el mundo, intervención que, aunque aparentemente pequeña, incide en la transformación de las realidades y en la vida misma de las personas. Una hormiga lleva a cuestas una carga aparentemente insignificante, carga que, unida a la de las demás, produce avances estructurales y grandes posibilidades de cambio y renovación. Son las situaciones cotidianas las que miden nuestra capacidad de enfrentarnos a grandes batallas, es la conciencia sobre el accionar la que nos permite comprender el sentido de lo que hacemos, más allá del *habitus* que nos mimetiza en la práctica pedagógica.

Ese *habitus* que en términos de Bourdieu es la estructura estructurante que posibilita el enfrentarse a la realidad, es sobre el que se debe incidir para generar transformaciones en los esquemas de percepción del maestro sobre su labor misma (Perrenoud, 2005, 267). Si bien es el *habitus* el que hace que el maestro asuma las rutinas propias de la acción pedagógica, es importante que el acto de conciencia lleve al docente a un análisis de su práctica, de sus habilidades y su conocimiento (269). En pocas palabras, el maestro a través de la conciencia controla el *habitus* y no este último lo controla a él.

En el análisis hecho con los docentes del Colegio Antonio Van Uden se tuvieron en cuenta las representaciones del oficio de ser maestro y cómo ellas estructuran el comportamiento, sus habilidades profesionales y la concepción que tienen sobre su propia práctica pedagógica. La que más sobresale, es la del maestro que se forma en el día a día, en un proceso inacabado que lo lleva a pensarse como sujeto cambiante, que demanda herramientas para enfrentarse a nuevos retos y realidades. Esta representación, surgida de las discusiones en las jornadas de formación con los docentes de la institución, es, en suma, la del "maestro reflexivo", ese "profesional capaz de evaluar y autoevaluarse, de tener una actitud crítica y de tomar decisiones que son opciones de estrategias adaptadas a las exigencias y los objetivos éticos, y capaz de aprender a lo largo de su carrera" (Donnay y Charlier, 1990, en Baillauquès, 2005, 57).

LA EXPERIENCIA DEL MAESTRO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La actividad profesional del maestro se hace realidad en su práctica pedagógica, ella se configura en el conjunto de conocimientos que dan forma a los contenidos que se enseñan, pero también en la formación de habilidades necesarias para enfrentar el hecho pedagógico. La naturaleza de esos conocimientos y habilidades da autonomía al docente y define las acciones de su situación profesional, el maestro es ese sujeto autónomo dotado de habilidades específicas y conocimientos racionales o explícitos que se ponen en práctica al momento de mediar en una situación de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, el maestro es un profesional reflexivo que analiza sus propias prácticas, resuelve problemas e inventa estrategias, en un proceso metacognitivo que le exige identificar sus conocimientos y habilidades al momento de comunicarse con sus estudiantes, es capaz de gestionar las condiciones de aprendizaje y de interactuar a través del tratamiento de la información para que cobre sentido en el aula. Desde esta perspectiva, el maestro profesional acude al hecho pedagógico para establecer intercambios pedagógicos y socioafectivos con el fin de crear situaciones de aprendizaje que favorezcan el conocimiento en sus estudiantes y a su vez incide en la estructuración del pensamiento al vincular la función didáctica en la transposición de los contenidos (Altet, 2005, p. 38-40).

Al indagar en el grupo de maestros del Colegio Antonio Van Uden acerca de cómo su práctica pedagógica influye en la construcción de saberes y en la transformación de la educación es posible identificar dos variables. La primera, apunta a los estudiantes como beneficiarios de la práctica pedagógica al permitir que se conozca mejor a los sujetos que aprenden, acercándolos al conocimiento de una manera amena y significativa, brindándoles experiencias que cambian su estructura cognitiva y convirtiéndolos en seres críticos y pensantes. En esa medida, toda práctica pedagógica se adapta a sus necesidades y les brinda herramientas para enfrentarse a la vida a través de nuevos horizontes de sentido y comprensión. Se insiste en la formación para la ciudadanía como eje fundamental para la transformación de la educación, utilizando la práctica pedagógica para el establecimiento de valores humanos y el fortalecimiento de la comunicación asertiva, con el fin de lograr sujetos capaces de aplicar lo que aprenden en la construcción de una sociedad menos violenta y abierta a la diferencia, el trabajo en el aula si se hace de manera formativa, permite que exista una transformación objetiva y permanente.

La otra variable identificada con el grupo de docentes involucra el cambio en el paradigma y la modificación de la didáctica a través de la puesta en marcha de nuevas y diferentes actividades. La práctica pedagógica debe estar sujeta a cambios de acuerdo a las exigencias de la sociedad actual. En ese sentido, la construcción de saberes es un acto consciente para el maestro que lo hace más maduro y honesto en su práctica. En

palabras de uno de los docentes, "el maestro es fuente de saber y su actitud y esfuerzo transforman vidas y tienen una influencia en los estudiantes que de una forma u otra adquieren y forman su pensamiento, la transformación de la educación es una misión".

En este punto, el sentido de la práctica pedagógica es claro: construir saber desde la experiencia para transformar realidades e incidir en la vida de las personas. En palabras de Freire "el educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad. No centran, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas". (2005, 136).

CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DESDE LA EXPERIENCIA

El trabajo del maestro trae consigo una reflexión permanente que justifica su labor. Las preguntas sobre su quehacer van del *qué* al *quién* enseñar y del *para qué* y el *cómo* enseñar. Este es el punto de partida que utiliza Gallego (1990) en su aproximación al concepto de "saber pedagógico". Entendiendo que el saber pedagógico se centra en la enseñanza, es posible comprender su trascendencia cuando se observan las circunstancias específicas del maestro en torno a su historia personal, su proceso formativo, el contexto escolar en el que se desenvuelve, la institución, el aula de clase y el grupo de estudiantes. En ese sentido, la relación del maestro con el saber pasa por la percepción que este tiene de su identidad, de su grado de conciencia y de reflexión (36-37).

La relación saber-maestro está mediada por la experiencia. Esta le da la posibilidad al docente de pertenecer a una comunidad pedagógica con la que se identifica porque es en ella en la que ejerce su práctica pedagógica. Esa experiencia es la que enriquece su discurso y le amplía los horizontes para enfrentar situaciones nuevas que trae consigo el mundo contemporáneo, permitiéndole tomar parte de un campo teórico-práctico y aportar desde sus narrativas y vivencias. Díaz Quero (2006) define con precisión la relación saber-maestro al indicar que "a partir de la comprensión de lo diverso, de los nuevos escenarios y actores del quehacer cotidiano de la docencia, [se revitaliza] la construcción y reconstrucción del saber pedagógico desde el mundo de la vida escolar y educativa como parte de la resignificación del saber como un quehacer propiamente humano".

La pedagogía, enriquecida por los saberes y las experiencias de los maestros, deja de ser un campo del conocimiento estructurado por personajes destacados y se transforma en "un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables,

legitimados por su trabajo". (Messina, 2005). La experiencia no riñe con la disciplina pedagógica, por el contrario, "abre la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes". (1).

El grupo de maestros del Colegio Antonio Van Uden fue interrogado acerca de cómo su experiencia enriquece el saber pedagógico. Las respuestas aportadas indicaron que el saber pedagógico se nutre de las experiencias diarias porque enfrenta al docente a problemáticas sociales que afectan el aprendizaje de los estudiantes. La búsqueda de estrategias y el conocimiento del contexto crean oportunidades para encontrar respuestas a esos problemas que afectan el desarrollo del aprendizaje y plantean nuevos retos y crecer como profesionales.

Por otra parte, se da especial relevancia al intercambio de saberes y experiencias con sus compañeros. Al escuchar lo que el otro tiene para aportar, se abren las puertas para el diálogo colectivo y la búsqueda concertada de soluciones a problemas que afectan por igual a todos. De igual forma, la plática con el otro es el motor para animarse a plantear proyectos de investigación en el aula, como posibilidad de crecimiento personal y profesional que redunda en el mejoramiento de la labor diaria y la reconstrucción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otra de las variables que surgió en el diálogo con los docentes hace referencia a la experiencia como posibilidad de flexibilizar el pensamiento y abrir la mente a nuevas alternativas que enriquezcan la práctica pedagógica y por ende el saber del maestro. La cotidianidad ofrece incontables oportunidades para el crecimiento profesional y si se escudriña con detenimiento, se encuentran valiosos elementos que enriquecen a la pedagogía y la didáctica.

Por último, el reconocimiento de la experiencia del maestro como elemento que aporta en la construcción del saber pedagógico favorece la motivación y el interés por innovar y aplicar estrategias diferentes. Visibilizar al docente, su práctica pedagógica y el cúmulo de sus experiencias incentiva la creatividad y estimula la toma de conciencia para renovarse en el marco del ejercicio profesional y del propio proyecto de vida.

FORMACIÓN DOCENTE: UNA APUESTA CONTINUA Y PERMANENTE

Para efectos del presente trabajo, la formación docente es comprendida no en el sentido de la preparación de nuevos profesionales en las facultades de educación sino más bien como el proceso continuo y permanente de reflexión y diálogo de saberes con los maestros *in situ* con el fin de movilizar las prácticas pedagógicas. Messina (2008) concibe este proceso como la recuperación de la experiencia y la transformación de los sujetos. Así, la formación "permite la autonomía de los participantes, la constitución de

una capacidad crítica, la comprensión de que las cosas no son inmutables sino que pueden ser *así o de otro modo*" (84).

Una formación docente sólida, continua y permanente brinda las herramientas que se necesitan para intervenir en las problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un ejercicio que enriquece el discurso pedagógico y concilia las experiencias con nuevos conceptos y metodologías para el mejoramiento de la práctica pedagógica. De ahí, que todo proceso formativo dirigido a los maestros sea coherente, dinámico, dialógico, motivante y estructurado, que no pase desapercibido, que incentive la pregunta y la construcción de respuestas colectivas.

El trabajo con la comunidad pedagógica del Colegio Antonio Van Uden implica un reto en cuanto a formación docente continua y permanente: por un lado, responder a necesidades institucionales impostergables tales como la movilización del modelo pedagógico, la concepción de la evaluación y la planeación de las clases; por otro, la reflexión en torno al quehacer del maestro como posibilidad de motivación para activar la creatividad y la curiosidad investigativa. Son muchas las preguntas por resolver y tantas las necesidades por atender, que los espacios de formación deben replantearse para el logro de escenarios democráticos que incentiven el diálogo y la construcción colectiva de un saber pedagógico que dé cuenta de las experiencias en el aula y que responda a los problemas estructurales de la educación colombiana. Acompañar al maestro desde la formación continua, permanente e *in situ*, además de ser un reto intelectual, presupone el apoyo de diferentes instancias para el logro de una continuidad en el trabajo.

REFLEXIONES FINALES

El docente debe asumir de manera consciente su responsabilidad dado el carácter particular de su formación, la cual le da un rol preponderante que muchas veces se desvirtúa cuando se le estigmatiza por sus visiones críticas. El docente se debe comprender a sí mismo como agente de cambio capaz de formular propuestas claras y eficaces. A su vez, se invita a las instituciones y a la sociedad a que los escuchen y tomen los elementos que sean válidos de sus propuestas sin señalamientos, todo ello en el marco de la sana discusión, la retroalimentación y el respeto permanente por la diferencia.

El docente está en la obligación de replantear y redimensionar su tarea aterrizando su formación con las necesidades propias de las comunidades a las que se dirige, esto es, relacionando sus saberes con las problemáticas del medio. Si el docente choca con las realidades, deberá resignificar sus prácticas desde el diálogo y el trabajo en equipo.

Existen dificultades para asumir retos y liderar procesos por temor a desestabilizar el orden y la comodidad. Se debe asumir al docente como sujeto intelectual, capaz de romper con esas estructuras y reformular el papel de la educación, construyendo nuevas perspectivas que le permitan a sus estudiantes plantearse nuevos horizontes vitales para cambiar sus condiciones de vida, se invita a fortalecer la conciencia de gremio profesional a partir de la autonomía, el trabajo en equipo y la capacidad crítica y argumentativa.

BIBLIOGRAFÍA

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. (33-54). En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Primera edición. FCE. México.

Baillauquès, S. (2005). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. (55-87). En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Primera edición. FCE. México.

Díaz Quero, V. (2006). Construcción del saber pedagógico. ULA. Táchira.

_____. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, (88-103). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra. Sao Paulo.

_____. (2005). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores.

Gallego, R. (1990). Saber pedagógico, una visión alternativa. Bogotá. Magisterio.

Messina, G. (*s.n.*) Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. http://goo.gl/RSXcji Consultado el 12 de julio de 2016.

_____ (2008). Formación "docente": del control al saber pedagógico (78-86). Revista Docencia Nº 34. México.

Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. (265-308) En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Primera edición. FCE. México.

UNA ESCUELA QUE FORMA MAESTROS MÁS ALLÁ DE SUS MUROS

AUTORES:
- Alicia Tarquino alicia.tarquino@epe.edu.co (3057076014)
- Jairo Nelson Pulido jairo.pulido@epe.edu.co (3115177695)

PAÍS: Colombia

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

RED: Corporación Escuela Pedagógica Experimental

INSTITUCIÓN: Escuela Pedagógica Experimental

PALABRAS CLAVE: Formación de maestros, Innovación, Alternatividad, Educación,

RESUMEN:

La Escuela Pedagógica Experimental (EPE) se ha consolidado como un proyecto que hace una apuesta política y de transformación educativa, a partir del establecimiento de nuevas relaciones con el conocimiento, el contexto, y la convivencia escolar , proceso que exige una formación docente acorde con estos propósitos lo que conlleva que sus maestros en el trabajo formativo con los niños aprendan y desaprendan hábitos, valores y estrategias pedagógicas en la perspectiva de construir una alternativa educativa diferente a la escuela usual.

De ahí, que a lo largo de su existencia esta experiencia haya venido aportando a la comunidad educativa una prolífica producción en investigación pedagógica como resultado de sus reflexiones, vivencias y sistematizaciones, que han logrado colarse en espacios de discusión y formación de maestros, distintos a los de la EPE propiciando con ello la consolidación de redes, convenios interinstitucionales y participación en diferentes espacios académicos.

Lo anterior argumenta la inscripción de esta investigación en el eje 3, formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político. En esta ponencia se evidenciaran los aspectos más significativos de la EPE que son tomados como referentes de formación para los maestros y los futuros maestros que nos visitan.

Así mismo, se describirán algunas dinámicas de trabajo en estos espacios de formación y se revisaran evidencias donde se cita la experiencia de la Escuela, así como las conclusiones a las que llegan estos visitantes y algunos de los personajes que debaten frente a la escuela en instituciones de educación superior.

Es una oportunidad para distinguir diferentes espacios de formación de maestros y ubicar a las experiencias como un lugar importante para que las instituciones que se encargan formalmente en la formación de futuros docentes, las observen, reflexionen y debatan y por eso la intención de participar en el encuentro iberoamericano en este eje.

CONTEXTO HISTÓRICO

La Escuela Pedagógica Experimental EPE, es una institución educativa, con 39 años de trayectoria, que hace parte de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, entidad sin ánimo de lucro y tiene como objeto adelantar actividades en torno a la educación de niños y jóvenes, la producción escrita y la formación de maestros con el propósito de proponer y promover cambios en la educación que se adelanta en el país (Colombia).

Durante su trayectoria ha sido reconocida en el ámbito nacional e internacional en razón a sus publicaciones y la vinculación a colectivos que dan cuenta de:

- Más de 20 proyectos de investigación adelantados y financiados por el IDEP (Instituto, COLCIENCIAS o la SED (Secretaría de Educación Distrital) en Bogotá en el área de ciencias y humanidades.

- Las numerosas ponencias y artículos elaborados por diferentes maestros en la escuela que han sido publicados en revistas tanto a nivel nacional (*Museo de la Ciencia y el Juego, Nodos y Nudos, Ciencia y arte, Visión pública, Museolúdica, Innovación y ciencia, Magisterio: Educación y pedagogía, Itinerantes, La escuela imaginada)* como internacional (*Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela, Expedición Pedagógica en Michoacán México, Encuentro nacional de ciencias y estudios sociales, Exploraciones fuera y dentro del aula en Costa Rica, Redes de lenguaje* de Oaxaca *México).*

- 10 cursos de formación en forma de Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) ofrecidos en acuerdo con la Secretaría de Educación de Bogotá y Cundinamarca, y orientados por maestros de la Escuela.

- Tres grupos de investigación reconocidos por Colciencias en las líneas de: a) el aprendizaje y la enseñanza, b) Convivencia, y c) Formación de maestros

- Premio Nacional de Pedagogía convocado por la Universidad Javeriana y el Instituto Alberto Merani (1991), Condecoración José Acevedo y Gómez en el grado Cruz de Plata del José Acevedo y Gómez (2007), y el más reciente, el Trofeo SAPIENTIAE de Excelencia Educativa (2010).

LA EPE UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

En palabras de Dino Segura uno de los fundadores de la Escuela Pedagógica Experimental: *"La EPE nace porque queríamos hacer una escuela distinta, transformar la educación. Que nuestros niños no fueran desperdiciados enseñándoles cosas inútiles, sino que al mismo tiempo tuvieran un entorno en el cual se lograra una formación política, democrática, pero también una formación científica. Ahí nace la EPE"*[1]. Estas características han sido objeto de reflexión en perspectivas de investigación en programas de pregrado y posgrado tanto en universidades nacionales como internacionales.

Dentro del material publicado de la EPE, existe un artículo (Segura, 2008), que se dedica exclusivamente a caracterizar la propuesta educativa en el marco de la innovación y como una necesidad de la sociedad.

> *Nuestro enfoque para plantear la innovación como una urgencia parte de tres elementos, las quejas usuales que se hacen al sistema educativo, algunas implicaciones de la escuela vista en un mundo globalizado y las necesidades de una formación en y para la convivencia* (p. 1).

En nuestro caso, a partir de consideraciones inspiradas en las teorías contemporáneas acerca del conocimiento, los avances tecnológicos y las problemáticas particulares de nuestro contexto social y cultural, planteamos una concepción pedagógica alternativa en la cual las áreas no existen como contenidos, ni tenemos una evaluación para comparar a los estudiantes; como tampoco libros de texto o manuales de convivencia que normaticen la vida de la escuela.

El solo hecho de que las actividades de formación de niños y jóvenes tengan su fundamento en su protagonismo en el aprender a volver conocimiento las preguntas, problemas o información que abordan a partir de la conversación, el debate o la elaboración de un artefacto o de un modelo y no en fuentes como la autoridad o la tradición, les posibilita a los estudiantes ganar confianza en su propia racionalidad y en el colectivo del que hace parte, aprender a posicionarse frente a las decisiones que asume y a liderar procesos de los que hace parte.

[1]Fragmento de una entrevista hecha a Dino Segura, ver en https://www.youtube.com/watch?v=PbrGg_SCBBE

EL CONOCIMIENTO

En el contexto educativo usual cuando se habla de conocimiento, debemos aclarar a qué conocimiento nos estamos refiriendo, más cuando este aspecto se constituye en el centro del trabajo de las instituciones escolares.

De hecho, cuando nos vinculamos a una institución como docente, a menudo encontramos espacios, horarios y normas predeterminadas en manuales de convivencia que nos informan sobre cómo está organizada la institución. Existen instancias como la coordinación académica que dice al maestro lo que debe hacer, las fuentes del conocimiento se localizan en el maestro, los especialistas, en los libros de texto y en los contenidos de los planes de estudio que se aprenden por memorización y repetición los que son evaluados en las pruebas o exámenes.

De ahí, que esta forma de organización escolar haya despertado muchas inconformidades, ya que esta no tiene ninguna incidencia en la sociedad, dado que esta escuela transita a espaldas del acontecer social y de las problemáticas de los contextos donde se haya inserta, ya que en ultimas sus prácticas se orientan a reproducir la sociedad en la que habitamos, la cual no tiene a nadie satisfecho, dada las características sociales, culturales y económicas en la que vivimos la mayoría de sus integrantes.

Para cerrar estas descripciones, vale la pena enfatizar que si bien en el modelo reseñado el conocimiento de algo se validaba por su repetición donde la memoria jugaba un papel determinante, hoy día por el avance tecnológico y la facilidad de acceso a la información y la rapidez con la que los computadores la ordenan y la asocian, ha hecho que las preocupaciones alrededor de la información no sea su posesión sino como la utilizamos.

En este sentido, siguiendo a Maturana, podemos decir que *el conocimiento es aquello que orienta la acción y la comprensión (*Maturana, 1997) es decir, mientras tal acción no se dé, se podría dudar de la existencia de un conocimiento propiamente dicho. Esta situación ha llevado a que cada vez veamos a niños y jóvenes más informados que sus docentes y a que se reconozca que la información no es conocimiento.

De ahí, que el trabajo que se adelanta en la EPE se fundamente en reconocer el protagonismo de los niños, jóvenes y maestros siendo actores de su propio aprendizaje. En comprender que el conocimiento es lo que le permite a las personas orientar su acción, proceso que involucra hacer una distinción entre lo que denominamos información y lo que es conocimiento, ya que la primera (información) corresponde a los datos, contenidos presentes en las bases de datos , libros o personas, lo que en consecuencia nos lleva a trabajar por preguntas o problemáticas contextuales que en el curso de su desarrollo (conocimiento) justifica la presencia de las disciplinas y no la supeditación de las actividades a las búsquedas disciplinares que de paso requieren de los modelos didácticos para hacerla posible.

LAS FORMAS DE TRABAJO: LOS PROYECTOS DE AULA

Trabajar a partir de proyectos genera múltiples formas de participación, tanto de los estudiantes como de los maestros y padres de familia. Estas formas se refieren a la formación de equipos de trabajo como parte fundamental de la construcción colectiva de nuevas maneras de ver el mundo, nuevas formas de reconocimiento y de protagonismo que no se darían sin el ambiente que se crea al trabajar con el otro en problemáticas que los convocan y los entusiasma.

Al respecto, Segura, D. et al. (1997), anota: Tenemos *las preguntas de los alumnos (estos son los proyectos de aula) que se articulan en torno a problemas y situaciones conflictivas y cuyo desarrollo conduce a conocimientos tanto para alumnos como para el maestro. Por otra parte, existe la mirada del maestro, como maestro; esto es, la mirada de quien considera los procesos pedagógicos, las dificultades para la construcción teórica las condiciones en que se dan las discusiones, los logros de los alumnos, la constitución de equipos de trabajo, etc.*

Esta mirada hace que lo que suceda en el aula se convierta en un punto central para la reflexión pedagógica del maestro, cuyo desarrollo conduce a la emergencia de nuevos conocimientos tanto para el docente como para el estudiante.

LAS LÍNEAS DE TRABAJO

Dado que los problemas ambientales trascienden las fronteras de las disciplinas y los especialistas, actualmente en la escuela venimos adelantando una propuesta que se denomina 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 de trabajo que muestran la articulación de estos proyectos: Seguridad Alimentaria, Nuestro Territorio, ¿Quiénes somos?, ¿Y los residuos que? y Energías alternativas.

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 compleja, abordando situaciones, fenómenos o problemas locales y globales que permitan una transformación del actuar cotidiano que trascienda los muros de la escuela.

EL RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA

Una característica de la escuela usual es la homogenización de los estudiantes a través de dispositivos de control disciplinar y curricular, tanto en el aspecto académico como el convivencial, en lo primero se establecen los contenidos que se deben aprender en cada año académico y los momentos en que se deben evaluar y para lo segundo se rigen por el manual de convivencia tomando todos los casos de la misma manera en la clasificación de situaciones que tienen el manual.

La Escuela Pedagógica Experimental, se caracteriza por preocuparse por todo lo contrario, se plantea de forma radical la necesidad de reconocer la diferencia, las características de cada persona que hacen que seamos seres únicos e irrepetibles, la forma como aprenden los niños, la interacción entre ellos, los contextos socioculturales y pues otra cantidad de variables que emergen de una manera compleja y que tienen incidencia en cualquier espacio de interacción. Es por esto que la manera como está estructurada la EPE, permite hacer reconocimiento de esta diferencia.

LA CONSTRUCCIÓN DE COLECTIVOS

En el vivir con otros, la EPE reconoce a cada individuo como un ser único con historia que necesita del otro para construir colectivo, lo que se refleja en el *Ambiente Educativo* donde la conversación es significativa para la convivencia entre los integrantes de la escuela, ya que el ambiente educativo se construye a partir de las conversaciones que se dan entre estos.

De ahí, que comprendamos los colectivos como la configuración de equipos, o grupos de personas articuladas por una búsqueda común. Así es como estudiantes, maestros, padres de familia o personal administrativo se organizan para dar cuenta de los proyectos, o actividades que se proponen concretar dando paso a la auto-organización, proceso que posibilita la construcción de acuerdos, normas y reglas de regulación, con fundamento en la conversación, la argumentación y la escucha para enriquecer puntos de vista o explicar la diferencia, ser cordiales en las peticiones o reclamos al otro o acordar las formas de trabajo en el aula.

Esta dinámica, es la característica de la participación de toda la comunidad educativa de la E.P.E: estudiantes, maestros, administrativos, servicios generales, conductores y monitores, en actividades como las olimpiadas, el carnaval o la celebración de los días deportivos.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA

Uno de los fundamentos del trabajo de la escuela es alrededor de la categoría de Confianza, en este sentido se considera el caso de la EPE como una institución pionera en la investigación empírica alrededor del concepto de la confianza en la vivencia educativa de los integrantes de la comunidad escolar, quienes consideran que trabajar en la construcción de la confianza y del individuo y del grupo en sus propias capacidades, es la meta principal de los proyectos de aula que se adelantan en la escuela (Segura, D. 2008)

Al respecto, Segura D señala Consideramos la confianza como eje de consolidación de la convivencia humana. Y nos referimos a esta como a las relaciones resultantes de la interacción de los sujetos basados en la credibilidad en ellos mismos y en el otro, antes que las generadas por la normatividad que desde la desconfianza, estipula las sanciones presuponiendo la acción antes que esta ocurra; es ante todo la actitud de confianza la que posibilita un acercamiento real entre los sujetos en un acto cotidiano de convivencia.

En este marco, la confianza entendida como una actitud que resume un conjunto de creencias, certidumbres y valores cognitivos de racionalidad y de reflexión de acuerdo con el contexto y las intencionalidades de la acción. Por ello, en la EPE se considera que la confianza más que enseñada, es aprendida en los diferentes espacios de interacción que se dan en la escuela.

ESPACIOS DE DISCUSIÓN SOBRE LA ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL

La Escuela Pedagógica Experimental ha participado tanto a nivel nacional como internacional en un contexto de discusión académica sobre pedagogía, pero tal vez es gracias a los maestros que han pasado por la institución, que los fundamentos de la EPE y su filosofía de formación han impactado en la historia de la educación en nuestro país; una afirmación temeraria pero que se argumenta con los siguientes hechos:

- Existen maestros trabajando en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, las únicas universidades públicas de Bogotá que tienen carreras en educación, en programas de pregrado y posgrado.
- Los convenios con las universidades: Universidad Univates de Lajeado Brasil, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad Sur Colombiana. La única institución educativa de educación básica y media con estas características.
- Anualmente la EPE recibe más de 10 visitas de estudiantes de pregrado y posgrado con la intención de conocer las dinámicas que la caracterizan como una institución de innovación educativa.

- Dentro de la institución se han desarrollado más de 15 trabajos de grado de pregrado y más de 5 de posgrado, de personas externas.
- Se han realizado eventos en torno a la literatura y la poesía, la astronomía, la diversidad, la educación en alianza con distintas organizaciones e instituciones.

Estas actividad mencionadas, han permitido que los límites de la Escuela en cuanto a la discusión pedagógica, trascienda sus espacios físicos, propiciando que en diferentes escenarios académicos se consideren propuestas alternativas de formación, que distan de las políticas educativas del país.

PERCEPCIONES DE LA ESCUELA DESDE LA MIRADA DE UNA ESTUDIANTE EXTRANJERA

Hace más de 5 años se firmó un convenio entre la Escuela Pedagógica Experimental y la Universidad Univates de Lajeado Brasil, el objetivo fue *promover y ampliar la cooperación internacional, el desarrollo y los vínculos; estimulando y dando apoyo a proyectos y actividades académicas, profesionales e interculturales entre estudiantes, profesores y personal administrativo de EPE y UNIVATES; asi como de las entidades respectivas que respalden a estas instituciones. En particular EPE y UNIVATES, promoverán la colaboración en cualquier área de interés mutuo dirigida a perfeccionar las experiencias de aprendizaje disponibles para sus estudiantes; y las oportunidades de desarrollo personal y profesional disponibles para los miembros del personal académico y administrativo*.[2]

Dentro lo acordado en el convenio, anual o semestralmente se realiza una convocatoria para que uno o dos estudiantes de Pedagogía experimenten de manera vivencial la Escuela Pedagógica Experimental, esto implica un trabajo de investigación que se está desarrollando en Univates que tiene que ver con formas alternativas de educación.

Angelica Bortoline vivió su experiencia en la EPE en el año 2013 y expresa que: *"Acredito que a EPE tenha vindo ao encontro dos estudos da univates que enfatizam o currículo aberto, as vivências dos alunos em espacoa de aprendizagem diferentes, a confiança no aluno. A EPE abriu as portas para os alunos fazerem intercâmbio e estudos fora da cidade."* Resalta la importancia de que las instituciones educativas no estén atadas a un currículo, de centrarse en el aprendizaje, de construir desde las interacciones de confianza y la apuesta de buscar convenios para hacer investigación en educación.

[2] MEMORÁNDUM DE ACUERDO INTERINSTITUCIONAL entre La Corporación Escuela Pedagógica Experimental y El Centro Universitario Univates

Así como Angélica las impresiones de las estudiantes que han vivido esta experiencia son similares y se convierten también en embajadores de lo que en este espacio de formación se vive día a día.

ASPECTOS DE LA EPE QUE ATRAEN VISITANTES

Desde hace ya varios años instituciones educativas escolares, universitarias y hasta del área de la salud (estudiantes de psicología), se han interesado por visitar las instalaciones, motivadas tal vez por el rumor que desde el año 1977 existe una institución que propone una educación alternativa a la que observamos en las políticas educativas de nuestro país, otras guiadas por sus maestros, que de alguna manera tuvieron contacto con la EPE, quieren compartir lo que este lugar puede ofrecer a su formación profesional y personal, pero exactamente ¿cuáles son esos aspectos que llaman su atención para solicitar una visita?

Nos hemos tomado la tarea de analizar las fichas de registro de experiencias para intentar dar respuesta a esta pregunta, indagando lo siguiente:

a. *Descripción de la experiencia*
b. *Fortalezas y dificultades que surgieron en el desarrollo de la experiencia*
c. *Sugerencias para la Escuela Pedagógica Experimental*
d. *¿Qué aportes le dejó la experiencia teniendo en cuenta la expectativa previa a la visita y la percepción de la EPE después de la experiencia?*

Algunos de los aspectos que sobresalen son los siguientes:

- La no existencia de evaluación por notas o calificaciones.
- El respeto por la construcción de la libre personalidad, la forma de vestir y la no existencia de uniforme.
- La libertad leía desde los espacios como la posibilidad de participación de los estudiantes en espacios de decisión.
- La espontaneidad de los estudiantes en la manera de expresar sus ideas y el componente critico a sus cuestionamientos.
- Las interacciones y las relaciones de afecto construidas entre estudiantes y con los maestros.

- La metodología por proyectos y la posibilidad de libertad de los maestros para realizar sus propias propuestas de educación.
- La huella que genera hablar de la EPE en la vida de los estudiantes y maestros.
- Las instalaciones del colegio en un espacio abierto y cercano a un bosque.

CONCLUSIONES

Tratando de dar respuesta a la pregunta: *¿Por qué a la gente le interesa conocer la EPE?* Nos dimos cuenta que las políticas educativos o mejor el peso de su historia no han permitido aún estructurar instituciones que apunten a una formación integral y que al observarlos en la EPE, las personas que nos visitan quieren constatar si en realidad existe una propuesta así y si es coherente en sus prácticas diarias, también es importante mencionar que la propuesta genera debate y existen algunos casos en donde algunas de las personas que nos visitan argumentan que una educación tan flexible, tan marcada por la libertad y la autonomía no debería llevarse a cabo en colegios de formación básica y media, y la posibilidad de debatirlo permite evidenciar interesantemente los imaginarios de varios ciudadanos, que sin lugar a duda cargan con una posición cultural, social y política.

Se reconoce que en diferentes espacios académicos observamos que existe un esfuerzo por aplicar e importar teorías a sus contextos y esto se convierte en el sentido de sus prácticas, la EPE se ha esforzado para que desde sus prácticas, su experiencia se constituya una teoría, que de alguna manera ofrece una perspectiva para entender consideraciones de la educación en Colombia. Este documento permite observar que la historia de una institución educativa esmerada por realizar investigación, establece una coherencia entre lo que propone, ha vivido y está viviendo, validado por observadores externos que interesados por conocer la experiencia educativa EPE, primero se acercan por medio de las lecturas y luego visitan la institución.

En estos aspectos nos dimos cuenta que la EPE no solo forma a sus estudiantes, padres, maestros y personal administrativo con las dinámicas diarias que allí se viven, sino que por sus características, va más allá de sus muros, esta propuesta se ha logrado colar en varios espacios que invitan a contemplar otras formas de ver la vida, de ver la realidad, de ver la pedagogía, de ver la educación, comprometidos con la realidad de una sociedad que puede ser mejor y que aporta desde la discusión y las prácticas de los ciudadanos más jóvenes.

Es un testimonio y una invitación para que el campo educativo se siga fortaleciendo desde la posibilidad de sistematizar las prácticas, este tal vez es el mayor aporte que ofrece a los licenciados y magísteres en formación, la construcción de conocimiento se puede dar desde sus prácticas diarias y estas aportan significativamente a la construcción de una sociedad mejor.

REFRENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Segura, D. (2008). Las urgencias de la innovación. 10º Congreso Nacional de Ciencias y Estudios Sociales, Sede Brunca, Pérez Zeledón. Costa Rica.

- Segura, D. & Otros (2000). *Vivencias de conocimiento y cambio cultural* 2ª ed. Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá.

- Segura, D. & Otros (2007). *Convivir y aprender* 1ª ed. Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá.

- Pulido, J (2015). *El Ambiente Educativo de las Prácticas Matemáticas en una Institución de Innovación Educativa. Sistematización de una Experiencia.* Tesis de maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

ESPAÑA

AS REDES DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PERMANENTE DOS DOCENTES IMPLICADOS: O CASO DA RED-IRES

Gabriela Delord; Rafael Porlán

Foro por Otra Escuela (Red IRES-Sevilla)[1]

INTRODUÇÃO

Os pesquisadores da área de ensino de ciências parecem estar de acordo com a necessidade de mudar o ensino escolar. Com isso, vêm investindo há muito tempo no desenvolvimento e aplicação de propostas, abordagens e metodologias inovadoras. Segundo Segura (2000) as pesquisas buscam evidências principalmente acerca do que já se sabe, do que está mal no sistema educativo. O autor defende que o investimento em pesquisas sobre inovação e mudança escoar, deveriam ocorrer sobre as mudanças de fato. Nesta visão, a investigação não buscaria os problemas, mas sim as alternativas de mudanças já consolidadas. Por isso este trabalho relata a importância das redes e coletivos de professores como uma opção importante e relevante para ajudar nas pesquisas e no debate da melhoria do ensino. Dito isto, este trabalho relata como três professores implicados na REDIRES de Sevilla, Espanha, avaliam a rede e suas implicações em sua formação continuada e permanente. Sendo assim, o problema que se destaca nesse relato advém do seguinte problema: em que nível as redes e coletivos docentes pode contribuir com a formação inicial, continuada e permanente dos professores?

MARCO TEÓRICO

Tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras, no entanto, as relações entre esses dois tipos de instituição podem apresentar características diferentes. Para SCHÖN, 1983, 1987; CALDERHEAD, 1996; KNOWLES et al, 1994; MARCELO, 1999, os domínios da teoria e os da prática se entrelaçam nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente. Sob tal perspectiva tanto a universidade quanto as escolas estariam envolvidas com os domínios da teoria e da prática. No entanto, estas duas instituições muitas vezes trabalham de forma não só diferenciada, mas separada, a não ser nas disciplinas de prática docente, que levam os estudantes a fazerem suas práticas durante os seus cursos de licenciatura. Uma vez concluídos esses cursos, a maioria dos professores não retornam à universidade, bem como, alguns pesquisadores e professores acadêmicos não convivem mais com o contexto escolar. Assim, as redes e coletivos de professores podem ser uma solução para que o diálogo e a pesquisa mútua entre universidade e escola, prática e teoria, não percam o importante intercambio, reflexão e contribuição entre as duas instituições. Posto isso, consideramos as redes de professores como uma ponte permanente entre prática e teoria, entre saber escolar e saber docente.

Sobre essa ligação entre escola e universidade, Mizukami (2005) destaca alguns fatores que ocorrem e são desencadeados a partir de trabalho de coletivos docentes:

[1] Cfr. http://www.redires.net/ .

• A natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência;
• A escola considerada como local de aprendizagem profissional;
• A existência de processos não lineares de aprendizagem;
• A importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico científico quanto da prática pedagógica;
• A importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas;
• A necessidade de explicitação da base de conhecimentos e de compreensão de processos de raciocínio pedagógico na construção de conhecimentos da docência;
• A consideração da reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional;
• A influência de crenças, valores, juízos etc. na configuração de práticas pedagógicas; a necessidade de ambiente propício para partilha de ideias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores;
• A necessidade de tempo e espaço mental para que professores possam se desenvolver profissionalmente;
• A importância de uma liderança positiva na escola;
• A escola considerada como organização que aprende a partir de seus participantes;
• A força das comunidades de aprendizagem na configuração da cultura escolar, da escola e dos saberes profissionais;
• A importância de construir culturas escolares colaborativas a fim de fazer face à complexidade da mudança;
• A importância da construção de "comunidades de aprendizagem" que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais;
• A participação dos professores sendo considerada como ato de adesão, não compulsório;
• As aprendizagens não são 'passadas' ou 'entregues sob a forma de pacotes' aos professores, mas são auto-iniciadas, apropriadas e deliberadas;
• A necessidade de se contar com a adesão dos professores a programas de desenvolvimento profissional: via de regra eles se engajam em tais programas à procura de novas informações;
• Novas técnicas, novos tipos de conhecimento, não para colocarem à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem;
• A importância da consideração de interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional;
• A premência de criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional;
• A aceitação de processos de negociação: de processos, de conteúdos, de dinâmicas sendo naturais às comunidades de aprendizagem que envolve professores e formadores.

A partir destes fatores pontuados pelo autor, fomos verificar se a REDE IRES, contexto da investigação deste relato, possui esses fatores listados partir da percepção dos professores implicados. Antecipando o debate, podemos dizer, após um ano de convívio com essa rede, que seus encontros enaltecem debates a partir de atitudes investigativas, críticas e complexas da realidade escolar. Além disso, o eixo da formação deste coletivo advém de uma base de conhecimento teórico-prático em que o grupo se guia: "Modelo de Investigação na Escola" (GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 1991).

CONTEXTO E SUJEITOS

O contexto que foi investigado situa-se na rede IRES - REDIRES, na cidade de Sevilla, Espanha. Foram entrevistados três professores de diferentes níveis e que atuam em distintas escolas públicas: professor de ciências, ensino fundamental (P.1), professor de história do ensino médio (P.2) e professora da pré-escola (P.3). Todos estão envolvidos nessa rede, há mais de cinco anos, mais precisamente, seis, oito e dez anos. A partir de um roteiro de perguntas os docentes colaboraram avaliando a rede para com a sua formação.

Mais precisamente, a REDIRES de Sevilha, antes denominada de *Fóro por otra escuela* e agora, como REDIRES - Sevilha, conta com encontros mensais de professores de todos os níveis para trabalhar em cada ano ou semestre com um ou mais projetos. Cada ano as implicações do grupo podem variar, entre elas podemos citar alguns registros: manifestos sociais, feiras de ciências, feiras de história, implicações políticas entre outros projetos. Além de desenvolverem discussões a partir de um objetivo pontual e comum, muitas vezes o grupo discute e reflexiona alguns temas pertinentes. Muito mais que isso, os encontros são descontraídos e há uma cumplicidade e amizade entre o grande grupo.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

A analisar os três professores entrevistados nos apropriamos da Análise Textual Discursiva – ATD de Moraes e Galiazzi, (2007). A Análise Textual Discursiva é uma metodologia utilizada nas pesquisas qualitativas, que transita entre duas formas consagradas de análise da pesquisa qualitativa, que são a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. O objetivo da ATD é analisar textos já existentes ou produzidos a partir de entrevistas, grupos focais ou observações. Para isso, foi aplicado elaborado um questionário semiestruturado e foram realizadas entrevistas, transcritas e traduzidas para o português. Essa análise faz parte de uma investigação maior vinculada à uma tese de doutorado que está sendo elaborado no Brasil, a partir de uma cotutela entre a Universidade de Sevilla e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Portanto neste relato enfocaremos apenas um relato minoritário de uma análise muito mais ampla sobre a importância da REDIRES. Não pretendendo chegar à uma conclusão generalizada sobre as redes e coletivos docentes, mas, a partir desta amostra, ainda que requerendo mais análises e mais investigações, nosso relato tenta, ao final, contribuir com um debate democrático em que se objetiva valorizar esses coletivos no âmbito social, político e educacional.

ANÁLISE E RESULTADOS

A partir de nossa amostra, podemos identificar que a avaliação dos sujeitos em relação à respectiva REDIRES é de forma global positiva, entre elas observamos a formação permanente e o apoio aos professores inovadores, que muitas vezes estão isolados em seus centros escolares. A partir da rede, os docentes sentem-se estimulados e afirmam avanços em suas práticas e concepções pedagógicas de forma permanente:

> **Eu me sentia sozinho queria fazer coisas diferentes** e tu necessita do apoio de outros docentes, é muito difícil ter uma mudança sozinho. (P.1). A

> mudança é brutal, eu acho que só do professor se aproximar da rede IRES ele terá oportunidade de mudar muitas questões que não funcionam. (P.1).
>
> Acredito que a rede me ajudou muito, porque as reuniões são mais periódicas e **ali me sinto identificado** (P.2).
>
> A rede de professores é como se fosse uma terapia de grupo, **vamos lá e voltamos recarregados de energia para a volta para a escola.** (P.3)

Nessa perspectiva, acreditamos que os coletivos docentes, em especial, com a presença de especialistas, para que esses organizem o debate e aportem de forma teórica, devem ser mais valorizados e reconhecidos como um potente grupo de formação inicial, continuado e permanente, ideal para colaborar com os avanços efetivos pedagógicos aproximando o diálogo entre universidade e escola.

Pacca e Villani (2000) verificaram em suas investigações, a partir da análise de um estudo de caso, também de um coletivo docente, que os trabalhos em grupos de professores são capazes de proporcionar motivação contínua e renovada. Ainda, os autores assumem que a presença de um especialista é indispensável, pois o especialista é o que promove as reflexões, maneja as relações internas e desenvolve a organização desse diálogo universidade – escola e teoria – prática. Os nossos dados também revelaram que os professores consideram importante a participação dos especialistas:

> Eu tinha a sensação que ele (Especialista x) tinha as coisas muito claras e organizadas, também ordenadas e que me deram uma segurança do tipo: Nossa, é possível de fazer! (P.2).
>
> Na Universidade de Sevilla, tem um grupo muito especial de Didática das Ciências Sociais e Experimentais que formam professores de forma diferenciada, quando tu entras em contato com esse grupo que é muito forte e que é referência (em toda Espanha), tu tens a oportunidade de mudar, mas quem não conhece esse grupo já não tem. A x, (por exemplo), essa chegou sem ser inovadora e entrou nesse grupo e mudou, se não fosse por esse grupo ela teria seguido outro caminho e seria (uma professora) tradicional, a outra opção é a REDIRES (P.1).

Para Unda (2002) a rede de professores é relevante não só por contribuir com o avanço da prática pedagógica, mas auxiliar especialmente, na necessidade do professor afirmar-se e valorar-se socialmente.

Em nossa amostra, observamos que é dentro das redes que o professor tem espaço para ser escutado e pode compartilhar suas angustias, medos e apoiar-se no coletivo. Esse fato foi observado em nossos dados quando os professores dizem que se sentem sozinhos em seus centros escolares quando a questão é aplicar propostas inovadoras na escola:

> No meu colégio as coisas que eu queria e eu dizia aos companheiros: por que não fazemos um projeto inovador? Bem... eu não encontrava ninguém (P.1).

Os professores também registraram que o convívio com a rede não os tornou inovadores, mas deu sentido as suas aulas a partir de um método que essa rede utiliza, o Modelo de Investigação na Escola – MIE, e que isso repercutiu na aprendizagem dos alunos:

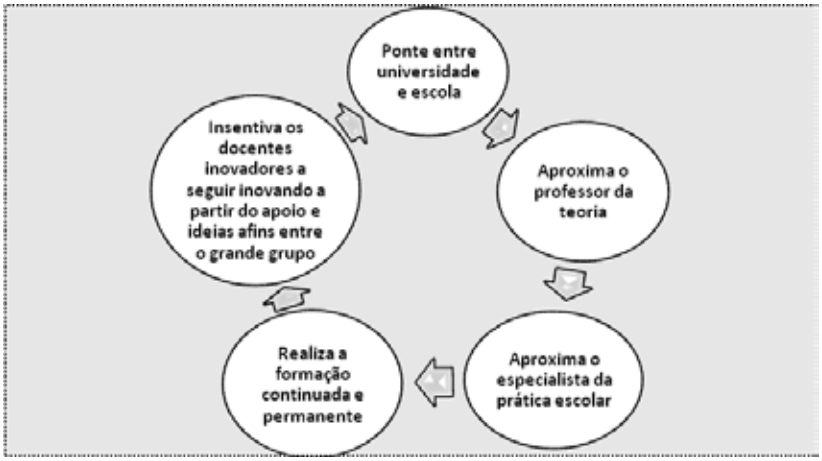
> Eu acredito que a rede me ajudou menos na mudança tradicional, porque eu já era inovador, eu já sabia o que não funcionava. **Mas a sequência metodológica me ajudou.** (P.1).
>
> Antes eu já trabalhava um pouco de forma distinta, **mas com o MIE eu tive mais segurança e mais organização para seguir inovando**. (P.3).

> Bom, antes de conhecer a REDIRES já tentava fazer as coisas mudarem em sala de aula, mas não sabia como! Mas eu tentava porque estava consciente de o que eu fazia não servia para nada, eu percebia que meus alunos não aprendiam, eles reproduziam o que eu dizia, e isso não servia para nada. Observei que eu não era útil para eles. Eu levava eles na biblioteca, montava exposições, mas não tinha nenhum método. Então vejo que **a partir do MIE eu tive um método com passos para seguir, com orientações, com princípios metodológicos, que ajudaram a organizar minhas aulas**. (P.1)
>
> Eu fazia coisas alternativas, aulas mais lúdicas, algumas atividades, mas era um como se fosse um monstro destroçando o conteúdo para os alunos, mas **sem nenhuma coerência didática, metodológica, avaliativa, sem considerar de verdade as ideias dos alunos** (P.2)
>
> Eu já trabalhava um pouco de forma distinta, mas com **o MIE eu tive mais segurança e mais organização,** muitas vezes a gente fazia perguntas para os alunos, mas não sabia como usar as perguntas. Com o MIE eu aprendi a fazer os alunos reflexionarem. (P.3)

A partir destes relatos constatamos que foi a partir da REDIRES e do modelo MIE que os professores mudaram, avançaram e melhorar suas práticas profissionais, ou seja, eles não aprenderam com a rede a serem inovadores, eles buscaram a rede por já serem inovadores, por acreditaram em novos modelos de educação se distanciando do tradicional, mas foi a partir do contato com o coletivo que eles assumem que aprenderam a aplicar a inovação de forma mais metodológica. Isso quer dizer, que a universidade que os formou, pode ter contribuído com a reflexão de fazer inovação, mas não foi a instituição que os orientou, os orienta e os apoia até os dias de hoje.

Por isso, entendemos que os coletivos fazem a ponte entre escola e universidade e devem ser reconhecidos como um meio de formação, não só permanente, mas também inicial e contínuo, caso contrário, onde os professores irão buscar a permanente reflexão e a contínua formação uma vez que formados, eles não retornam mais à universidade, a não ser para, quando possível, cursar cursos de extensão ou pós-graduação, que mesmo tendo total relevância, também não podem apoiar e seguir acompanhando o docente quando concluí o respectivos curso. Assim, elaboramos algumas conclusões pertinentes para o debate, sem antes apresentarmos as conclusões do nosso estudo a partir da REDIRES, ver imagem 1.

Imagem 1: Síntese das análises



CONCLUSÕES

Concluímos nosso debate respondendo ao problema destaco no início do trabalho: em que nível as redes e coletivos docentes pode contribuir com a formação inicial, continuada e permanente dos professores? A partir de nossa amostra, ainda que limitada, podemos dizer que a REDIRES, apoia e incentiva os professores docentes inovadores a seguir inovando em seus centros escolares e colaborando que a cada encontro desenvolvam-se novas reflexões. A partir de um método teórico prático, baseado no Modelo de Investigação na Escola, essa rede, junto com os especialistas, ajuda a orientar o trabalho dos professores que admitem que repercute em suas aulas e na aprendizagem dos alunos. Ainda, que eles não revelaram, a rede também tem a função de atualizar os professores, em grande grupo as discussões são sempre pertinentes e atuais.

Apesar de não termos entrevistado os especialistas que pertencem a esta rede, sem dúvidas eles também aprendem com os docentes, uma vez que esses trazem para o debate o contexto escolar, que no caso destes especialistas, já não fazem mais parte de sua rotina estar e trabalhar na escola. Com isso, podemos dizer que os coletivos podem ser um local de formação inicial, continuada e permanente, além de ser uma ponte entre escola e universidade, prática e teoria.

No entanto, sabemos que o número de coletivos não é representativo na sociedade, sabemos que por ser um espaço em que os sujeitos se encontram voluntariamente para discutir e melhor a educação, muitos podem optar por não se implicar devido a distinto e/ou ao conjunto de motivos: falta de tempo, questões econômicas, deslocamento, carga horária de trabalho excessiva, entre outros fatores. Nessa rede, em concreto, o número de frequentadores varia entre oito, onze e no máximo, durante um ano de observação, dezesseis presentes. Um número ainda pouco expressivo pela importância que a rede possui para com a educação.

Por isso, acrescentamos no debate, sugestões e propostas para que esses coletivos sejam mais valorizados.

PROPOSTAS E SUGESTÕES

- Institucionalizar os coletivos e redes docentes;

- reconhcer os coletivos e redes como espaço formala de formação inicial, continuada e permanente a partir de certificados aos participantes;

- elaborar decretos ou projetos de lei para que esses coletivos sejma financiados;

- valorizar a rede como ponte entre escola e universidade insentivando a comunidade científica para que se elaborem mais pesquisas sobre esses;

- insentivar que os progrmas de formação docente permitam que as práticas dos estudantes sejam realizadas também nesses espaços;

- que os coletivos estejam nos sites oficiais dos ministérios de educação para que os docentes possam ter mais ciencia da existência desses.

REFERÊNCIAS

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge structures and comprehension processes. In: CALDERHEAD, J.; CALFEE, R. C. eds. **Exploring teachers' thinking**. New York: Macmillan, 1996, p.709-725.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA: **Proyecto curricular IRES**. Doc. I, II, III, IV. Sevilla: Díada, 1991.

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L.; PRESSWOOD, C.S. **Through preservice teachers' eyes**: experiences through narrative and inquiry. New York: McMillan College Publishing Co, 1994.

MARCELO, C. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. PortoPortugal: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação,** Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2007, p. 117-128.

PACCA, J. L. A.; VILLANI, A. La competência dialógica del professor de ciências en Brasil. **Enseñanza de las Ciencias,** v. 18, n. 1, 2000, p. 95-104.

UNDA, M. P. The experience of the teaching expedition and teacher networks: neu modes of training? **Prospect,** v. 32, n. 3, 2002, p. 7-21.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Jossey-Bass, 1983.

MÉXICO

APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO SOBRE LA FORMACIÓN DE DIRECTIVAS Y DIRECTIVOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Jazmín Elizabeth Espino Cíntora[1]
elizabethyami@hotmail.com
Verónica Martínez Arochi[2]
arochi2303@gmail.com
Raúl Vargas Segura[3]
adinfinitclio_5@yahoo.com.mx
Red de Investigador@s Educativ@s En México (REDIEEM)

Eje Temático 3: Formación de maestros y educadores en RED y posicionamiento ético político.

Resumen

La ponencia es un avance de la investigación educativa en proceso, efectuada por directivas de educación especial en la Región Ecatepec del Estado de México y un integrante de la Red de Investigador@s Educativ@s en México (**REDIEEM**), con la intención de formarse en investigación educativa desde una perspectiva de la inclusión, así como, implementar un proceso de aproximación al conocimiento sobre la política pública de formación de las y los directivos de educación especial. Para ello, se recuperan elementos teóricos de la investigación acción (Barabtarlo, 2002); la formación (Ferry, 1997); el acompañamiento formativo (Vargas, 2015) y la gestión pedagógica (Ezpeleta, 1992).

La presente investigación surge a partir de observar diversas situaciones como el contexto de una reforma educativa y laboral en situación, la propuesta de actualización del magisterio en servicio, como políticas públicas que intervienen en el desempeño y exigencia actual del directivo de Educación Especial. Entre sus **propósitos** están el **a**nalizar la formación de las y los directivos de educación especial en algunos Municipios del Valle de México y la relación con su práctica directiva en sus Comunidades Escolares. Sustentar desde el acompañamiento formativo una estrategia de propuestas de asesoría para la formación de Directivas y Directivos de Centros de Educación Especial por intermedio de la investigación educativa colaborativa.

Palabras Clave: Educación Especial, Acompañamiento formativo de Directivos (as), Investigación Educativa e Inclusión.

---

[1] Mtra. en Ciencias de la Educación y directora en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 108 (**USAER**) en el Valle de México.SEIEM, Integrante de la Red de Investigador@s Educativ@s En México **(REDIEEM).**

[2] Mtra. en Ciencias de la Educación y directora en el Centro de Atención Múltiple No. 44 (**CAM Secundaria**) Valle de México. SEIEM, Integrante de la Red de Investigador@s Educativ@s En México **(REDIEEM).**

[3] Profesor Investigador de Enseñanza Superior y Coordinador de la Red de Investigador@s Educativ@s en México (**REDIEEM**).

Introducción

La presente ponencia es un avance de una investigación educativa en proceso sobre la política pública de inclusión en el campo de la educación especial y, específicamente, en relación a la formación de directivas y directivos de Educación Especial, efectuada en el contexto de un Seminario Taller en Formación en Investigación Acción (**STFIA**), el cual se conforma por un grupo de directivas de Educación Especial y un docente investigador.

> Para Strtic, Sailor y Gee (1996), la inclusión es algo más que un nuevo modelo de servicios; es una nueva cultura que corresponde a las condiciones históricas del emergente siglo XXI, una nueva cultura dominada por el subjetivismo, que propone un proceso de discusión social acerca de la construcción y reconstrucción del conocimiento y que ha influenciado en las formas institucionales a nivel de comunidad. (pág.20).

El propósito del STFIA es ampliar nuestra formación como directivos (as) y como investigadores (as), se pretende que lo resultante de dicha investigación favorezca una transformación gradual hacia una intencionalidad de inclusión en beneficio de las y los integrantes de la Comunidades Escolares de los centros de trabajo en donde se está adscrito y en lo sucesivo en la formación de las y los futuros directivos de Educación Especial en una lógica de Inclusión.

El colectivo del STFIA, desarrolla dicha investigación reuniéndose cada quince días de manera continua desde la perspectiva de la investigación acción, lo cual nos permite avanzar en la propia investigación y crecer como profesionales en nuestra tarea pedagógica y directiva.

La presente investigación surge a partir de observar diversas situaciones como el contexto de una reforma educativa y laboral en situación, la propuesta de actualización del

magisterio en servicio, como políticas públicas que intervienen en el desempeño y exigencia actual del directivo de Educación Especial.

Propósitos:

Analizar la formación de las y los directivos de educación especial en algunos Municipios del Valle de México y la relación con su práctica directiva en sus Comunidades Escolares.
Sustentar propuestas de formación de Directivas y Directivos de Centros de Educación Especial por medio de la investigación educativa colaborativa.

Metodología

El proceso investigativo de aproximación a las y los directivos de educación especial se desarrolla desde el abordaje teórico – metodológico de la investigación – acción (Barabtarlo, 2002); de la formación (Gilles Ferry, 1997 y Patricia Ducoing, 2009); la autoformación (Cecilia Navia, 2006); el acompañamiento formativo (Raúl Vargas, 2012 y 2015) y la gestión pedagógica (Ezpeleta, 1992).

Se recrean críticamente estos planteamientos de la perspectiva teórica, superando la visión de política pública que se ubica desde la intencionalidad perversa de capacitación de las y los directivos en servicio, ya que los cursos, talleres, evaluaciones y normatividad se orienta desde un referente teórico sistémico de capacitar a las y los directivos de educación especial para que "*mejoren*" sus prácticas de directividad.

La investigación tiene la intencionalidad de reconocer las cualidades del ser directiv@, su pensar y sentir en las prácticas directivas y la identidad con sus proyectos de vida personales de las y los participantes en la travesía investigativa.
Por eso se implementa el proceso de investigación desde el método inductivo y la metodología de la investigación – acción que nos propone Anita Barabtarlo, quien expresa:

> Investigación que nos posibilita ese mirar, es el de la experiencia ¿Cómo saber si nuestra perspectiva ontológica sobre la realidad se corresponde con ella? Se presenta la necesidad de conocer la realidad y nuestros puntos de vista sobre ella. La experiencia y aquélla que le antecede, está condicionada por la cultura, el lenguaje, necesidades prácticas, ideas y acontecimientos que nos hacen humanos, de igual forma también influyen nuestras capacidades genéticas. La capacidad para comunicarnos, para entendernos, para reconocer y respetar las diferencias, para aceptar diferentes interpretaciones de la experiencia y modificar o cambiar nuestros pensamientos, son aspectos cualitativos que atañen al conocimiento desde esa perspectiva. Pisar el terreno del trabajo cualitativo es ubicarse en los asuntos humanos y retomar la cotidianidad de nuestra vida (2002, p.3).

En correspondencia con la investigación – acción, se considera que los planteamientos sobre la formación, de Gilles Ferry son útiles cuando plantean:

> Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo solamente. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentran los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionarse él mismo al tiempo de reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación (Ferry, 1997, p. 56)

Mientras que Patricia Ducoing abunda en la intencionalidad de formación al expresar:

> Proceso en el que el sujeto se compromete en la búsqueda y realización de sus posibilidades con base en un proyecto, entonces toda actividad formativa se despliega a partir del mirar y del actuar sobre sí. La mirada y la actuación sobre sí mismo se desarrollan con base en el proceso de diferenciación (Ducoing, en Matute, 2000: 171).

Planteamientos que nos permite significar la categorización que propone Cecilia Navia acerca de la autoformación:

> Proceso por el cual el sujeto se hace cargo de la dirección de su formación, en la que interviene una intencionalidad en su formación que involucra a todo el ser, reorientando su vida y, por tanto, su existencia. En ella se percibe a sí mismo como un sujeto que construye espacios de autonomía para favorecer su formación. (2006, p. 60)

Los referentes teóricos de Ferry y Ducoing, así como los de Navia, son recuperados por Raúl Vargas y, así mismo, el núcleo de la propuesta como categoría y estrategia denominándola Acompañamiento Formativo,

> Entendido como una situación de estar con otro, significándolo, con un sentido consciente, de que uno es una posibilidad de mediación, de referente, que al otro le va a permitir la deconstrucción de su pensar y su hacer en situación de asesoría pedagógica. En este caso del acompañamiento estamos entendiendo por el otro a quien comparte o participa en los procesos de asesoría, pudiendo ser un/a docente, directiva/o u otra/o asesora/o. (2012, p. 14)

Ya que el proceso de investigación se realiza con técnicas colectivas dialógicas, como el focus group y un taller sobre gestión pedagógica.

Considerando como un referente fundamental también, lo relacionado con la teoría sobre gestión pedagógica propuesta por Justa Ezpeleta:

> Queremos subrayar el necesario vínculo entre el problema organizativo y el pedagógico porque ha sido habitual el abordaje independiente de ambas dimensiones. Las reformas han sido tradicionalmente pensadas en el plano curricular y en la formación de profesores. Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que loables proyectos pedagógicos sean neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar. (p. 17)

> Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen. Es decir que, aunque la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes. (Opus cit, p. 107)

Perspectiva teórica importante y útil para ubicar como objeto de investigación la formación y práctica directiva cotidiana de las y los directivos de educación especial, y como parte del mismo ámbito de estudio a las y los integrantes del equipo de investigación

conformado por dos directoras de centro de educación especial y un docente investigador, sobre todo al recuperar lo planteado en el valioso Volumen Aprendizaje y desarrollo 2002 – 2011, coordinado por Mercedes de Agüero (2013) dentro de la Colección Estados del Conocimiento, que se publicó por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (**COMIE**) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (**ANUIES**).

En el Capítulo 1, titulado Investigación en educación especial (2002 – 2011): Logros y desafíos, Guadalupe Acle (En De Agüero, 2013: pp. 83 – 89) recapitula con rigor analítico más de 200 investigaciones y publicaciones relacionadas con la educación especial.

Por ejemplo, se menciona aspectos de la evaluación del sistema de educación especial en como:

- Los debates acerca de la conceptualización de educación especial.
- La normatividad sobre la organización y funcionamiento de los servicios de apoyo especializado.
- La falta de articulación entre la educación especial y la educación regular.
- La ubicación de la educación especial en la estructura educativa de los sistemas estatales de educación.
- Los recursos tanto humanos como financieros.
- La conflictiva de dos sistemas dentro de mismo sistema estatal (Ibidem: 73).

Sin embargo, se deja de lado mencionar la importancia de quienes dirigen a los centros educativos relacionados con la educación especial.

Todavía más, en el **XIII CNIE**, celebrado en noviembre del 2015 en la Ciudad de Chihuahua, se presentaron en general ponencias relacionadas con las tareas directivas de diversos niveles, pero en menor cantidad relacionadas con la educación especial.

Se identificó que existen pocas investigaciones especificas al respecto, y también se tuvo la intencionalidad de precisar lo relacionado con la formación de directivas y directivos con una perspectiva de inclusión, encontrándose que existen propuestas en la Escuela Normal de Especializaciones en la Ciudad de México, sin embargo, con la misma tendencia de la propuesta que se ubica en otras instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional o en los cursos del Sistema Nacional de Actualización donde se promueven cursos de actualización con una perspectiva más hacia una visión burocrático – administrativa, ya que en dichos cursos se sobredimensiona lo administrativo, la directividad como una cuestión operativa y de buen funcionamiento de los centros de trabajo, pero no se conjunta en la misma amplitud lo relacionado con la cultura y la gestión pedagógica, que es muy necesaria para la labor directiva en los centros de educación especial, y claro con una amplia información y sustentos de la problemática de las y los estudiantes desde educación preescolar a secundaria.

Recursos y discusión

Para esta travesía investigativa recuperamos el paradigma interpretativo y la metodología en investigación- acción con base a los planteamientos de Anita Barbartarlo y Zedasky (2002), es decir; con la finalidad de comprender, interpretar la realidad, los significados de las personas, es decir apropiarnos de nosotros mismos (as) como investigadores (as) y las directoras y directores investigados, quienes despliegan sus actividades en los servicios de Unidades de Apoyo a la Educación Regular (**USAER**) y Directores de Centros de Atención Múltiple (**CAM**), recuperando intenciones y adentrándonos a su pensar y hacer cotidiano, lo que permitirá registrar y testimoniar la subjetividad o intersubjetividad de las y los participantes.

Entonces, dicha investigación retoma como sujeto a las y los propios directivos, viéndose implicados e interrelacionados en todo el proyecto y a su vez investigando a otros, generando así expectativas, conciencia y preparación a futuro lo que nos adentra a un

enfoque cualitativo, siendo este de recuperación y sistematización de nuestra propia tarea pedagógica.

Las técnicas a utilizar: observación participante, entrevista a profundidad, historias de vida (trayecto formativo).

Las fases en las que se ha desarrollado el proceso de investigación:

- Integración del Equipo de Investigación, en un lapso de un año, a partir de un ejercicio de problematización, para llegar a la elaboración del problema de investigación.
- Construcción Colectiva del Proyecto de Investigación, con la continuidad de sesiones del STFIA y como parte del proceso formativo en investigación educativa.
- Gestión de las condiciones institucionales para la implementación de la investigación, considerando los propios espacios de adscripción como ámbitos investigativos.
- Profundizar en referentes teóricos, como curriculum, gestión pedagógica, investigación – acción, aproximación al conocimiento de un diseño de estrategias de formación virtual y presencial.

Ubicación del ámbito y sujetos de investigación, considerando además de quienes participan en el equipo de investigación a Directivos en Servicio de CAM y USAER de la las regiones de: Naucalpan (2 directivos de USAER), de Ecatepec (1 directivo de USAER), de Zumpango (1 directivo de USAER), 7 de Tecámac (4 de USAER y 3 de CAM), de estos 11 directivos uno está jubilado y otro más en proceso de jubilación, una se encuentra en comisión de directivo, y otro más en comisión de año sabático. Estos directivos participaran durante dos ciclos escolares en este proceso para concluir la investigación y realizar aportaciones teóricas y prácticas en la propuesta de mejora para la formación de directivos en educación especial.

> Guerrero (1995), La educación especial es una ciencia epistemológica que trata de explicar los procesos de enseñanza – aprendizaje, las adaptaciones curriculares y las estrategias de intervención educativa de los sujetos con problemas sensoriales, psíquicos, motóricos, sociales y comunicativos, para normativizar y optimizar lo máximo posible sus condiciones de inferioridad educativa respecto a los individuos que no tienen estos problemas y para

acercarles, tanto como sea posible, el conocimiento humano, la autocomprensión racional y el interés cognoscitivo emancipatorio. (p.24).

Logros

Nuestro propio proceso formativo, transformación de nuestra practica directiva, disposición y participación de 11 directivos de cinco zonas del nivel de educación especial, autoformación, proceso en construcción de nuestra formación como investigadores (as).

Se tiene previstas las tareas siguientes:

- Elaboración y aplicación de técnicas e instrumentos: Focus group, Taller como dispositivo de investigación y Guion para elaboración del Trayecto Formativo por las y los informantes participantes.
- Sistematización y recuperación de la información, con el uso de la técnica de Cuadros de Análisis.
- Elaboración del Análisis y del Informe General de la Investigación.

Conclusiones

En el nivel de Educación Especial del Valle de México, existe una preocupación por brindar una atención de equidad y calidad con un sentido de inclusión, sin embargo, al mismo tiempo existe una gran incertidumbre por mantener con vida el servicio de Educación Especial como un componente sustantivo de la Educación Básica

En los últimos años hemos sido testigos de un sinfín de cambios, paradigmas y reformas, que si bien, lejos de permitir esta calidad se corrompe con acciones y prácticas de tipo empresarial – administrativo, siendo el mayor distractor para alejarnos de nuestro hacer y saber hacer.

La política educativa actual demanda desafortunadamente de las y los Directivos tareas de corte empresarial, dejando así un limitado espacio para la actualización en torno a su propia formación con una intencionalidad de inclusión.

En Educación Especial en su mayoría los profesionales ya sea (directivos, docentes o equipo de apoyo) provienen de diferentes escuelas Normales tanto privadas como públicas y Universidades en el caso de los psicólogos. Es importante mencionar que en el caso de las Escuelas Normales el currículo que impera desarrolla habilidades en cuanto al hacer y deja de lado el desarrollo del ser como *"sujeto en formación",* ya que la política educativa actual se ha servido de la educación como instrumento para modelar individuos pasivos y recesivos nulificando así el deseo y participación del sujeto por la propia formación tanto en el plano personal, como en el profesional. Resultado de esa educación es la poca investigación en el ámbito educativo de la atención a personas con discapacidad y con ello una mejoría mínima en cuanto a la calidad educativa actual.

Por lo tanto, se hace cada día más evidente la necesidad de desarrollar con énfasis en la investigación educativa y en la perspectiva de la educación inclusiva las demandas contemporáneas de atención a la población en educación básica pública y privada.

Propuesta:

Fortalecer la formación de las y los directivos de educación especial con base a la investigación acción. Generar propuestas de formación de directivos y diseñar estrategias de asesoría desde el acompañamiento formativo para Directivos (as) en Servicio.

Referencias bibliográficas

Acle T., Guadalupe. (2013) Investigación en educación especial (2002 – 2011): Logros y desafíos. En De Agüero S., Mercedes (Coord.) (2013) *Aprendizaje y desarrollo 2002 – 2011. Colección Estados del Conocimiento.* México: ANUIES – COMIE.

Barabtarlo y Z. Anita. (2002) Investigación cualitativa y Formación de Profesores: Diario de Campo e Historia de vida. En Revista: *El Despertar Académico.* Universidad del Valle de México. Año 4, nº. 17, abril.

Ducoing, Patricia. (Coord.) (2009) *Tutoría y mediación I.* México: IISUE – UNAM.

Espino, C., Jazmín Elizabeth y Verónica Martínez Arochi (2015) *La tarea pedagógica del directivo de Educación Especial.* México: Mecanoescrito.

Ezpeleta, Justa, Alfredo Furlan (1992) *La gestión pedagógica de la escuela. Santiago, Chile, UNESCO.*

Ferry, Gilles. (1997) *Pedagogía de la formación.* Argentina: Editorial Novedades Educativas.

Grau, R. Claudia. (1998) *Educación Especial de la Integración Escolar a la Escuela Inclusiva.* Edit. Promolibro – Valencia.

Matute, E. Romo R. (Coords.) (2000). *Diversas perspectivas sobre la formación docente.* México: Universidad de Guadalajara.

Navia, A. Cecilia. (2006) *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Ediciones Pomares.

SEP (2002) *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa SEB-SEP*. México. Consultado el 22 de enero de 2016, en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf

Vargas, S. Raúl. (2012) El acompañamiento formativo ¿Qué connotaciones tiene en procesos de formación docente? En Mariza Borges Wall de Caravalho, Valelúcia Alves da Costa y Terezinha Guimaraes Miranda (Organizadoras) *Educação básica,*

educação superior e inclusão escolar: Pesquisas, experiencias e reflexões. Niterioi, Río de Janeiro, Brasil: Intertexto Editora.

(2015) Acompañamiento Formativo: Una Estrategia para la Formación en Investigación Educativa de Directivos, Docentes y Asesores de Educación Básica y Superior. En Revista *Entreideias. Educaçao, cultura e sociedade*. V.4, No. 1, jan./jun. Consultar en: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias.

CAÑADA DE CISNEROS: COMUNIDAD EN PROYECTOS. OTRAS FORMAS DE VIVIR LA FORMACIÓN INICIAL

Autor
Ma. Guadalupe Correa Soto
correa.2358@gmail.com
Eje temático
Eje 3. Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político
Red a la que pertenece
Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad
Institución donde labora
Benemérita Escuela Nacional de maestros
Nivel educativo donde labora
Educación Superior

Resumen
¿Cómo se llega a ser maestro? En la formación docente inicial, existen dos líneas muy definidas: los seminarios teóricos y las prácticas profesionales, cuyo eje epistémico está en la docencia reflexiva. Sin embargo, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros los jóvenes dudan de su propia formación por las prácticas docentes y los espacios curriculares que subyacen en su formación escolar. Pero cuando se participa en redes de maestros, como es mi caso, uno se nutre de alternativas y propuestas otras para trabajar la didáctica y otros aprendizajes, como lo es la narrativa y la pedagogía por proyectos, líneas que abordamos en la Red Metropolitana de Lenguaje, desde estos dos posicionamientos, trabajamos la emancipación y decolonialidad del saber. Los jóvenes toman decisiones y se responsabilizan de su participación y de sus aprendizajes. Generan propuestas y construyen otros saberes que fortalecen su identidad y su saber escolar, nutren de hecho, su capital cultural docente.
La docencia cobra sentido como una de las profesiones que proporciona angustias y preocupaciones, pero también alegría y regocijo. Son los claroscuros de la docencia lo que nutre el alma de los futuros maestros.
En esta experiencia que se narra, se tejen las voces de los estudiantes y de la maestra, en una clara complicidad, para hacer vivir al otro, lo que significa ser maestr@ en formación. Es como un aventarse al vacío, atreverse y finalmente sentir el alivio de saberse vivo.

Palabras claves (cinco)

Formación docente inicial, pedagogía por proyectos, narrativa, docencia reflexiva y saber

Cañada de Cisneros: comunidad en proyectos. Otras formas de vivir la formación inicial

Ma Guadalupe Correa Soto

La experiencia vivida….l

Era tal el frio, que no atinábamos si bajar o no del autobús; eran las 08:30 de la mañana, el recorrido nos había tomado más o menos una hora y media, casi dos. Una espesa neblina cobijaba el parque, bueno, un terreno baldío lleno de tierra y un poco de pasto seco, donde realizaríamos los talleres esa mañana. Empecé a dudar, la angustia se apoderó de mí nuevamente; lo digo así, porque la angustia siempre ha estado ahí desde que se decidió que el proyecto se realizaría en una zona rural, las preguntas rondaban en mi cabeza; ¿será que no debimos venir?, ¿es demasiado temprano?, ¿podremos realizar los talleres?, ¿qué vamos a hacer, si no asiste nadie al parque? Reacciono cuando me doy cuenta de que estamos ya frente al parque.

-Creo que ya es aquí señor- le digo al chofer después de subidas y bajadas por las calles dela comunidad. Ximena que conoce el lugar afirma: – ¡Si maestra es aquí!-

Afuera no se ve ni un alma que ande por ahí, -pues con esta neblina, y este aterrador frío ¿cómo?- pienso, apenas se distingue algún negocio en la calle cercana, que frío tan espantoso.

-Vamos a bajarnos muchachos- les comento dirigiéndome desde el pasillo del autobús. Empezamos a bajar, ¡qué cosa, el frío es terrible!

El llamado parque de Cañada de Cisneros, ya de cerca, no es más que un gran terreno con algunas mesas de madera rústica fijadas al piso y, con sillas incorporadas, algunos juegos infantiles, todo por supuesto lleno de tierra, sin siquiera un arbolito. No digo nada, sólo pienso: ¿esto es el parque?

Pao, se me acerca y me dice, tiritando de frío: –Ya ve maestra, le dije que era mejor en Tláhuac-. Yo no atino a contestar algo de manera inmediata, pero reacciono y le digo, recuerda cuanto nos llevó decidir, y que cada propuesta se argumentó y se discutió ampliamente, y esta fue la decisión que tomamos entre todos.

En realidad decidir el lugar, fue lo más difícil del proyecto, después de definir los talleres, los responsables, el título del proyecto: *"Buldogs en actitodo; diseño de actividades al aire libre con apoyo en las tic"*, y además que sería en una zona rural, las cosas se pusieron muy complicadas. Hubo varias sesiones de discusión, para tomar acuerdos del lugar en dónde realizaríamos el proyecto: Tláhuac, Chimalhuacán y Cañada de Cisneros en Tepotzotlán, Estado de México. El criterio principal ya estaba decidido, que fuera una zona rural, donde realmente la comunidad necesitara de espacios de recreación, decía Daniel –hay maestra se trata de que realmente vayamos a un lugar donde nos cueste trabajo, donde aprendamos de la experiencia, no un "pueblo mágico"-.

En realidad yo entraba en una disyuntiva, a mí también me emocionaba la idea de que fuera en un espacio diferente, con problemáticas que mirar y con gente de campo, o al menos de provincia, en donde los muchachos pudieran encontrar un contexto y una comunidad con situaciones diferentes a las que ven de manera cotidiana a su alrededor, y donde

pudiéramos recoger otras experiencias. Sin embargo, debo confesar que se enfrentaron incertidumbres, me invadía el miedo, ese tan cotidiano de no encontrar respuesta en la comunidad o de correr riesgos, por las situaciones de violencia y de narcotráfico que es ya un tema cotidiano en nuestro país, pero como siempre vuelvo a la cordura, o a la no cordura y digo: -sí, nos arriesgamos, si no buscamos otras posibilidades, entonces no se avanza con la misma emoción. Y allá voy nuevamente, un nuevo proyecto, una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje, muchos aprendizajes, angustia, incertidumbre, adrenalina, todo junto, pero muy atractivo e inquietante, lleno de cosas por descubrir.

Cuando nos metemos en estas dinámicas mis grupos y yo, siempre hay un compañero en el pasillo que me dice: -¿Vas a salir fuera con los alumnos?, ¿con todos? Con ese dejo que a veces no sé bien a bien, si es sorpresa, reclamo, o simplemente una expresión por no dejar.

Pero también hay otros que me acompañan, me alientan y me apoyan en todo lo que pueden, y con eso, me es suficiente.

En la discusión para definir el lugar Tere que vive en Tláhuac agrega: –maestra tenemos que ser imparciales, no estar buscando un lugar que nos quede cerca de nuestra casa, sino que realmente cumpla con lo que queremos lograr con el proyecto. Pero ¿qué queríamos lograr con el proyecto? Lo que anotamos en el proyecto colectivo quedó así: diseñar diferentes actividades como juegos y talleres para realizarlas al aire libre y compartirlas con personas de todas las edades en una zona rural; ahora sé que demasiado ambicioso en este punto, pero así quedó. Hasta ese momento ya habíamos avanzando en otros ámbitos: colaboración, organización y ¿por qué no?, tomar decisiones y hacer gestión; ya que salir de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, es decir realizar actividades fuera de sus muros, se ha convertido en una pesadilla; desde los terribles y dolorosos acontecimientos de Ayotzinapa[1]; las autorizaciones para ir fuera de la BENM se complican mucho. Cuando finalmente se acordó el lugar, nos llevó todo un vía crucis de gestiones en la dirección de la escuela, así como idas y venidas al famoso Tepotzotlán, para lograr la autorización del proyecto.

Pero ya para este momento los muchachos estaban involucrados y posicionados ante el proyecto, a partir de las tareas asignadas en los contratos colectivo e individual, las comisiones estaban más que organizadas; idas y venidas a la dirección de la escuela para obtener los documentos necesarios y poder ir al lugar a realizar las gestiones de permisos y demás, después ir nuevamente al lugar a pegar los carteles para difundir nuestra actividad en los alrededores del parque donde serían los talleres. Yo por mi parte, entregando el proyecto escrito, seguros del autobús, permisos firmados y todo lo que se les ocurriera a las autoridades para que nada nos detuviera.

[1] En septiembre 26 del 2014, un hecho terrible se suscitó en nuestro país, la desaparición forzada de estudiantes, similar al 68 y al 71 en la historia dictatorial de México. Estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Aytozinapa, en Iguala, Guerrero. salieron a recopilar fondos para la marcha del 2 de octubre, y fueron atacados por civiles armados y policías de los municipios de Iguala y Cocula Tras varios ataques fallecen seis personas (tres normalistas, un joven futbolista del equipo Avispones, el chofer de uno de los autobuses y una mujer que viajaba en taxi), 25 resultaron heridas, un normalista permanece desde entonces en estado vegetativo y 43 estudiantes fueron detenidos y entregados supuestamente a integrantes del grupo delictivo Guerreros Unidos, hecho que a la fecha no ha sido aclarado, y ha sido indignación y dolor para el pueblo mexicano, pero sobre todo un luto permanente para la comunidad normalista.

No lograba mirar en ese momento el alcance que tendría el desarrollo del proyecto, a mí de manera particular me inquietaba mucho la importancia que tiene en la formación inicial el acercamiento a contextos diferentes, adversos y variados; hoy puedo darme cuenta que este hecho les permite utilizar sus herramientas y sus recursos de otra manera, generando entre ellos inercias diferentes que los llevan sin lugar a dudas a aprender cosas nuevas y mover esos esquemas que dentro del aula a veces no logran modificarse o se mueven a ritmo distinto: trabajar colaborativamente, planear en colectivo, asumir responsabilidades diversas.

Otras voces, otros alumnos: – ¿Aquí vamos a hacer los talleres maestra? ¿con este frío? Un si contundente sale de mi garganta. -¿Y con quién? Contestan otros. -¿Si aquí no hay nadie? – Con los que vayan llegando muchachos, nosotros tenemos frío porque no estamos acostumbrados, pero la gente de aquí está acostumbrada, están en su ambiente.

Frente al llamado parque, hay una tienda, una tortillería y un tipo estacionamiento, en realidad es una casa, nuestro guía aún no llega, es Dany el chico que es nativo del lugar.

-Empecemos a bajar todo- les digo a los muchachos, todos se activan y empieza el movimiento; cajas, pinturas, ingredientes, de todo traen para montar sus espacios donde se impartirán los talleres. También bajan los invitados, compañeros maestros, algunos padres de familia, niños, y mis alumnos asesorados de 4º año, que también están experimentando sus propias cuitas, porque están haciendo pedagogía por proyectos en su escuela primaria donde realizan su último año como estudiantes. Dany ya está organizando. Eduardo dice: -de dónde vamos a conectar para la música-, Dany anda de un lado a otro apoyando, y le dice –calma, ahorita veo donde-.

Estamos casi por terminar de montar, el espacio que parecía tan desolado y tan gris, se ha tornado de colores, están las mesas con cada uno de los talleres, totalmente instalados, con todo preparado para iniciar en cuanto empiecen a llegar los habitantes del lugar; los muchachos con un entusiasmo indescriptible, activos, sonrientes, llenos de energía, no hay uno solo que esté apático o pasivo, todos tienen bien claro que les corresponde hacer, las diferencias, los agarrones, los desacuerdos, estuvieron; pero por ahora no muestran evidencia alguna porque lo más sorprendente es el panorama del trabajo colaborativo que se puede observar, se siente, se respira, se huele, pero además un color azul marino de uniforme normalista adorna el parque, lo decidimos así por seguridad, ya que es un espacio que no conocemos esto nos ayuda a identificarnos. Este panorama de trabajo de grupo es valioso porque ni duda cabe que estamos aprendiendo. Aún no hay muchos transeúntes. Alguien dice: –¿maestra y si no viene nadie? -Hay que esperar, hay que esperar, les digo.

Los talleres finalmente quedaron así: Baile, Dibujar y pintar, Leer, cantar y Jugar y Manualidades y repostería. Juegos organizados.

En la tortillería de enfrente ya está la fila más que puesta, están por almorzar los habitantes de la comunidad, empieza a circular gente, empiezan niños a detenerse y mirar, están tapados hasta las narices, el frío no cesa, pero el sol por fin nos mostró su gran sonrisa y todos estamos ya más animados.

Lo mejor, la voz se empieza a correr seguramente y de pronto ya estamos llenos de niños, madres y padres de familia preguntando y buscando qué taller les gusta más, el panorama es indescriptible, todo es movimiento, el frío ya no está, o al menos ya no lo sentimos.

Niños pintando, moldeando, jugando, bailando, comiendo, jóvenes normalistas lanzando bocanadas de alegría.

El recuento de lo vivido; no que los jóvenes no leen ni escriben… breves notas de lo vivido…

Una tras otra, las voces se suceden como algarabía, para dar cuenta, de la afectación que implica trabajar juntos, de la incertidumbre como principio de conocimiento, de la experiencia vivida desde el trabajo por proyectos y descubrir su pedagogía, de los sueños, anhelos y pendientes que genera la acción y el pensamiento colectivo, de los encuentros y desencuentros al realizar una actividad fuera de su cotidianidad escolar, de aprender de eso, de esos otros, para afirmar el camino de la docencia, para trazar huellas y pasos en el horizonte de le reflexividad, para conocer-nos, comprender-nos y reconocer-nos.

"El trabajar por proyectos que es algo difícil aparentemente se ve fácil pero dentro de él desarrollamos diferentes valores uno de los más importantes la empatía, ponernos en el lugar de los demás y comprender su situación actual… -Lo que más me gustó es la forma como otras personas se emocionan al interactuar con nosotros, el respeto y la emoción por parte de los niños y la comunidad-". ***Ximena***

"…-lo que pudimos aprender en forma colectiva fue que tenemos la capacidad de sacar adelante proyectos, sin importar los problemas que tengamos hay siempre una solución para todo… nos dimos cuenta que nos gusta la carrera porque lo mejor que nos llevamos fue la sonrisa y las palabras de los niños, aún de los propios padres". ***Carina***

"Al principio sólo estábamos nosotros, pero empezó a llegar gente… teníamos mucha energía, se veía el compromiso de cada uno de nosotros, las ganas de querer divertirnos y compartir con los demás… Se aprendió el apoyo, la comunicación, el trabajo en equipo. Agradezco que la maestra nos haya dejado ser libres, que confiara en nosotros, que nos apoyara y nos dejara ver más allá, sin limitaciones y sin miedos." ***Rebeca***

"… me deja como semblanza un enriquecimiento muy valioso al tratar de la mejor manera un proyecto en donde se presentan muchas problemáticas a lo largo de su realización, pero de una manera individual te deja grandes enseñanzas como saber resolver a tiempo cada problemática que se presenta ya en su desarrollo…" ***Edwin***

"Que a pesar de las dificultades que encontremos tenemos que encontrar soluciones a cada cosa, así como ver cómo trabajan mis compañeros y ver que algunas personas tienen diferentes habilidades y como poder ponerse de acuerdo para que al final las cosas salgan como planeamos y si no hasta mucho mejor o ver en las cosas que podemos mejorar.

…hasta un niño nos preguntó que si iríamos al día siguiente, pero le contesté que no, que ese era el único, y entonces el de la emoción gritó está bien, pero eso sí, disfrutaré al máximo este día". ***Abigail***

"En cuanto a la organización del proyecto, nos tomó varios meses que totalmente valiera la pena, pues vivimos todo ese trabajo realizado en el salón de clases, para tomar vida en este parque donde que fue donde realizamos la actividad. Lo que más nos marcó a mi parecer fue que trabajamos muy bien en equipo, aunque hubiera indiferencia, ya que dejamos todo atrás para brindar algo sincero y que todo saliera como queríamos" ***Andrea****.*

"Tal vez suena sencillo, pero no lo fue. Nos llevó casi todo el semestre poder organizar el trabajo a realizar. En ocasiones había diferencias o malos entendidos pero con comunicación grupal se

*pudieron resolver. Antes del día esperado realizamos una demostración, donde cada equipo pudo detectar que nos hacía falta y así estar mejor preparados para la realización del proyecto". **Tere***

*"Una de las más grandes dificultades fue ponernos de acuerdo en cuál sería el lugar donde se desarrollaría el proyecto, ya que hubo muchas votaciones acerca de eso, otra dificultad fue la distancia y por esto no todos podíamos ir a entregar los documentos al lugar y creo que hubo un poco de conflicto en eso, otra dificultad, fue que por parte de las autoridades de la BENM no nos entregaban el documento a tiempo y esto nos retrasó la primer fecha que ya se tenía prevista" **Claudia***

*"De manera colectiva a trabajar en equipo, organizarnos mejor, separar nuestras diferencias para que todo saliera con éxito, cooperamos, apoyamos, descubrimos y desarrollamos las habilidades que uno tiene, aprendimos a ser responsables con lo que realizamos, mejoramos la comunicación, forjamos lazos de solidaridad entre todos e individual mente a dar nuestra opinión y aportar ideas" **Tania**.*

*...hubo que hacer la votación por tres ocasiones, ya que Paola esperaba que se nos iluminara la cabeza y votáramos por Tláhuac… parecía campaña de partidos políticos, cada uno defendiendo y conquistando con las ventajas de su lugar, pero al final quedo Tepotzotlán, que más le quedaba al resto del grupo sino resignarse, aunque no lo llamaría así, creo que del mejor modo todos tomaron a Tepo como buena opción, al principio claro, porque no sabíamos lo que nos esperaba. (...) pero conforme fueron pasando los días comprendimos mejor los contenidos a tratar, poco a poco fuimos notando que un proyecto implica mucho trabajo en todos los aspectos (...) no sólo aprendimos en cuestión de saberes en torno a las materias sino más allá…..por que este trabajo requería más que un simple conocimiento". **Eda***

*"...posteriormente nos dedicamos por equipos a preparar nuestras actividades que íbamos a realizar, los materiales que ocuparían. En el lapso del tiempo se presentó un avance de lo que se llevaría a cabo, con el motivo de que los compañeros y profesora nos dieran sus puntos de vista". **Nayelli***

*"Ya listos los equipos sólo quedaba que la gente llegara, así esperamos y fue ahí cuando nos dimos cuenta de que faltaba conexión, pero al último momento se arregló y todo siguió como si nada, ya que teníamos la conexión era hora de anunciar nuestra presencian y se hizo". **Monserrat***

*"Solo restaba que cada grupo organizara sus actividades y las cosas que necesitaría para el día final por supuesto esto tuvo una base que fue una lista de cotejo en donde anotamos todo lo que realizamos en cada clase y relacionándolo con cada una de las materias que llevamos en el curso". **Sandra***

*"Todos estábamos con una sonrisa en el rostro de ver que después de todas las complicaciones al final si logramos realizar nuestro proyecto como se había planeado… fue algo muy lindo ver a los niños desarrollando distintas habilidades de una forma divertida y que les dejaba algún conocimiento nuevo" **Gabriela**.*

*"…también hubieron dificultades, tanto internas como externas, como en la preparación de los equipos hubieron inconformidades por lo tanto discusiones, otro ejemplo ya en la actividad escases de algunas cosas de la utilización de los equipos, niños llorando porque sus papas solo los iban a dejar un rato para deshacerse de ellos, pero al final todo tuvo solución tardía en algunas pero las hubo". **Fabián***

*"Dentro de estos cuatro equipos tuvimos que realizar una planeación y organización de todo el grupo utilizando internet, comunicación, aportación de ideas y sobre todo respeto aunque fue lo más difícil para la preparación de este proyecto." **Paola***

"Y así comenzó todo… La palabra proyecto pedagógico nos daba curiosidad ya que la mayoría estaba familiarizada con los proyectos, pero no uno pedagógico y al mismo tiempo nos trajo angustia por no saber cómo manejar la situación a la que nos enfrentaríamos. Quiero mencionar que una de las madres de familia nos felicitó y nos dijo que siguiéramos con ese entusiasmo, que nadie nos quitara esa chispa que tenemos al querer enseñarles a los niños de una forma diferente, creo que esas palabras, sus sonrisas en sus rostros, me hacen sentir orgullosa de ser normalista y que vamos por buen camino". ***Katherin***

"Yo en lo personal me siento lleno y satisfecho con la experiencia que se vive al convivir con los niños ya que nunca pensé que algún día iba a realizar estas actividades y más que nada ver como los niños se divierten con un simple recuerdo que les puedes compartir ve sus caras llenas de alegría son cosas que nunca vives a diario" ***Fernando****.*

"…sé que nos faltó muchas cosas pero la práctica hace al maestro como más actividades más tiempo porque creo que los niños se veían con ganas de más en lo personal al último de que nos despidiéramos de los niños uno de ellos de nombre Alex me regalo un dibujo que hizo en el equipo de arte que a mi me dejó impresionado feliz porque nunca había tenido uno de esas experiencias por parte de un niño lo despedí con un fuerte abrazo y el diciéndome yo quiero ser alumno tuyo…" ***Daniel***

"Creímos que el clima nos haría una mala jugada al dejarnos sin personas pero poco a poco fueron llegando y nos dimos cuenta de que las cosas no serían así y todo estaría a nuestro favor. ***Andrea Martínez***

"Con el paso del tiempo, conociéndonos más, avanzando con la materia comenzamos a debatir la forma en que llevaríamos el trabajo semestral, la profesora nos compartió algunas anécdotas de años anteriores, supongo que fue entonces cuando nos sentimos inspirados a elegir un proyecto. En ese momento pudo parecernos sencillo, sin embargo clase tras clase nos encontrábamos con nuevos retos y/o etapas, mencionaré algunos de ellos a continuación: Reto 1: requeríamos un sinfín de datos y recursos para lograrlos, pero tomamos el riesgo." ***Atenea***

"¿Creces con todas las experiencias no? Aprendes algo nuevo no te quedas con un solo pensamiento, recordar juegos de mi niñez, el compartir con mis compañeros incluso con mi madre que casi no convivo con ella se acercó, me motivó, la ayuda de usted fue grande siempre preocupándose es la experiencia más grata que me puedo llevar y el darme cuenta de que si se quiere se puede. ***Laura***

"El trabajar por proyectos no es nada fácil, la organización es pesada y a veces estresante, pero a comparación de otros modos de trabajo, aprendes más fácil y más rápido porque aprendes de la práctica" ***Cynthia***

"…no todos pensamos lo mismo o trabajamos igual, sin embargo todas esas diferencias pueden hacer cosas extraordinarias, los niños de la comunidad nos motivaron a hacer mucho mejor nuestro trabajo y nos dimos cuenta que no todos tenemos las mismas posibilidades de convivencia. Nos faltó tiempo para poder alargar más nuestras actividades, y para que llegara más gente a conocer lo que los alumnos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros están dispuestos a aportar a la sociedad". ***Mariela***

"A pesar de tener la mayoría del proyecto planeado, nos enfrentamos con algunas dificultades tanto por equipos como en el grupo individual por ejemplo: la falta de luz (que resolvimos con muchas extensiones), falta de materiales específicos (resueltos con mucha imaginación y otros materiales), aparición de perros hambrientos de dulces, entre otros problemas que fueron exitosamente resueltos". ***Lily***

...claro que al comienzo solo eran muy pocas personas pero con el pasar de los minutos el lugar donde nos situamos comenzó a tener cada vez más visitantes hasta que el propósito de nuestro proyecto poco a poco se cumplía, tuvimos muchos contratiempos que pudimos solucionar y eso me lleno más de orgullo , a cada una de las personas que nos acompañaron las tratamos con mucho respeto y con un gran entusiasmo pues todos las actividades que realizamos fueron un éxito, considero que este proyecto fue muy enriquecedor para mi formación como docente y fue una gran experiencia el trabajar por proyecto agradezco a toda la comunidad de cañada de Cisneros por su gran apoyo en la realización de nuestro proyecto. ***Dany***

El recuento de lo aprendido

Los relatos de los muchachos, nos permiten identificar qué están mirando ellos como necesidades para su formación como maestros.

Sus textos hablan por sí mismos, hay en sus líneas, desde la confrontación con sus miedos hasta la sensación tan placentera de sentir la felicidad de los niños, la percepción de que ser maestro es darles felicidad a los niños, compartir con ellos, hacerlos sonreír, pero también ser feliz al saberse maestro, mirarse maestro. Cómo en ese compartir con los otros, se ven reflejados en esos otros, y al mirarse desde ese lugar, se reafirman como maestros.

Algunos de ellos, ya con la identidad normalista más que firme, más que declarada, descubriendo la realidad que en parte enfrentarán en ese hacer docente, en ese formar hábitos en esos niños que les serán encomendados para forjar su educación.

Descubrir que en el camino que apenas empiezan a transitar está plagado de obstáculos y de retos, pero que siempre hay maneras de resolverlo, con el empeño de escuchar a los otros, comunicarse y buscar las maneras del trabajo en colectivo.

En cada fragmento se puede descubrir maneras distintas de ser maestro y sobre todo que se necesita en la formación de maestros, para que de a poco se vayan planteando ese ser docente, que necesita la sociedad.

A través de la pedagogía por proyectos los maestros en formación se internan en una dinámica diferente, única, donde hay discusiones en cada sesión, pero dónde van descubriendo sus habilidades y sus preferencias, lo que más les gusta y lo que les fastidia, los deja ser humanos, que es una característica fundamental en un maestro.

Una experiencia es el recuento de lo que el acontecimiento significó para cada uno de los participantes. Plasmar trazos de fragmentos de los relatos de los chicos en esta travesía recupera el sentido de la docencia, de la pedagogía y de los proyectos; sumergirse en la sospecha, desarrollar la capacidad de asombro y curiosidad, tal y como aquí se narra, no sólo es evidencia de que se está haciendo algo diferente, sino porque además se genera la inquietud por conocer más, por realizar esas otras acciones que irán resignificando el ser maestr@s. Hacer teoría desde la práctica es un camino para documentar la realidad social, comprender su devenir y situar a la educación, en un papel protagónico en la formación de personas con sentido social y humano.

Todo por aprender

Aventarse al vacío con un nuevo proyecto, no sólo es llevar una manera distinta de vivir el aula, no sólo es enfrentarse a las adversidades más inimaginables, no es sólo el cansancio de mirar que el tiempo pasa y que el proyecto no logra avanzar, saber que el tiempo será

siempre poco, que los contenidos se tendrán que ajustar, mover, y acomodar de tal manera que se puedan ir abordando sin que esto trastoque el sentido del proyecto, buscar siempre el equilibrio entre el tratamiento de los temas, las sesiones de discusión, la organización de las actividades, la investigación y demás, no lo es todo, va mucho más allá.

Desde la pedagogía por proyectos he podido descubrir o darme cuenta de que los muchachos necesitan ser escuchados, tal y como lo plantea Josette Jolibert, también ellos enfrentan una escuela que los somete y los reprime, y con un poco de confianza son impresionantemente creativos y dinámicos.

Y yo en estos procesos me he descubierto angustiosa, *preocupona*, obsesiva, que la didáctica en la que siempre he creído se puede modificar, improvisar y hasta cambiar por completo, me he encontrado llena de dudas a pesar de conocer muy bien las fases que señala Josette Jolibert, pero también me he descubierto igual que los muchachos, con los recursos para resolver las situaciones por difíciles que parezcan, y claro también me he descubierto maestra.

Después de una jornada que había comenzado desde las 5:00 de la mañana y para algunos desde antes, (porque nuestros alumnos radican a dos y tres horas de distancia de la BENM) ya a las dos y media de la tarde ya todos moríamos de hambre, realizando algunos ajustes a las finanzas con apoyo de mis compañeros maestros que nos acompañaron y el apoyo del abuelo de Dany, que tuvo a bien felicitarnos por el trabajo realizado, pero lo más importante recordarnos que esos maestros son los que necesita la comunidad, -muchachos los felicito, ojalá todos los que estudian para maestros fueran como ustedes, maestra la felicito- nos dijo. Que satisfactorio recibir estas palabras de un anciano sabio y solidario. Pues en cuanto ya estábamos devorando un manjar delicioso, pollos en barbacoa y carnitas. ¡¡¡Qué cosa!!! De repente éramos una gran familia comiendo y disfrutando después del arduo trabajo. Cuando me di cuenta yo ya estaba tratando de poner orden, repartiendo la comida de manera equitativa para las más de 30 personas que estábamos ahí degustando, con las manos llenas de comida y viendo a todos lados -¿quién falta?- mirando a quien le hacía falta su ración de tacos, tratando de que todos probaran ambos platillos. Y claro, ya sabemos eso también forma parte de nuestro quehacer, porque yo estaba más que feliz.

La transformación se hace a hurtadillas en un espacio donde estamos siendo vigilados de manera continua.

Que dice esta maestra que se descubre aquí llena de sueños y de anhelos?, Que le gusta ser maestra, que lo disfruta, que en cada aventura, en cada momento de buscar nuevas formas de transitar el aula, se siente acompañada por sus alumnos y eso es único.¿ Cómo quieren ser maestros los arquitectos, los psicólogos, los abogados,?, la declaración más reciente de nuestro secretario de educación de que “cualquiera puede ser maestro”, muestra una vez más que quienes toman decisiones en nuestro sistema educativo, no tienen ni los saberes, ni la sensibilidad, ni estarán jamás cerca de lo que se requiere para ser maestro. Hablo de ser maestro en la escuela primaria, donde a más de conocimientos, se forman hábitos y se edifican ciudadanos, aunque en el discurso oficial se enuncien más de diez objetivos generales, que hablan de valores, de hábitos, de habilidades, de multiculturalidad, del uso adecuado de la lengua, de las competencias matemáticas, del uso de las tecnologías y demás, la realidad va mucho más allá, luego entonces quienes forman a estos niños, ¿qué necesitan?. ¿Sólo una formación teórica y las diferentes didácticas para incursionar en el

aula?, creo que no, requiere el acercamiento, la experimentación con las problemáticas infinitamente diversas de las aulas, y que están íntimamente vinculadas con lo que está fuera de ellas, un acercamiento constante con el contexto y sus realidades, el maestro es un mediador, pero no sólo en su aula, requiere constantemente diálogo con los padres y con sus realidades y esto lo vincula a la comunidad, todo con el afán de estar cerca de sus alumnos y entender desde ahí los porqués de sus vidas en las aulas. Desde aquí, no cualquiera puede ser maestro. Esta experiencia de ir a otros espacios, nos muestra algo de todo lo que esto implica. La docencia es una profesión con gran sentido social.

Ma. Guadalupe Correa Soto

¿CÓMO SER MUJER?...
¡Y SALIR BIEN LIBRADA!

GABRIELA PEREZ DIAZ
PSICÓLOGA CLÍNICA
C.A.M. "CALA" EDUCACIÓN ESPECIAL
REDIEEM
Gabyperez15@yahoo.com.mx

RESUMEN:
El presente documento es una historia de vida que pretendo se desarrolle en una investigación en relación a la educación, la cultura y las sexualidades de las personas.
La educación que recibimos en nuestro entorno, ya sea formal o informal, nos va conformando en todos los sentidos en nuestra sexualidad, lo que repercute en nuestro comportamiento, en la forma de expresarnos incluso en nuestras decisiones. A partir del sexo con que nacemos se va dando esta educación de la sexualidad y va determinando las experiencias que se nos ofrecen o se nos permiten. Siempre hay formas de evitarlo, pero para ello tenemos que saber que hay más opciones de las que conocemos o vivimos, con nuestra familia, por ejemplo. Si no sabemos que hay más allá de nuestra familia y lo que nos rodea, no sabremos que podemos hacer o ser algo diferente. Podemos cambiar desde el respeto hacia la persona, hacia sí misma y así podemos respetar a los y las demás que tanta falta hace para contrarrestar el machismo, abatir el feminicidio y fomentar la expresión de las emociones por igual, en hombres y mujeres. Que no haya unas emociones para los hombres y otras para las mujeres.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN, SEXUALIDADES, MUJER, GÉNERO.

Hace casi 20 años, un día sentada en la sala de la casa de mi suegra abrí el periódico y dije, quiero estudiar algo. Yo ya trabajaba, casada, con un hijo en preescolar, sentía que necesitaba hacer algo más. Vi anunciados los diplomados en sexualidad humana y me dije: "suena interesante", ¿Qué? El saber acerca de mi sexualidad. Algo prohibido desde mi educación pero como tal, tentador.

Nunca imaginé todo lo interesante y trascendental que iba a ser en mi vida.

Anoté los datos, el periódico no era mío, y me inscribí. Ha sido una de las mejores decisiones que he tomado en mi vida. Tomé los dos diplomados, el de Educación Sexual y el de Consejería en Sexualidad Humana y desde entonces sigo aprendiendo y trabajando en relación a mi sexualidad y la sexualidad de las personas. Se abrió una puerta enorme, un zaguán diría más bien. Tengo otra visión de quién soy y lo que soy, incluso de quién era. Sé que muchas cosas que hice y que hago tienen que ver con mi condición de mujer, queretana, nacida en los sesentas y de provincia. Por ejemplo el casarme por la iglesia, lo hice para complacer a mi mamá y porque así marcaban las costumbres de mi época y mi familia. Yo fui una mujer "quedada" muchos años. Así se les decía a las mujeres que rebasaban cierta edad y no se casaban aún, y eso pesaba. En mi entorno, un pueblo, Tequisquiapan, Querétaro; finales de los setentas principios de los ochentas; la edad ideal para casarse era entre quince y diecisiete años. Cuatro de mis cinco hermanas y mi hermano se casaron antes que yo y yo soy la mayor, sólo la más chica se casó después de mí. Había mucha presión: de la familia, de conocidos y conocidas, incluso de desconocidas que se enteraban que yo no estaba casada a mis más de veinte años.

Mis amigas se casaban, ya no tenía con quien salir. Busqué diferentes grupos de amigas y amigos pues se casaban. Fue una época muy difícil.

Años después de que inicié mi formación en Educación de la Sexualidad y por lo tanto en el conocimiento sobre mi sexualidad, decidí que lo quería compartir. Considero que hay muchas mujeres como yo, que ignoran lo relacionado con su vida sexual, que posiblemente no saben o no creen que pueden desear, que pueden decirle a su pareja ¿qué es lo que quieren en relación a su erotismo?, sin que sean consideradas unas putas, por su pareja o por ellas mismas. Incluso compartir ¿por qué y para qué? de la palabra puta.

> Marta Lamas sostiene que la expresión puta se usa no sólo para nombrar a las trabajadoras sexuales; se usa para calificar a las mujeres que no se ajustan a los lineamientos de "decentes" (sea porque tienen relaciones sexuales libres o simplemente porque visten de manera llamativa); pero también ciertos hombres utilizan dicho apelativo como venganza cuando una mujer resiste sus avances indeseados. Por eso el calificativo de "puta" les sirve a ciertos hombres como insulto y socialmente se vuelve un arma para mantener a raya a las mujeres: el temor de ser calificadas de "putas" las predispone a aguantar malos tratos o restricciones a sus deseos. Así, la utilización arbitraria y sexista de "puta" cuando el comportamiento de las mujeres no es lo que se espera hace que en cualquier momento las mujeres puedan ser estigmatizadas como putas (Lamas, 2011)
>
> La palabra "puta" en sus diversos significados funciona como regulador de las conductas y los cuerpos de las mujeres, generando en paralelo una división entre las "chicas bien" y "las otras, las putas". Desde pequeñas nos enseñan cómo comportarnos para "no ser putas", e imprime en el cuerpo de la mujer el miedo a ser adjetivadas como tales, estableciendo una doble moral en la que sentir placer por el sexo no sólo no está permitido sino que desvaloriza a la mujer, y sólo es posible vivirlo a escondidas y con culpa.[1]

Ahora sé que ser puta es ser dueña de tu cuerpo y de tus deseos sin temor a ser juzgada, ser puta es decidir con quién quieres tener relaciones sexuales y permitirte disfrutarlo y también decidir con quién no las quieres tener. Ser puta es ser una mujer empoderada. Este término lo utilizan las mujeres feministas y su definición es la siguiente:

> La mujer empoderada es la que se vale por ella misma. Tiene una actitud firme ante sus decisiones, no permite que sea influenciada de forma negativa. Admite sus

[1] .http://desgenerandoelgenero.blogspot.com/2014/12/el-ser-mujer-el-devenir-puta.html Marta Lamas. Diciembre de 2014

> debilidades pero las convierte en fortalezas. La mujer empoderada se siente libre ante las adversidades[2]

Por eso considero importante que las mujeres sepan que en muchas ocasiones sus decisiones las toman con base a la educación de la sexualidad que han recibido, formal e informal. Por ejemplo si deciden estudiar; ¿qué estudiar?, ¿por qué deciden estudiar tal o cual carrera? Si deciden o no, tener hijos, trabajar, vivir en pareja. Muchas de estas decisiones las toman a partir de la educación sexual que han recibido. Tal vez no es determinante pero sí de gran peso y en muchos casos sí lo es.

No sólo las mujeres, sé que los hombres también tienen lo suyo pero a mí me interesa hablar de las mujeres en este momento.

Yo habría agradecido enormemente que "alguien" me hubiera orientado, por ejemplo cuando tuve mi primer periodo menstrual. Desde el hecho de cómo ponerme la toalla sanitaria hasta el porqué del mismo. ¿Por qué las mujeres menstruamos? Hubiera cambiado tanto mi opinión sobre la menstruación. Para empezar, no la habría sufrido. Lo que escuchaba era: "¡Pobre, es tu cruz por ser mujer!" Qué diferente habría sido si me hubieran dicho que mi menstruación era como una "cobijita" dentro de mi matriz la cual protegería al óvulo fecundado al yo embarazarme y que cada mes se deshecha si no lo recibe. Yo habría tenido otra idea de lo que significa la menstruación. Ni mi mamá, ni la maestra o alguna mujer mayor me lo dijeron. No lo hicieron, porque de eso no se hablaba y las mujeres adolescentes de mi edad tampoco lo hablaban.

Alguien que me hablara por ejemplo, sobre las opciones que podía tener además de las que históricamente tenía por ser hija de María Díaz y Juan Pérez. Que no sólo era casarme y tener hijos porque soy mujer de provincia de la década de los ochentas. Muchas, muchas

[2] http://frutaprohibidard.com/participa-en-el-evento-mujer-sin-barreras-la-conferencia-mas-importante-sobre-la-mujer-7-de-novie/ **Fruta prohibida. 24 de enero de 2013**

veces escuché a mi familia o a cualquier persona conocida, decirme que no tenía necesidad de estudiar pues mi marido me iba a mantener.

¡La enfrenté! Enfrenté esa afirmación. Decidí seguir estudiando. Me rebelé contra mi abuela materna y contra todas esas personas que le decían a mi mamá que no perdiera su tiempo ni su dinero en mí, que antes de terminar o al terminar la escuela, me iba a casar y a dejar todo. Afortunadamente mi mamá me apoyó y enfrentó a su familia y a las personas que sin conocerme me juzgaban por el simple hecho de ser mujer. Esas personas que tenían la certeza de mi futuro sin conocerme. Sólo por ser mujer, creían saber lo que haría.

Ahora, a partir de lo que he aprendido y vivido como mujer, me propongo compartir lo que sé, lo que he aprendido y vivido en relación a mí, a mi concepto de ser mujer. Yo no sé si voy a cambiar la vida de alguien, si lo que comparto les sirva porque no todas necesitamos lo mismo. Pero creo que todos y todas tenemos derecho a saber que nuestra vida es más allá de lo que hemos visto y vivido con nuestra familia y nuestro entorno. Que nuestro cuerpo es nuestro y de nadie más, que nuestros pensamientos son una construcción social pero que nosotras tenemos la posibilidad de elegir si seguimos en ese constructo o hacemos un alto y volteamos hacia otro lado.

La educación de la sexualidad se da en mínima medida con la teoría y en mayor medida con el ejemplo. A pesar de que he podido aprender mucho y cambiar paradigmas no puedo hacerlo por completo. Me precede la historia de mis antepasadas, de las mujeres en mi vida que llevo tatuada en la piel, en mi cuerpo.

He visto como grandes "vacas sagradas" de la sexología (así se les dice a las personas muy especializadas en un tema en específico), repiten actitudes que quisieran desaparecer o que a los ojos de las demás son hasta aberraciones: Por ejemplo una sexóloga a quien admiro por toda su trayectoria y su saber, quien se sabe dueña de su cuerpo y de su vida y lo fundamenta; no pudo divorciarse de su esposo aunque ya no había un vínculo erótico entre ellos, porque necesitaba que su hija se casara antes.

Absurdo pero así pensamos muchas mujeres. A veces no podemos dejar de ser lo que somos, mujeres para otros, término utilizados por Marcela Lagarde, feminista que trabaja activamente por los derechos de las mujeres.

He cambiado y mucho o tal vez no tanto. Tal vez ahora me reafirmo con certeza sobre quién soy. Siempre he sido diferente a las mujeres a mi alrededor: rebelde, controversial, insumisa. Desde muy chica supe qué quería para mí, cómo quería ser de grande y aunque me casé, no he dejado de ser independiente, dueña de mi vida, en mayor o menor medida. Tal vez un tanto egoísta, pienso en mí antes que en los demás. Esta opinión la tienen otras mujeres sobre mí, pero la mayoría de las veces no me importa.

Ahora lo entiendo así, anteriormente me dedicaba a otros y mi manera de complacer era a través de la comida, así lo aprendí de mi mamá y de mi abuela materna. Por años me dediqué a cocinar para los otros. Eso hacían las mujeres de mi familia. La cocina era el lugar de la mujer y yo lo adopté sin darme cuenta. Ahora no, ahora cocino pocas veces, ya no preparo esas comidas deliciosas y abundantes para mis seres queridos. Ahora los veo, salgo con ellos, pero no cocino o si lo hago es ocasionalmente no como la única manera de agradar y mucho menos como una obligación. Así lo sentí muchos años, que era mi obligación cocinar para...

La educación de la sexualidad es para mí el educarme para la vida desde mi condición de ser mujer. Para Fernando Barragán, sexólogo español

> La sexualidad humana constituye un conjunto amplio de manifestaciones comportamentales y actitudinales que fundamentalmente se estructuran por influencias culturales y sociales, más que por una determinación biológica.[3]

Esta educación de la sexualidad se da en dos vías: la educación informal y la educación formal. En 1994 la CONAPO formuló su definición de Educación informal:

> La Educación informal se va generando de diversas formas, se inicia a partir del nacimiento mediante la familia, aquí es en donde se transmite valores y creencias que irán formando actitudes y pautas de comportamiento; es en donde se sostienen y perpetúan los roles de género asignados a mujeres y hombres que la sociedad

[3] Barragán, F. (1993). La Educación Sexual Guía Teórico Práctica, España. Paidós.

requiere para los individuos que la forman. Se marcan una serie de conductas y actitudes apropiadas para los hombres y las mujeres.[4]

Por eso desde el momento en que se sabe el sexo de un bebé ya se está determinando ¿cómo va a ser su vida? ¿Va a vestirse de rosa o de azul? ¿Se le lleva una muñeca, un peluche, un juego de té, un carrito, un balón, una pistola? Como si los juguetes fueran exclusivos para cada género. No lo son, aunque así se ha creído o se crea aun hoy en día.

Desde antes de nacer ya se están haciendo planes y pensando en el tipo de educación que va a recibir ese niño o niña. ¿Va a entrar a ballet o va a formar parte del equipo de futbol? Podrán decirme que ya no es así, pero desafortunadamente sigue vigente esta práctica. Seguimos pensando en función del sexo en casi todo. Por supuesto que ahora hay más oportunidades pero en ocasiones cuesta trabajo conseguirlas. Por ejemplo, ahora ya se permite que las mujeres jueguen futbol, practiquen boxeo, deportes que eran exclusivos de los varones y siguen siendo en su mayoría para varones. Otro ejemplo es el que las mujeres en su mayoría, hoy en día, disponen de su dinero, trabajan fuera de casa, (además del trabajo que le corresponde por ser mujer dentro de la misma). Ellas determinan en qué se lo gastan.

Hay papás y mamás con mayor apertura, hay papás que se encargan de cuidar y educar a sus hijos e hijas y mamás que salen a trabajar fuera de casa, pero sigue habiendo también los que siguen creyendo que "cada quien con su cada cual": La mujer a la cocina y los hombres al trabajo. Esto es muy independiente del hecho de que existen chefs varones, por ejemplo, en muchos casos pueden ser reconocidos por ser varones y no por la calidad de su trabajo porque entonces sí es reconocida la labor del varón, aunque esté realizando una actividad "propia de la mujer".

Todo esto tiene que ver con la educación, con la educación de la sexualidad, con la expresión de nuestra sexualidad la cual no se refiere únicamente a la genitalidad. Tiene que

[4] CONAPO, Bustos, O. (1994) Antología de la Sexualidad Humana. La formación del género: Impacto de la Socialización a través de la educación. México. Porrúa.

ver con ¿cómo nos vestimos?, ¿cómo nos sentamos? ¿Qué postura tomamos si estamos hablando con un varón o con una mujer? Incluso ¿qué pensamos de un tema? De religión, de política. Nuestra sexualidad puede determinar nuestras respuestas.

Juan Luis Álvarez-Gayou, sexólogo fundador de la primera Institución formadora de sexólogos y sexólogas en México afirma que:

> La educación formal de la sexualidad proporciona a la persona todos los elementos de juicio necesarios para la toma de una decisión en cuanto a su conducta y actitudes.[5]

Este es mi punto de referencia, que las personas no sólo debemos recibir educación informal de la sexualidad también educación formal para tener un panorama más amplio de nuestra propio modo de vida.

Considero que la educación formal que se da en las escuelas es limitada, se centra en algunos puntos muy específicos y muy determinados (por ejemplo: la reproducción) las y los docentes no tienen la formación adecuada para ofrecer mayores elementos.

Creo que en relación a nuestra sexualidad, partimos de lo que vemos, oímos, olemos, comemos y tocamos. Esas formas de aprender son más efectivas que el discurso de papá, de mamá, de la maestra o el maestro. Considero que tiene mayor peso el escuchar cómo critican a la hija de la vecina porque se embarazó sin estar casada que si me dicen su opinión sobre los embarazos adolescentes. Aunque esto no tenga nada que ver con una decisión asertiva en relación a un embarazo adolescente. El hecho de que forme mi propia opinión al respecto no quiere decir que voy a tomar la "mejor" decisión. Pensándolo así me pregunto: ¿Mejor decisión? ¿Para quién? No necesariamente para la o el adolescente.

La educación de la sexualidad no es atemporal, tiene un tiempo y un lugar. No se educa de la misma manera en la ciudad de Querétaro que en la comunidad de Landa de Matamoros. Ni es la misma en México que en China. Las formas y las reglas se dan dependiendo del

[5] Álvarez-Gayou, J. L. (1979) Elementos de Sexología. México. Interamericana.

lugar, su tiempo y sus necesidades y no me refiero a las necesidades de la persona quien se educa, me refiero a las necesidades de un sistema, de un colectivo.

Un ejemplo muy claro es la celebración del día de las madres. Esta celebración se instauró en México en la década de los 20´s con la finalidad de contrarrestar las iniciativas liberales que se estaban desarrollando en el estado de Yucatán. En esa época Felipe Carrillo Puerto gobernador de Yucatán apoyó abiertamente las ideas liberales de las mujeres en relación a su emancipación en torno a su derecho a elegir la cantidad de hijos que querían tener, entre otros derechos que planteaban. Eso por supuesto no gustó nada a los conservadores quienes para contrarrestar esas ideas contaron con el apoyo de la iglesia católica, del entonces secretario de Educación Pública José Vasconcelos y del periódico Excelsior. Un grupo que abordaría el tema desde diferentes áreas instauró el 10 de mayo como fecha a conmemorar el "día de las madres" promoviendo con ello el amor filial y construyendo un monumento a "la que nos dio el ser". Abordando desde estos puntos tan estratégicos (la iglesia, la escuela y los medios de comunicación) consiguieron fácilmente acallar las voces liberales de las mujeres yucatecas, quienes no callaron pero su voz tardó más en hacerse escuchar. Ese fue el motivo para iniciar esta celebración. De ninguna manera era por reconocer el valor de la mujer como madre.

Muchas costumbres que ahora repetimos sin saber por qué, provienen de actitudes machistas o de sumisión de la mujer. Es cierto que muchas, muchas mujeres toman decisiones en relación a la familia, pero esta participación tiene que ser oculta, no evidente. ¿Por qué? Porque se debe hacer creer que es el hombre quien toma las decisiones, quien determina el rumbo de la familia, aunque la mujer trabaje, incluso aunque sea ella quien mantiene a la familia o que el papá esté ausente físicamente pero presente de alguna manera, a distancia. Ejemplos de esto hay muchos: hoy en día se acostumbra aún en muchos lugares a que el varón sea quien pague la cuenta o sea quien invite a salir a su novia. Hace más de cien años, las mujeres no tenían derecho a manejar dinero, no cobraban de ninguna manera por su trabajo. Su dinero, producto de una herencia por ejemplo, (la cantidad que fuera) tenía que ser administrado por un varón, su papá, su hermano mayor o menor, su esposo, cualquier figura masculina. Entonces, si una mujer salía a la calle, lo cual

tampoco podía hacerlo sola, si salía con un varón o un "acompañante" quien la cuidaba, no podía disponer de dinero para comprar algo y tenía que esperar a que su acompañante lo ofreciera si se daba el caso; por lo que era el varón quien pagaba todo, un helado, un refresco, un agua, todo. Ella no tenía dinero para nada.

Ahora, las mujeres ya tenemos la posibilidad de ganar nuestro dinero pero sobre todo de disponer de él, aún algunas mujeres permiten que sea su pareja o esposo, quien lo administre con el pretexto de que alcanza para más o porque ella es muy despilfarradora. Incluso si la mujer administra su dinero, prefiere comprarle una blusa a su hija, un video juego a su hijo a comprarse una bolsa de mano para ella, porque este último no es artículo de primera necesidad. No, creo que no es eso. Me parece que a muchas mujeres aún nos cuesta trabajo darnos regalos, disponer de lo nuestro para nosotras, de lo que nos ha costado ganar, porque nos han enseñado que debemos trabajar para los otros…

CONCLUSIONES:

Desde hace casi veinte años mi trabajo con las personas es en relación a la educación de su sexualidad, con perspectiva de género. El presente trabajo es una pequeña introducción del trabajo que estoy desarrollando y pretendo concluya en una investigación.

Definitivamente, estoy convencida de que la educación es un arma muy potente para controlar un sistema social. A través de la educación a lo largo de los años se va formando un carácter. Nuestra familia tiene la posibilidad de fortalecer nuestra personalidad, de promover que tengamos una forma de pensar crítica, sobre nuestra propia educación, sobre nuestra vida y así promover cambios en paradigmas establecidos.

Nosotras y nosotros podemos cambiar estos paradigmas, re educándonos, siempre desde el respeto hacia la otra persona pero sobre todo desde el respeto hacia sí misma, hacia mí. Respetándome yo puedo respetar a las demás personas, ser una mujer empoderada a pesar de que los modelos que he tenido en mi vida sean diferentes.

Lo podemos lograr.

DE LOS OJOS DE LA DOCENCIA AL CORAZÓN DE LA TERAPIA

COLECTIVO: Evaluar para transformar CA

Escuela Normal para Educadoras "Profr. Serafin Contreras Manzo" Morelia, Michoacán México.

Autor. Adriana Torres Frutis

Correo electrónico adrianatfrutis@yahoo.com.mx

REd. Red Estatal para la transformación educativa en comunalidad Morelia, Michoacán México.

RESUMEN

Como nota musical la docencia es la armonía entre el aprendizaje y la sabiduría de la vida, esencia del cambio en el vuelo del águila hacia la renovación permanente y la formación docente, es toda una osadía en cualquier época de la humanidad tiene sus propósitos, sus fines, sus objetivos, sus políticas y hasta sus limitaciones, nos cuestionamos a diario qué sentido tiene lo que hago hacia dónde oriento a los estudiantes, estarán alcanzando la meta del plan y programa de estudio, sus necesidades de aprendizaje, serán felices, disfrutaran lo que hacen tendrán vocación para ejercer la docencia, esa capacidad de escuchar al otro, de identificar la tristeza, la angustia, los problemas, la magia de una sonrisa, reconocer un logro, emocionarse con sus alumnos o simplemente será un cumplir con lo establecido en el mejor de los escenarios, eso será suficiente o solamente habrá un viento de sabiduría sin emoción y sin un ambiente cálido de aprendizaje, el currículo lo es todo, o ¿dónde queda el currículo de la vida?, esa contextualización que es necesaria de acuerdo a las necesidades de aprendizaje, a las aspiraciones de los estudiantes, acaso nos detenemos o avanzamos como torrente de agua sin cauce, quizás sin meta invadiendo mentes, sin dejarlos pensar, asimilar, cuestionar y acomodar la nueva información y dar tiempo para ponerla en acción o simplemente es una nueva información de papel, que no se vive y lo que no se vive pasa rápidamente a la historia, una historia sin luz sin sombra, que se proyecta como ráfaga o se desliza como el viento, simplemente pasa, y nos deja la sensación de tibieza en la piel, de frío o de calidez. La memoria discrimina y la mente olvida lo que no tiene significado.

Vaciamos de contenido sin formar para la vida y a lo largo de la vida, es posible educar en soledad, en el aislamiento como el autista cada uno en su mundo o tenemos un autismo

electivo y muy conveniente, escuchamos lo que queremos escuchar y hacemos lo que consideramos útil, ¿para quién. Habrá que reflexionar.

La experiencia es valiosa acompañada de la teoría, el árbol de la vida es verde y la teoría es gris, pero es esa vida la que le da sentido a la teoría, la que la construye y reconstruye a partir de lo que se hace y no solamente de lo que se piensa; la historia juzga por las acciones más que por los pensamientos, los hechos hablan y es en esos actos donde se aprende a través de las neuronas espejo que actúan por imitación de lo observado y vivido. Y con ello se instalan formas de hacer de la persona más experimentada y generan proceso de violencia, de democracia, de apoyo de solidaridad, de auto-aceptación de reconocimiento, por eso la importancia de llegar al corazón de los alumnos y a la emoción por la auto-realización en la vida.

Esa emoción que nos mueve, la que hace que nos atrevamos hacer lo que no se ha hecho, a realizar lo inimaginable y a crear nuevas formas de hacer docencia, de comprender al alumno, de orientarlo, de acompañarlo en su auto-descubrimiento de sus recursos, de sus habilidades y de sus posibilidades, a ser ese apoyo incondicional de favorecer el viento que lo impulsa, la llama que lo motiva y la luz que lo ilumina, la magia que lo hace feliz y la emoción que lo transforma, que lo hace vivir y en ese vivir se va desarrollando a través de la interacción con el otro, con los libros y con la vida misma, en esa nube de polvo cósmico que edifica y es génesis del universo.

PALABRAS CLAVE: Formación educación cultura cambio terapia currículo.

Apenas se habían derrumbado las torres gemelas el mundo estaba convulsionado por que habían penetrado la seguridad del país más poderoso del planeta tierra, o mejor dicho del país que genera más conflictos bélicos históricamente para validar la venta de armamento y formar ciudadanos violentos, que pueden hacer uso de la fuerza para el sometimiento de los más débiles, en una política de papel que menciona que hay que generar la educación para la paz, el desarrollo armónico e integral del ser humano, con un currículo oculto que se encuentra bajo la piel, y sistema cultural y social de dependencia muy bien instalado en el inconsciente, esa era un poquito del contexto del 2001, cuando llegue a la formación de docentes en el centro Regional de Arteaga el 1º de Octubre de ese mismo año.

Todo inició con una llamada a la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del magisterio (UNEDEPROM). Era una bella mañana en que el equipo técnico estatal se había trasladado a Centro de Maestro de Apatzingán para dar un taller de biología, de inglés y de formación cívica y ética. Curso que yo coordinaba pero que no asistí porque era responsable de cursos nacionales y había que enviar el informe al PRONAP en México entonces muy resignada lo estaba haciendo y mi compañero Víctor también estaba realizando el informe de su comisión, entonces en esa mañana soleada de mucho trabajo y una charla amena en las oficinas de la UNEDEPROM, sonó de pronto el teléfono y nadie quería contestar debido a que estábamos escribiendo muy aprisa, y nos podíamos desconcentrar y para encontrar nuevamente el hilo conductor era toda una madeja que

teníamos que volver a desenredar y rin, rin el timbre del teléfono y le digo hay compañerito no va a contestar que irreverente es, me va a tocar a mí y por fin decidí levantarme de mis labores intelectuales y tomar la bocina, de pronto suena una voz muy grave me puede comunicar con la Mtra. Adriana y dije a sus órdenes que se le ofrece, le estoy hablando de la subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, específicamente de la dirección de Formación de Docentes y yo pensé para mí, es posible que requieren algún curso para sus estudiantes del octavo semestre para que se vayan familiarizando con los cursos nacionales, y si en qué le puedo apoyar.

Cuál fue mi sorpresa cuando menciona. ¿Le comento que la proponen para ocupar la subdirección académica del CREN preescolar de Arteaga, y yo conteste y cómo para cuándo? traiga sus documentos de preparación para ver su perfil, ¿cuándo? hoy mismo y como teníamos el expediente en la oficina le dije aquí los tengo, venga ahorita bueno más tarde voy y así quedamos.

Le comento a mi compañero fíjate que me están proponiendo irme a Arteaga y me contesta anímese compañerita siempre ha querido estar en formación de docentes, es su oportunidad y le digo, pero Arteaga está muy lejos, no ya están haciendo la autopista, sí, pero es su oportunidad. Entonces le comento voy a terminar este informe y voy a la subsecretaría a ver en qué condiciones o de qué se trata, pero yo sentía la emoción de poder trabajar en formación de docentes era algo muy importante para mí y en ese latir de mi corazón y el alma en un hilo pero no de cocer, era un hilo que conectaba el hipotálamo con el cuerpo calloso del cerebro, se me hizo muy difícil decidir en una hora mi destino e irme a otro municipio y volver a empezar después de 15 años ya en la docencia, y con la experiencia de haber iniciado la normal de la sección que no se pudo cristalizar; por corresponder a la federación el diseño de planes y programas de estudio para educación básica y normal, pero eso si fue una experiencia inolvidable en dicha normal, el trabajo con los estudiantes, los eventos culturales en la plaza del pueblo porque Naranja de Tapia nos albergó la tierra de Primo Tapia un luchador social, de esa localidad enclavada en el imperio Purepecha con gran tradición y cultura ancestral, vimos a cuatro generaciones terminar su formación profesional y concluir su titulación en las Escuelas normales oficiales del Estado.

Tiempos para recordar pasajes en los que me forje como docente formadora de educadores todo un reto académico y social, me nombraron coordinadora de la normal de Zacapu por parte de la Sección XVIII en 1994 (Directora). Inicio todo el proceso para que la Escuela iniciara el trabajo con jóvenes que no habían acreditado el examen en las Escuelas Normales oficiales y que requerían una formación profesional, todos muy comprometidos y con ganas de salir adelante, anduvimos gestionando el préstamo de las instalaciones de la Escuela Secundaria Morelos de Zacapu Michoacán, ahí trabajábamos por la mañana porque la secundaria tenía turno vespertino, dicha secundaria está enclavada en Zacapu lugar que significa piedra o lugar pedregoso, ahí estuvimos aproximadamente un mes y posteriormente nos enteramos que en Naranja de Tapia tenían desocupados unos salones en el portal. Hicimos las gestiones correspondientes con las autoridades de la localidad las cuales accedieron después de explicarles lo importante de la formación de nuevos maestros, aún puedo sentir aquella reunión con el encargado del orden y el responsable de bienes comunales, me era un tanto complejo explicar la trascendencia de la normal, en un nuevo proyecto de formación de jóvenes maestros comprometidos con la formación de las nuevas generaciones de niños de educación preescolar y primaria, ellos lo aceptaron con agrado,

estuvimos en la jefatura de tenencia, un edificio antiguo de adobe de paredes muy altas con unas vigas de madera muy grandes, se podía percibir el olor de la madera, con la bandera de frente en un nicho, los señores muy patriotas y con buena disposición aceptaron la estancia de la Normal de la sección XVIII de la región Zacapu.

Al otro día les di la noticia a los estudiantes teníamos un grupo de licenciatura en educación preescolar y otro grupo de Licenciatura en educación Primaria, estuvieron muy contentos de que ya íbamos a tener edificio, fuimos a visitarlo, se rotulo con el nombre de la Escuela normal, pintamos, hicimos la separación de los dos salones, dejamos un espacio para la dirección, fuimos a mandar a hacer mesas y sillas de trabajo a la comunidad donde trabajan la madera muy bien y a bajo costo además de que son productos de la entidad, me acompaño en esta tarea la maestra Chely colaboradora de la escuela y el Mtro Gabinito en una camioneta que ya no sabíamos si llegaría todo le sonaba parecía auto de boda solamente que no llevaba botes colgados, eran las abolladuras de la vida y el tiempo recorrido por las hermosas carreteras de la entidad y ese tiempo le estaba cobrando el desgaste de todo, desde el motor hasta las llantas, llegamos por fin a Cuanajo empezamos a ver y preguntar los costos de las mesas y de las sillas y pudimos hacer el pedido, mismo que nos entregarían en la Normal a la siguiente semana por lo pronto continuaríamos nuestra labor en la Secundaria Morelos y por las tardes nos trasladábamos a Naranja a hacer las reparaciones necesarias a nuestro nuevo edificio, era un trabajo colaborativo y comprometido de todos los estudiantes y los maestros que también apoyaban en esa labor, por fin se llegó el día de estrenar edificio, hicimos el acto a la bandera, estuvieron las autoridades de la localidad y nos dieron la bienvenida en la plaza del pueblo, la escuela era la novedad se acercaron las personas al acto de inauguración de nuestra escuela y nos aceptaron muy bien, pronto realizamos un trabajo vinculado a la comunidad, como fue: campañas de higiene del pueblo: pintado de bardas con mensajes educativos , sobre salud y nutrición primeramente encalábamos las bardas, la gente nos ayudaba eso lo hacíamos en horario adicional a la jornada de trabajo.

Nos dimos a conocer en la comunidad en todo lo que hacíamos con los estudiantes, en los actos conmemorativo de la lucha agraria de primo Tapia nosotros organizábamos los actos, recuerdo muy bien como ensayamos para el primero, una poesía coral y el himno agrarista alusivo a la conmemoración, hacíamos eventos también para recabar dinero y equipar nuestra escuela, tiempos aquellos historias que hacen que la memoria evoque recuerdos que nos hicieron vivir apasionadamente esos momentos en los que no había horario, sabíamos a qué hora llegábamos a la escuela pero no la hora de salida, el tiempo transcurría muy rápido, amábamos lo que hacíamos, lo disfrutábamos, en lo académico, lo cultural, hasta lo deportivo se les daba a los muchachos, era tan bella esa época llena de juventud y de esperanzas, siempre hacia delante teníamos muy clara la meta obtener el registro de la escuela mismo que pasaron los días y hasta los años y no llegó, pero nos dimos cuenta a tiempo y se realizaron los trámites para que se titularan los estudiantes en las escuelas oficiales y así termino la aventura, en esa hermosa normal. Y llegó la convocatoria para la instancia estatal de actualización para formar parte del equipo técnico, participe y fui aceptada así que me fui a Morelia a trabajar, así pude pasar de la formación inicial a la formación continua a ser responsable de cursos Nacionales de Actualización y de formación cívica y ética con el maestro Jesús, y es de la UNEDEPROM que decido irme a la subdirección académica de Arteaga, un día primero de octubre por la noche me

encontraba en Arteaga recibiendo una Escuela que tenía dificultades por un maestro que había salido y el cual yo llegue a sustituir, siempre tuve la añoranza de la normal de la sección y de continuar en formación inicial así que llegue a las 20 hrs acompañada del secretario de conflictos de normales de la sección y del jefe de departamento de normales, hacía un calor muy agradable, se respiraba un ambiente tenso estaba reunido todo el personal esperándonos para hacer entrega de las instalaciones después de una toma por parte del comité estudiantil donde pedían que se renovara el cuerpo directivo y no fuera personal de la institución.

Se solicitaba que llegaran directivos de otras escuelas, fue muy significativo para las estudiantes, ellas querían un cambio, nos recibieron en la entrada de la institución sentí muy cálida su bienvenida, al entrar al salón con el personal de la normal, sentí las miradas muy penetrantes y cuestionadoras; inició el jefe de departamento la reunión, me presentaron con ellos quisieron saber mi experiencia y mi formación profesional, se solicitó recibiera las instalaciones de la escuela, por la noche. Con el calorcito de la costa, los mosquitos que hacían de las suyas y uno que otro sapo que no dejaba de cantar, iniciamos el proceso, fue una experiencia inolvidable, el trabajar en el CREN las jornadas de tiempo completo por la mañana la docencia y por las tardes las reuniones de academia, de colegio de maestros, de comisiones de titulación etc.

Aquellas planeaciones interminables cuando nos íbamos a la práctica, la revisión de aquel vistoso material didáctico que hacían las estudiantes, se esmeraban, el club de danza que ensayaba diariamente con mi compañero Paco que en paz descanse:, el compartir casa con mis colegas Maestras Lucita y Toñita, era un volver a iniciar después de 15 años ya en la labor docente, era todo un reto, me encontré maestros con mucha disposición, estudiantes entregados y uno que otro conflicto que se resolvían en el camino, aquella capacidad que se fue desarrollando de diálogo y de negociación, establecimiento de consensos toma de acuerdos donde es muy difícil ponerlo en práctica, tantas experiencias y recuerdos de los bellos viajes de madrugada aquellos benditos lunes a las tres de la mañana ya íbamos en carretera para entrar a las 7 de la mañana, cuando veíamos que la ranita saltaba y el elefantito movía sus orejas llegábamos después de casi 300 kilómetros de recorrido de Morelia a Arteaga, los viernes de regreso después de nuestra jornada de trabajo, las comidas en la chocompustera, en Zicuiran las chopas tan ricas (mojarras doradas) empapeladas eran una delicia, las tardes de paletas en Arteaga y de agua de guanábana, las changungas en los árboles, la feria de la ranita lectora como olvidarla todo el pueblo leyó, las chicas recorrieron el lugar caracterizadas de los personajes de los cuentos, los talleres con todos los niños de preescolar en la Escuela normal y en la plaza fue todo un evento. Nuestras graduaciones eran fiestas del pueblo, los días de fichas para nuevo ingreso, no cabían las personas, los tres hoteles saturados, se terminaba la comida eran días de fiesta y convivencia, los aniversarios de la normal con la parte académica y cultural era todo un trabajo apasionante, las supervisiones en Lázaro Cárdenas la costa Michoacana, en Apatzingán la tierra caliente, con aquellas aguas frescas de carambolo, los niños tan abiertos y dispuestos al trabajo sumamente inquietos por la temperatura tan alta que llegaba a los 38 a 40 grados, transpiran felicidad a la hora del recreo pero sin parar de jugar, nuestros concursos de rondas, los días del maestro donde nos festejaban los estudiantes y nosotros les conmemorábamos el día del estudiante, las comidas que se hacían en la cafetería de la escuela se preparaba un cerdo completo en carnitas para todos, pollos en

carnitas agua fresca, los cafés literarios que eran tardes literarias, todo una práctica que aún conservo y disfruto porque es lo que me ha ayudado a ser como soy y a valorar todas las vivencias y experiencias que la maravillosa vida me ha enseñado, y jamás volvemos a ser los mismos nos cambian las cosas en lo profesional y en lo personal, nos van esculpiendo como la brisa del mar sobre una roca, es mejor que un cincel, va dando forma hasta llegar a ser una obra de arte porque eso somos una gran obra de arte que se va constituyendo desde que nos conciben hasta el último respiro que termina con la existencia, el aprendizaje se da a lo largo de la vida y es él, el que nos hace ser la persona que somos con valores, creencias, cultura, ética etc. Y todos aquellos estudiantes, maestros, amigos, colegas, que pasan por nuestra vida dejan algo en nosotros y por algo nos detenemos a mirarlos, a apoyarlos o acompañarlos, aquellos estudiantes que más se acercan a ti y también los más distantes no es casual, esas miradas que te esquivan, comentarios que no salen por completo, hay que sacarlos, son los que reflejan el sentimiento del otro, la ternura, el respeto y el entusiasmo por lo que hacemos por la docencia.

Y de pronto se da un cambio a la Escuela Normal para Educadoras de Morelia, toda una osadía poderse venir de Arteaga a Morelia era casi tocar el cielo y no solo con la mirada sino con la piel. Estando en el equipo estatal del PEFEN en aquel año 2005 y actualmente Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN). Conocí a compañeros de las Escuelas Normales de la Entidad, y fue ahí cuando una colega me comento en mi Escuela hay una maestra que va a hacer una permuta a Arteaga porque se va a jubilar y pensé a muy bien eso es muy bueno porque yo quiero cambiarme a Morelia, ahí está mi familia, mis hijos son pequeños ellos son fuentes de inspiración, luz divina que ilumina mis sendero y requiero estar en su formación, no puedo acompañarlos a 300 kilómetros de distancia, es importante el valor de la familia, es en esa primera socialización donde se da el andamiaje y amor a los hijos, se enseña a ser ciudadanos de derecho y obligación, a tomar decisiones, a argumentar sus posiciones, a establecer consensos, a ser inclusivos, a reflexionar, a no discriminar, a tener sentido de justicia. La escuela fortalece todo ese andamiaje y en casos vulnerables apoya más sistemáticamente, pero es en la familia donde aprenden valores, hábitos que los acompañan a lo largo de su vida y esa parte no la puedo descuidar, es fundamental poder tener el cariño necesario por los niños, a ser niños sanos y felices sin culpas que los atormenten o los psicoticen que tengan que somatizar la falta de atención de amor que los lleve a ser enfermizos, tímidos, a sufrir enuresis, encopresis a tener miedos nocturnos y temores a los demás, esa seguridad en la vida se las da el tipo de apego si es un apego seguro, ambivalente o apego inseguro, siempre van a vivir con ello sintiendo que se paralizan ante las situaciones complejas de la vida, lo comentamos tanto con las chicas y resulta ser que en la propia familia no lo llevamos a cabo.

Es en la Escuela normal para Educadoras “Profr Serafin Contreras Manzo” de Morelia, Michoacán en la cual laboro a partir del 2006 a la fecha en la que he aprendido que no basta con conocer los cursos que vas a desarrollar con las estudiantes, hace falta ser empático con las chicas, conocer lo que piensan sus preocupaciones, porque son como son, que pasa por ellas cuando están en el salón, que problemas tienen de aprendizaje, que ocurre cuando no acreditan los cursos, porque las canalizan al programa de tutoría mismo que inició a funcionar en el 2011 en la institución y del cual se han tenido buenos resultados. ¿Qué

sucede en el proceso de formación de las estudiantes, ¿dónde está la ruptura entre lo que se hace en la escuela normal y lo que sucede en el grupo de preescolar?, por qué no se llega a comprender la importancia de conocer a los niños en qué etapa de desarrollo se encuentran, conocerlos, quererlos, a respetarlos, que ellos sientan lo importante que son para nosotros, el lado humano de la educación y que les contagiemos ese amor por aprender, que no aniquilemos su capacidad de asombro, de indagación, aquella capacidad de preguntar de establecer juicios, al contrario los apoyemos a que las preguntas sean cada vez más elaboradas y nos lleven a profundizar en la búsqueda, cómo podemos crear ambientes de aprendizaje seguros, participativos inclusivos con valores, cómo podemos vivir la democracia como un estilo de vida en el salón, en el jardín de niños, en la familia, en la localidad, a favorecer la autoestima, el autoconcepto, la regulación emocional a sentir a pensar, a ser felices y autónomos a ser libres, a ser ciudadanos a través de una educación para la paz.

¿Qué estrategias podemos utilizar?, cómo podemos comprender donde está la grieta por la cual se filtra la luz del camino y de la armonía que nos permitan educar para la vida, en la cual se presentan más problemas de violencia física, emocionan, psicológica, bullyn, entre niños, entre docentes, entre directivos en la sociedad en general, escuelas muy permisivas o autoritarias con enfoques de formación que adoctrinan, o tan espontáneos que los niños y las estudiantes no comprenden lo que es bueno o malo, para la sociedad actual en la época que se está viviendo hasta llegar al anarquismo, cómo equilibrar y vivir en el justo medio en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, cada vez más familias separadas, monoparentales, extensas, con doble vinculo que sicotizan a los niños, los abandonan, los ven como una carga, niños no deseados, con un sinfín de problemas que se reflejan en el grupo, chicas vulnerables también objetos de violencia, por la familia, por la pareja y/o en la institución.

Ante esta problemática que nos afecta severamente, decidí que tenía más preguntas y cuestionamientos que respuestas, necesitaba conocer más de psicología, más de terapia en los niños y en los jóvenes de lo contrario ¿cómo podía continuar?, no era suficiente con leer y tratar de encontrar algunas respuestas la luz ya no brillaba mucho se empezaba a nublar, el viento seguía soplando y las necesidades aumentaban, en ello le doy un gran valor a la formación continua que los formadores requerimos para poder continuar, es importante avanzar y formarnos en lo que vamos requiriendo, no podemos ser empíricos solamente o con sentido común, que siempre lo necesitamos, no se puede improvisar si conocer sin saber, sin ser sensible, sin comprender, improvisa el que domina, el que disfruta, el que sabe, el que es sensible y es capaz de hacer adecuaciones a su planeación al currículo y a las condiciones de su contexto y a las necesidades de sus alumnos.

Es en esta parte de la historia en la formación docente donde incursione en la terapia para niños y adultos, por la necesidad de encontrar respuestas a tantos problemas planteados por los niños, y a la vez en las chicas, y esta parte me apasiono poder colaborar en algunos casos a solucionar dificultades que no dejan avanzar con las estudiantes, y a su vez a los niños, he tenido experiencias muy enriquecedoras de cómo han vencido su miedo a fallar a la familia, al fracaso como estudiantes, a la superación del duelo, reconociendo que toda relación termina comprendiendo que la tanatología no es evitar la pérdida y conservar a las personas a costa del sufrimiento, de la salud mental y física acompañada de somatizaciones y preservar las relaciones de una vez y para siempre. Esto no existe, siempre tenemos

pérdidas desde que nacemos, tener que respirar al separarnos del cordón umbilical que nos proporcionaba todo, la separación de la madre cuando se inicia la escolaridad; la tanatología es vivir la vida, desde la vida misma y cada día es un renacer y una nueva esperanza hasta los últimos días, no es prolongar la agonía, es disfrutar hasta el último momento del milagro de la existencia, vivirla con dignidad y felicidad a pesar de la enfermedad, de la crisis que se tenga de las diversas pérdidas acumuladas como menciona Elizabeth Kubler, la pérdida no solo es la muerte hay pérdidas que están aún y cuando esté presente la persona, la regulación de actitudes a descubrirnos porque somos como somos, porque nos relacionamos con personas tóxicas que nos hacen daño, que puertas hemos dejado abiertas a conocer nuestra historia de vida, a hacer el genograma para analizar la personalidad que se formó en la familia, la posición que ocupamos en la familia, las relaciones parentalizadas, asfixiantes y hasta enfermizas las cuales no dejan caminar, obstaculizan, paralizan, limitan, cancelan a la persona.

La terapia es una forma de acercarte a las personas, de comprenderlas, de ayudarlas a encontrar su lado bueno, la resiliencia, a que ellas identifiquen sus propios recursos porque en ellas está la solución, a trabajar sistémicamente, con la terapia humanista, la terapia de la reconstrucción, a escucharlas a ser sensible al dolor que sienten a las carencias de amor que se tienen a lo largo de la existencia, y que van marcando sobre todo las de la infancia y en la vida se van repitiendo las relaciones y las lealtades culturales, familiares y pedagógicas. A cerrar el libro de las deudas a valorar que tanto está condicionada la libertad y la autonomía por lo que se trae de herencia cultural y familiar anclado en el inconsciente y que difícilmente se borra esta en lo profundo y basta una evocación o una situación semejante y resurge dentro de las cenizas como el ave fénix y vuelve a estar en la vida de la persona.

La importancia de estar sanos en lo emocional para lograr un aprendizaje, a comprender que un docente es algo de terapeuta, de orientador, de psicólogo, de abogado, pero no del diablo aunque a veces también por el cuestionamiento enfático que lleva a afianzar o para cambiar de ideas, es importante ser inquisidor pero inquisidor con ternura, con cariño con esa capacidad de entrega mutua al aprendizaje es una comunión entre educando y educador como menciona Paulo Freire.

A 15 años en la formación de docentes mi vida ha cambiado y ha sido muy significativamente, le encuentro sentido a lo que hago y busco la forma de que los demás lo hagan aun y con las dificultades que ello ocasiona, me he reencontrado como persona, como profesionista, he tratado de ser yo misma, lucho por el sentido de justicia en el rol que me corresponde desarrollar, la vida ha sido complicada, he tenido errores que me han hecho reflexionar, en lo profesional he podido dirigir una institución con diversos aciertos y también tropiezos, sé que hoy más que nunca necesitamos esforzarnos más, al máximo la vida lo requiere, en las nuevas generaciones, prevalece un sentido de individualismo no se ha podido llegar a la colectividad, son tiempos de cambio de época con bifurcaciones, como la teoría de la complejidad de Moran Oviedo o la teoría de sistemas que algunos generan entropía, aparece el cielo caótico tal parece que se está anunciando un sunami, hay ciclos en la vida de las sociedades, que es necesario cumplir, pero pasar desde un sentido ético, de compromiso y de responsabilidades, como docente tenemos esa capacidad de ser constructores o represores, abiertos, flexibles con capacidad para entusiasmar a nuestros alumnos o de reprimirlos y no dejarlos volar, favorecer su autonomía o inhibir su talento, y

tú ¿qué maestra eres? seremos capaces de reconocer nuestros aciertos y nuestras oportunidades, es entonces la narrativa un ejercicio de construcción y reconstrucción que me ayuda a sanar como profesionista y a encontrarme como persona en los ojos de la docencia y en el corazón de la terapia.

Si esa bella profesión que no nos lleva a las caricias del dinero, pero si al reconocimiento de nuestros alumnos y a la satisfacción de encontrarlos y que nos saluden, que nos expresen con respeto lo bien que estuvieron con nosotros o cuando nos buscan para contarnos una vivencia o un logro con ese orgullo que lo hacen y que haya esa confianza, eso no se cambia, es lo que vale la pena cuando vemos a una estudiante, disfrutar lo que hace con sus niños, cuando aprende con ellos, cuando se divierte, cuando es feliz en la docencia decimos lo he logrado junto con ella.

Y eso se valora, se disfruta como la llama encendida que nos hace vibrar, que nos lleva a vivir ese día a día en el que nos encontremos, por difícil que parece ser la situación, siempre encontramos la luz de la esperanza y el camino hacia la transformación en los diversos aspectos de la persona como un ser integral, complejo, apasionado, e irrepetible, ese es el educador, es el forjador de sueños, el acompañante de aventuras, elemento de contención, de libertad consciente, de esperanza, la lluvia que alimenta el cultivo, el ave que lleva al arcoíris, el águila que sube al risco más grande para renovarse y volver a vivir cada vez más intensamente la docencia.

CONCLUSIONES

La formación de docentes es todo un reto más en esta época de cambios de reformas sin consensar, de visiones muy prescriptivas y a veces hasta parecen ser muy espontáneas, es una gran responsabilidad la educación de las nuevas generaciones de educadores que van a llevar luminosidad y esperanza a los más pequeños que los esperan listos para iniciar el vuelo hacia su formación, su aprendizaje, nuevas experiencias y vivencias desafiantes con estrategias vivenciales que les posibiliten alcanzar la cima de la montaña más alta, tan lejos como ellos deseen, de esta manera es la luz en el firmamento que permite caminar, es como la utopía y para que te sirve si cada vez que me acerco se aleja más, para eso me sirve la utopía para caminar como menciona Eduardo Galeano.

Los educadores son aquellas personas mágicas que hacen de un aprendizaje algo divertido, significativo y hermoso, es como anidar el nido y esperar a que el pájaro pueda volar por sí mismo, es el invierno en espera de la primavera para el resurgir de las aves, las flores y la gran diversidad de colores que son nuestros estudiantes cada uno con sus posibilidades, con sus formas de ver el mundo, con su herencia y código genético y emocional y en esa gran diversidad y policromía como el arcoíris, es como podemos trabajar en colectivo, en valores para formar a las futuras generaciones.

Fortalecer los aprendizajes que ya traen consigo, ser capaz de aprender de la cultura local y de las culturas de la humanidad para constituirse en ser humano, en ese devenir de la historia y de la sociedad de cambio, de transformación y de evolución.

La vida nos lleva a encontrarnos con las personas que van a lograr esos cambio, a ser flexibles con ellos que darán luz a quien lo requiere y apoyaran al más vulnerable a quien nos necesita, al que se queda solo y aislado, al que más se mueve y no puede parar, es como trompo que se desliza por los rincones del salón, o como flor que se abre ante la ilusión de alcanzar un rayo luminoso del sol, de aquel que llora sin parar porque lo dejaron en el jardín de niños, de esa sonrisa que entrega su inocencia y el deseo de saber, esos pasitos que hacen camino en las veredas de la historia y de la vida, las manos que se extienden para darnos un abrazo o aquellas vocecitas repitiendo ¿por qué y por qué? pasa todo, o que se distraen con el aleteo de una mariposa, que se maravillan de los mil colores de la naturaleza, que disfrutan cada momento de su aprendizaje, eso es la maravilla de la docencia, una fuente de sabiduría y de esperanza, una montaña que hay que alcanzar y una playa que hay que conocer, entre la homogeneidad y la diferencia, la similitud y la inclusión con sentido de justicia y respeto hacia el otro y con amor para todos.

BIBIOGRAFÌA

Boszormenyi. (1983). Lealtades invisibles. Amorrortu.

Goffman, E. (2012). Estigma la identidad deteriorada. Buenos Aires: Amarroetu.

Greco, M. B. (2008). La autoridad (pedagógica) en cuestión una crítica al concepto de autoridad . México D.F.: Limusa.

Harris, P. (1989). Los niños y las emociones. España: Alianza.

Harvey, Geraldine. (1978). Psicología infantil. México: Limusa.

Malrieu, F. (1959). La vida afectiva del niño. Argentina: Nova.

Milton, Erikson. (2014). La hipnosis, técnica y aplicaciones: Rigden institut gestalt

Pagelow, M. D. (1884). Family Violence. New York: Wreemwood.

Sánchez, C. S. (2005). Estudios de antropologia biológica. México DF.: CONACULTA INAH.

ANEXOS

EL CECYS JOSÉ DE TAPIA BUJALANCE: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL CON LA PEDAGOGÍA FREINET[1]

Marco Esteban Mendoza Rodríguez[2]

mendozamerm@yahoo.com.mx

Resumen: El Centro Educativo Cultural y de Servicios (CECyS) José de Tapia Bujalance es una escuela de educación preescolar (atiende infantes de 4 a 6 años) de tipo comunitario y popular que surge desde 1988 como parte de un proyecto de difusión con Pedagogía Freinet. Durante estos 29 años de trabajo el CECyS ha ido sumando apoyos e incorporando a otros actores como ha sido a madres educadoras quienes se han formado y han contribuido en la construcción de una identidad pedagógica, que implica el desarrollo de una propuesta innovadora.

Palabras clave: Pedagogía Freinet, Educación preescolar comunitaria, madres educadoras, educación comunitaria, educación popular

Antecedentes

Esta experiencia se remonta al año de 1988. En ese año profesores de educación básica quienes constituían el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM) desarrollaron un curso de verano en un lugar conocido en ese entonces como "Corrales". El curso estaba dirigido a niñas y niños en el aquel largo periodo de vacaciones de verano, entre los meses de julio y agosto. Para ello se desarrollaron varias actividades recreativas y educativas basadas en las Técnicas Freinet como es la elaboración de textos libres, dibujos libres, cálculo vivo y otras.

"Corrales" se ubica en la parte norte de la colonia San Miguel Teotongo. En 1988 era una serie de asentamientos irregulares en terrenos de tipo ejidal que se empiezan a vender. Con el paso del tiempo adquiere el nombre de Miravalle.

La colonia Miravalle se localiza en la delegación Iztapalapa, al oriente de la Ciudad de México, en la Sierra de Catalina. Podría considerarse como la última colonia que se

[1] Eje 3. Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético – político
Red de lenguaje para la transformación de la escuela y la comunidad México (Red Metropolitana).

[2] Académico de la Unidad 096 CDMX Norte de la Universidad Pedagógica Nacional

encuentra en la parte alta del volcán Tetlalmanche o Guadalupe. Considerada una zona de alta marginalidad.

Al finalizar el curso de verano surge entre algunas madres y padres de familia, y a iniciativa de Rogelio Estrada Pardo, una propuesta: constituir una escuela. Así en el MMEM se analizó las posibilidades de trabajar en esta comunidad. De todos los integrantes sólo una compañera, Raquel Martínez García tenía condiciones para impulsar este proyecto al contar con las mañanas disponibles.

Esta idea resultaba el inicio de un proyecto que después de 29 años sigue vigente.

Los primeros retos (1988-1990)

Es así que en el mes de septiembre de 1988 se inicia en Corrales la atención a niñas y niños de preescolar en el espacio de desayunador. Un endeble cuarto improvisado donde los infantes desde temprano tenían acceso a un desayuno del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y después a las 9:00 am se podía utilizar para trabajar como aula.

Raquel llegaba por las mañanas a pesar de las dificultades que representaba ascender a Corrales. No había transporte regular además de la ausencia de servicios básicos como el agua potable, electricidad, drenaje y pavimentación.

Otro reto representó trabajar en el nivel preescolar. La propuesta Freinet del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna se ubicaba en educación primaria. No se contaba con experiencias ni formación específica por lo cual era necesario hacer adaptaciones en este nivel.

El primer año sirvió para poner en marcha varias de las propuestas de la pedagogía Freinet en preescolar. Sin embargo el espacio del desayunador era propiedad de la iglesia y al término del ciclo fue solicitado. Por lo anterior se abre un paréntesis de un año, tiempo que sirvió para valorar la importancia de este proyecto tanto para la comunidad como para Raquel.

El papel de Rogelio fue importante, porque durante el ciclo 1989-1990 logra que en la comunidad se otorgue un terreno para la construcción de una escuela. El espacio estaba ubicado en la barranca rojiza. Un sitio con condiciones difíciles para construir debido a los accidentes geográficos del lugar y porque el abandono de la barranca la había convertido un basurero.

La participación de madres y padres de familia cuyos hijos podrían asistir al preescolar fue esencial. La barranca era un espacio inadecuado pero había expectativas de que se podía modificar esas condiciones desfavorables. Un primer compromiso fue la realización de faenas para adecuar la barranca y con ello construir un salón y los baños. Así los días sábados y domingos se trabajaba en colectivo y de lunes a viernes se impartían las clases: ¿Dónde?, en cuartos o patios de las diferentes familias que tenían a sus hijas o hijos en el preescolar.

La escuela de esta manera va reforzando lazos de identidad con la comunidad: por un lado por la construcción colectiva y por otro porque la escuela se encuentra en las propias casas al hacerse itinerante.

La construcción del primer salón y unos baños improvisados permite que la escuela se asiente de manera definitiva en la barranca. Las faenas no se suspendieron, continuaron durante varios años y en la actualidad es una práctica común que permite el mantenimiento del espacio escolar.

Estos primeros años permitieron ir perfeccionando el empleo de Técnicas Freinet con niñas y niños de preescolar. En especial el método natural el que hasta el momento es la técnica que mayores satisfacciones ha brindado el CECyS.

La construcción de la escuela permitió que más y más familias se interesaran por el CECyS. Por un lado en la colonia no había escuelas públicas ya que al considerar que eran terrenos irregulares, las autoridades delegacionales y de la Secretaría de Educación Pública, no consideraban viable fundar una. Además de contar ya con un salón, el trabajo constante y comprometido de Raquel se reflejaba en el desarrollo de habilidades en las niña y niños, generaba confianza para que hablaran y en varios casos, al egresar, leían y escribían de manera convencional.

El origen del nombre

Durante la construcción del salón de manera comunitaria permitió que se fuera perfilando el sentido educativo del proyecto. No era sólo el asunto educativo, las necesidades de la comunidad repercutían directamente la escuela. Por ello es que el nombre inicial de Centro Educativo Cultural y de Servicios (CECyS) abarcaba el sentido que se iba construyendo: la escuela como centro educativo pero a su vez un espacio cultural y de servicios, ya que la idea era impactar a otros ámbitos de la vida comunitaria.

El término cultural porque por el impulso a diversas manifestaciones culturales que se encontraban limitadas en la comunidad.

Con respecto a la palabra "de servicios" porque la escuela en sí representaba uno de éstos. Sin embargo no era el único. Aparejado a esta necesidad educativa era necesario atender otros que repercutían en la escuela y en la comunidad: transporte, agua, luz, drenaje, abasto, entre los más importantes.

El nombrarlo como CECyS le permitía trascender y ser más que un "jardín de niños". Se estaba gestando un espacio que tendría implicaciones en la construcción de la identidad comunitaria de Miravalle.

Acompañado del CECyS se decidió nombrarlo como José de Tapia Bujalance. El maestro Pepe fue un exiliado español, anarquista e introductor de las Técnicas Freinet en España y en México. Sus primeros años en la docencia estuvieron marcados por la experiencia de trabajar con mineros anarquistas, los cuales dejaron una fuerte influencia en él. Pepe consideraba que la pedagogía Freinet debía servir a los sectores más explotados, por ello apoyaba la educación popular. En México fundó la escuela Manuel Bartolomé Cossío junto con la maestra mexicana Graciela González. La escuela es un sitio que ha sido referente para quienes deseen conocer el trabajo con las Técnicas Freinet.

El tomar el nombre de José de Tapia Bujalance es un homenaje al compromiso que él representó con la educación popular. Su ejemplo es considerado esencial para quienes integran el CECyS.

La consolidación de la escuela (1991-2000)

Las faenas y la construcción del primer salón permitieron avanzar en otros proyectos. Uno de ellos fue la construcción de la biblioteca en la parte alta del terreno. José Ávila, arquitecto de Universidad Autónoma de México, propuso la edificación con materiales sustentables: la técnica implicaba construir ese espacio con costales de arpilla y tierra del lugar. Con la biblioteca se hicieron los trámites a fin de que se abriera un libro club, un proyecto de la Ciudad de México, siendo el número 3, por lo tanto pionero de esta propuesta.

A la par se construyó el teatro al aire libre, lo que permitió impulsar actividades culturales en la comunidad: cine, teatro, música, literatura a través de gestiones con la Secretaría de Cultura o con los grupos de Miravalle.

La escuela fue incrementando su matrícula lo que llevó a Raquel a invitar a las madres o hermanas de las niñas y niños para que apoyaran el proyecto. Esto abrió una nueva experiencia. En corto tiempo fueron integrándose compañeras a la escuela bajo la modalidad de "madres educadoras". En este camino se descubrieron que al igual que el CECyS había otros centros comunitarios de preescolar en el Distrito Federal y Estado de México. La organización de estos centros se concretó en la Coordinadora Popular de Madres Educadoras (COPOME) la cual gestionó el reconocimiento legal y programas de capacitación y formación. El CECyS contribuyó en los cursos con su experiencia con la Pedagogía Freinet además de que sus educadoras participaron en los cursos de formación.

Otro elemento presente es la obligatoriedad del preescolar por decreto legislativo y la exigencia de que las educadoras contaran título de licenciatura.

A finales del siglo XX la escuela consiguió apoyo en la delegación que consideró la construcción de aulas. El viejo salón fue demolido y en 2000 se contó con un nuevo edificio, además de conservar su teatro al aire libre y la biblioteca.

El proyecto educativo

Como ya hemos señalado, desde un inicio el CECyS se identificó con la filosofía de Celestín Freinet y sus técnicas; al no contar con experiencia en el nivel de preescolar se hicieron ajustes para implementar las técnicas. Primero fue Raquel la que vivió este reto y después compartirlo para formar a las madres educadoras que le precedieron.

En el CECyS el Método natural ha sido la técnica central. A partir de ella es que se desarrolla el trabajo escolar. El Método natural es la propuesta que hace Celestín Freinet para el aprendizaje del lenguaje. Él consideraba que hay un desarrollo natural del aprendizaje del lenguaje oral en el ámbito familiar y comunitario. Este aprendizaje es exitoso ya que casi todos los infantes aprenden a hablar sin grandes complicaciones. Esta experiencia es la base de una pedagogía que toma en cuenta al sujeto y su comunidad.

Con el paso de los años se ha consolidado una forma de enseñar que describimos de la siguiente manera: se inicia la sesión con un diálogo que se le denomina "parlamento", a partir de ese intercambio verbal se identifica algún tema de interés general que la docente, a base de las sugerencias de los infantes, la concreta en una frase que es escrita en el pizarrón. A partir de la frase se hace una lectura global y después por palabras remarcando cada una con una palmada. Aquí se introduce un aspecto lúdico ya que se realiza la lectura

con diferentes tonos y ritmos: con voz baja, rápida, lenta, alta o como los niños proponga (lo que da pauta a una serie que va desde con tonos de gorilas o de enojados o alegres, etc.). La frase escrita por la docente en el pizarrón se copia en una hoja blanca y cada infante la acompaña con dibujos. La suma de cada una de estas hojas permitirá al fin de ciclo escolar elaborar el Libro de vida.

Después de la lectura

La parte metodológica que hemos descrito parece simple, sin embargo en el trasfondo hay una serie de principios pedagógicos esenciales, desglosaremos algunos de ellos.

1) Se parte del diálogo con los infantes como elemento detonador del trabajo en el aula. Esta postura parte de los conocimientos y necesidades de los infantes. Destacamos además que al establecer este intercambio verbal, la docente debe estar atenta para escuchar e identificar lo más relevante y con ello incorporarlo en la propuesta de trabajo.
2) La escritura se realiza desde un primer momento; la docente se convierte en mediadora y los infantes se van apropiando de los aspectos convencionales.
3) Los infantes hacen el libro de vida y por ende, el aprendizaje se basa en la creatividad. Se es autor desde un principio y con ello se descarta las prácticas tradicionales arraigadas en educación básica como la copia y la repetición.
4) Al retomar las propuestas de los infantes, la planeación se sustenta en el desarrollo de proyectos conjuntos, es decir, acordados entre los integrantes del grupo: los infantes y la docente.

Revaloración del proyecto

2009, el CECyS se encontraba en un momento de crisis: la falta de recursos era uno de los motivos que llevaba a un cuestionamiento (adeudos por pagos de servicios como la luz y los bajos salarios que perciben las docentes y administrativas) ¿es importante lo que en la escuela se está haciendo? Durante años el CECyS había trabajado pero no se había dado un tiempo para mirarse a sí mismo. Entonces se generaron las condiciones para “posicionar” al CECyS, es decir, hacerlo visible. Entre los elementos que contribuyeron a ello estuvo el retomarse como un proyecto del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (en cada sesión del MMEM se aborda en el orden del día al CECyS); el difundirlo a través de diferentes medios como fue en la Revista Cuadernos de Pedagogía en su número 433 de

abril del 2013 o la filmación de un video en la Universidad Pedagógica Nacional sobre la historia y propuesta de la escuela (https://www.youtube.com/watch?v=-CbgnpPW3PM); la presentación en el Encuentro de Educadores Freinet del proyecto en Reggio Emilia, Italia en 2014; el desarrollo del curso taller de Técnicas Freinet de verano en las instalaciones del CECyS en 2014 y 2015; el trabajo conjunto con otros grupos de la colonia que han impulsado proyectos culturales y educativos a través de la Asamblea Comunitaria Miravalle.

> Esto acciones ha permitido que otras personas del país y fuera del él conozca esta historia. Hoy el CECyS recibe con beneplácito a estudiantes de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional; a colegas Freinet de otras latitudes como España o Italia; o investigadoras como Elsie Rockwell o Anne Marie Chartier.
>
> Nos descubrimos en las miradas y palabras de otros y nos damos cuenta de la relevancia de que una comunidad haga posible un proyecto educativo, una escuela diferente donde los infantes puedan ser felices y con ello aprender de otra manera.

¿Y la formación profesional?

Aunque implícita en este relato, quisiéramos cerrar la presentación de esta experiencia resaltando los aspectos que ha implicado la formación profesional con la Pedagogía Freinet. Como ya lo señalamos, iniciar el proyecto de la construcción de una escuela en la comunidad de Miravalle representó un reto ya que no se contaba con la experiencia en el nivel preescolar. Cabe resaltar algunos elementos importantes:

1) La experiencia acumulada por el trabajo en equipo del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. Mientras se iniciaba el proyecto del CECyS, Raquel continuaba asistiendo a las sesiones de trabajo que el grupo organizaba cada semana, los días sábados. De tal manera que siempre existió un espacio para intercambiar y con ello reforzar entre *la experiencia y la retroalimentación compartida***,** lo cual implico a su vez tener condiciones para *la reflexión de la práctica pedagógica.*
2) Al ser un proyecto construido con la comunidad, se estableció un vínculo de comunicación y conocimiento de los retos de las personas del lugar. Ello llevó a adaptar las actividades educativas a las *necesidades de la comunidad.*

3) Al implementar las técnicas Freinet, en especial el Método natural, se desarrollaron habilidades complejas que permitió reafirmar el principio de la inteligencia infantil: así se fueron descartando las actividades tradicionales, mecánicas y repetitivas por la elaboración de textos complejos y las conferencias, cambiando la percepción docente y generando *prácticas alternativas*. Se aprende a ser docente en el ejercicio cotidiano con los propios infantes.
4) La demanda del servicio educativo amplió el número de docentes del CECyS, así se fueron incorporando en un momento como "madres educadoras", formándose en la práctica y compartiendo saberes colectivamente. Por otro lado asistiendo a cursos de la Coordinadora de Madres Educadoras, es decir, se generaron *colectivos* a partir de *necesidades comunes.*
5) Otro elemento que caracterizó la formación fue *la nivelación pedagógica* que la Universidad Pedagógica Nacional ofreció a través de la *Licenciatura en Educación Preescolar con apoyo en las tecnologías de la informática y la comunicación (LEPTIC)*. Entonces es necesario reconocer el papel que juegan las instituciones públicas en los procesos formativos de los docentes. El asistir a la Universidad permitió que Raquel y las compañeras docentes confirmaran sus ideas y prácticas, además enriquecieran su percepción e incorporaran otras propuestas.

Me gustaría cerrar esta presentación con una frase final de Freinet: "No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos."

REFERENCIAS

Jiménez Mier y Terán, F. (2014). Un maestro singular. Vida pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance (veinticinco años después) (cuarta edición). México: Tanteo.

Martínez García, R. (2013). La construcción de una escuela popular comunitaria (entrevista). En Ser maestro, historias de la identidad profesional (programa de tv internet

de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Sitio: https://www.youtube.com/watch?v=COkQrwc9FDI

Mendoza Rodríguez, M. (abril 2013). Cuando la comunidad construye la escuela. La pedagogía Freinet, hoy. Cuadernos en Pedagogía (433), 61-63. Barcelona, España.

Sánchez Cervantes, Alberto (2014). Génesis de un maestro singular (entrevista a José de Tapia Bujalance). México: Ediciones del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

EL INICIO DE LA AVENTURA.... EN MÍ ACCIONAR LABORAL: LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA EMANCIPADORA

DRA. MARÍA DEL CARMEN ELOINA MENDOZA MENDOZA

EJE TEMÁTICO: FORMACIÓN DE MAESTROS Y EDUCADORES EN RED Y POSICIONAMIENTO ÉTICO-POLÍTICO

RED A LA QUE PERTENECE: COLECTIVO PEDAGÓGICO "PAULO FREIRE"

PAÍS DE PROCEDENCIA: MÉXICO

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) UNIDAD 163. URUAPAN, MICHOACÁN.

NIVEL EDUCATIVO: POSGRADO "MAESTRÍA EN EDUCACIÓN" CON CAMPO FORMACIÓN INTERCULTURAL DOCENTE

SUBSEDES: LOS REYES DE SALGADO MICHOACÁN Y PAMATÁCUARO

ESTADO: MICHOACAN

MUNICIPIO: LOS REYES DE SALGADO

CARGO: DOCENTE Y ASESORA DE TESIS

CELULAR: 4431542661 y 3541020258.

EMAIL: gina_e_1967@hotmail.com y gyna.upn.2011@gmail.com

RESUMEN

Asociar la enseñanza, la narración y la formación permite al docente posicionarse como intérprete, narrador y productor de relatos acerca de las experiencias vividas en la escuela, por ello me atrevo a construir y compartir esta experiencia pedagógica emancipadora que marco de manera significativa mi vida en el ámbito educacional, al recuperarla, hacerla comunicable y compartiéndola al otro pretendo invitar a procesos de reflexión y promover la creación e inspiración para quienes enseñamos. Poner en circulación mi experiencia, constituye una alternativa que permitirá invitarlos a enfrentar los miedos imaginarios que algunas veces nos acompañan, y atrevernos a diseñar y construir proyectos juntos con nuestros alumnos y compañeros de trabajo. En estos tiempos de complejidad e incertidumbre considero necesario compartir los saberes de las vivencias laborales, en tanto tienen que ver con lo que somos y con lo que hacemos y como nos vamos construyendo, al hacerlo abrimos posibilidades que promuevan creaciones y nuevas producciones para encarar asertivamente procesos transformativos en la docencia.

PALABRAS CLAVES:

● Interculturalidad, Pedagogía crítica, Conocimiento, Actitud, Ética.

INTRODUCCIÓN

Hablar del quehacer epistemológico, conlleva a un análisis crítico sobre la realidad de los sucesos que acontecen a diario, dentro de la Institución educativa en la cual me encuentro inmersa. Comprender y asimilar dicha realidad, revierte el poder hacerlo desde diferentes puntos de vista. Una de ellas es la de asumir la realidad como una dualidad indisoluble, formada por los elementos sujeto-objeto; y considerar que el entorno, en el cual el ser humano ejerce su actuación diaria. Para ello, sin duda alguna ha sido importante conocer y analizar, los principios filosóficos-pedagógicos de los grandes teóricos, por mencionar algunos: Karl Marx, Max Weber, Dr. Peter Mc Laren, Dr. Sergio Quiroz Miranda, Dr. Carlos Razo Horta, Dra. Rosa María Romero, Dr. Armando Duarte Moller, Dra Ysabel Camacho Norzagaray, el Maestro Artemio Madrigal Morales y el Dr. Luis Miguel Cisneros, por mencionar algunos, quienes con el aporte de sus conocimientos, han abierto los caminos, para lograr una mejor comprensión de los fenómenos sociales que acontecen a diario en las instituciones educativas.

Dentro de la institución de la cual formo parte, estos fenómenos representan el reto de facilitar al personal que la coordina, las competencias necesarias para dominar los medios y herramientas que proveen al ser humano de una actitud crítica y de liderazgo para dirigir nuestra universidad Pedagógica Nacional 163 UPN en un beneficio común encaminado al desarrollo integral del ser humano. Es por ello, considero importante hablar sobre el contexto en el cual me encuentro inmersa, iniciando con un breve análisis sobre mis inicios como docente y asesora.

…Como olvidar aquel día cuando mi querido maestro y asesor de tesis el Maestro Artemio Madrigal Morales me invito a formar parte de su gran proyecto…el conformar un grupo de

Maestría en el campo Formación Intercultural docente en la comunidad de Pamatácuaro del cual yo sería parte de la plantilla docente… Recuerdo claramente, como si aún lo estuviera escuchando, como mis ojos lo observaban sin dar crédito a lo que escuchaba…. Aclarando que una gama de sentimientos circundaban mi cerebro invadiendo cada una de mis neuronas…. Alegría, miedo, asombro, inseguridad….estaba realmente perpleja. Siendo sincera varios cuestionamientos se me venían a la mente….

¿Ser directora del Centro Educativo Infantil "Mis primeros pasos" Guardería U-0688 del IMSS, brindar atención psicológica a infantes y adolescentes, haber sido coordinadora del programa PAMAR (Prevención y apoyo a menores y adolescentes, las experiencias adquiridas en los diferentes contextos me ayudarían para ello?...

Debo confesar que a pesar de sentirme halagada y especial por tomarme en cuenta en su proyecto, hubo momentos en que el temor al cambio, a lo nuevo, a lo desconocido, aunado a ello los miedos imaginarios que continuamente me acompañan y que en ese momento revoloteaban en mi cerebro me tentaban a decirle que no…¡claro! como lo afirmaba tan asertivamente Sigmund Freud; mis "mecanismos de defensa" salían a relucir e inventaban mil excusas para no aceptar dicha invitación y los cuestionamientos seguían invadiendo mi ser pensante cuestionando: ¿cómo poder dar una respuesta que no trasluciera mis miedos e inseguridades? y poder responder de una manera muy diplomática:

-"por ahora no me es posible por las actividades que tengo" o
-"realmente me halaga su propuesta, pero, siendo sincera por ahora no podría cumplir con los tiempos".

Sin embargo, quería dejar abierta la posibilidad para intentarlo más adelante. Fue una semana difícil, donde mi yo interior y mi parte creadora me decían muy sutilmente:

- ¡Tú puedes!... claro que si puedes, Si él pensó en ti es porque puede ver esas cualidades que tus miedos no te permiten ver

¡Inténtalo!, No te des por vencida antes de iniciar la batalla….

Y con toda esa clase de pensamientos, por fin llego el gran día de darle una respuesta… Ese ¡sí quiero ser parte de su proyecto! y ¡me encanta la idea de iniciar y ser parte de esa gran aventura!

Aunque siendo sincera detrás de ese sí seguían circundando miles de temores y el miedo a lo desconocido. Aún recuerdo claramente el primer día de clases… cuando inicio la gran aventura, junto con mis miedos (compañeros inseparables) que viajaban en mi interior a ese lugar, tratando de distraerlos mientras mis ojos embelesados admiraban el bello paisaje del camino a la comunidad, los inmensos árboles, sus extensas áreas verdes, las huertas de aguacate y algunas parcelas de zarzamora y que decir de su clima: fresco y agradable para mi piel, mis oídos se deleitaban al escuchar el canto y trinar de los pájaros sin duda alguna mi memoria sensorial se activó a todo su potencial, porque al recordarlo lo vuelvo a vivir, a percibir y a disfrutar.

Al llegar a la comunidad me sorprendí de lo grande que era, yo esperaba ver una comunidad más pequeña, y que decir de su gente… Aún recuerdo algunos alumnos esperándonos en la escuela, los cuales al vernos llegar, inmediatamente nos apoyaron con nuestras cosas, se percibía una calidez y amabilidad innata hacia el docente que pocas veces había percibido en otros contextos, lo que creó en mí, un sentido de pertenencia inmediato… Cuando el maestro Artemio me presento con el grupo…. mis niveles de incertidumbre y temor se habían reducido notablemente, al percibir la calidez grupal de los alumnos maestros.

Recuerdo que al principio me fue difícil aprenderme sus nombres, ya que en la comunidad es común que los apellidos de las personas sean iguales que los nombres por ejemplo: Héctor Francisco Anselmo, es un nombre que incluye los dos apellidos, por lo que yo me confundía continuamente. Veo importante compartir que yo anteriormente había cursado la Maestría en Interculturalidad…. Concepto que yo creí durante varios años tenerlo claro… erróneamente… porque es hasta que lo vives y te permites sentir la experiencia cuando lo puedes clarificar…. El compartir e interactuar con otras culturas diferentes a la propia, me permitió entender el valor de la identidad cultural de cada una de ellas y el cómo puedes compartir y enriquecerla sin desprenderte de tus raíces….

El primer semestre consistió en impartir un Diplomado en "Formación permanente" el cual era básico e indispensable para poder cursar los cuatro semestres subsecuentes de la Maestría en Educación: campo formación intercultural docente, cuyo perfil de ingreso es: Contar con título de licenciatura y concluir el diplomado en formación permanente. El propósito principal es:

"Formar docentes investigadores capaces de contribuir a la resolución de la problemática educativa nacional y el avance de conocimientos científicos y que tiene como referente: La Realidad Educativa"

Dentro de esta me toco impartir la materia "Metodología de la Investigación" ¡Oh cielos! si fue la materia que menos me gustaban, Cómo era posible que yo fuera a darla? No me pude negar y mi primer reto fue ¿Cómo hacer que la materia fuera de agrado para los alumnos y no la percibieran como yo lo hice durante el semestre? Suena padre el cuestionamiento pero realmente era un reto difícil…Inicie la gran aventura tomando en cuenta tres elementos que en lo personal he retomado y aprendido de gente importante en mi vida y en los que creo firmemente y comparto para todo aquel que se aventure a trabajar con seres humanos y quiera tomarlos en cuenta y apropiarse de ellos:

El primero: **CONOCIMIENTO:** Aún recuerdo claramente en el año 2007 cuando la Lic. Lupita Robles Vergara (Jefa del Departamento de Guarderías IMSS), me dijo con gran firmeza: Gina el "Conocimiento te da poder" en todo lo que hagas en la vida prepárate, conoce y capacítate continuamente, ello te empoderara y te brindará las herramientas para realizar asertivamente todo lo que realices en cualquier campo laboral. Consejo que agradezco y que aún sigo practicando.

El segundo; **ETICA:** El maestro Mario Maciel dijo en su clase: todo profesional poseemos un código de ética y valores que se conforma de manera primaria en nuestro núcleo familiar

y la cultura que nos envuelve, el cual se consolida en nuestro contexto escolar del cual somos parte…y que desarrollamos, practicamos y ejercemos como profesionistas. Actuar de acuerdo a tus valores y creencias, considero que es fundamental para el éxito o fracaso que enfrentemos en nuestra vida cotidiana.

Y el tercero, **ACTITUD:** El cual menciono en una de sus asesorías el Maestro Artemio y que no por mencionarlo al final, tiene menos valor… al contrario, creo que este elemento es nodal para cerrar los otros dos, ya que si no posees este último los otros dos solos no ejercerían el mismo poder…. Considero que como todo profesional en el campo de la Pedagogía este elemento me es indispensable para empezar mi día…en el cual ha sido fundamental iniciar mi accionar laboral cada día con pensamientos positivos y agradables que al creer fielmente en ellos se vuelven realidad. De los cuales les comparto los más frecuentes:

¡Hoy es un buen día para iniciar mi labor con alegría y entusiasmo!
¡Solo yo tengo el poder para convertir un día ordinario en un día extraordinario!
¡Hoy es el momento exacto para dar lo mejor de mí!

Quizás se escuchen medios cursis o fantasiosas, pero les confieso mi mente es tan poderosa que tiene el poder de convertirlos en realidad. Aclaro, ello no significa que de repente no tenga días agotadores o que aun con toda la actitud de repente existan situaciones que te bajen la moral, como comúnmente se dice. Pero lo cierto es, que iniciando con actitud y disfrutando lo que hago aunque termine cansada me siento satisfecha al final de la jornada. Estos tres elementos han sido indispensable para poder cumplir mis propósitos, considero que al finalizar la materia logre no hacerla tan pesada e intente que los alumnos la digieran sin dificultad y que se entendiera…eso sí, tuve que prepararme e indagar nuevos teóricos para poder ofertarles una gran variedad de metodologías y pensamientos.

Concluir el Diplomado fue una gran experiencia pedagógica ya que logramos dar cumplimiento a nuestro principal propósito: que los alumnos construyeran su anteproyecto de investigación, al cual se le daría seguimiento en los cuatro semestres subsecuentes. Fue realmente halagador, ver lo que para ellos significo ese gran día, ya que lo festejaron de una manera diferente muy acorde a su cultura. En el acto académico tuve la oportunidad de conocer su himno, su bandera purépecha y lo que ella significa, situaciones que me hicieron reconocer y admirar la fidelidad, el amor y el respeto que le demuestran a sus raíces culturales, fue realmente un momento muy emotivo…. Que me hizo vivenciar lo que realmente es la INTERCULTURALIDAD a la que se refiere Machicado (2015) al expresar que "La interculturalidad es el respeto a las diferencias en igualdad de condiciones". Respeto a la diferencia que encontré y vivencie en los habitantes de las comunidades indígenas del municipio de Los Reyes Michoacan.

Terminado el acto académico, continuamos con la fiesta y mi sentido del gusto paladeo un rico churipo, (caldo tradicional de la cultura P'urhépecha) hecho por gente de la comunidad, el cual se acompañaba de un arroz rojo delicioso, durante la comida también tuvimos la oportunidad de escuchar una banda de viento, donde los alumnos bailaron, cantaron y se festejaron como realmente se lo merecían… con una gran alegría que contagiaba a todos los que estábamos a su alrededor. Después vino el "periodo vacacional"

y lo escribo entre comillas… porque para mí fue el espacio ideal para preparar la materia que impartiría en el primer semestre, la cual me llenaba de emoción porque era una materia acorde a mi perfil y esta fue "El sujeto educativo y sus interacciones", en la cual tuvimos la oportunidad de conocer y analizar los componentes de: el sujeto filosófico, el sujeto psicológico, el sujeto pedagógico y el sujeto político, desde el ámbito individual y colectivo. Durante estos meses me dedique a conformar mi propia antología, porque les comparto, que me gusta diseñar y adecuar los contenidos a las necesidades del contexto en donde me desenvuelvo como docente.

Aun visualizo en mi mente como me dedique a investigar los contenidos desde los pilares teóricos como: Sócrates, Platón Y Aristóteles Para poderlos contrastar con los pensamientos y teorías más actuales entre ellas las del Dr. Sergio Quiroz Miranda mi querido maestro y asesor de tesis del doctorado, director del Instituto Mc'Laren, el cual conforme he conocido y analizado sus pensamientos, me ha hecho construir una visión diferente de la realidad en la cual me encuentro inmersa. Este primer semestre lo concluimos leyendo y analizando el libro "Ocho ensayos y una entrevista" del Dr. Quiroz, el cual tuve la oportunidad de disertar y debatir de manera grupal donde aprehendimos y visualizamos el capitalismo desde una perspectiva de la Pedagogía crítica y la Educación Popular…

Para finalizar el primer semestre aún teníamos alumnos que no se decidían cual proyecto elegir, ya que algunos fueron cambiados de escuela, de grado escolar, o de cargo y recuerdo cuando Héctor Francisco Anselmo un gran alumno me abordo y me pregunto:

-Maestra: estoy en una disyuntiva, no me decido cual problemática elegir, estoy entre si trabajar la comprensión lectora con mis alumnos de quinto grado, o elegir un proyecto de educación ambiental.

Recuerdo que de manera inmediata le conteste: me agrada el de "Educación ambiental", es algo realmente innovador si lo trabajas darás un gran aporte a la humanidad. Me emociono a tal grado su temática que ni siquiera le di importancia a su primera opción…. Y así iniciamos el segundo semestre en el cual impartí la materia: "Prácticas Pedagógicas en la Diversidad sociocultural", donde tuve que revisar nuevamente las teorías pedagógicas actuales, recuerdo que busque una bibliografía acorde a la materia y me decidí por el libro "Pedagogías del siglo XX", donde elegí cuatro Teorías del aprendizaje, y estas fueron:

1.- La Teoría Conductual.

2.- La Teoría Constructivista

3.- La Teoría Humanista y

4.- La Teoría de la Pedagogía crítica.

En estas revisamos a cada uno de los autores: desde Albert Bandura, Pavlov, Piaget, Vygotsky, David Ausubel, Maslow, Erich Fromm, Carl Rogers, Paulo Freire, Peter Mc. Laren, Carlos Díaz Marchant, el Dr. Quiroz Miranda… finalizamos la materia con un gran debate teórico, en el cual cada uno de los alumnos representaron y defendieron su postura ante los otros teóricos. Realmente fue enriquecedor cerrar de esa manera.

Al concluir el semestre se nos invitó a participar en un foro estatal de la UPN, en el cual teníamos que presentar cuatro proyectos de los alumnos donde mostrarían s sus avances, a las demás sedes de la UPN (163). Dentro este foro participaron alumnos de las diversas Unidades y subcentros de la UPN pertenecientes a: Morelia, Uruapan, Zamora, Apatzingán, Lázaro Cárdenas y las subsedes de Paracho, Cherán y Pamatácuaro. Tuvimos un tiempo de cuatro semanas para su preparación, recuerdo aún con claridad como los alumnos reflejaban un gran compromiso a su proyecto y como construíamos cada una de las presentaciones.

Cuando llego la fecha fue gratificante ver que nuestros alumnos se destacaron de otras sedes por su nivel de preparación y seguridad con las que presentaron sus proyectos. Presencie dos de los cuatro proyectos que representaban a nuestra subsede. Ya que los asesores nos dividimos para acompañar la presentación de cada uno de estos El primero en presentar fue el maestro Sergio actual subdirector de Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán (COBAEM) de Charapa imponente ante su presentación, demostró una gran seguridad cuando se vino la etapa de las preguntas, aún recuerdo que desde mi lugar de observadora, me fue transmitiendo esa seguridad conforme respondía con firmeza a cada una de ellas. Y mi mente pensaba con orgullo: esto es un gran logro del cual yo me siento parte…. Después de su presentación le toco a mi querida alumna y maestra Merab Madrigal Jasso, docente de la escuela primaria de Cherato, la cual se distinguió por ser la pequeñita del grupo, ya que a sus escasos 23 años, reflejo siempre su compromiso, responsabilidad y amor a su labor. También ella demostró su gran potencial cuando le toco participar y al igual que el Maestro Sergio, defendió con todos los fundamentos teóricos y prácticos su proyecto. Al finalizar regresamos felices y satisfechos de nuestra presentación y de haber logrado lo que nos propusimos: reflejar el trabajo construido durante estos dos semestres.

El tiempo pasa… de manera rápida y en un abrir y cerrar de ojos ya estábamos iniciando el tercer semestre, en el cual impartí la materia "Aprendizaje Intercultural", la cual me dio la oportunidad de reforzar y repasar conocimientos que yo tenía sobre esta, e incluir nuevas teorías y autores, crear y construir esta materia de acuerdo a mi visión y experiencia profesional. Concluido el tercer semestre fuimos invitados a la ciudad de Lázaro Cárdenas al encuentro pedagógico, el cual aparte de incluir importantes conferencias, también tuvimos que presentar el avance de los proyectos de los alumnos, ahora a cada asesor le tocaba preparar a un alumno para su presentación con la condición que fuera uno diferente.

Esta vez el maestro Héctor me comento: Maestra ahora yo quiero presentar mi proyecto, el cual tenía bastante avanzado y que desde que iniciamos a construirlo me tenía embelesada, ya que pude ser testigo presencial de cómo fue diseñando y creando con entusiasmo cada una de las partes, dicho proyecto se fundamentaba en la Metodología de la Investigación-Acción la cual le permitía transformar la realidad educativa. El nombre final de este proyecto fue: "**El huerto escolar: una estrategia interdisciplinaria para fortalecer el aprendizaje significativo.**" Sin embargo, a pesar de que era un gran proyecto, el creía que había una limitante para su presentación, ya que Héctor dominaba su lengua materna: "El purépecha" la cual hablaba con gran orgullo, pero, su segunda lengua: el español no la dominaba en su totalidad. Yo lo motivaba constantemente diciendo, no te preocupes por ello, lo nodal aquí es tu trabajo y todo lo que has construido con tus alumnos.

Por fin llego la tercera presentación de las experiencias que marcaron nuestras vidas y ante todo mi experiencia pedagógica emancipadora, Héctor estaba presentando su proyecto en la UPN de Lázaro Cárdenas, yo lo observaba tratando de transmitirle ánimos y seguridad desde mi lugar, aunque debo confesarles que también me invadía cierto temor por la limitante antes mencionada… Conforme fue avanzando en su presentación, yo observaba de reojo al Dr. Ezequiel Cárdenas Mendoza, director de la UPN de Uruapan, en el cual pude percibir, como su cara reflejaba una sonrisa de gran satisfacción… y recuerdo aun con una alegría y un sentimiento de orgullo que cuando el maestro Héctor finalizo su presentación, el Dr. Ezequiel intervino y dijo con una voz fuerte: "…Cuando veo trabajos como el tuyo, es cuando realmente creo con firmeza, que valió la pena diseñar esta maestría, si yo fuera tu asesor en este mismo momento te estaría titulando. Tu trabajo refleja su gran valor y esfuerzo, por lo que desde ahora te solicito ser tu asesor y me comprometo a que tu proyecto también sea escrito en Purépecha tu lengua materna".

Aún no se describir quien estaba más contento: si el maestro Héctor o yo… que me invadían una variedad de sentimientos, claro ahora todos de FELICIDAD…. Y con la certeza que la presentación de su proyecto y las palabras del Director Ezequiel, que también fue lector y sinodal en mi tesis, se me quedarían tatuadas en mi mente y en mi corazón por el resto de mis días. Y ello marco mi vida como docente para siempre… y le dio un giro a esta…. Porque me dio un sentido de identidad y de pertenencia a este gremio pedagógico, del cual cada día trato de desempeñar con los elementos antes mencionados: CONOCIMIENTO, ETICA Y ACTITUD (dentro de la cual incluyo todos mis sentidos…. Pero ante todo estando presente siempre la pasión, el amor y el disfrute de esta gran labor).

Menciono con una gran satisfacción, que el Maestro Héctor Francisco Anselmo fue el primer alumno que se tituló de la maestría, del cual el Maestro Artemio me permitió ser su asesora, su lectora de tesis y su sinodal. Se tituló con felicitación, ya que le falto el promedio necesario para haber sido mención honorífica… Pero, para mí y los que tuvimos la oportunidad de acompañarlo en ese momento tan significativo y valioso se la dimos desde lo más profundo de nuestro ser.

Concluyo que no se pueden esperar resultados diferentes mientras se siga haciendo lo mismo. Aceptar el compromiso de actualizarse y atreverse al cambio, aunque se tenga que enfrentar algunos miedos, el asumir con responsabilidad las tareas que competen como pedagoga y de implementar los cambios que sean necesarios en las Instituciones de las cuales se forma parte, es el eje nodal, de nuestra labor. Es por ello, que hasta ahora me he referido a mencionar a manera de pincelazos, esta gran experiencia pedagógica que marco mi vida, a los maestros de esta primera generación de alumnos de maestría: Sergio, Merab, Héctor, que llevo en mi corazón y cuya implementación de sus proyectos entre ellos el de "Huerto escolar" ha generado cambios en su comunidad, transmitiendo saberes pedagógicos dentro de esta, pero sobre todo creando alumnos científicos que a través de la práctica y experiencias adquieren saberes interdisciplinarios que se traducen en un aprendizaje significativo. Este tipo y construcción de proyectos han sido el motor que nos mueven a ser mejor cada día y obligan a proveernos de diversas herramientas, actualizándonos constantemente, revisando y analizando nuestro quehacer epistemológico…. Aunque esto ha sido un breve relato de una experiencia emancipadora

que marco mi vida como docente los invito a seguir investigando, y como lo dijo muy sabiamente el Dr. Marco Raúl Mejía en uno de sus congresos "No más protestas sin propuestas" invitándonos con sus palabras construir desde nuestras trincheras nuevas propuestas y teorías, estar abierta a los cambios y ajustes que se tengan que realizar, para adoptar una actitud crítica y de liderazgo humano que se refleje en toda la comunidad educativa que conformamos la institución.

EL TIANGUIS DE LA CIENCIA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESPERTAR EL INTERÉS DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del colectivo	La parota
Tema	El tianguis de la ciencia, una estrategia didáctica para despertar el interés de los niños y los adolescentes
Modalidad	Relato
Nombre del autor **Correo electrónico**	Florentino García Vargas gvargas4912@gmail.com
Nivel educativo en que se desarrolla	Educación Superior. Formación docente inicial
Institución	Centro Regional de Educación Normal Secretaría de Educación Pública

INFORMACIÓN PARTICULAR

Responsable del colectivo:	Margarita Herrera Baltazar Correo electrónico: mherrera2410@hotmail.com	Teléfono oficina: 7535410442 Teléfono particular 7531050109
Dirección del Colectivo:	Justo Sierra 680	Col. Centro
Comunidad/Municipio: **Arteaga**	Estado/provincia: Michoacán	País: México

MÉXICO

EL TIANGUIS DE LA CIENCIA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESPERTAR EL INTERÉS DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES.

Profr. Florentino García Vargas

Resumen.

Relatar las experiencias docentes, es "darle voz al que no la tiene" como diría Suarez (2014) en este caso particular al maestro de grupo. A continuación se da cuenta del proceso de actualización pedagógica y didáctica del profesor titular de la asignatura de Ciencias Naturales, Biología, Física y Química, así como de las experiencias vividas en una Jornada de Práctica Docente por los alumnos en formación de educación Primaria y Secundaria del Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, Michoacán.

La utilización del método Experimental y de Investigación fue de gran utilidad para desarrollar el Tianguis de la Ciencia como una estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Naturales en los niños de educación primaria y de Biología, Física y Química en los de Secundaria modalidad Telesecundaria, donde el objetivo principal era acercarlos a la ciencia de una forma lúdica.

Para la realización de esta actividad, se llevó a cabo por parte de los normalistas un proceso de planeación didáctica en el salón de clase, donde se investigaron y experimentaron las propuestas de actividad de acuerdo a los contenidos de las asignaturas y se previeron los materiales a utilizar, estando siempre presente la creatividad de los estudiantes al utilizar prioritariamente materiales de bajo costo o reciclado; la ejecución y evaluación de la misma es de lo que da cuenta este relato, destacando sobre todo el trabajo realizado por los estudiantes y las expresiones de los alumnos de ambos niveles educativos.

Palabras claves: Tianguis de la ciencia, aprendizaje, enseñanza, experimentación, investigación, creatividad.

Introducción.

Enseñar ciencias es un reto, pero enseñar para que otros a su vez enseñen, es algo difícil de lograr. Eso me había sucedido por muchos años dentro del trabajo docente, no lograba

despertar en los alumnos esa fascinación por la ciencia, siempre me quedaba en los aspectos conceptuales, pero faltaba algo y eso era **¡pasión!** Es una palabra corta, pero encierra un gran potencial, con ella se crea, se ama y se comparte.

Compartir ciencia era algo inusual, por un tiempo así lo creí. Divulgar la ciencia solo se llevaba a cabo en los espacios exprofeso para ello, donde unas personas con batas blancas de laboratorio y con muchos matraces, pipetas y microscopios a su alrededor le daban un halo de respeto a los seres que ahí moraban.

Pero llegó para mí un aire nuevo en mi trabajo docente al escuchar, observar y vivenciar otra forma de enseñar ciencia a los futuros profesores de educación inicial, una donde los alumnos podían tocar, jalar, doblar, y hasta romper, sin que pasará nada, porque todo era parte del aprendizaje.

Algunos trabajos de investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación básica, revela situaciones como las siguientes: las actividades experimentales se limitan a ejercicios y prácticas de revisión de la información dada por el libro de texto o por el maestro; se sigue evaluando la repetición de contenidos, vocabulario, definiciones, fórmulas y leyes. Candela (1995). La ciencia en la escuela no recupera las ideas previas de los alumnos, ni las experiencias, extraescolar de los mismos; los conocimientos científicos adquiridos no inciden sobre lo que los estudiantes piensan, ni sobre lo que hacen en su vida diaria.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), afirman que en México somos consumidores de tecnología no productores, es falso que estemos “tecnologisados”, porque tenemos un teléfono celular, una computadora “de última tecnología”; estamos atrasados en este campo 10 años, cuando menos, esto debido a la falta de presupuesto destinado a la investigación científica.

Instituciones de nivel superior como: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y en el nuestro Estado, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), organizan eventos de divulgación de la ciencia como Tianguis, diplomados, talleres y publicación de revistas para despertar el interés por esta disciplina en la población infantil y juvenil.

Como profesor de la asignatura de Ciencias Naturales y Ciencias de este Centro Regional de Educación Normal, he asistido a congresos que promueve la Asociación Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales cada 2 años en diferentes entidades de la República Mexicana, para presentar en mesas de trabajo mis experiencias sobre la enseñanza de esta asignatura; esto me ha servido como fundamento para concientizar a los futuros profesores de educación primaria, sobre la importancia de mostrar, cómo se enseña dicha materia por medio de la experimentación e investigación y despertar la curiosidad de los niños y jóvenes de las escuelas de prácticas docentes intensivas durante su formación inicial.

Por lo tanto, la finalidad de este relato es describir los momentos más relevantes de Los Tianguis de la Ciencia que organizaron los normalistas del grupo de 3° A de Educación Primaria y el 3° U de Educación Secundaria especialidad Telesecundaria en la segunda jornada de trabajo docente que se desarrollaron en las escuelas primarias: "Francisco J. Mújica" y "José María Morelos y Pavón" de la Cd. de Lázaro Cárdenas y las telesecundarias de las comunidades: Tomendán, La Purísima, Barrio Alto y Rancho Seco, pertenecientes al municipio de Tarétan; San Rafael y Zumpimito de Uruapan, Michoacán, en los meses de noviembre y diciembre del 2010.

¿Pero qué es un tianguis? La palabra Tianguis proviene Tianquiztli, originaria de la lengua náhuatl y de uso común en nuestro país. El Tianquiztli, era el mercado al aire libre con puestos de toda clase de mercancía donde los antiguos pobladores de Tenochtitlán comerciaban a través del "trueque" (intercambio de mercancías) cereales, animales, hierbas y objetos de diversos materiales.

Por analogía surgió la idea de Tianguis de la Ciencia; un espacio donde se puede hacer un recorrido a pie observando muchas cosas diferentes, al igual que el Tianquiztli, en éste también hay trueque, los asistentes se llevan conocimientos y la curiosidad por seguir buscando cosas que producen los fenómenos naturales y los presentadores de los experimentos, se quedan con nuevas ideas que han surgido de su encuentro con los visitantes.

El Tianguis de la Ciencia se caracteriza por ser un medio de enseñanza, en el que se fomenta el gusto por la ciencia y la búsqueda experimental. Cada experiencia sobre los

fenómenos físicos, químicos, biológicos y geográficos se presenta utilizando materiales de bajo costo y fácil adquisición, así mismo se pueden hacer adaptaciones según las condiciones particulares y los recursos disponibles del espacio donde se vaya a presentar el evento.

Las Escuelas Primarias

En las escuelas primarias: "José María Morelos y Pavón" y "Francisco J. Mújica", de Cd. Lázaro Cárdenas Mich., se presentaron experimentos que llamaron la atención de los niños como: El globo fakir, Elaboración de nieve, Modelo del aparato respiratorio, El volcán, El globo que no se quema, El arco iris mágico, El agua no se cae, El globo que se infla solo, El huevo que flota y Las pompas de colores.

Los temas de ciencias que se demostraron con estas actividades experimentales fueron sobre la densidad de los cuerpos, el fenómeno de respiración, conducción del calor, elasticidad, presión atmosférica y termodinámica.

Los estudiantes normalistas utilizaron materiales de reusó, económico, fácil de conseguir y sobre todo, que no representaran ningún riesgo para los alumnos al manipularlos. Instalaron las mesas en las explanadas cívicas de las escuelas donde presentarían los experimentos y para llamar la atención de los asistentes al evento de ciencias, adornaron los "puestos" con globos y carteles llamativos donde se apreciaba el nombre de la actividad experimental.

El recorrido los hacían por grados escolares, de primero a sexto, los estudiantes normalistas presentaban el experimento y en seguida les preguntaban el por qué había sido ese fenómeno, con la finalidad de conocer sus ideas previas; se pudo apreciar que los infantes de primero a tercero mostraron interés y asombro, en cambio los integrantes de los grupos de cuarto a sexto participaban expresando sus opiniones sobre los experimentos, algunas de ellas acertadas.

Los pequeños hacían comentarios como: "es magia, han de ser magos", "no, están haciendo trampa", decían los más grandes; otros comentaban entre ellos: "yo leí esas cosas en el libro de naturales, pero no las había visto en vivo", mostraron admiración y curiosidad cuando observaban el fenómeno del arco iris, y decían: "que colores tan bonitos yo los había visto

solo cuando llueve y ahorita no, cómo le hacen, enséñenos"; al hacer la nieve, utilizando dos bolsas de plástico, una con agua de naranja, otra con hielo y sal de grano se sorprendieron y también querían ellos elaborarla. Algunos experimentos como "El globo faquir", que consiste en inflar un globo, pincharlo con una aguja que se lubrica con detergente o jabón líquido, les causó sorpresa porque esperaban que tronara, se tapaban los oídos y arrugaban la cara, al ver atravesado el globo con una aguja pequeña y luego con otra de 10 cm., o más gruesa y no se reventaba, exclamaban ¡Oh! ¿Qué pasa?, "yo ya estaba asustado".

Valoración de la actividad

Los estudiantes normalistas del grupo 3° "A", consideraron que a pesar de haberse presentado algunos inconvenientes como: el material insuficiente para la realización de algunos experimentos, provocado porque acudieron más niños de lo previsto y además pidieron ellos realizarlo, provocó esta situación; otro fue el tiempo que se tenía calculado, este tuvo que prolongarse porque en algunos puestos los infantes se quedaron más rato de lo esperado; estas y otras dificultades afortunadamente pudieron superarse.

Los profesores titulares y los directores de ambas escuelas, hicieron comentarios favorables, sobre la realización de este evento, algunos tomaron nota de los materiales que se utilizaron en las actividades experimentales y comentaron: "es una forma interesante y divertida de enseñar Ciencias Naturales fuera del salón de clases" el director de una de las instituciones expresó su opinión en el sentido de que "este tipo de acciones que realiza los alumnos practicantes sirven para interactuar más con los pequeños, les enseñan y aprenden jugando".

Escuelas Telesecundarias

La presentación del evento educativo de este nivel, se realizó también en instituciones de los municipios de Taretan y Uruapan; la modalidad que implementaron los estudiantes normalistas fue integrar equipos de cuatro adolescentes del grupo atendido en la jornada de práctica docente, para que se hicieran responsables de la presentación del experimento, repartieron las comisiones de la siguiente manera: dos expositores, un encargado de proporcionar los materiales necesarios y un relator; prepararon dos experimentos por grupo,

en total se instalaron entre 8 y 10 mesas de trabajo, de acuerdo al número de alumnos de cada Telesecundaria.

En las escuelas Telesecundaria de Tomendán, Zumpimito, San Rafael, se presentó el Tianguis de la Ciencia solamente a los adolescentes de estas instituciones; en cambio los practicantes de Barrio Alto, La Purísima y Rancho Seco, lo realizaron también con los niños de las escuelas primarias circunvecinas, esto le dio más proyección a las Telesecundarias de esas comunidades, al respecto comentó el director de Barrio Alto: "…de esta manera se incrementan las relaciones con el personal de las mismas".

"En este nivel de enseñanza de secundaria es cuando los muchachos están en una etapa adecuada para estimular su curiosidad y su gusto por investigar. El tianguis está centrado en ellos, pero puede ser atractivo en otros niveles". www.tianguisdefisica.com

Al inicio del evento los alumnos expositores mostraron cierto nerviosismo pero con el apoyo de los profesores practicantes pudieron realizar y explicar los experimentos. Los maestros titulares, observaban con interés y curiosidad las demostraciones de los adolescentes en las mesas de trabajo, hicieron comentarios como: "quien los viera, en el salón de clases apenas hablan", otros que son muy inquietos, tienen habilidad para manipular los materiales y muestran seguridad a la hora de expresarse.

En la fase de organización del evento, algunos docentes mostraban cierta resistencia para que se realizara, "porque se iban a afectar los horarios de clases de algunas asignaturas y el taller de computación", pero cuando iniciaron el recorrido por los puestos del Tianguis de la ciencia, éstos quisieron vivir también la experiencia y con una sonrisa en su rostro participaban.

Los adolescentes cuando empezaron a observar la repetición de los hechos y fenómenos de física, química y biología comentaron: "es una forma más divertida y fácil de entender las formas de estas materias que se nos hacen complicadas y a veces aburridas al no entenderlas en las clases", "¡que chido!, ¡oh!, ¡ha!", exclamaban cuando observaron cómo se empezó a formar una estrella con 5 palillos de madera (para la limpieza de los dientes), partidos a la mitad, sin romperlos y al agregarle gotas de agua en el centro del plato de unicel y ver cómo iba apareciendo una estrella, ¡Magia! dijeron los alumnos! o al observar

El huevo-pelota, El globo que se infla solo, La carrera de latas, El globo fakir, El motor electico, El termómetro, El mapa de la República Mexicana electrónico y un total de 18 experimentos que se presentaron en las Telesecundarias.

Los maestros de las instituciones expresaron su opinión en el sentido de que

Este tipo de actividades permite despertar el interés de nuestros alumnos, para que indaguen el porqué de algunas cosas que ocurren a su alrededor.

Es bueno aplicar nuevas estrategias para que los adolescentes se interesen más por las ciencias.

Como maestros con muchos años de servicio, al participar en estas acciones innovadoras nos permiten renovarnos.

Otros docentes opinaron

Esta estrategia permite a los adolescentes elaborar hipótesis sobre los fenómenos observados y después de la realización de los experimentos los comprueban o los modifican, tomando en cuenta también las explicaciones de los experimentos.

Además propician salir de la rutina del salón de clase, mejorar la comprensión sobre los contenidos de Ciencias, la disposición para el trabajo colaborativo, el respeto y el intercambio de ideas.

Valoración de la actividad

Los alumnos practicantes con la organización de este tipo de actividades proyectan una imagen de futuros profesores mejor, preparados y comprometidos con la educación de los alumnos de Telesecundaria. Un director de estas escuelas de nivel secundaria compartió sus puntos de vista con respecto al evento:

Los jóvenes normalistas propiciaron un ambiente de convivencia entre iguales, en el que se divirtieron, despertaron la curiosidad de los adolescentes por saber y comprender las cosas; al estar como presentadores, explicando los experimentos, lograron por un momento que fueran pequeños científicos. A ustedes maestros -continuó diciendo- como responsables de los muchachos normalistas les sugerimos que la próxima feria de la ciencia, que organicen la lleven a la comunidad esto permite proyectar la Escuela Normal donde hayan realizado sus prácticas docentes intensivas.

En las escuelas Telesecundaria de Tomendán, Zumpimito y San Rafael, se presentó el Tianguis de la Ciencia solamente a los adolescentes de estas instituciones; en cambio los practicantes de Barrio Alto, La Purísima y Rancho Seco, también lo realizaron con los

niños de las escuelas primarias circunvecinas esto le dio más proyección a las Telesecundarias de esas comunidades, al respecto comentó el director de Barrio Alto: "…de esta manera se incrementan las relaciones con el personal de las mismas".

También, comentaron que algunos diseños de los experimentos presentados se solicitarían a los practicantes que los donaran a la institución como recurso didáctico, porque ellos tienen pensado presentarlos en la feria del pueblo.

Todos estos comentarios acerca de la realización de eventos para la divulgación del conocimiento científico, como el Tianguis de la ciencia, donde se promueve la curiosidad, el interés y la exploración de los fenómenos naturales por medio de la experimentación dieron la pauta para continuar el trabajo docente de forma más amena y siempre por medio de experimentos sencillos realizados en el salón de clases.

Conclusiones

Descubrí que aprender ciencia de forma divertida fomenta en los niños y adolescentes actitudes participativas de convivencia y dialogo con los expositores de las mesas de trabajo donde se desarrollan las actividades experimentales, a su vez los estudiantes normalistas desarrollan su creatividad al asumir el compromiso como responsables del taller buscando información teórica que sustente el experimento a presentar.

Así mismo, los alumnos practicantes de la escuela normal, observan la forma de cómo aprenden los niños y adolescentes de las escuelas Primaria y Telesecundaria los conocimientos científicos de física, química y biología a través de las estrategias didáctica de la experimentación e investigación.

A partir de estas experiencias docentes he modificado la forma de enseñanza en la escuela normal, tratando de que los futuros maestros, tanto de educación primaria como de telesecundaria sean partícipes de su proceso de aprendizaje, pero ahora mis ex alumnos de generaciones anteriores me reclaman cuando presento los Tianguis en sus escuelas y me comentan: "Profe, eso nunca nos lo enseñó a nosotros" o "Profe, porque a nosotros no nos enseñó así" y les digo "el profesor siempre debe de estar en continuo aprendizaje de nuevas estrategias didácticas no importando los años que tenga de servicio".

Bibliografía

CANDELA, Antonia (1995), **Cómo se aprende y se puede enseñar Ciencias Naturales**, en La Enseñanza de la Biología en la Escuela Secundaria, México, SEP.

I**nformes de prácticas de los estudiantes normalistas de: 3° "A", Primaria y 3° "U", Telesecundaria.** Ciclo escolar: 2010-2011. CREN, Arteaga, Mich.

Suárez, Daniel (2014) Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión en Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 19 No. 62 pp.763-786

www.tianguidefisica.com

FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ERA DIGITAL

Dr. Manuel Paniagua Marín.
CAEC. ENSMIC-CA2
"Formación Docente"
Escuela Normal Superior de Michoacán.
Morelia, Michoacán. México.

Palabras clave: Formación docente, tecnologías de comunicación y creación del conocimiento.

El texto aborda la experiencia profesional en la formación de docentes en el ámbito de la educación básica, desde hace aproximadamente cuarenta años, en la que se narran, sucesos significativos, donde han intervenido innumerables variables, como lo han sido el desempeño profesional, el contacto con personajes clave que han influido en el curso de los acontecimientos,

A mediados de los años setentas y principios de los ochenta del siglo pasado inició la aventura que sin darme cuenta, en el trascurso del tiempo, ha evolucionado de tal forma que ha contagiado a muchas de las personas con las que he tenido alguna relación de carácter educativa y que han permitido darle un sentido a mi quehacer profesional, en ese entonces yo sentía que me iba muy bien en mi trabajo y en el salario que percibía como docente en educación básica, disfrutaba de mi relación con mis alumnos que presentaban problemas de aprendizaje en las escuelas primarias de la Cd. de Zitácuaro, Michoacán y los atendía de tal forma que los papás de estos muchachos, en los que yo veía en sus rostros, la satisfacción de que un maestro joven, se preocupara por ellos, ya que se daban perfecta cuenta de que sus hijos presentaban características diferentes, que los ponían en riesgo de fracaso educativo.

Tenía una comodidad que permitía apreciar que me iba muy bien en la vida, sin embargo, algo en mí decía, que no era el sentido de la misión que había soñado para la realización personal, si, tenía seguridad en el trabajo, en la familia, con mis amigos y que, en pocas palabras, esta seguridad permitía pasármela estupendamente, sin embargo, me había hecho una pregunta, ¿esto que estoy realizando, me da para vivir, es suficiente?

Con los pocos años de experiencia docente con alumnos que requerían de educación especial, intuía que podía haber otras experiencias docentes que pudieran ser todavía más satisfactorias. Y fue en ese entonces cuando de la Escuela Normal de Educadoras "Rosario Castellanos" de Zitácuaro Michoacán, me hicieron una invitación para que asesorara algunas asignaturas, entre ellas la concerniente al trabajo de investigación para obtener la titulación de profesoras de Preescolar, invitación que duró solamente dos generaciones de profesionistas a las que apoyé decididamente en el campo de la docencia y la investigación.

En esta época, en el ambiente académico iniciaba apenas con grandes promesas el uso de tecnologías que incipientemente se estaban posicionando entre los docentes, se hablaba como de un sueño, de las posibilidades que se tenían en el campo educativo de los apoyos electrónicos y computacionales, como una fantasía arrancada de las películas del futuro.

Sin embargo, yo viví el impacto en la formación de docentes en esa época, de estos apoyos para preparar a las futuras educadoras y me motivó a experimentar en forma activa estrategias que resultaron novedosas y que, no lo niego, algunas ocasiones no dieron los resultados esperados, pero que al reintentar me mostraron caminos nuevos en mi quehacer profesional.

Por supuesto que en este esfuerzo de aprender a ser maestro de docentes se requiere mucho tiempo de práctica, pero conformó el inicio de una carrera en la formación de profesores, en estos intentos, hubo altibajos, frustraciones, pero que, a lo largo de los años, creo que he aprendido.

A principios de los ochentas, tengo bien grabado el recuerdo que otra invitación que me llegó dentro del campo de la formación docente, para integrarme en dos cursos de verano, a la planta docente del Instituto de Capacitación del Magisterio en Michoacán, Institución que en ese tiempo estaba dirigida por el Maestro Arturo Pizano Hurtado y el Mtro. Hilario Reyes Garibaldi, quienes me acompañaron con sus consejos, críticas y comentarios al mejoramiento de mi desempeño, en donde intenté con éxito la introducción de nuevas formas de relación docente con los profesores en servicio a partir de la asesoría para la construcción de sus trabajos recepcionales.

Para el año de 1985, debido a la descentralización de la Escuela Normal Superior de México, a Michoacán le correspondió atender una sede como "Escuela Normal Superior Federal de Morelia", en la que se atendía a docentes de educación básica que provenían de los estados de Guerrero, Colima, Guanajuato y Michoacán, para que concluyeran sus estudios, que los facultaría para la docencia en educación secundaria en nuestro país, es en este tiempo cuando se me hace la invitación para pertenecer a la planta de docentes que atenderían los Cursos de Verano que les faltaban para concluir su preparación de Licenciados en Educación Media en distintas especialidades, tales como; Español, Matemáticas, Inglés, Física, Química y otras asignaturas.

Mi estancia, desde hace alrededor de los 25 años de forma permanente, hasta este momento, en esta institución, que ahora se denomina Escuela Normal Superior de Michoacán, me ha llevado a participar en los acontecimientos producto de la evolución tecnológica, que en los últimos decenios ha afectado a los medios de creación, transmisión y tratamiento de los conocimientos, lo que hace que muchos expertos aseguren de que nos hallamos en un nuevo paradigma educativo, la era digital, esta época donde el común denominador es la creación y uso del conocimiento de forma intensiva, gracias a los avances en la ciencia y la técnica y su aplicación en todos los campos del saber humano pero principalmente su influencia se sentido enormemente en la educación, lo que ha dado paso a múltiples interacciones de carácter formativo en los universos de práctica educativa por los que he transitado en mi quehacer profesional.

Este desarrollo digital ha propiciado una expansión sin precedentes de las redes de información, lo que nos ha obligado a participar de manera activa, en una era en la que, para existir, sobrevivir y no quedar al margen, es necesario comunicarnos cada vez más, y sobre todo cada vez más de prisa.

La incorporación de las tecnologías de comunicación y creación del conocimiento al trabajo cotidiano que desarrollo,-la formación docente- es un imperativo, tanto para la propia formación como para el aprendizaje de nuestros alumnos. No solo implica apoyar a que estos, conozcan y manejen equipos tecnológicos, sino también considero que hace falta, sobre todo, contribuir a una reflexión acerca de su impacto en el aprendizaje, su uso adecuado, potencialidades y límites.

La formación pedagógica de nuestros universos de atención profesional ya sea inicial o permanente de los profesores de educación básica, en concreto con docentes del nivel de educación secundaria, se enfrenta en estos momentos a nuevos retos, que surgen, principalmente, de los fuertes cambios que se están produciendo en el escenario mundial, sobre todo a partir de las presiones externas, la sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de toda la vida y que nuestra institución formadora de docentes ha respondido a estas exigencias que han traído consigo el cuestionamiento de las funciones tradicionales de los profesores, lo cual influyó de manera determinante para cuestionar sus roles tradicionales, de ser un "transmisor" de conocimientos, al profesor, que, en estos tiempos, debe centrar su atención en "facilitar" el aprendizaje de los estudiantes, revalorizándose de este modo, su función formativa y su papel como guía o ayuda para conseguir que sea el propio alumno el que aprenda de manera autónoma.

El uso de las tecnologías por parte de los docentes en formación para apropiación de información y elaboración de sus propios conocimientos así como su aplicación en los contextos educativos cobra nuevas perspectivas, así mismo, permiten nuevas posibilidades y nuevos formatos educativos, ya que rompen las barreras limitadoras de las disciplinas curriculares al permitir aprender de forma transdisciplinar y abierta, tal y como lo señala SAAVEDRA, (2015).

Estas experiencias me han mostrado que el maestro, lo que sabemos desde hace más de un siglo; no es la fuente única del saber, ya que se comparten, estas competencias docentes con textos, documentales, especialistas, expertos, compañeros, personas de otras culturas, así, el papel fundamental del profesor en estos nuevos entornos, es el de actuar como guía del aprendizaje significativo a través de la red. Es decir, una labor centrada en ayudar a construir conocimiento en comunidad.

Veo que estas potencialidades educativas de las redes virtuales, me han obligado a replantear muy seriamente la dimensión individual y colectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los ritmos y tiempos de aprendizaje, las nuevas formas de estructurar la información para la construcción de conocimiento, las tareas y mi desempeño de las competencias docentes, entre otras.

Pero no podemos olvidar que la tecnología en sí misma no supone una oferta pedagógica como tal para la escuela, sino que su validez educativa estriba en el uso que los agentes educativos o las comunidades educativas hagan de ella. De ahí que la formación de profesorado se convierta en uno de los factores claves para su uso y utilización en los procesos de formación.

Las relaciones en la escuela más incipientes que exige la indagación de los problemas educativos, se ven mediadas por un sinnúmero de elementos que la hacen muy particular para el entorno en el que laboramos. Simplemente la tarea de la comunicación de los resultados de la investigación, se ven afectadas por otros entornos que han remplazado eficazmente, los sitios reservado anteriormente a las revistas impresas, y en este sentido aparecen como herramientas imprescindibles; los repositorios, autoarchivo y revistas científicas. A éstas tendríamos que añadir recientemente las plataformas de edición y publicación nacidas en el entorno de la Web social, entre otros recursos.

Este impacto, ha influido en los docentes e investigadores en el ámbito educativo, que han cambiado sus hábitos y utilizan la internet para la búsqueda de información, también es cierto que las aportaciones que está haciendo el movimiento intervenido por las comunidades virtuales, dentro del escenario de la redes de conocimiento, han superado en creces, los múltiples usos y aprovechamientos que se pueden dar a las herramientas de estos entornos, en interacción con los repositorios, para difundir y comunicar resultados investigativos, independientemente de que éstos sean inéditos o publicados, para alcanzar una mayor visibilidad y difusión.

Indudablemente que todo lo anterior, se refleja en el trabajo investigativo que actualmente se desarrolla en las instituciones educativas lo cual tiene exigencias de llevarse a cabo en equipo y, en general, en colaboración en proyectos, muchas veces interdisciplinares, cuyo desarrollo requiere la realización de actividades muy diversas: Acompañar, apreciar, exponer, evidenciar, enseñar, conversar, patrocinar, verificar, persuadir, propagar... son prácticas que en algunos casos se llevan a la en entornos presenciales con alcances limitados y que hacen que los esfuerzos por aportar nuevos conocimientos sean escasos.

Esta decidida e imparable evolución de las tecnologías de la Información y conocimiento, la prolongación social del uso de la red de Internet, el software informático y los soportes móviles que lanza el mercado, la irrupción y la importancia de las redes sociales están transformando todos los sistemas educativos, información y documentación como jamás se había visto hasta ahora. **Medina, Domínguez y Sánchez**, (2011)

En la actualidad en la producción y generación de conocimiento, permiten ser más eficientes a los docentes/investigadores, sin embargo, se hace necesario conocer en qué medida han integrado estos recursos de las tecnologías del conocimiento, de manera habitual en el trabajo de la investigación educativa tales como: **Medina,** (1989)

- Indagar el uso por los investigadores de aplicaciones web donde los usuarios interactúan entre sí, así como con los conocimientos que éstos generan.
- Cultivar las posibilidades de integración e *intercambio de información y utilizarla* para el desarrollo y ejecución de nuevos procesos formativos en el aula.
- El uso de la Biblioteca virtuales. de forma que garanticen el acceso multiplataforma a los servicios y colecciones de diversos recursos en la red.
- El uso de los repositorios de conocimientos en sitios centralizados, donde se almacena y mantiene información digital, habitualmente en bases de datos o archivos informáticos, de contenidos de investigación.
- Estas herramientas nos permiten gestionar eficazmente lecturas y marcar favoritos para regresar a ellos con facilidad.
- Con ello, también en más fácil hallar investigadores con intereses afines, lo que permite transformar, desplegar y efectuar nuevos intentos tecnológicos y digitales para fortalecer el uso y acceso a la información en fuentes de conocimiento diversificadas.
- Se apoya la ejecución de proyectos de indagación y uso de recursos digitales, como garantía de viabilidad y calidad de los productos de la investigación educativa.
- Localizar otros investigadores colaborativos y dinámicos, adaptados a las nuevas necesidades de investigación y metodologías docentes.

Indudablemente que todo esto ha influido de una manera determinante en las transformaciones de los aspectos relacionados con la docencia personal al intentar generar redes sociales con mis alumnos, o subir publicaciones científicas y la creación de grupos, actividades que permiten utilizar innumerables herramientas para propiciar la actividad académica, tales como: los paneles de debate que permiten compartir todo tipo de información, con lo que podemos valorar las posibilidades de realizar comentarios y anotaciones, de puntuar los artículos o de recuperar los enlaces emitidos desde la blogosfera, así como intentar explicar y comunicar los datos de investigación de forma pública, desde donde intentamos incidir positivamente en la difusión de los resultados y su impacto en el cambio educativo.

Esta experiencia de compartir datos, forma parte de actividades para aumentar la productividad y el impacto de uno, de los cuerpos académicos de docencia- investigación de nuestra institución, en la actualidad, al dialogar, discutir e intercambian ideas acerca de nuevas investigaciones o de tendencias emergentes en los distintos campos.

Todo esto, también nos ha permitido confrontar; las principales características de investigaciones y su interoperabilidad con diferentes bases de datos, la posibilidad de usarlos desde cualquier ordenador, así como su carácter colaborativo, abierto a la participación de la comunidad de formadores de docentes, lo que ayuda a utilizar en la difusión, las herramientas telemáticas que permiten maximizar la visibilidad de la producción, en este sentido se pretende saber cómo el investigador usa las herramientas de edición y gestión de contenidos propias de la Red Internet, y más concretamente, de los blogs, y fomenta la participación e interacción entre los actores vinculados a ella, y por ende, su impacto.

Bibliografía:

Medina Rivilla, Antonio y M. Concepción Domínguez G. (1989) La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica. Edit. Cincel. Madrid.

Rivilla, AM, Garrido, MCD, y Romero, CS (2011). *La Comunicación didáctica en la tutoría de comunicación didáctica virtual en tutorías virtuales.* Comunicação Didática. ETD-Educação Temática Digital, 12 (marzo), 12-30.

Saavedra Regalado, Manuel S. Escuela Normal Superior De Michoacán. (2015) *Maestría en Docencia Transdisciplinaria en Educación Básica*. Diseño Curricular. México.

FORMACIÓN EN RED UNA ALTERNATIVA PARA ENRIQUECER LOS SABERES

Alicia Dávila Gutiérrez
alice1380@yahoo.com.mx
María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel
doris28solan@yahoo.com.mx
María del Socorro de la Guerra Martínez
msdelaguerra@gmail.com[1]

RESUMEN

Esta investigación educativa expone parte de los procesos de formación en red de tres profesoras que laboran respectivamente en primaria, secundaria y licenciatura, quienes conciben la formación docente como un proceso mediante el cual interiorizan el bagaje socio cultural y político requerido para ejercer la profesión docente, en educación básica y formación profesional. A través de REDIEEM y mediante el diálogo entre pares se adentraron a la reflexión crítica sobre la práctica docente durante las experiencias vivenciadas, se descubrieron sujetos de trasformación de su realidad, al formarse en el contacto con los retos de una educación emancipatoria, dando sentido a la docencia dentro del contexto educativo mexicano y el compromiso político e intelectual que requiere su papel en la sociedad. Utilizaron como instrumento de investigación los relatos biográficos, desde donde reflexionaron la formación como docentes en la búsqueda constante y sistemática de conocimientos y construcción de saberes pedagógicos. Esto propició un repensarse como generadoras de su propia formación en RED, a través de constituir una fuerza ideológica, política, social y en nuestro caso educativa, al reconocerse entre pares,

EJE. 3. Reflexionar la formación docente, como parte de una Red.
Red de Investigadores Educativos en México (REDIEEM)
Alicia Dávila Gutiérrez, Licenciada en la Enseñanza de las Matemáticas, Maestra y Doctora en Ciencias de la Educación, labora en la Normal de Ixtlahuaca como docente e investigadora educativa.
María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel Profesora de Educación Primaria, Maestra en Pedagogía. Asesora Técnico Pedagógica, en los Servicios Educativos en el Estado de México.
María del Socorro de la Guerra Martínez es licenciada en Comunicación y Periodismo por la FES Aragón UNAM, pasante de la Maestría en Pedagogía por la UNAM. Docente desde hace 16 años en nivel secundaria, preparatoria y licenciatura.

visualizaron los intereses comunes a través de la diversidad, favoreciendo el tránsito del modelo de formación "Racional Técnico" en su desempeño inicial, hacia el "Modelo Crítico", al ejercer su autonomía, llevarla a una dimensión pedagógica desde donde hacen énfasis en la auto-formación desde una mirada introspectiva como autocrítica ubicadas en su contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Modelo, Formación en Red, docente, autoformación.

Introducción

Entendemos la educación como un devenir que nos rodea desde el inicio de la vida misma, como un fenómeno social que avanza y está influenciado por la historia, cultura y política. Cavilamos sobre lo que concebimos como educación a través de la postura de Paulo Freire, quien plantea la premisa, "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo", en una relación dialógica, donde la relación es educador-educando-educador, sobre la importancia de la toma de conciencia, concienciación, del descubrirnos sujetos de trasformación de nuestra de realidad, desde donde "formarse es transformarse en el contacto con la realidad, con la intención de ser capaz de administrar uno mismo su formación". (Ferry, 2008, p.68-69) Este vehículo impulsor, es la palabra, "No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad". (Freire, 1969) Esa es la aportación de los trabajos en Red.

Hacia la formación del educador crítico

En la REDIEEM compartimos a través de la palabra, lo que somos, el cómo nos repensamos a partir de nuestra formación, el vernos sujetos inacabados en proceso de transformación contante, relatando lo que nos hace constituirnos como educadoras, en un contexto social determinado por políticas públicas neoliberales, que pretenden limitar y obstruir el desarrollo social de nuestro país.

1. La Red como generadora de educadores críticos

Construimos una relación dialógica en la Red, donde a través de la reflexión en lo cotidiano, de un cuestionamiento profundo de nuestro papel como docentes, analizamos y reflexionamos sobre nuestra formación y su influencia en nuestra práctica, en la postura política y social que predicamos y en las condiciones actuales de la educación en México.

El problema que vivenciamos es que la formación profesional conformada a lo largo de nuestra trayectoria docente es insuficiente para responder a las exigencias de una educación emancipatoria, concebimos ésta como el darle sentido a nuestra docencia dentro del contexto mexicano, inmersos en políticas educativas centradas en el hacer, minimizando el estar siendo (Freire 2008). En el aula es cuando se potencia nuestro pensamiento, como esencia del ser humano y lo ponemos en práctica con nuestros alumnos al comprenderlos y contribuir a ser mediadores de su formación.

Para este propósito, requerimos fortalecer nuestros saberes pedagógicos y de investigación, por ello ha sido importante el trabajo en Red, entendiéndola como una estructura horizontal, formada por nodos y líneas en interrelación constante, que al entretejerse, constituyen una fuerza ideológica, política, social y en nuestro caso educativa. Nos reconocemos entre pares, donde visualizamos los intereses comunes a través de la diversidad en Red (Vargas 2015), hacemos énfasis en la auto-formación desde una mirada introspectiva como autocrítica y de autoanálisis (Morín 2008). Como una manera de pensar y pensarse que requiere de procesos internos particulares y que nos llevan a generar propuestas teóricas, tanto en el campo de la metodología, como en el de la formación, siendo esta última la razón de ser de nuestro papel pedagógico, desde el cual comenzamos a resignificarnos ante la educación.

La Red nos permite comparar y analizar las etapas de formación docente que hemos conservado "hay a la vez grados de adquisiciones, experiencias vividas, que son las que nos someten a prueba y momentos para analizar y comparar situaciones y comprenderlas de la manera más totalizadora posible. (…) algunas veces predomina en unos casos la adquisición, en otros el proceso y en otros el análisis. (Ferry, 2008, p.72) y el trabajo en Red hace posible la reflexión y análisis de las palabras como categorías y perspectivas teóricas que sustentan nuestra práctica, en un ambiente de confianza, afecto y reconocimiento del otro y del cambio en la forma de pensarnos docentes.

2. El relato autobiográfico permite acercarse a nuestra formación profesional

Este relato autobiográfico es el instrumento de investigación cualitativa que en el marco de las Ciencias Sociales, deja la libertad y autonomía para explicitar los recuerdos, dejando emerger significados y sentidos, nos permite ver la propia evolución a través del tiempo, la experiencia, el incremento de saberes.

Éste requiere observarnos e interpretarnos como sujetos, porque incluye la imagen que construimos de sí mismas, la que observan los demás desde sus saberes, para darle sentido a las vivencias, decires y reflexiones, sobre las interrelaciones con el objeto de investigación: la formación profesional desde el contexto. Narramos cómo se ha conformando nuestra imagen de profesoras y cómo se modificó la manera de ver y hacer docencia a lo largo de la trayectoria profesional de cada una, culminando con un momento de reflexión.

El análisis teórico de los relatos permite desde la categoría de formación considerar los diferentes modelos que analiza Loya (2008) y con esa mirada leer, clasificar y seleccionar información. Localizando categorías en cada uno de ellos, con intención de superar el sentido común desde donde fueron creados y entrar en un proceso de validación en triangulación con esos aspectos, las semejanzas y diferencias observadas.

A. La formación inicial

La formación inicial me aportó algunos conocimientos matemáticos y habilidades para la enseñanza en el grupo; las prácticas en el nivel medio básico apoyaron poco, la aportación fundamental fueron conocimientos de la asignatura, aprendí matemáticas desde los conceptos básicos, hasta matemáticas de nivel medio superior, fue un conocimiento teórico suficiente para enseñar en el nivel secundaria. (Alicia)

En el nivel básico los saberes docentes nos fueron heredados de la tradición educativa en la formación inicial, las prácticas en escuelas, la influencia de los docentes con los que trabajamos, y los saberes pedagógicos que hemos ido construyendo en nuestra formación continua y voluntaria alternativa. Los cuales dieron otro sentido y significado a la práctica docente cuando interactuamos en el acto pedagógico, inmersas en un contexto político-institucional en Red. (Doris)

La enseñanza de los docentes durante las prácticas era tradicional, aun así, había un gran interés por parte de los profesores de que los estudiantes aprendieran, me vi influenciada por ese modelo de enseñanza, tomando conciencia de ello, lo he modificado, sin embargo, soy producto del modelo tradicional, respecto a los algoritmos que deben enseñarse y a la sistematicidad en la información, sin caer en la memorización de fórmulas, ni en un sólo procedimiento al resolver problemas. (Alicia)

En la formación inicial desde la educación básica vivencié un modelo de adquisiciones académicas, lo importante era poder contestar los exámenes y acreditarlos. Como docente en la formación inicial, prioricé el conocimiento racional técnico, que solicita manejar un currículo y utilizar materiales adecuadamente, para un aprendizaje expresado en cambios de conducta, comparando cuántos objetivos se lograron. En la UNAM, vivencié el modelo crítico a través de la maestría, esta formación, fortaleció la conciencia hacia el modelo de reflexión sobre la práctica docente. Desde REDIEEM formarme como una mejor persona y construir formas de enseñanza que potencien el pensamiento en alumnos y uno mismo como profesor. (Doris)

Soy una docente que se ha formado en la práctica, el primer curso de formación que tomé se llamó Diplomado en docencia Universitaria, éste me permitió abrir la mirada a un nuevo ejercicio de mi formación profesional, reconociendo la comunicación como esencial en los procesos de enseñanza aprendizaje, porque nos lleva a reflexionar y transformar nuestra práctica, siendo un camino sugerido como práctica constante. (Soco)

B. La formación cómo educador pensante

Me percaté del sentido que encierra la formación en mi práctica docente, asumo una postura política social crítica, para construir una nueva visión de realidad hacia una transformación constante, donde se conjuga el bagaje cultural y la retroalimentación en interacciones. Esto me permitió tener una postura crítica de mi práctica, enfrentar diversos retos que supero cotidianamente, lo más importante, es el

pertenecer a REDIEEM, que es parte de mi compromiso político e intelectual con la Educación, con los que comparto una visión de esperanza, en la verdadera esencia de la educación, que es la transformación del sujeto de aprendizaje. (Soco)

Actualmente considero la comprensión, el razonamiento, la creatividad, la flexibilidad como la base del aprendizaje, trato de ver las necesidades de los estudiantes y enfocarme a potenciar sus competencias; recuperar la esencia de la docencia, es decir, al educando. (Alicia)

Los logros fueron haciendo partícipes a los estudiantes de su propia formación y asumir el papel que les correspondió, aprendieron con profundidad los contenidos y disfrutaron hacerlo cuando leímos artículos de revistas sobre temas diversos. Comentaron, redactaron, confrontaron mapas, analizaron las características del clima, el relieve, los productos naturales, de los seres vivos, las actividades socioeconómicas y todo ello cómo afectó su vida en ese momento histórico. (Doris)

a) Modelo de formación satisfactorio.

Con un grupo interactué en tercer grado de primaria y después en quinto grado, conocí a los alumnos, los talentos de cada uno y qué requerían superar, como la inseguridad, el dominio de las matemáticas, la integración social; sabía, qué temas les apasionaban. Pretendí formar mejores personas con un desarrollo armónico, con saberes básicos firmes, que les permitieran aprender toda la vida. Interesarlos en leer textos escritos por placer, transformar su vida a través de la reflexión de sus actos, todo ello en relación con el constructivismo, después lo aprendí teóricamente. (Doris)

La exitosa experiencia fue por 10 años en la docencia, contribuyó en mi experiencia en el trabajo con grupos, la creatividad que potencié en cada uno; la didáctica del nivel secundaria o de licenciatura. Vincular los contenidos de ambos niveles; la empatía con los estudiantes facilitó la enseñanza y aprendizaje, combinada con el afecto. Recuperé los saberes de los estudiantes para la problematización de su práctica, los guié en el proceso metodológico, prioricé sus intereses por la investigación y fortalecí sus competencias; tratando de recuperar al otro. (Alicia)

Las gratificaciones son muchas, una se dio cuando empecé a asesorar tesis de licenciatura en la UNAM, porque los alumnos eligen al asesor de su trabajo de titulación, por: su formación profesional, experiencia y conocimiento del área en que se enmarque su trabajo; la confianza, la simpatía entre ambos, y el reconocimiento a su capacidad para acompañarlo en este proceso. (Soco)

C. La Formación en Red en el proceso de educador pensante

La investigación a partir de problematizar mi práctica, delimitar un problema, investigarlo en el campo, sin encontrar el sentido a la investigación y reencontrarlo con la relectura de la fenomenología sociológica de A. Schutz, quien aporta la tipología para comprender al otro, ese otro que es cada estudiante, y a quien pocas veces comprendía en el afán de que aprendiera. (Alicia) El análisis y reflexión sobre mi práctica docente fue fundamental en toda mi trayectoria y estar siempre pensando en el destinatario de mi desempeño con la intención de propiciar en ellos, un análisis crítico de su hacer cotidiano para favorecer la transformación del pensamiento. (Doris)

a). Modelos de formación que requerimos

Considero que debe prevalecer los saberes actitudinales/valorales pero con el propósito de comprender al estudiante en la forma en cómo mira el mundo, conocerlo como otro yo y apoyarlo a desarrollar sus competencias. (Alicia)

En nivel de secundaria, donde los adolescentes están ávidos de tener maestros congruentes entre su decir y hacer, suele ser más esporádico el reconocimiento, sin embargo los alumnos son sensibles, prueban tu conocimiento y destreza docente, te cuestionan, son observadores ante tu práctica y llegan a reconocer tu valía, a través de su disciplina y dedicación, así uno se siente gratificado, cuando trabajas con el grupo, no para el grupo. (Soco)

Experimenté el compromiso con mi labor social y los alumnos, busqué la manera de acrecentar mis saberes pedagógicos, durante mi trayectoria profesional, con

> propósitos claros para ir más allá del currículum prescrito dentro de la práctica docente, contribuyendo a formar alumnos críticos, propositivos, creativos capaces de desempeñarse con seguridad en sus realidades. (Doris)

Como investigadoras somos producto del modelo educativo tradicional, dos de nosotras, fuimos formadas bajo el "Modelo de la Eficacia Social o Técnico" en el cual el interés se centraba en el desempeño del maestro que tomaba el Plan y Programa de Primaria o Secundaria como fundamental para encaminar a los alumnos al logro de objetivos con el uso eficiente de los recursos a su alcance. Una investigadora se formó en el "Modelo Centrado en el Proceso" aprendiendo de la experiencia y de la interrelación con la práctica docente, vivencias que contribuyeron a la observación del grupo para planear la intervención.

Reflexionando, nuestra práctica ha contribuido a formarnos como mejores personas en el Modelo Crítico, desde el cual analizamos las posturas hegemónicas del Currículum prescrito y tomamos una actitud de propuesta para evitar ser operativos de éste. El ideal que perseguimos es movilizarnos hacia poner en práctica el "Modelo Reconstruccionista Social" pretendemos ser protagonistas de la transformación de esas prácticas docentes del Modelo Racional Técnico, que se conforma con el desarrollo de competencias prescritas en detrimento de la autoestima del alumno y perfilándose hacia el individualismo; con la intención de adentrarlos en el cientificismo, olvidando lo social.

> En el aula con conocimientos, en la práctica con los estudiantes, en la investigación con la problematización; en los congresos con el compartir, en la escritura de la experiencia. En síntesis, en la complejidad de la docencia me sigo formando con cada experiencia. (Alicia)

Esta manera de contar las historias de vida docente, pasa por los primeros años como docente narrando cómo entramos al proceso de formación, transformando los saberes a través de hitos, que exigieron cambios en la práctica docente.

> En este momento histórico, se requiere de un profesor con saberes pluridisciplinarios porque en las escuelas circula mucha información, los intereses de los alumnos son económicos desde temprana edad, exigen que el profesor se ubique en la era de la tecnología y comprenda la madurez de los alumnos o su

marginación en determinados contextos, en estas comunidades escolares los saberes docentes ya no responden a las exigencias de la vida escolar del siglo XXI. (Doris)

La formación inicial no fue suficiente para enfrentar y cubrir las necesidades de formación en el contexto de aula, porque estos procesos son complejos, requieren mediación como elemento fundamental para propiciar la reflexión del ser docente. Teniendo presente que las políticas educativas neoliberales otorgan al profesor el papel operativo de los planes y programas, reproductores de la hegemonía, ante lo cual, la emancipación concebida como el desarrollo del desenvolvimiento intercultural desde donde los docentes construyan un saber pedagógico durante el proceso de formación en Red, para mirar la docencia como una oportunidad de contribuir al desarrollo de la conciencia social. Y así responder al compromiso de transformar la práctica docente, generando un pensamiento crítico que coadyuve al cambio que requiere nuestra sociedad, en este momento histórico.

La formación como investigadoras ha sido dentro de un programa de posgrado, por lo tanto está encaminada al "Modelo de la Eficacia Social", porque pretende que el docente utilice un esquema de investigación instrumentalista, con fines de titulación, en la Red la investigación que se comparte propició moverse en el "Modelo Crítico" para reflexionar sobre "las diferentes teorías y las practicas consideradas alienantes y represivas" (Loya, 2008, p. 4) En la Red se pretende empoderarnos, construyendo saberes pedagógicos para ejercer la autonomía, al desarrollar habilidades para investigar y responder a las exigencias de la educación emancipatoria.

Reflexiones finales

La Formación en Red creó condiciones para acrecentar los saberes pedagógicos, tales como encuentros para el intercambio de experiencias, diálogos pedagógicos con intención de solucionar problemas educativos en el aula, brinda aportes significativos para revertir lo dogmático de la educación y llevarla a una dimensión pedagógica como práctica de liberación, que alimente filosóficamente el sistema educativo el cual requiere la contextualización de los currículos con base en la realidad social que viven los alumnos.

El acto pedagógico en la formación emancipatoria, requiere de un docente transformado con un bagaje de saberes pedagógicos, con una mirada pluridisciplinaria y consciente de su

papel mediador en la educación; alumnos con deseos de aprender, en un contexto armónico; el contenido planeado como reto cognitivo propiciando el aprendizaje formativo de ambos (docente-alumno) provocando un cambio de pensamiento.

Una Red es capaz de integrar la formación en colegiado cuando elabora un Proyecto a conciencia, construyendo juntos, partiendo de un análisis de las realidades, potenciando ejercer su autonomía, sabiendo a dónde se dirige, con propósitos claros, explícita en el tipo de ciudadanos que contribuye a formar, uniendo esfuerzos de todo el colectivo docente. Implica coherencia entre lo que se enseña y se aprende, como dice Giroux (1982), además enlazado a los proyectos de vida de cada uno.

Referencias

Freire, Paulo (1969) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

---- (2008) *El grito manzo.* Argentina. Siglo XXI

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI.

Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores, *Revista Iberoamericana de Educación* (46), 3-25. Recuperado el 16 febrero de 2013 de Organización de Estados Iberoamericanos.

Vargas Segura, Raúl. (2015). *Redes Pedagógicas. Urdimbre del futuro como posibilidad*. Entrevista de Sandra Patricia Ordoñez, Nov-Dic. Bogotá, Colombia: Revista Magisterio, Educación y Pedagogía.

FORMARNOS PARA TRANSFORMARNOS. EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

Autoras
Lucerito Rosales Martínez
vemafe.84@gmail.com
María del Carmen Ruíz Nakasone
cruiznakasone@gmail.com

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

Red a la que pertenece
Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México

Institución donde labora
Escuela Primaria en la Comunidad de Zoquiapam, Sierra Norte, Oaxaca.
Universidad Pedagógica Nacional

Nivel educativo donde labora
Educación Básica
Educación Superior

Resumen
El trabajo *Formarnos para Transformarnos. Experiencias en la formación de profesores desde la Pedagogía por Proyectos*, da cuenta de algunos procesos que vivimos en la formación de profesores de educación básica en el estado de Oaxaca a partir de la propuesta Pedagogía por Proyectos. En éste se da a conocer, cómo desde la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y Comunidad, México, asumimos la Pedagogía por Proyectos como una estrategia de formación para construir procesos alternativos para transformar nuestras aulas, escuelas y sobretodo, para transformar nuestras prácticas de enseñanza.
A lo largo del texto compartimos algunos testimonios que dan cuenta de la manera en que los profesores vivieron otra perspectiva de formación, diferente a los cursos de actualización impartidos por instancias oficiales. Asimismo, compartimos cómo, a partir de la construcción colectiva de proyectos de aula, es posible cambiar las formas de relación verticales por relaciones horizontales y sus implicaciones en la manera de organizar el trabajo en el aula, en la toma de decisiones, en las maneras de enseñar y aprender, en la manera de vivirnos como sujetos protagónicos del proceso educativo.

Palabras claves (cinco)
Formación docente, Pedagogía por Proyectos, Transformación, Trabajo colectivo, Relaciones horizontales.

Formarnos para Transformarnos. Experiencias en la formación de profesores desde la Pedagogía por Proyectos.

El trabajo en colectivo: Una manera de resistir

En México vivimos, desde el 2013 (Aboites, 2012, Hernández, 2013), la imposición de una Reforma Educativa que no pretende mejorar la calidad en la educación sino ejercer control sobre los maestros a través de reformas laborales y administrativas. Desde la Reforma Educativa se ha pretendido estandarizar, a lo largo del territorio mexicano, los programas curriculares con el fin de ajustar los fines educativos a los requerimientos establecidos por los organismos internacionales. Consideran a la educación como un producto de mercado que le da mayor peso a la escolarización como medio para ser "alguien en la vida" y con ello, formar al *ser* individual que compita para tener mayor reconocimiento personal, por encima de lo social y colectivo.

Desde hace años hemos sido testigos de cómo los cambios propuestos desde el sistema educativo mexicano no han considerado a los profesores como sujetos que participan en la elaboración de propuestas educativas[1], por el contrario, los han concebido como reproductores de programas curriculares definidos desde las políticas educativas.

Una de las maneras en que se hemos vivido estos procesos de estandarización ha sido la formación continua que la Secretaria de Educación Pública (SEP) ha llevado a cabo. Desde los cursos de capacitación se ha pretendido ofrecer a los maestros modelos y herramientas pedagógicas para que enseñen de manera "eficaz" los programas curriculares y así fortalecer su formación, y por ende, la eficiencia en el proceso de enseñanza. Desde esta lógica los profesores cumplen con la enseñanza de los contenidos curriculares establecidos en los Planes y Programas oficiales sin considerar las condiciones socioculturales de cada contexto sin incluir los saberes comunitarios de las comunidades.

Como Red de Lenguaje asumimos que en los procesos de formación debe existir libertad para *hacer* y construir desde el contexto en el que se trabaja y desde las necesidades reales de niños y padres de familia. Consideramos los procesos de formación como un proceso de apropiación y transformación, donde los maestros, como sujetos pensantes, generamos propuestas alternativas desde nuestras escuelas.

Consideramos que hay otras formas de hacer escuela, desde el trabajo colectivo, como un acto de resistencia, como posibilidad de construir desde lo alternativo, desde abajo y desde adentro, desde la comunidad escolar, junto con los alumnos y padres de familia.

[1] Durante el sexenio del 2006 – 2012, se establece un acuerdo denominado "La Alianza por la Calidad de la Educación" (ACE), que es el primer antecedente que hace alusión al ingreso y promoción del servicio docente. En el 2012, se firma el "pacto por México" que es un acuerdo político entre el gobierno federal y los partidos políticos del país que impulsa la puesta en marcha de tres reformas estructurales: comunicaciones, educativa y de hacienda.

La Red de Lenguaje, un espacio para construir sentidos desde abajo, desde adentro, desde la Pedagogía por Proyectos

En la Red de Lenguaje para la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México, participamos tres redes, la Red de Lenguaje Oaxaca, la Red Metropolitana de Lenguaje y la Red Lee Monclova, Coahuila.

Desde la Red de Lenguaje hemos planteado programas de formación dirigidos a profesores de Educación Básica cuyo propósito ha sido la formación de niños y maestros como lectores y productores de textos. Particularmente, en Oaxaca hemos desarrollado junto con la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, el Diplomado *La Enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos* cuya finalidad ha sido la formación permanente de profesores a partir de un programa que articula la teoría, los procesos didácticos y la práctica docente. (Ruíz, y otros, 2010).

Decidimos trabajar la Pedagogía por Proyectos porque es una estrategia de formación y una propuesta didáctica que promueve la construcción social de proyectos desde el aula y la comunidad, con la participación de maestros, alumnos y padres de familia. Desde ésta se construyen otras formas de ser maestros y otras formas de hacer escuela, desde la autonomía, desde una perspectiva de trabajo horizontal, colaborativo, inclusivo, solidario, principios fundamentales de la Red.

Construir "otras formas de ser maestros y hacer escuela", para nosotros ha significado desaprender para aprender. Desaprender prácticas de enseñanza que han reproducido conocimientos como únicos, válidos y verdaderos (Palermo, 2014, pág. 16) para aprender que hay diversidad de saberes circulando en el aula y la comunidad; desaprender a mirarnos como maestros pasivos, reproductores de currículum establecidos por la Secretaría de Educación Pública, para aprender a construir currículum desde los saberes de los alumnos y desde el contexto de la escuela y la comunidad; desaprender a vivir la relación unilateral con los padres de familia donde sólo nuestras decisiones definen el rumbo escolar de sus hijos, para aprender a relacionarnos como sujetos con historias e intenciones educativas comunes; desaprender a concebir a los alumnos como sujetos pasivos que sólo reciben información y órdenes por parte de nosotros, para aprender a mirarlos como sujetos que poseen saberes, hacen propuestas y deciden el rumbo de sus aprendizajes. Nuestro propósito ha sido generar alternativas pedagógicas y culturales de resistencia vinculadas a la reflexión y transformación de nuestras escuelas y comunidades.

La invitación. Otra perspectiva de formación

La propuesta de formación la ofrecemos al margen de las instituciones oficiales y sindicales[2], es decir, no hay obligatoriedad para cursarla. La difusión la hacemos las y los maestros que pertenecemos a la Red de Lenguaje, Oaxaca (Red LEO). Las y los profesores llegan con compromiso y entusiasmo para conocer la propuesta, con la idea convencional de los Diplomados y talleres oficiales, donde no se toma en cuenta la experiencia y las prácticas del aula, sólo las lecturas y los reportes de las mismas para concluir con el programa del curso.

Cuando comenzamos el trabajo de formación, para las y los maestros, resultó novedoso el planteamiento que les hicimos: la mayor parte del trabajo debía hacerse en el aula y las reuniones mensuales en el Seminario Taller estarían dedicadas a compartir las experiencias, a reflexionar sobre las mismas, a la luz de los textos teóricos y a construir estrategias didácticas para intervenir en el aula. Este planteamiento les agradó.

Compartir las decisiones y la organización del trabajo en el aula junto con los niños

Llevar a cabo los proyectos de aula produjo temor al inicio. Plantear a los alumnos que hicieran propuestas sobre los temas para trabajar el proyecto a partir de las preguntas ¿Qué vamos a hacer juntos? ¿Qué queremos aprender?, llevó a los maestros a cuestionarse si trabajar así funcionaría, pues tenían años de estar imponiendo los contenidos de aprendizaje, la manera de abordarlos y de evaluarlos. Tomaron conciencia de que tenían un discurso contra hegemónico y alternativo, pero en realidad continuaban reproduciendo prácticas verticales e impositivas. Recuperar la experiencia de aula, compartir colectivamente lo que pasaba en el aula, hacía de cada experiencia narrada, algo singular. Se dieron cuenta de que la realización de un proyecto requería de tiempo, algunos maestros tardaban en tomar la decisión por los cambios que trae consigo, no sólo en la forma de enseñar, también en los roles que se iban asumiendo al interior del aula y en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Los siguientes testimonios muestran la problemática que vivieron en la construcción de las prácticas que transforman el trabajo y las relaciones en el aula:

"Para mí en un principio fue un conflicto emocional, laboral, pedagógico, uuff, casi, casi existencial diría, aceptar aplicarme en el proyecto. ¿Pedagogía por proyectos? ¿Romper esquemas otra vez? Tantas veces en mi carrera profesional han surgido cambios y propuestas que en poco tiempo se consideran obsoletas, ahora nuevamente se presenta otra opción y creo que más descabellada. ¿Ceder el poder de decisión a mis alumnos? No fue fácil aceptarlo." (Profesor Jesús Santiago Montes)

"¡Uuy, qué miedo! La verdad, es muy difícil para mí dar el primer paso, no sé cómo iniciar y mucho menos cómo seguir el desarrollo de ésto. Tengo pavor, pero sé que si no lo venzo, no podré iniciar algo nuevo con los niños de mi grupo". (Profesora Alicia Salinas Martínez)

"A mí me causaba incertidumbre y miedo a que terminara un ciclo escolar y mis alumnos no aprendieran a leer." (Profesora Maria Luisa García)

Las asesoras acompañantes nos dimos cuenta del miedo que sentían las y los maestros ante lo desconocido, no tenían certeza de cómo reaccionarían los niños ante la pregunta para

[2] Los cursos dirigidos a los maestros, particularmente en Oaxaca, los imparten las instancias oficiales como el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y la Sección Sindical 22, la cual pertenece a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

elegir el tema, cómo asumirían la corresponsabilidad de compartir el poder en el aula, tanto para la organización del trabajo como en la definición de los contenidos a aprender. La resignificación de las relaciones de poder con los niños y la construcción de los conocimientos, desde el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos y saberes, en este caso, saberes de los niños, de los maestros y conocimientos escolares, fueron relaciones que se fueron reestructurando desde una visión de horizontalidad. Esto es nombrado por Boaventura como la "ecología de saberes" (Santos, 2010, pág. 50). Éste fue uno de los desafíos que enfrentamos, reestructurarnos como sujetos que construimos y compartimos experiencias pedagógicas desde una visión democrática, horizontal, diversa e inclusiva.

Ahora tengo que abrir los oídos a lo que sabe el niño, ahora tengo que abrir los oídos a lo que sabe el conserje, a lo que sabe el papá, al que sabe el de a lado, dejo de ser el centro del conocimiento para tener que compartirlo con otros y construir un conocimiento colectivo. (Profesora Alma Pérez)

Recuperar lo que proponían los niños, padres de familia, trabajadores de la escuela, fue un aspecto importante en la transformación de las prácticas escolares, pues implicaba escucharlos y tomar en cuenta lo que decían para integrar la diversidad de saberes en la construcción del proyecto. En este proceso vivimos el diálogo entre los actores, entre los conocimientos, y aprendimos a construir consensos.

Construcción colectiva del proyecto

Para iniciar la construcción del proyecto los niños planteaban propuestas sobre temas que deseaban trabajar. Las maestras hacían las preguntas como: ¿Qué vamos a hacer juntos? y ¿Qué vamos a aprender? Al inicio, la elección del tema lo hacían a través de votaciones porque facilitaba el trabajo a las y los profesores y además era la concepción que teníamos para decidir algo. Frente a la práctica de voto mayoritario, algunos niños se quedaban con malestar porque no eran tomadas en cuenta sus propuestas. Tanto maestras como asesoras, nos dimos cuenta que estábamos reproduciendo la idea errónea de la "democracia", en la cual sólo se toma en cuenta la voz de la mayoría y se silencia a las minorías, así que tuvimos que construir otros caminos para incluir la voz de todos. Uno de ellos fue recurrir a la asamblea, una práctica comunitaria de algunas comunidades oaxaqueñas de la cual recuperamos lo colectivo, la puesta en común de las necesidades y la toma de decisiones consensuadas, para construir la unidad respetando los puntos de vista de cada persona.

La experiencia nos fue mostrando que el proceso para la elección del tema era diverso. Había grupos que hacían la elección del tema de acuerdo a una necesidad grupal y en el que no era necesaria la votación, en otros, la elección ocurría de manera consensuada, al integrar las propuestas de los alumnos en un solo proyecto; asimismo, había proyectos donde la elección del tema implicaba un reto por el convencimiento que se tenía que hacer hacia los compañeros del grupo, para ello los niños argumentaban cada una de sus propuestas.

Una vez electo el tema, los niños proponían las actividades con la ayuda de las y los maestros. Durante los primeros proyectos sucedieron acontecimientos como los siguientes:

¡Pero que estoy haciendo! ¡Uff! Qué regadota o metida de pata estaba dando. Había comenzado a realizar actividades que yo proponía y que los alumnos ejecutaban, no estaba tomando en cuenta el interés de los niños. ¿Dónde había quedado el proyecto de acción? Qué bárbaro, -- Me había perdido completamente. (Profesora Maria Luisa García)

Durante el proceso las y los maestros reflexionaron sobre la importancia de dar la voz al niño, respetarla, tomarla en cuenta; sobre la necesidad de compartir las decisiones del trabajo en el aula; sobre la relevancia de que las y los niños aprendieran a responsabilizarse de su trabajo y aprendizajes. De esta manera, se fueron creando las condiciones para cambiar las relaciones de poder en el aula:

"...mis alumnos me enseñaron que cuando el niño elige su tema a desarrollar, muestra más interés por aprender y por consiguiente se facilita mi trabajo como docente, aún más, si se integra a los padres de familia en las actividades que realizan sus hijos" (Profesora Mercedes López Torres)

Una vez que en el grupo se plantearon las actividades, las y los maestros realizaron la planeación didáctica de las mismas. En ésta las y los profesores incluyeron los contenidos del programa oficial en el proyecto de los niños, sin forzarlo, en la planificación del proyecto global de aprendizaje. Promovimos que la construcción de currículum se realizara de manera conjunta, alumnos, maestros y padres de familia. Esta manera horizontal de construir currículum nos ayudó a que todos se sintieran parte de él, y al mismo tiempo, aprendieran a generar lazos de compañerismo y solidaridad.

En el proceso de integración de los contenidos escolares a los proyectos de los niños, observamos que en los primeros proyectos estaba la tendencia a integrar más contenidos del plan de estudios con relación a las actividades propuestas por los niños, pues la preocupación de las maestras era trabajar los contenidos de las asignaturas marcadas en el bimestre en turno, ya que era una exigencia de los directores, supervisores y, en ocasiones, de los padres de familia.
Las y los profesores se dieron cuenta de que en la planificación de un proyecto no era posible abarcar todas las asignaturas, y que la definición de los contenidos a trabajar en el proyecto se solucionaba dialogando con los niños para llegar a acuerdos sobre lo que se iba a aprender. Los contenidos del programa que no se podían trabajar a través de los proyectos, se abordaban al margen de los proyectos.

"Mi objetivo era terminar los contenidos que marca el programa" en muchas ocasiones los contenidos eran vistos de pasada sin llegar a profundizar los temas, pero sobre todo yo era la que daba la clase, sin detenerme a pensar si era significativa la enseñanza y el aprendizaje que recibían mis alumnos, o tal vez intentaba darme cuenta, pero como ya era mi costumbre, seguía con mi forma de trabajo." (Profesora Silvia Lorenzana)

"...me fui dando cuenta de muchos errores incurridos al ir leyendo, comentando y analizando las experiencias que narran las maestras sobre la Pedagogía por Proyectos y los cambios significativos para los alumnos. Me dí cuenta que esta nueva forma de trabajo es más humanista y digna porque lo más valioso, es tomar en cuenta a los niños y niñas sobre cómo y qué quieren que se trabaje con ellos." (Profesora Silvia Lorenzana)

Durante el desarrollo del proyecto se realizaron actividades propuestas por los niños y muchas de éstas se compartieron con estudiantes de otros grados, padres de familia y personas de la comunidad. Las y los maestros se dieron cuenta de los cambios en sus

prácticas de enseñanza y del cambio de actitud en los niños, su disposición y entusiasmo para aprender y realizar las actividades del proyecto fue un cambio muy significativo.

"Con la Pedagogía por Proyectos los niños saben, proponen, les gusta que los tomemos en cuenta, eso es algo que me ha motivado a hacer cambios en mi práctica…" (Profesora Mercedes López Torres)

"Trabajar con la Pedagogía por Proyectos es una buena alternativa ya que parte del interés y de la curiosidad del estudiante, los contenidos se apegan a su realidad, esto hace que los aprendizajes sean significativos. Trabajan en equipo, reflexionan, construyen su conocimiento, buscan información y respuestas a sus interrogantes, se involucran en el diseño de las actividades y se crea un ambiente propicio para el aprendizaje." (Profesora Elia Rivera Bautista)

Tanto en el Diplomado como en la Red de Lenguaje, planteamos el principio de horizontalidad, entendido como el valor de igualdad que todos tenemos en el grupo. El poder transita de uno a otro lado y no se centra en un solo lugar. En las reuniones aportamos desde nuestras subjetividades, compartimos desde lo teórico y desde la experiencia. Trabajamos para no sentirnos menos que el otro o los otros.

Para reflexionar sobre el principio de horizontalidad retomamos el concepto de *reciprocidad* que Jaime Martínez Luna trabajó para dar a conocer la manera en que las comunidades realizan el intercambio, tanto de saberes como de trabajo. La reciprocidad se nombra de distintas maneras en cada pueblo, es el acto de dar y recibir sin sentirse más que el otro. En algún momento se puede tener la satisfacción de dar o el beneficio de recibir.

En nuestro proceso de formación, promovimos que la reciprocidad se viviera día a día a través de compartir experiencias, ideas, acompañamiento en las aulas. Reflexionamos que no se trataba de sentirnos el centro del conocimiento en nuestro trabajo con los niños y padres de familia, sino aprender a compartir los cargos de poder, con la conciencia de que algunas veces podíamos ayudar y otras auxiliarnos con la experiencia de los demás. Reflexionamos que en nuestras relaciones horizontales todavía persisten las relaciones de poder y que uno de nuestros aprendizajes sería transitar hacia relaciones de reciprocidad.

Las relaciones entre niños, padres de familia y maestros se transforman

La práctica de la Pedagogía por Proyectos generó cambios en las relaciones de poder entre maestros y alumnos al construirse un ambiente que priorizó el trabajo cooperativo, la solidaridad y la democracia en el aula.

"Veo cambios en los niños de primero que no querían hablar, ahora ellos se reúnen, unos se abrazan, otros se sientan, de repente hay un montón de niños y niñas ahí discutiendo lo que van a decir para convencer a los demás, esa parte ya la hacen independientemente." (Profesor Cristiam Omar Santos)

Por otra parte, los niños construyeron la confianza para decirnos lo que querían hacer, sin el temor a ser regañados o a que se minimizaran sus opiniones. En ocasiones la presión ejercida por los alumnos para trabajar Pedagogía por Proyectos nos orillaba a transformar nuestras prácticas de enseñanza para no regresar a lo tradicional:

"Veníamos de leer el cuento La lechera y se me ocurrió hacer un alto y trabajar, con toda normalidad y en el ejercicio del poder, el proyecto de lectura "Crisantemo". Conseguí interesar a los niños, participaron

activamente, desarrollé algunos contenidos, después de varias sesiones y casi al término del proyecto, Levi se acercó a mi escritorio para decirme:
- ¿Por qué primero nos hablas de una cosa y luego de otra? - ¿Por qué?- pregunté 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 qué queremos hacer y además nos falta el proyecto de cocinar ¿Cuándo lo vamos hacer?
Por un momento, mi mayor deseo fue que nadie más hubiera escuchado la conversación, 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 atine 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. No pude detener a Edwin: - Pues hagamos asamblea y que digan los demás- dijo. Los demás niños lo apoyaron." (Profesor Cristiam Omar Santos)

Nuestro principal reto fue sostener nuestras prácticas innovadoras y aunque lo intentamos, siempre existían oportunidades para abandonarlas. De pronto ya no trabajábamos el proyecto de los niños y regresábamos a lo habitual, cubrir los contenidos del programa escolar y retornar a la enseñanza vertical y tradicional. Estas experiencias nos ayudaron en nuestro proceso de formación, a reflexionar sobre nuestras prácticas, en lo individual, con nuestros pares y asesoras. Nos dimos cuenta que el acompañamiento nos daba fuerza y voluntad para continuar con el proceso de cambio y no sentirnos solos en el camino de la transformación pedagógica.

Otro cambio que se manifestó entre las y los profesores fue la relación con la comunidad. En algunos casos logramos establecer un diálogo de saberes, entre saberes propios que emergen de la comunidad, como parte de su cultura, y los conocimientos escolares. En la siguiente experiencia los alumnos decidieron recuperar los conocimientos propios e integrar a personas de la comunidad.

"El proyecto era conocer el proceso de elaboración de la tortilla, pero ellos quisieron saber sobre los tipos de maíz que había en la comunidad y cómo se sembraban. Eran conocimientos que ya sabían las mamás. Vi cómo las señoras les explicaban a los niños los tipos de maíz y cómo se hacía para poner el nixtamal. Todos estos procesos los fui aprendiendo junto con ellos hasta el día en que toda la comunidad se reunió para dar a conocer el proceso de elaboración de la tortilla. Los niños molieron el nixtamal en molino de mano porque la comunidad es muy pequeña y no hay molino, pero fue tan bonito porque llegaron las abuelitas a convivir. Se hicieron enfrijoladas y los niños se hicieron cargo de esto." (Profesora Marisol Santiago)

En el trabajo en colectivo ya no somos la única fuente de información, compartimos este papel con los niños, con los padres, con los abuelos, con las personas de la comunidad. Intentamos no hegemonizar el conocimiento ni el poder en el aula, y vamos perfilando nuestro trabajo hacia la construcción de una comunidad donde se practica la reciprocidad como forma de vida.

Las experiencias que vivimos en cada aula se compartieron en las sesiones del Diplomado, esto nos ayudó a apropiarnos de esta forma de trabajo, a reflexionar y cuestionar las prácticas que no nos estaban resultando apropiadas para enseñar. Pudimos transformar nuestras prácticas pedagógicas por la disposición para emprender un proceso de cambio y por el acompañamiento en colectivo que construimos maestros y asesoras. Para todos significó construirnos a sí mismos como maestros.

Las resistencias

Durante el desarrollo del Diplomado vivimos resistencias, una de ellas fue al cambio, a abandonar las prácticas de enseñanza tradicionales y a dejar de trabajar con el programa escolar como única posibilidad de enseñanza y aprendizaje. Tomamos conciencia de que el confort da seguridad porque no requerimos de aventurarnos hacia lo desconocido. Aunado a esto, reflexionamos que los cursos de actualización que implementa la Secretaría de Educación Pública, no son pertinentes a las necesidades de nuestra formación y además, al paso del tiempo los cursos de actualización y capacitación quedan obsoletos. Por tal razón, los cursos no son atractivos y no cubren nuestras expectativas. La Pedagogía por Proyectos nos hizo enfrentarnos a situaciones poco comunes que se salían de nuestro control habitual, situación que no todos estuvimos dispuestos a vivir por las estructuras rígidas en las que fuimos educados y que seguimos reproduciendo.

"Al enterarme de la propuesta para iniciar un Diplomado sobre Pedagogía por Proyectos, pensé en uno más de tantos cursos que se han generado sobre los escritorios de supuestos pedagogos, que movidos por la justificación de su salario, inventan programas burocráticos. (Profesor Jesús Santiago Montes)

"La práctica cotidiana me había ubicado en una zona de confort de la cual no deseaba salir así tan fácilmente. ¿Por qué?, por los múltiples "beneficios" que me provocaba realizar un trabajo cotidiano que se me había vuelto rutinario, una serie de pasos los cuales podía llevar a cabo año tras año sin hacer el más mínimo esfuerzo por cambiar". (Profesor Rodolfo Cruz)

El rechazo de los padres de familia a las propuestas pedagógicas alternativas fue otra resistencia que identificamos. Es común en las comunidades que los padres de familia estén al pendiente de lo que sucede en las aulas. Esta situación nos incomoda, nos genera inseguridad porque no sabemos qué reacciones tendrán frente a la situación de que sus hijos trabajarán con una propuesta pedagógica diferente a la tradicional. Sabíamos que los padres de familia vienen de historias escolares con prácticas tradicionales. Nos enfrentamos con esas historias, ellos nos comentaban que trabajar con proyectos no funcionaba, que ellos preferían que sus hijos aprendieran con las prácticas de enseñanza conocidas por ellos. Estas situaciones nos llevaron a plantearnos la necesidad de emprender procesos de formación con los padres de familia para integrarlos en la construcción y participación en los proyectos de los niños.

"Cómo va a haber respeto si se les pregunta libremente a los niños qué es lo que quieren hacer. La escuela no está para preguntar sino para enseñarle a nuestros hijos a leer y escribir, a hacer las cuentas, si no para qué vienen a la escuela" (Padre de familia de la Sierra Norte de Oaxaca)

"Me parece que es mejor que sigan los libros tal como vienen o comprarles una guía. Veo que mi hijo aprende más así y no con los proyectos que se llevan más tiempo. Sí aprenden, pero es más trabajo para nosotros" (Padre de familia de Valles centrales de Oaxaca.)

Otra forma de resistencia, con una connotación diferente, que logramos identificar fue la resistencia pedagógica, asumida frente a los embates de la política educativa y sus programas escolares homogeneizantes. La necesidad de construir alternativas pedagógicas contextualizadas que toman en cuenta a los alumnos, a los padres de familia, a la comunidad; que valoran los saberes comunitarios, las prácticas comunales, las decisiones

colectivas, las asumimos como formas de resistencia para construir una escuela a la altura de las necesidades pedagógicas, culturales y sociales de las comunidades.

Reflexiones

Los procesos que vivimos durante el trabajo con la Pedagogía por Proyectos nos permitieron transformarnos, aprender a enfrentar situaciones que obstaculizaban el desarrollo de los proyectos de aula y de nuestra formación profesional. Aprendimos que las escuelas se van construyendo con sus propios procesos, con la participación de los maestros, niños y padres de familia, a pesar de las demandas que plantea la institución escolar. Aprendimos que los cambios posibles en las escuelas y aulas, depende de la disposición que tengamos para emprender procesos de formación colectivos con propósitos de transformación, con perspectiva crítica a las políticas educativas coercitivas.

Referencias Bibliográficas

Aboites, H., (2012) *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982 . 2012*). Ciudad de México: CLACSO-UAM-X, UAM.-I, Editorial Íthaca.

Hernández, L. (2013) *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial.* México. Rosa Luxemburg Stiftung y Para Leer en Libertad AC.

Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía Decolonial*. Buenos Aires: Del signo.

Ruíz, C., Pulido, R., Ruíz, P., González, T., Chona, J., Ortíz, G., & Medoza, M. (agosto de 2010). *DIPLOMADO: La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos en educación básica.* Distrito Federal, México.

Santos, de S., B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo, Uruguay: Trilce/Extensión universitaria.

INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LAS SUPERVISIONES DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE PUEBLA

Autores: Sandra Aguilera Arriaga, Ameth Rueda Girón, Andrés García Castillo, José Carlos B. Corona Campillo, Gudelia Miranda Contreras, Luis Manuel González, Julio Antonio Jiménez Montiel y Lorena Luna Blanco
(Colegiado de Supervisiones de Escuelas Normales del estado de Puebla)

Correo electrónico: sandragora16@gmail.com

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

¿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?

Red a la que pertenece: RED Contracorriente

País de procedencia: México

Institución donde labora: Supervisión zona 003 Escuelas Normales –Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla

Nivel educativo donde labora: Educación Superior

Resumen:
Se exponen los resultados de un trabajo de investigación realizado por el Colegiado de Supervisores de Escuelas Normales de Puebla. La metodología con la que se trabajó fue la investigación acción. La necesidad de realizar un diagnóstico en las instituciones surgió desde el grupo y la idea fue conocer mejor las escuelas para identificar las fortalezas y problemáticas para apoyar las estrategias de solución que se pongan en marcha.
Asimismo, el objetivo es mejorar las prácticas de supervisión para romper con las inercias administrativas que han permeado el desempeño de las supervisiones. Es necesario iniciar este proceso de transformación para incidir en los procesos de formación de los estudiantes porque se reconocen las exigencias actuales que hay para que las Escuelas Normales ofrezcan una formación inicial de calidad y porque los resultados de las evaluaciones aplicadas a los egresados marcan una situación de gravedad.
En este avance se plantea la investigación sobre la investigación en las Normales de Puebla con el fin de fomentarla. Se muestra información sobre cada zona escolar respecto de quiénes son los maestros que hacen investigación, cuáles son las temáticas, metodologías y las condiciones institucionales para hacerla y que, finalmente, influyen en los procesos y muestran las condiciones académicas en las que están las Escuelas Normales.
Con esta información se pretende que los supervisores y sus apoyos técnico pedagógicos puedan tomar las decisiones más convenientes para fortalecer los procesos de mejora de las instituciones formadoras de docentes.

Palabras clave: formación docente, investigación-acción, aprendizaje situado, mejoramiento profesional, supervisión educativa, investigación educativa

Introducción

El diagnóstico de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para Puebla (2013) señala que las supervisiones deben superar la falta de visión que tienen los líderes en todos los niveles del sistema educativo y requieren de una transformación radical en sus desempeños porque "las estrategias de apoyo a las escuelas tienden a ser fragmentadas, de una calidad muy variada y débilmente coordinadas e integradas, con algunas excepciones. Los supervisores tienen una sobrecarga de labores administrativas, en algunos casos relacionadas con sus funciones en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). También muchos de ellos han estado en servicio más de 40 años o incluso 50 y tal vez prefieran concentrarse en labores administrativas puesto que no tienen los conocimientos, experiencias o capacidades para apoyar las mejoras de las escuelas" [1] Varios de estos problemas existen en las Supervisiones de escuelas formadoras de docentes.

La figura del supervisor puede definirse como el encargado de promover el mejoramientos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de visitas frecuentes en las cuales se proporciona asesoría, acompañamiento pedagógico, dirección y se dialoga con los agentes educativos sobre las problemáticas que presentan las escuelas con el fin de encontrar soluciones pertinentes y adecuadas. En cuanto a las funciones que desempeña se plantea[2] que la supervisión escolar es la función que permite el enlace entre autoridades y comunidad educativa y tiene como principal propósito ofrecer asesoría técnica, administrativa y pedagógica a directivos y docentes de las escuelas, así como promover la participación de diversos grupos sociales en las actividades educativas.

Para el Colegiado de Supervisores de Escuelas Normales la investigación educativa permite la aproximación a la vida cotidiana de las instituciones, el impulso al desarrollo académico, a los procesos educativos de calidad y el involucramiento de los estudiantes en investigaciones relevantes que les sirvan para lograr aprendizajes relevantes y, también, para alcanzar la titulación. De ahí que el objetivo general del presente trabajo sea mejorar las prácticas de supervisión para romper con las inercias administrativas que han permeado el desempeño de las supervisiones e iniciar un proceso de transformación para incidir en la formación inicial de los estudiantes de las Escuelas Normales cuyos resultados de los egresados muestran signos de gravedad.

La Reforma a las Escuelas Normales, en 1984, les dio el estatus de Instituciones de Educación Superior (IES) y, en ese marco, los maestros recibieron los nombramientos de docentes investigadores. Sin embargo, ese nombramiento no fue suficiente para hacer de la investigación un pilar de desarrollo de la vida académica. Todavía al cierre del ciclo escolar 2013-2014 las Escuelas Normales de Puebla tuvieron las siguientes recomendaciones prioritarias - por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la

[1] OCDE y Secretaría de Educación Pública de Puebla (2013). *Mejorar la educación en México. Una perspectiva estatal desde Puebla*, SEP, Puebla, México. p. 97.

[2] Calvo, B et al (2002) *La supervisión escolar de educación primaria en México. Prácticas, desafíos y reformas.* París, IIPE UNESCO

Educación Superior A.C. - en lo relativo a la investigación educativa: a) Articulación de las áreas sustantivas (docencia, investigación y difusión); b) Realización de investigaciones; y c) Productos de investigación.

Ahora bien, en Puebla hay 31 escuelas normales de las cuales 11 son de sostenimiento público y 20 de sostenimiento privado. Existen 4 Supervisiones y 8 Apoyos Técnicos. Las Supervisiones de las Normales tenían un trabajo poco relevante porque éste se reducía a revisar papeles, dar "las indicaciones", estilos jerárquicos y verticales en la toma de decisiones, entre otras problemáticas, de tal forma que el acompañamiento que se daba a los procesos de gestión y académicos era desarticulado. Asimismo, las actividades estaban centradas en lo administrativo y, además, no existía un acompañamiento derivado del conocimiento de las condiciones y problemáticas de cada una de las instituciones por lo que la vida de las supervisiones era rutinizada y con pocos aportes a la vida académica o de mejoramiento de las Escuelas Normales.

Una de las propuestas fue comenzar a dialogar -a través de la integración del Colegiado de Supervisiones- respecto de los desafíos de la supervisión y las posibilidades de su transformación para dar un mejor acompañamiento a las Normales. La tarea no fue nada fácil porque los análisis sobre los estilos de trabajo generaban enojo y resistencia a la crítica. Reconocer la centralización de las decisiones, la burocratización en el desempeño, así como el escaso acompañamiento académico de las Normales, hizo que el proceso para el inicio de las actividades fuera muy lento. Parecía a veces que no iba a ser posible pero, poco a poco, encontramos la forma de dialogar y comunicarnos para avanzar en el propósito de modificar las tareas de supervisión, comenzando por las relaciones que establecíamos. Después se hizo posible el proyecto y se puso en marcha.

La estrategia considerada fue el hacer una investigación para saber cómo estaban las Normales de cada supervisión y saber en qué aspectos o áreas era prioritario intervenir. Previamente se recibió asesoría y capacitación de investigadores educativos con experiencia. Después se expuso el proyecto de realización de un Diagnóstico de las Escuelas Normales ante directivos y docentes que se involucraron en el proceso de investigación que duró todo el ciclo escolar 2013-2015.

Otro de los problemas es que en las Normales de Puebla hay muy poca investigación educativa y éste es un problema grave porque al interior de las escuelas se tiene poca información sistematizada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como sobre otros aspectos que son importantes para una toma de decisiones pertinente, además de ser una de las tres áreas sustantivas que requieren de un gran impulso porque no se cumple con la exigencia que hay –por normatividad- para que se realicen investigaciones educativas en las Normales.

En este trabajo expondremos los objetivos, la metodología, algunos autores que fueron consultados y los resultados en cuanto a los docentes de las Normales de Puebla, las políticas de investigación y condiciones institucionales; los agentes de la investigación educativa, comunidades y redes a las que pertenecen; el desarrollo de la investigación educativa en las zonas escolares; y sobre las tendencias y perspectivas de la investigación educativa en las Escuelas Normales.

Hay que agregar que este trabajo es el primero que se realiza por decisión del grupo y no porque haya sido un encargo o una imposición de las autoridades. De hecho aún no llega a reconocerse como un trabajo importante por algunas autoridades. Y hay que decir que una parte del Colegiado de Supervisiones original (integrado por 4 supervisiones) se redujo –por considerar que no era una necesidad modificar el estilo de pensar y hacer la

supervisión, sino que estaba bien mantener la continuidad- a 2 supervisiones quienes hemos seguido en este proceso que marca una ruptura en cuanto a la perspectiva de trabajo.

Este grupo colegiado de supervisiones estamos ya integrados en otras redes de trabajo como la Red Estatal de Investigación Educativa de Puebla y con otros grupos de académicos como los de las Universidades Iberoamericana, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Y, aparte de esta ponencia sobre investigación, trabajamos en nuestra formación en seminarios internos, junto con docentes, estudiantes y directivos de algunas Escuelas Normales. La investigación- acción nos forma y nos permite investigar y tomar acciones concretas y prioritarias.

Objetivos

- Hacer un diagnóstico de las Escuelas Normales con el fin de identificar las problemáticas prioritarias y apoyar las estrategias de solución que se decidan de manera colegiada
- Fomentar la investigación educativa para mejorar la formación de estudiantes, docentes y supervisores.
- Realizar la investigación para transformar las prácticas de supervisión y mejorar las tareas de seguimiento y acompañamiento a las Escuelas Normales.

Metodología

La metodología que se eligió fue la investigación acción porque involucra a quienes están interesados en conocer y actuar para transformar. Es decir, implica a la población estudiada como agente activo del conocimiento de su propia realidad. Tiene una base empírica y tres ejes indisolubles: investigación, formación y acción (Ander-Egg, 1990, en Oliveira, V y Walandenez, M., 2010). La investigación como un proceso reflexivo, sistemático y controlado con una expresa finalidad práctica; la formación porque se da un aprendizaje permanente, se generan prácticas novedosas para los participantes porque en el proceso se ven como parte de lo que viven y sobre sí mismos. Se conjuga teoría y práctica y es posible construir nuevos conocimientos. Se constituyen formas de democratización del saber y búsqueda del poder para transformar (Borda, F. 1985). La acción es referida fundamentalmente a la transformación social o resolución de una problemática de acuerdo a las decisiones que tomen los participantes. Esta metodología lleva implícito un proceso de concientización (Freire, P. 1971).

A partir de las necesidades de las supervisiones y de las Escuelas Normales dio inicio el proceso de investigación con la capacitación. Después se elaboró el proyecto y se diseñaron los instrumentos en colectivo. Luego dio inicio el trabajo en campo con la recolección de la información por parte de docentes, directores y supervisores. Se hizo el procesamiento de la información por parte de los integrantes del Colegiado y se han expuesto ante la comunidad educativa algunos de los resultados que encontramos.

Resultados

En esta ponencia sólo se plantean, muy sintéticamente, los resultados parciales del Diagnóstico –que incluye otros aspectos[3] - de la investigación sobre la investigación en las Normales realizada entre 2013-2015. Están en proceso los análisis más finos de los resultados y la toma de decisiones de manera conjunta entre los involucrados.

Los docentes que laboran en las Normales se distribuyen de la siguiente manera:

Cuadro 1. Los docentes de las Normales de Puebla

Sexo	Normales Públicas (11)	Normales Particulares (20)	Total	Porcentaje
Mujer	306	232	538	51.8
Hombre	283	198	481	46.3
Total docentes de base	**609**	**429**	**1038**	**98.1**
Contrato	43		43	1.9

La investigación educativa en las Escuelas Normales La investigación educativa es un área sustantiva y prioritaria en las instituciones de educación superior. En las Normales existen algunos avances a partir del ingreso a los programas de mejoramiento del profesorado. Veamos.

I- Políticas de investigación y condiciones institucionales en las Escuelas Normales Públicas

La investigación educativa en las escuelas normales púbicas está en una situación incipiente. Las condiciones institucionales se refieren a la carga académica diversificada, las condiciones de infraestructura, los apoyos para intercambios con otros investigadores y la asistencia a encuentros locales, nacionales e internacionales de investigación educativa, así como la gestión de recursos financieros para la realización de las actividades de investigación.

En las Normales de Puebla hay cargas horarias destinadas a la investigación educativa (el 22 por ciento del total de horas), sin embargo, algunos de los profesores que participan en los proyectos no se dedican solamente a esa actividad sino a múltiples comisiones que les otorgan. Otros, aún con tiempo completo, no tienen el interés por desarrollarla y se concentran en la docencia.

No existe un financiamiento expreso para las actividades de investigación. Hay algunos apoyos para asistencia a eventos académicos de investigación educativa. La mayor parte de los recursos que se invierten, en este tipo de actividades académicas, son cubiertos por los maestros y maestras interesados en el tema de la investigación.

En otras escuelas hay grupos de docentes que quieren hacer investigación educativa y comienzan su formación como investigadores e incluyen a los estudiantes en los proyectos. Los docentes de los que hablamos hacen diversas actividades de investigación como foros y talleres para seguir formándose.

No hay políticas de investigación en la mayor parte de las Normales. No hay reglas claras ni normas que rijan la investigación educativa. Aún no se establecen los derechos y

[3] Otros aspectos como habilitación docente, desarrollo académico y gestión competente.

las obligaciones, acuerdos y compromisos de apoyo y logro de resultados. Sin embargo, podemos mencionar algunos avances que son notables. Es un hecho que a raíz de la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), es un programa Federal que surge a finales de 1996 y su objetivo es contribuir a que los Profesores de Tiempo Completo de las Instituciones de Educación Superior públicas, alcancen las capacidades para realizar investigación y docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en Cuerpos Académicos y para ello, el PROMEP ofrece apoyos económicos bajo dos modalidades: a) Individual: becas para estudios de posgrado de alta calidad; apoyo a Profesores de Tiempo Completo con Perfil deseable; apoyo a la reincorporación de exbecarios PROMEP, y apoyo a la incorporación de nuevos Profesores de Tiempo Completo. b)colectivo: apoyos para el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos en formación; integración de redes temáticas de colaboración de Cuerpos Académicos; gastos de publicación; registro de patentes y becas postdoctorales. la investigación educativa ha tenido un fuerte impulso, aún cuando no sea considerada todavía como una tarea prioritaria entre los actores educativos de las Normales.

Dos zonas escolares tienen docentes con el reconocimiento de Perfiles deseables y participan en los Cuerpos Académicos; así, podemos destacar que:

- Existe un grupo de 7 profesores de tiempo completo –de una Normal Pública- que están dentro del Programa Federal (PROMEP). Para lograrlo cumplieron el requisito de ser docente de tiempo completo en educación superior. Tener por lo menos maestría, y de preferencia el grado de doctorado; realizan actividades de docencia, investigación y difusión.

- Otro hecho importante que marca el desarrollo de la investigación educativa es la existencia de 7 Cuerpos Académicos (CA) –en dos escuelas Normales públicas- aceptados por el PROMEP. Esto significa la responsabilidad de desarrollar investigaciones y someterse a evaluaciones del propio programa. También rinden cuentas porque reciben financiamiento.

- En una Escuela Normal Pública se creó el Centro de Investigación para la Productividad Intelectual (CIPI) en marzo del 2012, siendo el primer centro de investigación de las Escuelas Normales oficiales y particulares del Estado que, con enormes esfuerzos, ha gestado la primera política a nivel de la institución para que los docentes realicen proyectos de investigación educativa, a la vez que forman parte de PROMEP.

II- Agentes de la investigación educativa, comunidades y redes a las que pertenecen

¿ Quiénes son los que hacen investigación educativa en las Escuelas Normales?
La investigación educativa en las Normales ha entrado de manera paulatina a éstas. El 5.2 por ciento, de los 1038 maestros y maestras de las escuelas Normales están haciendo investigación. Hay aún escasos resultados en las publicación y difusión de las investigaciones.

Cuadro 2. Porcentajes de investigadores por sexo en las Normales públicas y particulares

Investigadores	Investigadoras	Investigadores en total
19	36	55
34.6 %	65.4 %	100%

En esta información podemos ver que el porcentaje de investigadoras es mayor y representa el 65.4 por ciento, mientras que los hombres que hacen investigación en las Normales es minoría y alcanza el 34.6 por ciento. Todavía habrá que saber porqué les interesa mucho más a ellas.

Los tipos de contratación en las escuelas normales

Otro aspecto que juega un papel importante dentro del desarrollo académico – y la investigación- de las Normales es el tipo de contratación que tiene los docentes.

Cuadro 3. Tiempos de contratación de los docentes en las Escuelas Normales Públicas

Zona Escolar[4]	Total de docentes	Tiempo completo	¾ de tiempo	½ Tiempo	Horas asignatura
1	87	35	9	23	307
2	55	33	8	6	104
3	321	127	44	64	1146
4	146	77	18	32	258
Total	**609**	**272**	**79**	**125**	**1815**
Porcentajes	**100%**	**44.6%**	**12.9%**	**20.5%**	**22%**

Como puede verse, en el cuadro anterior, la contratación por horas asignatura concentra el mayor número de docentes, lo que sin duda trae consecuencias para el desarrollo académico y los resultados de los egresados.

Cuadro 4. Tipo de contratación de investigadores por sexo

Sexo	TC -40 hrs	¾ de tiempo	30 hrs	horas asignatura	Total
Hombre	15	3	0	1	**19**
Mujer	28	3	0	5	**36**
Totales	**43**	**6**	**0**	**6**	**55**
Porcentaje	**78%**	**11%**	**0%**	**11%**	**100%**

Los investigadores e investigadoras de las Normales tienen en un 78 por ciento tiempo completo. El 11 por ciento de investigadores tienen ¾ de tiempo y el 11 por ciento tienen contrato por horas asignatura.

De lo anterior se desprende que los investigadores e investigadoras de las escuelas normales tienen el tiempo suficiente para poder realizar investigaciones educativas y, además difundirlas en libros o revistas, foros, seminarios y espacios en donde se realizó la investigación para devolver el productos a la población que contribuyó con la información.

[4] La zona escolar es el conjunto de Escuelas Normales que dependen administra y académicamente de un supervisor. Para agruparlas por zonas escolares se considera la ubicación geográfica, el tipo de sostenimiento, que puede ser público o privado y si son de origen federal o estatal.

Falta que los resultados vayan más allá de el hecho de hacer la investigación y lograr una publicación, es decir, usar la investigación como fuente informada para mejorar situaciones problemáticas o transformar algunos procesos que tienen dificultades para alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

III- Desarrollo de la investigación educativa en las zonas escolares

En el siguiente cuadro podemos observar la situación de la investigación en las 4 zonas de supervisión de las Escuelas Normales. Dividimos la información de acuerdo con dos grandes **fines** que presentan las instituciones en cuanto a la investigación:

a) Crear condiciones para la investigación educativa: talleres, foros, conferencias, etc.
b) Desarrollar investigaciones educativas

Cuadro 5. Número de proyectos de acuerdo a los fines por zona y tipo de sostenimiento

Tipo de sostenimiento	Crear condiciones para la investigación educativa	Desarrollo de la investigación educativa	Total
Escuelas Normales Públicas	7	37	44
Escuelas Normales Privadas	1	4	5
Total	**8**	**41**	**49**

Otra manera de analizar los procesos de investigación educativa es el grado de avance que tienen los proyectos. Los dividimos en a) proyectos de investigación; b) proyectos de investigación con avances; y c) Investigaciones terminadas. Veamos los detalles:

Cuadro 6. Investigaciones educativas por grado de avance

Tipo de sostenimiento	Proyectos investigación	Proyectos con avances	Investigaciones terminadas	Total
Públicas	5	17	22	44
Privadas	1	0	4	5
Total	**6**	**17**	**26**	**49**

IV- Tendencias y perspectivas de la investigación educativa en las Escuelas Normales

En este apartado se darán a conocer las perspectivas y metodologías que los investigadores de las Escuelas Normales han utilizado para realizar sus trabajos.

Cuadro 7. Investigaciones educativas y metodologías empleadas

Metodologías	Públicas	Particulares	Total
Cualitativa	22	4	26
Cuantitativa	5	0	5
Mixta	17	1	18
Total	**44**	**5**	**49**

Cuadro 8. Número de proyectos y metodologías por zona escolar

Zona	No. Proyectos	Cualitativa	Cuantitativa	Mixta
1	8	4	1	3
2	7	0	4	3
3	17	13	0	4
4	17	9	0	8
Total	**49**	**26**	**5**	**18**

Predominaron las investigaciones evaluativas, seguidas de las interpretativas. Los métodos utilizados fueron cualitativos y mixtos. También se desarrollaron investigaciones que usaron sólo métodos cuantitativos. Las técnicas cualitativas más empleadas fueron las entrevistas y los grupos focales. Los sujetos estudiados fueron estudiantes y docentes principalmente, seguido de programas académicos.

Niveles educativos atendidos en la investigación

Los sujetos estudiados son estudiantes y maestros de las Normales donde se hacen las investigaciones. Unos cuantos se dirigen a educación básica. En lo que respecta a las temáticas relacionadas con tecnología educativa, sobresalen estudios sobre la incorporación de la tecnología a la práctica docente y la formación de personal docente.

Cuadro 9. Líneas temáticas

Línea temática	Número de investigacion	Porcentaje de investigaciones por línea temática
1. Aprendizaje y desarrollo humano	1	2%
2. Currículum	0	----
3.Educación ambiental para la sustentabilidad	0	----
4. Educación superior, ciencia y tecnología	0	----
5. Educación y conocimientos disciplinares	0	----
6. Educación y valores	0	----
7. Entornos virtuales de aprendizaje	2	4%
8. Filosofía, teoría y campo de la educación	0	----
9. Historia e historiografía de la educación	1	2%
10. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión	1	2%
11. Investigación de la investigación educativa	2	4%
12. Multiculturalidad y educación	0	----

13. Política y gestión	3	6%
14. Prácticas educativas en espacios escolares	12	24%
15. Procesos de formación	20	41%
16. Sujetos de la educación	6	12%
17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	1	2%
Total	**49**	**100%**

Es notable que tres líneas suman el 77 por ciento de las investigaciones: procesos de formación, prácticas educativas en espacios escolares y sujetos de la educación.

Conclusiones

- Un primer logro es que el trabajo en el Colegiado de Supervisores nos permite reflexionar sobre la prácticas de las supervisiones. Pone sobre la mesa la discusión de las tareas y exigencias que actualmente rodean la labor que se realiza y hay aprendizajes permanentes. El trabajo desarrollado y la disposición de los supervisores y apoyos técnicos fueron determinantes para que se lograran los objetivos planteados no sólo en este trabajo sino en el camino de transformar las prácticas de las supervisiones.

- Un logro es que la investigación constituye un avance en la formación permanente de supervisores, directores y docentes de las Normales porque se aprende a hacer investigación en la práctica.

- Otro logro es el diagnóstico de las Escuelas Normales de Puebla que significa un aporte al conocimiento de los procesos que se dan dentro de las instituciones, así como de los avances y problemáticas que existen. Hay un mayor acercamiento y comunicación entre los actores de la comunidad educativa.

- Un logro muy importante es que hay un cambio incipiente en las prácticas de los supervisores y apoyos técnicos lo que permite que el trabajo se organice, se discuta, se apruebe o se modifique según se decida en Colegiado. Con esto, además, se muestra a las Escuelas Normales una forma de trabajo diferente, novedosa, porque se integra al personal directivo, docentes y estudiantes en los proyectos académicos que están surgiendo desde el Colegiado.

- Uno más es que el Colegiado de supervisores, recientemente, se integró a la Red Estatal de Investigación Educativa con cuatro universidades y una asociación civil. Forma parte de la RED Contracorriente y participa en la Red Iberoamericana de Colectivo y Redes de Maestras/os, Educadoras/es que investigan e innovan desde la escuela.

- Hay una escasa difusión de las investigaciones, así como de publicaciones de resultados.

- Los investigadores no pertenecen a redes de investigadores ni hay ningún proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) o por otro organismo similar estatal, nacional o internacional.

- En cuanto al diagnóstico de investigación de la investigación que ahora se presenta, permite saber que la investigación educativa requiere del establecimiento de condiciones institucionales para realizarla: financiamientos, tiempos para asistir a Congresos, vinculación con otras IES nacionales e internacionales; intercambios académicos con otras instituciones y organismos. Asimismo, la investigación educativa de las Normales requiere ser socializada entre pares, utilizar los resultados para apoyar los procesos educativos y el logro de aprendizajes situados de los estudiantes.

Bibliografía

Arias Castañeda, Eduardo. (2012). *La investigación educativa, un horizonte abierto. Sinéctica*, (38), 1. Recuperado 19 agosto de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000100013&lng=es&tlng=es.

Calvo, Gloria. *El docente: responsable de la investigación pedagógica*. Recuperado 2 de agosto de 2014. http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen5c.htm

Calvo, Beatriz *et al* (2002) *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas.* Argentina, IIPE UNESCO.

Fals Borda, O. (Coord.). (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1971). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI

Garduño Estrada, L. ; Carrasco Pedraza, M. & Raccanello, K. (2010). *Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla*. *Perfiles Educativos 32*(127), 85- 104.

García, B y Zendejas, L (2008) *Hacia un nuevo modelos de supervisión escolar para las primarias mexicanas,* México, INEE.

Hammersley M., y Atkinson, O (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. España, Paidós.

Latapí, P. (2008) *La investigación educativa en México*. México, FCE. Pp 14 y 15.

Oliveira, V y Waldenez, M (2010) *Trayectorias de investigación-acción: concepciones, objetivos y planteamientos.* Revista Iberoamericana de Investigación Educativa, No. 35, OEI.

OCDE y Secretaría de Educación Pública de Puebla (2013). *Mejorar la educación en México. Una perspectiva estatal desde Puebla*, SEP, Puebla, México

Pérez Cázares, M. (2013). La producción del conocimiento. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 10* (1), 21-30.

Rockwell, Elsie. *Etnografía y teoría en la investigación educativa.* Recuperado el 2 de octubre de 2014 en http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/Elsie_Rockwell.pdf

Royo, Sorrosal I., Alma Castillo, Porras Laura (Coords) (2010) *La investigación educativa, un horizonte abierto*. Puebla, Lupus Magister.

Sañudo, L. (2013). Uso de la producción del conocimiento educativo. En M. López, L.,

Sañudo y R., Maggi (Coord.), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*, México, D. F.: ANUIES, COMIE.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN MICHOACÁN: UN PROCESO COLECTIVO EN MARCHA

Jorge Cázares Torres
Eje: 3
Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga"
Tiripetío, Michoacán.
Correo e: jcazarest@gmail.com

Resumen

La formación de docentes en México, desde sus primeros años como nación independiente, ha estado en manos de escuelas normales. En el siglo XIX fueron primero las fundadas por la Compañía Lancasteriana en la ciudad de México (1822), Oaxaca y Chiapas (1823) y Veracruz (1826). Después del triunfo de los liberales se fundaron escuelas normales en Puebla (1880), Guadalajara (1881), Toluca (1882), Jalapa (1886), ciudad de México (1887 y 1890). El inicio del siglo pasado influido por los aires de cambio social y político registró importantes impulsos a la educación popular y particularmente a la formación de maestros en las normales urbanas[1] y con el triunfo de la Revolución a las normales rurales[2], siendo la década de los años treinta la que marca el auge al normalismo rural[3]. En 1944 se funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), considerada la normal más grande del mundo (Arnaut, 1998) con la que se afianzó a la docencia como una profesión de Estado.

En contraposición a esta historia, las reformas educativas promovidas e impuestas por los gobiernos de los últimos sexenios, se caracterizan por desatar de manera permanente planes de estigmatización y descalificación hacia las escuelas normales y demás instituciones públicas formadoras de docentes en el país, cuyo fin es concretar su extinción, dando paso a la liberalización de la profesión docente, es decir, sujetarla a las leyes de la oferta y la demanda.

Sin embargo, la mayoría de las comunidades normalistas del país no están dispuestas a permitir la desaparición del proyecto histórico del normalismo, resisten y hacen esfuerzos por construir propuestas alternativas para la formación docente. Esta es la experiencia reciente de las escuelas normales del estado de Michoacán, misma que a continuación queremos compartir.

Palabras clave: formación docente, reforma educativa, propuestas alternativas, normalismo, colectivo pedagógico.

[1] Como la de Morelia, Mich., fundada en 1915.
[2] La primera normal rural se fundó en Tacámbaro, Mich. en el año de 1922 y es el antecedente de la que existe hoy en Tiripetío, del mismo estado.
[3] Durante el sexenio del Gral. Lázaro Cárdenas se fundaron más de 30 normales rurales.

Antecedentes

Las experiencias de educación alternativa desde la organización de los trabajadores

Los trabajadores, docentes y de apoyo, de educación básica y normal del Estado de Michoacán, están organizados sindicalmente en la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pero desde hace más de 20 años militan mayoritariamente en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) considerada la corriente democrática al interior del primero, desarrollando un sindicalismo independiente y alternativo al oficial, a través de un Proyecto Político-Sindical con tales características.

Uno de los ejes de dicho Proyecto es construir, desde las bases magisteriales, un proyecto educativo alternativo, en la búsqueda de recuperar la materia de trabajo: la educación pública, así como defenderla de los planes privatizadores de los gobiernos en turno. En este sentido, varias generaciones de docentes michoacanos han destinado su tiempo y esfuerzo en la concreción de esta enorme tarea, logrando hasta ahora importantes avances principalmente en los niveles básicos.

En el caso de la formación docente, a finales de los años 90 e inicios del presente siglo, desde la organización sindical se desarrolló un proyecto de escuela normal alternativa para formar maestros en los niveles de preescolar y primaria de cuerdo a los principios y fines del Proyecto Democrático de Educación y Cultura (PDEC). De esta escuela normal egresaron más de mil jóvenes formados en varias sedes ubicadas en la geografía michoacana. Este esfuerzo fue truncado debido a las dificultades para hacer valer la plaza de trabajo automática para los egresados. Sin embargo, queda la experiencia adquirida por los formadores de docentes y los propios estudiantes de aquel entonces, la mayoría de ellos destacados en el ámbito pedagógico.

La imposición a sangre y fuego del Plan de Estudios 2012

Después de la reforma al Plan de Estudios de las escuelas normales impuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año de 1997, cuyo efecto central es la despedagogización, con esta misma finalidad en el año 2012 se implementó una nueva modificación curricular para la formación inicial docente con la intención de profundizar la aplicación del enfoque educativo por competencias y estándares promovido desde la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Ante la inconformidad de los estudiantes normalista con esta reforma que privilegia el aprendizaje del inglés y el uso de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como los contenidos de carácter instrumental, en el caso de Michoacán el gobierno tuvo que hacer uso de la represión, sus cuerpos policiacos invadieron la madrugada del 15 de octubre de 2012 las escuelas normales de Tiripetío y Cherán, con un saldo de cientos de estudiantes heridos y detenidos, así como la pérdida de cuantiosos recursos económicos debido a la destrucción de que fueron objeto las

instalaciones de dichas instituciones por parte de la fuerza pública. La nueva reforma había entrado a las normales con sangre y fuego.

Una nueva amenaza llamada PIDIRFEN

Al entrar en vigor la llamada Reforma Educativa del actual gobierno, en el último artículo transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente (SPD) se establece que:

> "La Secretaría formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional." (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013).

Fue hasta mediados del 2015 cuando la SEP, a través de la Dirección General de Educación Superior y Profesionales de la Educación (DGESPE), dio a conocer las líneas generales del Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PIDIRFEN), destacando lo relativo a la modificación de la "oferta educativa", pues se plantea la reducción de la formación inicial docente a sólo dos licenciaturas: en Educación y docencia, y en Educación inclusiva, eliminando las licenciaturas específicas para cada uno de los modalidades y niveles de educación básica.

Lo anterior, aunado a otros planteamientos del PIDIRFEN, volvió a encender las luces de alarma entre las comunidades normalistas, ya no sólo por parte de los estudiantes, también de los docentes y del personal de apoyo, pues se percibe que, de implementarse este plan, las escuelas normales entrarían de manera inexorable en un proceso de extinción. Esta nueva amenaza contra el normalismo ha provocado el fortalecimiento de la organización para la protesta pero también para la construcción colectiva de propuestas alternativas para la formación inicial docente cuya finalidad es mantener vigente el proyecto de las escuelas normales en México el siglo XXI.

Las propuestas educativas alternativas que se impulsan y construyen desde el movimiento democrático magisterial aglutinado en la CNTE y en particular las que se construyen desde las comunidades normalistas para la formación docente se contraponen al proyecto de nación, educativo y cultural que se impone desde los centros de poder económico y político nacional y trasnacional, cuyos fundamentos se encuentran en el neoliberalismo radical como doctrina económica y en la filosofía del individualismo a ultranza, que funciona, de acuerdo a Peter McLaren, como la *archiestrategia* del capitalismo. Las propuestas alternativas que surgen de los movimientos sociales se fundan en la colectividad y en la filosofía de la liberación, se plantean horizontes sociales y educativos de emancipación, a través de una pedagogía transformadora emancipatoria, una escuela democratizadora y una sociedad educadora en autodesarrollo.

Recuento del proceso de construcción

- El Foro Estatal de las Normales, UPN y CAMM

La voz de alarma acerca de las implicaciones del PIDIRFEN había llegado a todas las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en el estado de Michoacán y para hacer un primer análisis colectivo sobre el asunto, los representantes sindicales de dichas instituciones convocaron el 9 de octubre de 2015 a un foro amplio en la Escuela Normal para Educadoras (ENE) de Morelia.

Entre las conclusiones y acuerdos de este evento destacan: el desarrollo de un plan que abarque lo pedagógico, jurídico y político para hacer una defensa efectiva del normalismo frente a su extinción promovida por el gobierno, además de construir una estructura organizativa a partir de equipos de trabajo de cada institución. De esta manera, se sentaban las bases para la lucha y la construcción de las propuestas alternativas para la formación docente.

- El XX Foro Nacional de Educación Primaria Rural realizado en la Normal Rural de Tiripetío

En los últimos 20 años, la Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío ha organizado un foro en torno a la educación primaria rural. Para esta ocasión y tomando en cuenta los retos y problemas del contexto estatal y nacional, desde la parte directiva y el colegio de maestros se decidió realizarlo en el mes de diciembre de 2015 y darle un carácter nacional, buscando contribuir desde este espacio tanto en la crítica a la nueva reforma oficial como en las bases para la construcción de propuestas alternativas.

La participación y los aportes de destacados investigadores nacionales e internacionales, así como de docentes y estudiantes de varios estados del país, se cristalizaron en un documento final denominado "Declaración de Tiripetío", cuyos compromisos principales fueron:

a) Realizar una extensa campaña de difusión en todas las escuelas Normales del país sobre las implicaciones del PIDIRFEN y la Directrices del INEE, a partir de la presente Declaración.
b) Participar en los foros, encuentros, congresos y todo tipo de eventos convocados desde las escuelas Normales para el análisis y discusión relacionados con el tema en comento.
c) Establecer redes de comunicación entre las escuelas Normales de todo el país a efecto de enfrentar de manera organizada y unificada las dificultades que nos plantean este tipo de planes oficiales.
d) Contribuir en la construcción de propuestas curriculares desde las identidades de cada escuela Normal…, sobre la base de los planes de estudio vigentes, bajo los principios de una educación pública integral, crítica, reflexiva, humanista, transformadora y pluricultural.

- El Congreso Nacional de Escuelas Normales

Otro de los acuerdos principales del Foro de Tiripetío fue el de realizar un Congreso Nacional de Escuelas Normales, el cual se celebró los días 18 y 19 de febrero del 2016 en la Escuela Normal "Lázaro Cárdenas" de Tenería, Tenancingo, Estado de México.

Con la asistencia y participación de más de una decena de comunidades normalistas, el evento tuvo como principal acuerdo la "conformación de un frente nacional de instituciones formadoras y actualizadoras de docentes por la defensa y fortalecimiento del normalismo público en México". Así mismo, en las conclusiones finales del Congreso, se ratifica el compromiso de avanzar en la construcción de propuestas alternativas para la formación docente a través de la organización de talleres sobre diseño curricular alternativo.

- El taller estatal sobre el diseño curricular alternativo

Como seguimiento a los acuerdos del Congreso de Tenería, el 21 de abril de 2016 se realizó en la ENE de Morelia el Primer Taller Estatal para el diseño curricular alternativo, el cual contó con la participación y acompañamiento de un especialista en la materia, teniendo como resultado la elaboración de borradores de dos propuestas de mapas curriculares alternativos para la formación docente. Así, se estaba dando un paso hacia adelante en el camino trazado desde octubre de 2015.

- El Congreso Nacional convocado por la Benemérita Normal Veracruzana

Del 22 al 24 de junio del 2016, la Benemérita Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" fue la sede del Congreso Nacional de Escuelas Normales bajo el lema: "Una mirada hacia el futuro de la educación pública". Quien escribe esto participó como invitado en el conversatorio sobre el sentido histórico de la educación normal. El acuerdo principal de este importante evento fue la conformación de la Asociación Nacional de Escuelas Normales, así como la preparación de un Congreso Pedagógico Nacional para promover la construcción colectiva de un modelo educativo que responda realmente a los intereses y necesidades del pueblo mexicano en el actual contexto nacional e internacional.

- El segundo taller estatal de las Escuelas Normales de Michoacán

En el marco del XIII Curso del Educador Popular que se realiza en la ciudad de Morelia cada verano a convocatoria de la Sección XVIII del SNTE-CNTE, tuvo lugar en la Escuela Normal Urbana Federal (ENUF) el segundo taller de las Escuelas Normales de Michoacán, en el cual se dio una intensa discusión en torno a cuestiones como: ¿Qué queremos construir? ¿Bajo qué principios y fines? ¿En qué contexto? ¿Qué tipo de sociedad, nación y ser humano queremos formar? ¿Con qué pedagogías y bajo qué enfoques y líneas metodológicas? ¿Cuál debe ser el proceso organizativo?

Estas preguntas funcionan como orientadoras del proceso de discusión que es necesario promover desde las comunidades normalistas a efecto de asegurar una real participación desde las bases en este proyecto de propuesta alternativa. En este mismo sentido, otro acuerdo relevante fue avanzar en la conformación de Colectivos Pedagógicos de cada institución y enseguida la constitución de un Colectivo Pedagógico Interinstitucional.

- Las sesiones de la comisión de sistematización

Con la finalidad de asegurar el registro de las distintas propuestas en torno a la propuesta alternativa para la formación docente, se conformó una comisión de sistematización, la cual ha tenido un funcionamiento regular en los últimos meses, lo que ha permitido contar con una compilación de las propuestas en un documento de 80 páginas, mismo que está a la revisión crítica de todos los integrantes de las comunidades normalistas. El que escribe participa en esta comisión y reconoce que no ha sido una tarea fácil la de sistematización, debido a la diversidad de las propuestas y los perfiles de quienes intervienen, aunque aquí se encuentra precisamente el potencial y la riqueza de este esfuerzo colectivo.

- La constitución de los Colectivos Pedagógicos

El 6 de octubre de 2016 arrancó el programa de asambleas en las escuelas normales para la constitución de los Colectivos Pedagógicos, fue en la Normal de Tiripetío la primera institución donde quedó integrado formalmente dicho colectivo, tanto con personal docente como de apoyo. El 11 de octubre le correspondió al Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán (CAMM) y el 12 del mismo mes a los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) de Arteaga, en sus modalidades de preescolar, primaria y telesecundaria. En las siguientes semanas deberán de nombrarse en las demás instituciones formadoras de docentes.

Los Colectivos Pedagógicos (CP) se conciben como equipos de trabajo y de encuentro entre docentes y estudiantes, donde no hay jerarquías ni cargos, pues todo funciona de manera horizontal, sólo comisiones rotativas para el desarrollo de las sesiones y los planes de trabajo específicos. Se diferencian de los llamados cuerpos académicos promovidos por las autoridades oficiales que funcionan como “círculos de calidad” de las empresas y donde la meritocracia es su principal característica.

Hasta ahora, la respuesta por parte de los integrantes de las comunidades normalistas ha sido favorable, de apertura y compromiso con esta tarea estratégica que representa la construcción de propuestas alternativas para la formación docente. Sin embargo, es necesario reconocer que hace falta una mayor participación de docentes y estudiantes, como actores principales de los procesos formativos. Ahí está uno de los retos principales de este proceso.

A manera de cierre abierto

Vivir este proceso de construcción de una propuesta alternativa para la formación y actualización docente ha sido una enriquecedora experiencia para el que esto escribe. Después de una estancia de siete años como estudiante (tres años de bachillerato pedagógico y cuatro de licenciatura en educación primaria) en la Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío y de haber laborado en algunas escuelas primarias de la geografía michoacana, así como de desempeñar responsabilidades de carácter sindical dentro de la CNTE, ahora tengo la fortuna y el honor de regresar como docente a esta histórica institución y desde aquí contribuir modestamente a la defensa del normalismo a través de las luchas de resistencia pero también a partir de la colaboración en los esfuerzos pedagógicos como los arriba narrados.

Construir de manera colectiva, desde abajo, considerando la diversidad de las formaciones e historias personales de los que laboran en las escuelas normales, sin contar con tiempos ni recursos especiales, es una tarea nada fácil. Mucho más si se le agrega la apatía o la incomprensión de algunos colegas. Sin embargo, la convicción por brindar mi "granito de arena" en la defensa y fortalecimiento de un proyecto histórico para nuestro país, como lo es el normalismo, es mayor a cualquier obstáculo en el camino. La marcha y la experiencia continúan.

Bibliografía

AVANCE PRELIMINAR HACIA UNA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MICHOACÁN DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA EMANCIPADORA (2016). Documento del Colectivo Pedagógico Interinstitucional para el diseño de la formación y actualización docente desde el PDECEM.

Arnaut, Alberto (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994, Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas. México.

Declaración de Tiripetío (2015). XX Foro Nacional de Educación Primaria Rural.

Villela, Othón (1997). Maestro de pueblo y la epopeya de la primera normal rural. Consejo Estatal de Publicaciones. Gobierno del Estado de Michoacán.

Anexos

LA CREACION DE UN PROYECTO EDUCATIVO INTEGRADOR

Mtro. Mario Eduardo Gutiérrez Cabrera

CORREO ELECTRONICO: cg_think_hbi@hotmail.com

RED: NODO UPN APATZINGAN

NIVEL EDUCATIVO: TELESECUNDARIA- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

RESUMEN

La presente narrativa se desarrolla en Apatzingán, zona escolar 018 de Telesecundaria en nivel básico, así como en el sub Centro Apatzingán de la Universidad Pedagógica Nacional Sub Centro Apatzingán de la Unidad 163 Uruapan Michoacán.

En el desarrollo se detalla a groso modo cómo es que a través del trabajo colectivo y partiendo de objetivos reales, con responsables visibles en cada tarea y retomando los avances logrados periódicamente, es posible lograr una educación integral. Este concepto de Educación integral es ya conocido por los docentes. Sin embargo con bastante frecuencia las nociones que los docentes michoacanos tienen de esta vertiente metodológica divagan entre nociones meramente teóricas de acuerdo a lo que se lee sobre el tema en los medios de información que se tienen a la mano.

Por otro lado la definición que los docentes michoacanos tienen acerca de Educación Integral se limita a las cuestiones político ideológico, en realidad el término va mucho más allá. Después de un diagnóstico claro sobre lo que los estudiantes quieren aprender, lo que deben aprender (planes y programas) y lo que es necesario que aprendan (Formación para la vida) se precisan en algunas reuniones previas las habilidades que cada docente del centro escolar tiene o desea desarrollar, confiando en que el ser humano se encuentra dotado para aprender lo que sea preciso, aún en las condiciones más adversas.

Partiendo de lo anterior se categorizan los ámbitos de conocimiento asignando los responsables de acuerdo a su ámbito de estudio y perfil, organizando las tareas en torno a fechas concretas y eventos que tienen que ver con la organización municipal, estatal y federal, lo cual otorga la vigencia en el tiempo para que el alumno encuentra significatividad al desarrollo de sus actividades. En esta narrativa se puede encontrar el camino seguido para lograr una Educación Integral en dos escuelas, inscritas en dos niveles educativos; Telesecundaria y Licenciatura en Intervención Educativa, esperando aporte en lo teórico práctico a nivel conceptual , así como a la experiencia de vida.

La educación integral se preocupa de desarrollar todas las posibilidades de una persona. Es la encargada de prepararla para varios planos futuros, tanto para el plano reflexivo como el del trabajo.

Los campos que abarca la educación integral son básicamente tres. Por un lado el conocimiento, importante para formar individuos cultos y con herramientas para entender el mundo. Por otro lado trabaja la conducta, intentando que los estudiantes aprendan libremente. Por último, intenta realzar la voluntad de los jóvenes. Todo ello con el fin de moldear individuos libres capaces de enfrentarse y cambiar el mundo**.**

Algunos de los principios de este tipo de educación integral son, por ejemplo, aprender a escuchar. Es la mejor herramienta con la que cuentan los docentes.

Hay que hacer un gran esfuerzo por aprender en mayor profundidad todo lo que tiene que ver con la alegría, lo sencillo y lo significativo. Es necesario respetar los tiempos del alumno, pues ellos cuentan con su propio ritmo para aprender, que normalmente es despacio y tranquilo.

La experimentación en todos los ámbitos es esencial para que los pequeños puedan aprender. Por tanto, es mejor que aprendan preguntando, tocando, explorando y en movimiento, de la mano del arte.

Además de otorgar herramientas de conocimiento, los docentes deben fomentar la creatividad. Valores como el respeto, tanto a las personas como a la propia naturaleza, son algunas de las enseñanzas clave. Asimismo, es imprescindible fomentar la

independencia del discente, la libertad y el compromiso por gestionar su propio aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: INVESTIGACION EDUCATIVA, TRABAJO COLABORATIVO, EDUCACIÓN INTEGRAL, GESTION ESCOLAR, FORMACION DOCENTE.

LA CREACION DE UN PROYECTO EDUCATIVO INTEGRADOR

Mtro. Mario Eduardo Gutiérrez Cabrera

La siguiente narrativa comienza por allá en el año 2008 en el que un servidor, después de 5 años se servicio en el sistema Estatal de gobierno del estado , nivel Primaria respectivamente, recibe la invitación a formar parte del cuerpo de docentes del sub centro Apatzingán, perteneciente a la Unidad 163 Uruapan y asentado en la tierra caliente Michoacana.

Encontrábame un día cualquiera a las filas de la empresa más próspera de Latinoamérica, gracias a los fieles usuarios mexicanos. Retomando pues, me encontraba a las filas de TELMEX proveyendo de recursos al hombre más acaudalado del globo, aunque en Palabras de Marx, no el más rico. Repentinamente una voz tenue pero decidida se escuchó de entre los hombres y mujeres de rostro meditabundo. Se trataba del profesor Leonardo Martín Bejar Pulido, coordinador del citado Sub centro preguntar:

- Buena tarde Mario , ¿ qué haces, en qué trabajas ahora?

  Debo comentar antes de proseguir que luego de egresado del Centro Regional de Educación Normal de Arteaga Michoacán, yo había realizado mis estudios de pos grado en la ya formada Universidad Pedagógica Nacional Sub Centro Apatzingán que para aquellos años funcionaba en el edificio de la Escuela Primaria José María Calleja Oseguera, que a su vez me formó durante seis años en mis inicios como estudiante.

Es por lo anterior que conocía al maestro Martín desde hacía muchos años, primero como docente de la "Escuela Calleja" y después ya como coordinador de uno de los primeros institutos de Educación superior que se gestaron en el valle de Apatzingán .

De tal suerte que el maestro Martín , de una ágil visión de futuro me visualiza como miembro del colectivo docente; al contestar un servidor que me encontraba laborando en nivel primaria continúa disparando algunas otras preguntas:

- Oye, ¿que no tocabas algunos instrumentos musicales?
- Así es maestro, principalmente guitarra, entre algunos otros, contesté.
- El interlocutor me mira por un momento fijamente y responde lapidante; te espero mañana a las 4:30 en la escuela, me gustaría conversar contigo.

Al otro día como era de esperarse me presento en la escuela con mis mejores galas, presuroso y un tanto expectante ocurriendo así uno de los aspectos más significativos para la vida profesional de aquel iniciado maestro de Educación Primaria.

Vino entonces la propuesta; iniciaría como asistente sin sueldo del grupo de voces que después se constituye, con el esfuerzo de diversos actores en la Rondalla "Sentimiento Azul" del sub centro Apatzingán.

Es de esperarse también que para un docente egresado de una normal de maestros y con todas las renovadas ilusiones que se albergan acerca de la profesión aquello debió ser un golpe directo al ego.

Por aquellos años este grupo de voces estaba a cargo del profesor Marcelino Maldonado, contemporáneo de los estudios preparatorianos y viejo conocido en el terreno musical.

A la par de recordar los episodios posteriores con profundo agrado vinieron mi cabeza varias interrogantes que contesté con el mayor optimismo posible, entre ellas:

- ¿Realmente será de beneficio para mi crecimiento profesional?

- ¿Este oficio musical cobrará igual importancia en mí tanto como la docencia misma?

Abandonando toda duda y todo ego, comienza mi desempeño como asistente del grupo de voces; afinando alguna guitarra por ahí, corrigiendo algunas voces por allá , introduciendo las canciones del repertorio en ausencia del director general, en fin , así pasaron algunos meses, poco más de dos quizá.

Fui tomando a la par del trabajo el cariño por mi oficio, el aprecio por los estudiantes que después de clase, alrededor de las 5:30 de la tarde se congregaban alegres, podía verse en su rostro la espera de días por recibir las notas musicales y los arreglos de tantas canciones románticas.

Canciones como " Amor por Amor", " No", " Como te va mi Amor" entre otras., formaban parte de un vasto repertorio que trajo éxitos y grandes ovaciones a este grupo de 25 jóvenes entusiastas en cada una de sus presentaciones.

Al paso del tiempo y cada vez más habituados en los ensayos, las lecciones, los intercambios con otros centros educativos incluso de otros municipios y estados de la república, un día como aquel ocurrido en la fila de la empresa telefónica fui requerido en la dirección del plantel para escuchar de viva voz del coordinador del sub centro otra decisión trascendental; pasaría a formar parte - después de mi desempeño como asistente del grupo de voces- de la plantilla docente de la institución , aquel fue uno de los días más felices que recuerdo .

No obstante, esto no me eximía de obligaciones con el grupo coral, del cual ahora existía la encomienda de convertirlo en una Rondalla con todas las de la ley.

Por supuesto que el reto fue aceptado con algarabía por el autor del presente texto viendo así la oportunidad directa de formar profesores diestros en el arte de la

música y el canto, que fueran capaces de involucrar saber- haceres en su práctica docente pero, a su vez, regalar un oficio de vida a los estudiantes.

¡Ya no sería penoso escuchar los alaridos de las nuevas generaciones de maestros al entonar el himno nacional, descuadrados, desafinados y con el timbre de una campana de pueblo rajada por la mitad!

Me dije con singular alegría ante mi siempre exigente oído en las solemnes ceremonias de actos cívicos de las escuelas donde había prestado mis servicios.

En cada escuela del país, en este hermoso país donde todo mundo canta y la música es religión, siempre hay un maestro que canta, o hace el intento, o los compañeros le dicen que sabe, que puede, vaya, que canta bien bonito el himno nacional.

Los maestros mexicanos en su mayoría no cuentan con una formación artística elemental y esto obedece a varias razones de peso. Algunas circunstanciales y otras de orden pedagógico.

Generalmente las escuelas Normales formadoras de Maestros , dentro de su herencia histórica y ligadas a la figura insustituible del maestro rural, no cuentan con el personal docente y las posibilidades curriculares para que el aspirante a docente aprenda los conceptos elementales dentro de las expresiones artísticas y su apreciación, ya no digamos de excelencia sino básicas.

Cabe aclarar que lo anterior no es responsabilidad de docentes y alumnos, sino de todo un sistema educativo que requiere grandes cambios, pero para ello también gran inversión económica primeramente y después una administración honesta de los recursos.

Esta cadena de hechos relacionados entre sí me lleva pensar primeramente en mi propia formación normalista, llevada a efecto entre los años 2000-2003, la cual por lo que se es muy distinta a la de ahora.

Claro está que este trabajo no tiene como objetivo hacer un análisis exhaustivo acerca de los Planes y Programas de la Educación Normal en México y en el estado de Michoacán propiamente.

Cierto es, y eso a todos los docentes nos consta, al encontrarnos de lleno en un grupo de trabajo de nivel básico, que tenemos algunos vacíos de formación que vamos compensando sobre la marcha del tiempo de forma auto didacta , a través de cursos o posgrados, cuando se tiene simpatía por la actualización las posibilidades son amplias.

No obstante, antes de continuar nos encontramos con la cuestión ¿Qué es, en la vía de los hechos un proyecto educativo integrador?

Para Nicolás Capelle esta es una expresión que no todos comprenden de la misma forma. En el transcurso del tiempo ha tomado por lo menos tres significados diferentes que recuerdo aquí, para situar correctamente la presente narración.

Los revolucionarios del siglo XIX trataron la cuestión educativa como una parte del proyecto de cambio de sociedad. Una forma radicalmente diferente de concebir la escuela, sustrayendo al niño de la influencia tanto de la Iglesia como del Estado que debía permitir que se formaran adultos libres, susceptibles de cambiar el mundo. El principio que guía la educación integral es el del desarrollo de todas las posibilidades de una persona, preparándola tanto para el mundo de la reflexión como para el del trabajo.

Evidentemente, es igual para todos, mixta y laica. Será iluminada a la luz de la razón y de la ciencia, por la observación de los hechos en un ambiente desprovisto de coerción, en donde el niño irá del descubrimiento al conocimiento. El primero que puso en práctica esos ideales fue Paul Robin (1837-1912), en Francia.

El Documento final de la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, organizada por las Naciones Unidas en 1933, pide a los Estados “orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la persona y el reforzamiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales”. “Se trata de una educación integral: una

educación que sea capaz de preparar hombres autónomos desde el punto de vista moral, y respetuoso de la libertad y la dignidad del otro; he aquí el objetivo esencial. La educación para los derechos humanos hace referencia a esta finalidad de la educación".

Más recientemente y en un contexto particular encontramos esta expresión con otra definición. Se trata del programa EVA desarrollado en Camerún frente a los desafíos del SIDA. EVA, Educación para la Vida y el Amor, es un programa de educación integral del hombre, introducido en los ciclos de enseñanza primaria y secundaria, de la enseñanza técnica y de la enseñanza general en Camerún. Puesto en práctica desde 1986, moviliza a los jóvenes a partir de la educación sexual y de la prevención de las enfermedades sexualmente transmisibles EST/ SIDA, con el objetivo de provocar un cambio en el comportamiento, en conformidad con los grandes ejes de la acción mundial y regional, al mismo tiempo que se tiene en cuenta el contexto psico-afectivo, social, cultural, religioso y familiar.

Comprendemos por lo anterior a manera de sustento, que la educación integral comporta varios propósitos trascendentes pero requiere de un docente igualmente propositivo y consciente de sus propias debilidades, así como su áreas de oportunidad.

Más allá de la connotación político ideológica que constantemente se da al término educación integral en el estado de Michoacán , este mundo de ideas, marcos conceptuales y prácticas pedagógicas concretas, el término integrador nos hablan del desarrollo del ser humano que asiste a los centros escolares y los seres humanos que los atienden.

Era tiempo entonces de formar a nuestros estudiantes del sub centro Apatzingán bajo una idea propia; tomando en cuenta las características particulares de la población a atender.

Se comienza entonces con algunas reuniones de las cuales emanarían ciertas comisiones bajo un proyecto en conjunto teniendo como cabeza principal al coordinador del sub centro.

Se determinan en estos primeros acercamientos los objetivos a lograr por comisiones, responsables y áreas de influencia directa, fechas de entrega, reporte de resultados basados en un programa de trabajo disciplinar de carácter horizontal se define también qué asignaturas podrían tener un enlace curricular con los trabajos a realizar por las diferentes comisiones y, por ende, en qué punto de este trayecto era posible correlacionar los aprendizajes.

Se definen entonces las diferentes vertientes del proceso, así como los distintos roles que cumplen los docentes de acuerdo a las comisiones que las fueron asignadas de acuerdo a sus habilidades y fortalezas:

AREA DE GESTION ESCOLAR (Lic. Leonado Martín Béjar Pulido)

- OPTIMIZACION DE LOS RECURSOS MATERIALES
- GESTION DE RECURSOS MUNICIPA LES
- GESTION DE RECURSOS UNIDAD URUAPAN 163

AREA DE VINCULACION (Profr. Francisco Pereda Rojas)

- COLABORACION DIRECTA CON GOBIERNOS MUNICIPAL Y ESTATAL
- COLABORACIÓN CON INSTITUCIONES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR
- IMPLEMENTACION DEL AREA DE COMUICACION SOCIAL
- USO DE REDES SOCIALES, PLATAFORMA MOODLE, VIDEO CONFERENCIA
- DOCUMENTACION DE ARCHIVO DE AUDIO Y VIDEO
- CREACION DE AULA BIBLIOTECA VIRTUAL

PROYECTO ECOLÓGICO SUSTENTABLE (Ma. Dolores Béjar Pulido, Paula Patiño Rodríguez)

- DISEÑO DE PROYECTOS INSTITUCIONALES
- PRESENTACION E IMPLEMENTO CON GOBIERNO MUNICIPAL

- CREACION DE JARDIN ECOLÓGICO ABIERTO A INSTITUCIONES PREESCOLAR Y PRIMARIA.
- CERTIFICACION COMO EDIFICIO LIBRE DE TABACO
- RECOLECCION, ALMACENAMIENTO Y TRATAMIENTO DE PLÁSTICO Y PAPEL.
- RECOLECCION Y SEPARACION DE BASURA.

TALLERES (Mtro. Mario Eduardo Gutiérrez Cabrera)

- EXPRESION Y APRECIACION MUSICAL
- EXPRESION Y APRECIACION DANCISTICA
- AJEDREZ
- VOLEIVOL
- COMPUTO

DEMOSTRACION DE LO APRENDIDO (Profra. Bertha Alicia Zaragoza Sierra)

- MUESTRA GASTRONOMICA
- FESTIVAL DE RONDAS INFANTILES
- EXPOSICIÓN SEMESTRAL DE PRODUCTOS POR ASIGNATURA
- DEMOSTRACION DE AVANCES DE TESIS
- TERTULIA LITERARIA
- RECITAL MUSICAL

Es en este tenor que a un servidor se le confiere la responsabilidad más no la obligación ya que se trabaja con todo gusto, de sacar adelante varios proyectos y comisiones. Destacando por la formación musical y el desarrollo en el campo de la Interculturalidad comienza el trabajo directo con el coro de voces y conformación de la Rondalla SENTIMIENTO AZUL del sub centro Apatzingán, así como de lo concerniente a las actividades literarias por mi

afición a la literatura, habiéndome publicado los gobiernos municipal y estatal una primer antología poética de propia autoría.

Cabe señalar que anteriormente había tenido memorables experiencias en el terreno de lo musical formando algunas bandas o grupos hacia diferentes géneros como son Rondalla, Rock y recientemente música latinaomericana y tradicional , desde los años de preparatoria, pasando por la enseñanza Normalista hasta los años de servicio docente.

Para aquellos lectores con el conocimiento más básico en el ámbito musical no parecerá la formación de una rondalla una cuestión de otro mundo. No obstante, cabe también distinguir entre una rondalla escolar y una Rondalla de Concurso Nacional, este fue y ha sido nuestro objetivo.

Actualmente los términos "competencia" , " examen" e incluso la palabra "concurso" han sido distorsionados. Empero, en la vida real todos acudimos a los más capaces y más competentes en cualquier ámbito del que se trate.

Buscamos al mejor mecánico, ingeniero, músico, maestro, etc. Y para ser el mejor se requiere ser competente, esa es la realidad, independientemente del término.

Así mismo el sub centro Apatzingán trabaja sobre objetivos claros y viables. De no trabajar sobre objetivos que nos lleven a logros que sean constantemente evaluados el horizonte se pierde en un sinfín de consideraciones que a la postre proveen de una vasta plataforma de opiniones que no encuentran aplicación real; lo que no se reflexiona no se evalúa y de no existir evaluación de los objetivos no hay errores, y cuando no hay errores no hay nada que corregir y obviamente no hay cambio alguno, nada se perfecciona.

La creación de la Rondalla sentimiento Azul así como del grupo literario escolar significan, como se verá más adelante en verdaderos retos por el contexto del que se trata , por los objetivos que nos hemos fijado ; crear conciencia de la importancia de formar docentes creativos que produzcan conocimientos pero también produzcan arte , entendido el término producción como la concreción de un esfuerzo colectivo .

Vendrá después la historia a detalle de los criterios de ingreso, selección del contenido, rol del docente y el estudiante y sobre todo la satisfacción de introducir las artes como una herramienta docente indispensable.

Las artes no deben ser para el docente un pasatiempo que se aprende apenas con un curso de verano, porque un maestro comprometido con su labor es, ni más ni menos, un artista.

En una aproximación a los resultados obtenidos que más adelante serán abordados ampliamente, podemos afirmar que gracias este esfuerzo articulador el Sub Centro Apatzingán se ha consolidado como una de las instituciones de Educación Superior más sólidas de la región tierra caliente Michoacana, formando a miles de nuevos docentes con una visión de trabajo colaborativo en el desarrollo de proyectos educativos docentes y de evaluación sustentables, que fortalece las relaciones de gestión educativa con diversas instancias y que ha venido a impactar la educación de las nuevas generaciones.

Mtro. Mario Eduardo Gutiérrez Cabrera

Septiembre 2016

CONCLUSIONES

Cuando pensamos en la educación integral queremos significar que aceptamos que el hombre es un complejo de materia y espíritu, una combinación esencial de cuerpo orgánico y de imperecedera y que, por lo tanto, todo tratamiento educativo debe mirar hacia la integridad de la persona humana y no a uno de sus componentes.

Es por esto mismo que los objetivos de este proyecto están dirigidos hacia el alumno como un ser complejo, es decir, visto desde la perspectiva de que el hombre es un ser con múltiples características que necesitan ser desarrolladas de una forma distinta para poder desenvolverse en una sociedad tan competitiva como la de hoy.

Este proyecto empleo el término Educación integral dándole nueva amplitud. La creo más radical, puesto que pone en evidencia el lugar definitivo donde se plantea el acto educativo.

Nuestros estudiantes vienen a nuestro sub Centro impulsados por las necesidades de la vida, buscando formación y competencias prácticas para enfrentarse con la existencia: aprender un oficio de vida, reunir algunos conocimientos, preparar un pequeño discurso frente a grupo.

Ésta es la primera motivación y después, en contacto con las propuestas de promoción educativa integral, aparecen otras necesidades, relacionadas especialmente con todo el trabajo de reconstrucción de la persona, de eso se trata, Educar para Transformar.

BIBLIOGRAFIA

- Gestión de proyectos educativos : lineamientos metodológicos. Alvarado Oyarce, Otoniel
- Dirigir las negociaciones, una necesidad imperiosa. Álvarez, Nieves
- Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. Alvariño, C. Arzola – [et al.]
- Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Bardisa Ruiz, Teresa
- La dirección escolar: Análisis e Investigación. Barrio, R. Pérez
- Modelo de desarrollo institucional integrado, referente para la formación profesional de la docencia en la Universidad de la Amazonía. Tapiero Vásquez,

Elías

- Modelo de desarrollo institucional integrado, referente para la formación profesional de la docencia en la Universidad de la Amazonía. López de Parra, Lillyam
- Modelo de control de gestión para sistemas de investigación universitarios. Royero, Jaim
- La complementación interinstitucional: una herramienta eficiente para enriquecer la formación académica. - Taube, Gerardo Gabriel

ANEXOS

Elaboración de Alebrijes con material reciclable.

Sesión del Taller Musical Universidad Pedagógica Nacional

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL Y PERSONAL

Autores y autoras:
Ángela Mericia Vergara Quiroz
Antulio Rangel Márquez
Dagoberto Reyes Mendoza
Delia Mejía Rosas
Gudelia Mendoza Martínez
Jesús Evangelista Mora
Rafael Muñoz Espinosa
Sergio Eduardo Ramírez Reyes
Coordinadora: Lucina Domínguez Mendoza
Sonia Guadalupe Carranza Iglesias

E mail: libertadlucy@yahoo.com.mx

MÉXICO

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

Red: Contracorriente Puebla

Institución donde labora: Escuela Normal Prof. Darío Rodríguez Cruz, Acatlán, Puebla

Nivel educativo donde labora: Educación superior

Resumen:
La presente ponencia es el resultado parcial de un proceso de aprendizaje por parte de un colectivo de docentes de una institución de educación superior (IES), cuyas características principales son: la participación voluntaria del colectivo; trabajar sobre la modalidad de taller y tener como producto tangible el reporte de una investigación de carácter cualitativo (investigación acción participativa), donde se involucró a las y los estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar y preescolar intercultural desde la elección del tema hasta la ocurrencia de las acciones que, vale la pena decirlo, imprimieron a la escuela normal un ambiente no percibido con anterioridad, con lo que las y los docentes concluye, entre otras cosas, la necesidad de instrumentar proyectos que emerjan de la

reflexión continua entre docentes, autoridades y estudiantes para el logro de buenos resultados pese a las limitaciones de orden material, económico e institucional a partir de la autogestión.
Palabras clave: investigación, gestión, consenso, lectura, colaboración

Introducción

El presente trabajo parte de una convocatoria al colegiado de la Escuela Normal Prof. Darío Rodríguez Cruz, de la ciudad de Acatlán, Puebla, para asistir a un taller de investigación acción participativa, en el cual habría un producto concreto.

Conforme el taller avanzó se definió que el problema de atención prioritaria sería la lectura por placer entre los docentes en formación, y que la hipótesis de trabajo consistiría en el establecimiento de condiciones favorables para la lectura en la escuela normal. El trabajo se realizó en las licenciaturas en educación preescolar y educación preescolar con enfoque intercultural bilingüe, mismas en las que laboran los y las docentes participantes del taller.

Las acciones y los resultados que aquí se presentan son parciales, ya que al momento está pendiente la etapa de análisis y replanteamiento de la propuesta.

Desarrollo del tema

En 1984, a través de un decreto las escuelas normales adquieren el rango de educación superior con la asignación de nuevas funciones para los docentes, además de la docencia: investigación, difusión y extensión de la cultura, generando en los maestros gran preocupación concretamente en el rubro de la investigación al no sentirse preparados para movilizar herramientas que permitan investigar su intervención en el aula. Aunado a eso en 1996 se establece el Programa de Transformación para las Escuelas Normales, que señala en una de sus líneas la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, la cual implica poner nuevamente en práctica la investigación dentro del plantel.

Sin embargo, después de 32 años, los integrantes de este colegiado podemos decir, como docentes de una IES, que las políticas de preparación para realizar investigaciones han sido esporádicas e insuficientes, y que los tiempos destinados a ello no han sido respetados pues existe una priorización por cuestiones de carácter administrativo u otras actividades académicas que dificultan la dedicación a las labores investigativas, aun existiendo los horarios de descarga académica.

A pesar de ello, al interior de la escuela normal Prof. Darío Rodríguez Cruz, de Acatlán Puebla se han realizado dos artículos de investigación y un libro como producto de año sabático de los docentes, en ese sentido se observa que los académicos requieren tiempo para investigar y concretar resultados que permitan transformar la práctica.

La escuela normal donde se realiza el presente trabajo está ubicada en el Municipio de Acatlán de Osorio, enclavado en la mixteca poblana y fuente de expulsión de una gran cantidad de migrantes hacia los Estados Unidos de Norteamérica, lo que le hace una región de fuerte presencia económica por las remesas que recibe; su clima es cálido y seco, su gastronomía se basa en el consumo de barbacoa, chilate, huaximole mole y panela; su producción agrícola es a base de maíz, frijol, calabaza, mango, pitayas, hobos. Se encuentra al suroriente de la capital poblana a una distancia aproximada de 3 horas por carretera.

Su riqueza cultural es grande pues existe un variado folklor que incluye danzas, rituales, música, artesanía de barro, sin embargo, no existen en la región opciones culturales diversas como teatros, museos, bibliotecas.

La escuela normal experimental Darío Rodríguez Cruz de la ciudad de Acatlán se crea en 1977 con el propósito de ofertar una alternativa profesional a la comunidad, iniciando con la carrera de profesor de educación primaria con un perfil técnico pedagógico en educación, y en 1984 se legitima como institución de educación superior. Para 1986 se oferta la licenciatura en educación preescolar; en el ciclo escolar 2011-2012 se integra la licenciatura en educación preescolar con enfoque intercultural y para el ciclo 2015-2016 se la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria.

En el ciclo escolar 2015-2016 la planta docente que conformaba la escuela normal estaba constituida por 20 docentes de los cuales el 58% son candidatos a doctor y el 42% cuenta con maestría. La cantidad de estudiantes que integran las licenciaturas de educación preescolar general e indígena, en las cuales se realizó la presente investigación, fue de 115.

El proceso de investigación.

Como se mencionó anteriormente, la preocupación del colegiado por la mejora de los procesos educativos de la escuela normal –como la propia asesoría a las alumnas, que hasta el momento se había conducido por caminos diferentes-, propicia la ocurrencia de acciones. Una de ellas fue la convocatoria a participar en un taller de investigación acción participativa en el que hubiera un producto tangible.

Al inicio de este trabajo hubo sentires diferentes que se debatieron entre la alegría por los logros que se tendrían y los conocimientos por adquirir, hasta la angustia por la gran cantidad de trabajo que ya ostentaban los participantes, también hubo un cierto rechazo por desacuerdos internos sucedidos ante algunas decisiones. La incertidumbre también jugó un papel importante, pero ya conformado el equipo se inició con el taller y la investigación acción y al momento se logró concluir el trabajo satisfactoriamente.

La asesoría se inició con la revisión teórica del modelo de investigación acción participativa y, posteriormente, con ejercicios para la definición del tema que se abordaría y que, a sentir de los participantes, fue "La lectura en la escuela normal Prof. Darío Rodríguez Cruz de Acatlán, Puebla".

Diagnóstico:

Desde la perspectiva del colegiado la lectura es una actividad fundamental para la generación de conocimiento. Las dificultades que se presenten durante el proceso afectan el desarrollo profesional y personal de las estudiantes, afectando también los resultados académicos de la escuela. A través de este proyecto se pretende favorecer ambientes que estimulen el hábito de la lectura y la continua consulta de los acervos bibliográficos que existen para la formación docente.

Por medio de este proyecto se pretende mejorar los resultados que obtienen las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2012 en sus diversos cursos; en la elaboración de su documento recepcional y el examen de ingreso al servicio docente.

Para conocer el estado que guarda la actividad lectora de los y las estudiantes se realizó un diagnóstico tomando en cuenta los diferentes actores involucrados través de diversas técnicas.

Los docentes por medio de una sesión de grupo de trabajo externan lo siguiente:

- Hay una marcada apatía en las estudiantes cada que se les propone la realización de lecturas. Argumentan que tienen otros trabajos y sus expresiones gestuales son de fastidio evidente.
- Los trabajos que entregan carecen de sustento teórico y en muchas ocasiones de coherencia interna y externa.
- Las participaciones en clase son escasas y limitadas.
- Su vocabulario es escaso y su ortografía es deficiente en la entrega de trabajos escritos.
- En la biblioteca de la institución hay poca bibliografía relacionada a las tendencias educativas y a los programas de estudio vigentes.
- En la escuela no existe un plan de promoción de la lectura permanente.

En entrevistas realizadas en relación al servicio de la biblioteca las estudiantes y los docentes comentan:

- La biblioteca es un espacio cerrado, los estantes son poco funcionales
- No hay un acceso libre e informado
- No existe una adecuada asesoría
- No hay materiales actualizados
- Es un espacio donde no se permite el diálogo

En las entrevistas que se realizaron a las bibliotecarias de la normal y el centro de maestros se arrojó lo siguiente:

- Las alumnas y docentes asisten muy poco a solicitar los servicios
- Solicitan solamente materiales para resolver cuestiones académicas
- El préstamo que predomina es el externo
- Son mayor frecuencia se solicita material impreso

En las entrevistas y encuestas realizadas a los y las estudiantes se encuentran como resultados: a pesar que declaran ser aficionados a la lectura, un aproximado al 50% mencionan no hacer ninguna lectura, o leer un libro al año, lo que se confirma cuando se les pregunta qué libros han leído y no obtener contestación alguna, o bien cuando se les pregunta qué cantidad de dinero destinan a la compra de materiales de lectura, a la que sólo contestan afirmativamente un porcentaje cercano al 40%, pero de ellos un elevado número declara un gasto mínimo al año.

Esta información deja ver, inevitablemente, que entre los y las estudiantes no existe una cultura de la lectura por placer y que la institución no cuenta con condiciones para la promoción de la lectura, por lo que se hace necesario realizar un proyecto que promueva que las alumnas adquieran el hábito de la lectura.

Hipótesis de trabajo

La creación de un ambiente favorable a las prácticas de lectura puede incrementar el interés por la cantidad y calidad de las lecturas realizadas por las y los estudiantes en el semestre par de las licenciaturas en Preescolar general e intercultural de la escuela normal Darío Rodríguez Cruz, en el ciclo escolar 2015-2016.

Acciones

El equipo docente consensó entre las estudiantes las siguientes acciones y, en coordinación con ellas, se llevaron a cabo dando como resultado lo que a continuación se plantea

INFORMACIÓN	RESULTADOS INMEDIATOS
Café literario Hubo lecturas en voz alta, las chicas consiguieron libros, se dio tiempo para la exploración y socializar impresiones del mismo. Se acordó que al siguiente ejercicio llevarían un libro que les gustara. En esa sesión intercambiaron materiales, explicaron de qué trataba su libro, se hicieron cuestionamientos. Faltó tiempo para llegar a introducir más variedad en las sesiones	Interés por el evento, fue sorpresivo, porque no se esperaba que tuvieran un ambiente de relajación y regalo, participaron y opinaron de la lectura, el ambiente fue muy agradable, de comodidad, cuentos con imágenes (nivel lector), libros informativos y literarios, cuatro de 24 habían leído. Algunas alumnas en el segundo café literario sí mostraron haber leído al comentar las obras, hubo libertad, también hubo botanas. La mayoría llevaba materiales en electrónico, la mayoría llevaron libros de superación, pero también hubo literarios, diez de veinticuatro ya mostraron haber leído En la tercera reunión se introdujo poesía, las relaciones fueron amables, se dio lugar a la expresión de sentimientos, valores, clima de mayor emoción, se abrieron espacios para hablar de los sentimientos de cada persona en un clima de confianza. En las últimas dos hubo diferencias actitudinales, hubo más confianza, libertad, disfrute, no mostraron presión, hicieron propuestas de trabajar en la próxima sesión con literatura y que esas mismas dinámicas las podrían emplear en su trabajo profesional. Hubo comunicación, camaradería, necesidad de expresar, se rompieron barreras y se manifestaron en su intimidad y su ser. Se perciben beneficios en los aspectos relacional, cognitivo, académico. Para el análisis sería necesario hacer el registro y la sistematización del trabajo Es necesario hacer una pequeña evaluación de la actividad de carácter cualitativo. Se rompe el paradigma de la lectura como una obligación o necesidad, sino por disfrute
La sesión se llevó a cabo en un huerto de mango y hubo un plan de trabajo previo. Los propósitos fueron la Lectura en voz alta, la convivencia y compartir alimentos. Las comisiones las eligieron las propias alumnas: selección de textos, frutas, tortillas, aseo, bebidas, video y fotografía.	En círculo se escogieron libremente materiales diversos de lectura (artículos, poesía), se leyó y se comentó lo que cada quién leyó. Algunas alumnas comentaron que las lecturas debieron ser afines a su licenciatura (tienen un concepto utilitario de la lectura), el tiempo se percibió muy breve, en un ambiente fresco, en contacto con la naturaleza. Sacar la lectura de la escuela dio un ambiente de mayor libertad, relajación, se mostró la solidaridad con las demás, hubo mucha participación, hubo alegría durante la lectura.
Visita a la biblioteca de la escuela. Se hizo una reunión previa con las alumnas comentando que se haría la actividad y el propósito.	Las actividades fueron las siguientes: Picoteo de lectura, en el que podían rotar de una mesa a otra, intercambiar libremente comentarios en torno a lo leído, platicaron con la responsable de biblioteca que generó el interés por los servicios y apoyo bibliográfico de distintos géneros. Hubo una organización previa para llevar cosas. Primero el maestro leyó y comentó, luego una alumna se animó a participar. Había una percepción de la lectura en partes y sin comprender, según las propias respuestas de las estudiantes, y que había un proceso de acercamiento a la lectura deficiente. Se apreció mucho interés al conocer textos literarios, algunas alumnas se quedaron con un solo libro. Tres alumnas solicitaron préstamo externo de los libros que revisaron, algunas prometieron regresar por los libros y compartieron comentarios, en torno a ellos. Surgió la necesidad de que en las clases se dieran 10 minutos para comentar lecturas y escritura de textos libres por parte de las alumnas Al inicio hubo una sensación de nerviosismo Ver leer a su maestro les dio algo de confianza de leer más, además se escribió. Se leyeron producciones de escritores publicados y poemas producidos por maestros. Al salir del salón se sale de la zona de confort, el conocimiento del grupo influyó para la organización. Les gustaría un lugar más privado para las sesiones y les gustaría continuarlas. Posteriormente hubo mayor participación.
Café literario. El grupo sugirió bailar un poco al inicio, luego cada una leyó una frase (de libros) que tuviera un significado personal, compartir el contenido de su libro favorito recomendándolo al	Café literario Al organizar la sesión con el grupo, las alumnas colaboran más pues se sienten protagonistas Cada estudiante tiene preferencias lectoras y se nota en el interés con el que presentan su libro El grupo nunca había tenido la oportunidad en la institución por asistir a un café literario, hubo mucho interés por parte de las alumnas, en el momento de reflexiones se percibió un clima de intimidad Aunque las relaciones en los grupos no son muy buenas en esta actividad se percibió la convivencia.

grupo (libre), video con una reflexión, comentarios libres en torno a la lectura, se presentaron videoclips de canciones y se analizaba la letra Café literario se pregunta cuándo fue la última vez que fueron a la biblioteca Fueron a la BE por libros, se pusieron en las mesas y se quedaron con el que más les había gustado, leer para el grupo el párrafo que les pareció más interesante, los maestros también leyeron un texto para las alumnas	Me hace pensar como docente si es atractivo un convivio en sí o sería mejor como una académica más relajada La actividad fortaleció la relación entre las estudiantes Hubo momentos de emoción intensa en el grupo Café literario 2 por las respuestas gestuales de las alumnas se infiere que no habían ido a la BE Hubo un momento de silencio total que se puede interpretar como interés por la lectura Algunas alumnas ya tenían los libros pero nunca les habían tomado interés, al acercarse a ellos poco a poco les fueron interesando (manual del maestro bibliotecario)

Conclusiones parciales
Aunque estas actividades fueron realizadas con diferentes grupos hubo respuestas similares, que correspondían al diagnóstico realizado al inicio del proyecto. Aún no se realizan interpretaciones más profundas, en concordancia con el modelo de investigación instrumentado, sin embargo, hemos llegado a algunas conclusiones parciales:

1) Cuando las estudiantes se sienten protagonistas del proyecto asumen el compromiso con alegría y entusiasmo
2) Los modelos lectores son importantes para la animación de la lectura
3) Las estudiantes están migrando de la lectura de formatos electrónicos a impresos, que habían dejado de lado
4) Sacar la lectura del aula le imprime un ambiente distinto e interesante para las estudiantes
5) El ambiente relajante, de regalo, adiciona a la lectura
6) Es necesario que se continúe con la animación de la lectura
7) Los y las docentes requieren acercarse a la lectura por placer para poder animar a la lectura
8) La biblioteca de la institución es muy grande y muy diversa, pero falta promover sus servicios
9) Falta comunicación entre los diferentes actores (docentes, bibliotecaria, estudiantes y dirección de la escuela y autoridades académicas) de la escuela para potenciar los procesos de lectura
10) No hay una adecuada asesoría hacia los usuarios de la BE por parte de la bibliotecaria para la elección de materiales de lectura

Como se mencionó anteriormente, aún no se concluye con el proceso, sin embargo, en estos avances se trasluce la importancia de este trabajo, inédito en la institución.

Bibliografía:

Barroso Rival, C. (s.f.). Los instrumentos de la Investigación Acción Participativa. La caja de herramientas. Recuperado el 09 de abril de 2014, de http://ctinobar.webs.ull.es/1docencia/Cambio%20Social/IAP.pdf

Bru Martín, P. (2003). La Investigación-Acción Participativa como metodología de mediación en integración sociocomunitaria. Recuperado el 09 de junio de 2014, de PACAP. Revista Comunidad No. 6 : http://www.pacap.net/pacap/numeros-anteriores/

ege/almacen/download/38/38207/tema_5_tecnicas_de_grupo_y_reunion_de_trabajo_200506.pdf

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. México: Ríos de tinta .

Charría-Pérez. (2008). Manual del Asesor Acompañante. Estrategia Nacional de Acompañamiento a las escuelas públicas para la instalación y uso de bibliotecas escolares. México: Secretaría de Educación Pública.

Colmenares, A. M. (30 de Junio de 2012). Investigación Acción Participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Recuperado el 9 de junio de 2013, de Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892006

Colmenares, A. M. (Mayo-Agosto de 2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. Recuperado el 28 de marzo de 2014, de Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?¡Cve=76111892006

Hammersley, M. (2005). Etnografía. Métodos de la investigación. Madrid, España: Paidós.

Hernández, G. (2005). Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México. México, D.F: CONACULTA.

La Torre Ramírez, M. (2007). Métodos y técnicas de recolección de datos. Recuperado el 30 de mayo de 2014, de http://intranet.usat.edu.pe/campusvirtual/INV/28/40176/investigacion1469.pdf

Lerner, D. (2004). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP-FCE.

Moreno Pestaña, J. (s.f.). Investigación Acción Participativa. Recuperado el 18 de febrero de 2014, de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/invest_accionparticipativa.htm

Paz, S. E. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Venezuela: Versión electrónica.

Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1 , 10-22.

Rodríguez García, S. e. (2010). Investigación acción . Recuperado el 17 de abril de 2014, de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Ruiz Olabuenaga, J. I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, España.

Secretaría de Educación Pública . (2010). Manual para el Maestro Bibliotecario. La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar. México D.F.

Secretaría de Educación Pública. (s.d). Manual de acompañamiento a las escuelas en su labor para la formación de lectores y escritores. México: Versión electrónica.

Weiss, E. (2003). El campo de la IE 1993-2001. En E. Weiss, Diagnóstico, panoramas y estados del conocimiento. (págs. 57-79). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

LA LECTURA, NUESTRA PIEDRA EN EL CAMINO

por Teodora Olimpia González Basurto
oligbasurto@hotmail.com
Anabel López López
anablo_lo@hotmail.com

- **Resumen:**

El relato que se presenta, bajo la visión de dos maestras integrantes de un colectivo, ofrece el acompañamiento académico realizado a profesores de distintos niveles de educación básica --preescolar hasta secundaria e incluso de atención a maestros—que ingresan y cursan un posgrado, donde se observa que hay que hay que llevar a cabo el fortalecimiento de la formación lectora, a partir de un diagnóstico que permite determina las estrategias y acciones a aplicar de generación en generación en este programa institucional. Programa que surge bajo la influencia de la formación en redes, y de ellas se va nutriendo.

- **Palabras claves:** lectura, proceso, estrategia, placer, obligación, docente.

- **Red a la que pertenece:**
Red Metropolitana de Lenguaje de la RED DE LENGUAJE MÉXICO (Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México)

- **Institución donde labora:** Universidad Pedagógica Nacional

- **Nivel educativo donde labora:** Educación Superior

MÉXICO

El contexto

Nuestras vidas académicas, se encontraron al lograr Anabel ingresar al programa de posgrado que inciaba su camino a partir de noviembre del año 2009. Una en la flor de la vida, con múltiples proyectos por realizar, y otra, con el mundo de años encima, tratando de que el programa construido, la Maestrìa en educación Bàsica (MEB) con línea en Enseñanza de la lengua y Recreación Literaria (ElyRL) saliera adelante. El rol pedagógico, que en la batalla formativa cubrimos en ese entonces, era distinto. Yo, Olimpia, me encontraba como responsable de la Coordinación de la línea y yo Anabel, apenas ingresaba como estudiante de una maestría que se probaba por primera vez. Tal pareciera que el destino, la casualidad o quién sabe qué sea, nos uniera, pues de ser veintidós profesores en su grupo, permanecieron diez hasta el final. Valoramos que varios de ellos se retiraron, porque en ese tiempo comenzó, bajo el agua, la suspensión de diversos derechos, en el

marco de la política educativa neoliberal impuesta desde 2008 con la llamada *Alianza por la Calidad de la Educación*.[1]

Los compañeros profesores de educación básica de preescolar, primaria, secundaria o que dan atención a maestros, que entraron al programa en ese año, tuvieron que elegir entre irse o quedarse al no conseguir la beca para estudiar, aceptar más horas, otra plaza, comisiones de ascensos o por tenerse que sujetarse a los tipos programas que les aplicaban. Además de otras poderosas razones personales pero no menos valiosas, llenas de realidad: *primero, mi panza…estoy embarazada… me asaltaron y me da miedo llegar tarde... vivo muy lejos…no puedo con todo… no me alcanza el dinero…* Yo, Anabel, me quedé.

Vamos observando, que nuestro andar se fortalece cuando se logra, en 2011, que Anabel, al concluir la maestría, entre con apenas seis horas al equipo de ELyRL, que es así como se llama la especialidad que se cursa en el segundo año del posgrado. De esa manera nuestra posición y visión, de Ana y mía, en el andar pedagógico, se empareja. Ahora miramos los toros desde la misma barrera. También nuestra amistad y cercanía crece, eso no quita que entre nosotras discrepemos, discutamos, propongamos, valoremos y acordemos. También así ocurre con los demás compañeros, que con el paso del tiempo, se van integrando. Primero Manuel, luego Claudia y al último, Karla y Mireya.

[1] La Alianza por la Calidad de la Educación fue acordada y firmada en 2008 entre gobierno federal, estando al frente Felipe Calderón Hinojoza y el sindicato corporativo Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) bajo el acuerdo de buscar la transformación del modelo educativo por medio de políticas públicas que impulsen una mayor calidad y equidad de la educación en el país. Su antecedente y referente innegable es la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), celebrado en 1992 por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos estatales y el SNTE. Dicho acuerdo estableció tres líneas de política educativa: la profesionalización y evaluación de los profesores e instituciones educativas, la reorganización del sistema y la reformulación de los planes y contenidos de los materiales educativos. Da lugar a: una descentralización de la educación, exceptuando al Distrito Federal, hoy Cd. de México, que lo sigue controlando la SEP. Traspasa infraestructura y techos financieros que controlan los Ejecutivos estatales, incluidos desde preescolares hasta normales y las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional; reitera la vigencia del concepto de educación nacional, por lo que ignora los contextos desiguales del país y la multiculturalidad y multilingüísmo; aumenta los días efectivos de clase como una mejora de la calidad educativa; mejores libros de texto surgiendo libros de historia con cortes en la misma y deficiencias en la escritura; vende la idea de mejoramiento y revalorización profesional, material y de la condición social del maestro, para que acceda a niveles salariales y que estén bien estimulados apareciendo otorgamiento de viviendas a alto costo a través del tiempo, la llamada Carrera Magisterial para romper con la lucha que la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) generaba por aumento salarial, y ignorando la ley de la constitución de a trabajo igual, salario igual y para romper con la unidad de los trabajadores de la educación que estaba en auge, además crea estímulos para crear más fuerte la discrepancia desde las escuelas, como fue la Medalla al mejor docente, pagos extras por salir mejor en la prueba estandariza ENLACE, y que en los hechos lo que hace es desprestigiarlo por diversos caminos; busca la participación de los padres de familia pero en el afán de control y crear animadversión entre éstos y docentes. En la reformulación de planes educativos, materiales y recursos surgen planes y programas emergentes debido al rechazo que los maestros hacen a las propuestas que pretendían poner en marcha, posteriormente surge cambiar de áreas a asignaturas, el enfoque de éstas. Por ejemplo, en la enseñanza de la lengua es el comunicativo; en matemáticas, la resolución de problemas; el estudio sistemático de historia, geografía y civismo a través de Unidades y Bloques de trabajo, la aparición de una materia para el medio ambiente, entre otros.

Leer en la Universidad

Ya en el terreno formativo, para nada fácil y muchas veces escabroso, perseguimos propósitos comunes y las mismas preocupaciones que ahora son compartidas entre el colectivo. Entre ellas, buscar que nuestros compañeros de educación básica, que ingresan a la maestría, se acerquen más a la lectura por gusto y con gusto, que no sea sólo su referente leer para atender la práctica docente como tal o leer sólo los textos requeridos o solicitados por el programa de posgrado.

Para nosotros, no sólo tiene sentido que estemos trabajando en este nivel de estudio, queremos compartir lo que en la *Red Metropolitana de Lenguaje* aprendemos, aportar a nuestros compañeros de educación básica propuestas alternativas, tanto pedagógicas como de investigación. El programa, en sí es fruto, de participar en ella. Eso ha significado y significa estar trabajando con los profesores dos líneas formativas que hacen escuchar su voz silenciada, ahora con mayor fuerza ante la situación de política educativa que nos impone el neoliberalismo: La documentación biográfica-narrativa y Pedagogía por proyectos. La primera nos guía bajo una perspectiva propia de legitimar el conocimiento a partir un corte hermenéutico, que permite contar las vivencias e interpretar las acciones desde la historia de quienes narran, dando significando y comprendiendo estos hechos bajo dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.[2] Es tratar de lograr la articulación entre lo biográfico de la trayectoria subjetiva que construye a nuestros compañeros estudiantes con las estructuras sociales, profesionales y pedagógicas de la intervención que realizarían, así como poner en juego su yo en relación con el contexto socio-histórico-político que vive. Con estas bases metodológica hemos denominado a esta forma de hacer investigación: Documentación biográfico-narrativa. Desde este marco, surgen otros dos yo, que tienen que ver con la otra línea, con los cuales buscan trabajar lo pedagógico: el yo con las otras vidas, donde entra su vida propia y desde luego, la vida en la escuela y con sus propias estudiantes donde lanzan la intervención, basada en una estrategia pedagógica de formación, que como expresa Jolibert y Sraïki,[3] se dirige a la construcción y desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias, conocida como Pedagogía por proyectos. Por tanto, adentrarse a los textos a través de la lectura, vivir en ellos, era y es indispensable.

Valoramos que la segunda generación adolecía de la misma carencia, y que esta situación también se presentaba con la tercera generación de este posgrado. El problema de falta de lectura se mantenía pues los profesores que ingresan trabajan dobles turnos en escuelas de horario ampliado o de jornada y los menos, un solo turno; uno que otro lograba beca-comisión, esto es, que les liberaran algunas horas de su jornada laboral, en este caso las vespertinas, puesto que en la tarde es cuando acuden a la universidad.

Profundizando en el hoyo

[2] Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, en su libro La investigación biográfico-narrativa en educación aportan las bases epistemológicas y metodológicas de este modo de hacer investigación

[3]Los textos que tenemos de cabecera para trabajar los diseños de intervención que crean los estudiantes son *Interrogar y producir textos auténticos*: *Vivencias en el aula* y *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

De momento, nos sentíamos como succionados por un hoyo negro. Nuestros estudiantes, no eran niños, traían una formación y una zona de confort respecto a la lectura, que el marasmo que vivimos en el mundo neoliberal hace que se suman en ello: leer lo que se pueda y como se pueda, o no fortalecer la formación lectora, eso lo notamos en cada entrevista realizada tanto en la segunda como en la tercera generación, y aún en las subsecuentes. Ya vamos en la séptima generación. Las preguntas que se les hacen, nos siguen aporyando hasta la fecha el panorama de su formación lectora. Tienen que ver con las obras literarias que han leído durante los últimos años, los textos sobre educación y autores que atendieron durante el último año, el periódico que leen y con qué frecuencia lo hacen, el tiempo que destinan a la lectura y si habían publicado.

Retomamos veintinueve cuestionarios, que nos llevaron a saber que la mayoría de los docentes aceptados, tenía un mayor acercamiento, en varios años, a obras literarias, específicamente a novelas y cuentos, nadie a poesía y varios informaron que no estaban leyendo nada ni en varios años. Navegaron entre obras de Gabriel García Márquez como *Historias de las putas tristes, Crónica de una muerte anunciada, Cien años de soledad, El coronel no tiene quien le escriba, Cuentos peregrinos;* de Mario Vargas Llosa como *Pantaleón y las visitadoras, Travesuras de la niña mala y Los cachorros;* de José Saramago: *el Ensayo de la ceguera,* el *Ensayo sobre la lucidez;* de Paolo Coelho como *Verónica decide morir, La quinta montaña;* de José Emilio Pacheco: *Las batallas en el desierto;* de Ruschdie: *Shalimar el payaso;* de Cuauhtémoc Sánchez: *Juventud en éxtasis;* de Cervantes: *El Quijote;* de Carballido: *Sabor a chocolate;* de León Portilla: *La filosofía Náhuatl;* de Laura Esquivel: *Como agua para chocolate*; *Corazón de piedra verde* de Fernando Savater, y de otras tantas que no recordaban su autor: *El llano en llamas, La Celestina, La Divina Comedia, Tomas Ur, El diario de Ana Frank, El Principito, México Bárbaro, Arrebatos carnales, Alicia en el país de las maravillas; Pájaro que le da la cuerda al mundo, La casa de los espíritus.* Lo más curioso de todo, era que cuando se les preguntaba de qué trataban, qué pensaban de su contenido, que les dejaban, se excusaban con que no recordaban, que ya tenía tiempo que lo habían leído o los que más, daban generalidades.

Con respecto a obras pedagógicas mencionaron que leían lo que les pedían en las Juntas de Consejo Técnico, debido a ello habían leído artículos sobre competencias y habilidades educativas, globalización y educación. Algunos mencionaron la temática: investigación-acción, de psicología, algo de literatura de Martha Pasat; otros precisaron libros como: *Teorías de la adolescencia, Tener o ser, El miedo a la libertad, La adolescencia en América, Transformación educativa, Antologías* de Lucero Lozano, diversas revistas comerciales con artículos pedagógicos, de Beatriz Actis: *Bases de la lectura* y *Si quieres, lee* de Domingo Argüelles. Quien era de la especialidad de inglés refirió: *First Certifica in english, Energy*, aclarando que era un curso didáctico. Otros más mencionaron nombre como Delia Lerner, Miriam Nemirosky, Ángel Díaz Barriga, Goodman, Elliot, Cassany, Alejandro Pellicer, a Paulo Feire referente a educación, a Perrenoud para conocer sobre las competencias, y en su mayoría incorporaban haber leído los planes de estudios de la RIEB o sólo eso.

Sobre los periódicos, la mayoría expresó que los revisaban en línea y sólo aquello que necesitara, pero que no era un hábito. Otros los revisaban de vez en cuando, cada semana u

ocasionalmente. El periódico más atendido fue *La Jornada* con 15 lectores, unos que otros mencionaron *El Universal, El Excelsior, Reforma, Metro*. Precisaron leerlos ocasionalmente e incluso sólo los encabezados. Seis de los entrevistados dijeron no leer ningún periódico, y uno dijo enterarse de las noticias por radio y televisión con Carmen Aristegui, periodista hoy vetada por denunciar la corrupción del régimen.

En cuanto a los tiempos que leen, menos nos asombraron, 17 mencionaron que su periodicidad estaba entre 20 minutos a una hora diaria. Cuatro profesores, de 2 a 4 hrs. diarias; tres de ellos, de 3 a 14 hrs. a la semana; dos sólo los fines de semana. Uno, de acuerdo al objetivo y otro más lo que le pidieran en el trabajo. Respecto a si habían publicado algo, catorce afirmaron que no y cuatro expresaron que relatos personales, libros de texto, sobre poesía y uno novelas, incluso que había ganado el Premio Juan Rulfo por una novela.

Con este breve diagnóstico, hecho a la luz de la entrevista, notamos que nuestro panorama no cambiaba sobre atención a la lectura. La conclusión que se reflejaba en nuestros rostros era que leían lo que pueden, como pueden y a la hora que pueden, y otros, con toda sinceridad mencionaban que no leían más que lo que revisaban en las Juntas de Consejo Técnico.

Las palabras de Domingo Argüelles nos llegaban como dolorosas y certeras bofetas: la lectura no se miraba como un ejercicio placentero, autónomo, libre. La lectura era mirada como obligación para aprender, indispensable para estudiar, sentíamos que les provocaba hastío, abandono y repulsa. Esto lo comprobamos cuando le decíamos en tono de aparente broma que si estaba consciente de que tendría que leer mucho, escribir mucho y hablar mucho. Sus caras de sufrimiento y resignación lo decían todo. La lectura no era mirada como un ejercicio placentero en la mayoría de ellos.

Nada había cambiado desde que ingresó la primera generación. Los maestros llegaban sin el gusto por la lectura, sin ver la lectura como gozo y deleite sino como sufrimiento, aburrición y enfado[4]. Lo más lamentable era reconocer que esto se traslada a los niños y jóvenes, porque efectivamente a la escuela lo que le interesa es domesticar en la disciplina, el rigor y la obligación y no adentrarnos en el placer o en el gusto[5]. ¿Cómo lograr desde esta maestría, que buscaba colateralmente incidir en la lectura, hiciera que los docentes participantes no impusiera la lectura sino la compartieran derivada de cómo la vieran en este posgrado?

Una de nuestras líneas de orientaciones teórica fueron las ideas de Domingo Argüelles: *hay que brindar la experiencia misma: compartir la lectura, favorecerla y dar acceso a los libros*. *No obligar a leer, sino seducir con la lectura*, hacerla vivir como un *profundo placer, un vicio maravilloso, un deleite singular*.[6] La voz de este amante de la lectura nos persigue de forma constante, se inyecta en nuestros sentidos y de forma insistente nos aguijonea escuchando como susurro, que hemos hecho nuestro: *la lectura es una actividad*

[4] Argüelles, J.D. *Estás leyendo… ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer*.2011.
[5] Ídem. Pp.15.
[6] Ídem. Pp.37.

placentera que nos ayuda en la elaboración de nuestra intimidad y en la construcción y reconstrucción de nosotros mismos; es un acto de libertad cuyo porvenir no está en la obligación sino en el placer…[7]

El breve cuestionario nos dejaba ver como los diseños mercadotécnicos los llenan, y tal vez a nosotros también, de notas muy breves, prácticamente telegráficas, y con ello pareciera que ya somos lectores.[8] Si bien es cierto que la situación económica del docente no es la mejor, tampoco es pobre y analfabeta, y era evidente que muchas de las veces no quiere leer o simplemente no lee, como en la séptima generación con toda sinceridad lo ha expresado. De diez, uno lee por placer, los demás no leen. Ocurre lo que diagnóstico cierta vez Gabriel Zaid en su obra *Leer:*[9] el gran problema de la lectura no tiene que ver con las masas pobres y analfabetas que no saben leer ni escribir, sino con una enorme cantidad de universitarios que, aun teniendo recursos para comprar libros, no quieren leer.

Argüelles, refiriéndose a los universitarios afirma que invierten en aparatos costosos como los celulares, en otros objetos, pero que los libros no les interesan, sino que les parecen carísimos cuando cuestan doscientos o trescientos pesos, cantidad que sin embargo pagan sin chistar por ciertas bebidas, bajo la justificación de que no sólo de libros vive el hombre. Duramente expresa si lo que quieren leer son monitos. Él mismo contesta: *No, tampoco quieren eso; lo que quieren es desentenderse de la lectura de libros, revistas, periódicos, etcétera, y sólo estar frente a la tele y ante la pantalla de Internet.*

Cierto, la lectura exige esfuerzo intelectual, de ahí que no quieren libros densos, profundos, sino digeribles. Realmente ante esta situación si nos encontramos cuando trabajamos con nuestros estudiantes: objetan los libros que les exigen más atención lectora, más estudio. Dolorosamente hemos comprobado que varios de ellos ven los libros, las lecturas como llanos instrumentos para avanzar en la carrera profesional, pero ya en su ambiente laboral no hay compromiso ni al terminar el posgrado. No decimos que todos, pero si hay quienes ven en el libro un lastre, la lectura que hacen, es por obligación.

Nuestro mar es inmenso y no vemos dónde termina el arcoíris, pero aunque sea un granito, con eso queríamos colaborar. Queremos que al menos los docentes que asisten a este posgrado, más que para imponer lecturas para que compartan la experiencia derivada de esta actividad. *Experiencia que no sólo es racional ni cognitiva sino volitiva, emotiva, intuitiva y preponderantemente afectiva.*[10] Tanto el breve diagnóstico como nuestros teóricos nos ayudaron a saber por qué senderos caminar para ir fortaleciendo la formación lectora de quienes caían en nuestras garras.

El grupo muégano: Todos para una y una para todos

[7] Ídem. Pp.17.
[8] "Por una universidad lectora" de J. D. Argüelles.2015.
[9] Gabriel Zaid en su libro *Leer*. 2012.
[10] En "El placer de leer", por Germán Iván Martínez Gómez, Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos y Profesor-Investigador de la Escuela Normal de Tenancingo.

Por intentos no paramos, y menos ahora que el equipo se fortaleció con dos nuevas jóvenes compañeras: Karla y Mireya. Ahora somos ocho, y nuestro proyecto de trabajo está fundado en que se desarrollen propuestas alterntivas en las escuelas en donde trabajan los profesores que ingresan, en que asuman la lectura por gusto. Al respecto, hemos intentamos diversas estrategias para que revisen las lecturas pedagógicas, se apropien de los contenidos, pero también para que disfruten y gocen la lectura. Por trabajo conjunto, no hemos parado. El trabajo que se realiza con los grupos trasciende hacia las propieas escuelas de los estudiantes, por lo que observamos que ese propósito se va cumpliendo poco apoco. También las acciones porque se dé la literacidad académica y la lectura por gusto ya es compartida, lo cual es punto de atención constante, asì que nos preparamos para romper esa inercia como Colectivo de Lengua e Interdisciplinariedad, así nos bautizamos. Sabemos que no es fácil, pero se han realizado diversas actividades para fomentar la lectura en cada generación y en cada trimestre.

Reconociendo el campo:
Trabajando sobre los resultados del Diagnóstico

De la segunda generación, notamos que la tendencia fue que casi no tenían acercamiento a la lectura literaria, y menos a la pedagógica, ésta se remitía a los textos que les daban en los cursos iniciales anuales en sus escuelas. El periódico más leído era el *Metro*. Sus tiempos de lectura eran mínimos. También por sus currículum vitae nos dimos cuenta que habían estado alejados del estudio. Debido a ello ajustamos programas del posgrado y partimos de lecturas menos densas, se atendió más la reflexión sobre sus contenidos, se introdujo una antología de lecturas literarias para motivarlos aplicando la estrategia de "Este libro trata de…". La idea era que leyeran en sus "ratos de ocio" y los fuera adentrando en el modo de escribir narrativa. Queríamos matar de un tiro, dos pájaros.

En la tercera generación, además de tomar en cuenta la experiencia anterior, Comenzamos por abrir cada módulo con textos infantiles, so pretexto que somos de la especialidad de lengua, bajo una sencilla estrategia. Entre ellos hemos ocupado *El pájaro del Alma* de Mijal Snunit, *El lobo Cuentacuentos* de Pascal Biet, *Los quitapesares* de Anthony Browne, *Fuiste tú* de Vivian Mansour Mansur, entre otros. Otras veces algunas fragmentos de películas o cortometrajes como *El Circo de la Mariposa* de Joshua Weigel. Buscamos que primero la disfruten y luego pasamos a la reflexión relacionando con su ingreso al trabajo que les espera. Los invitamos a que les lean la historia a sus niños y jóvenes en el momento oportuno. Por ellos mismos, sabemos que lo hacen, pues cuentan las experiencias que viven. También se presentó la oportunidad de que recibieran un curso-taller de Técnicas Freinet, y ahí nuestro querido Marco Esteban Mendoza también les hace entrar a la lectura y escritura con gusto. Eso hace surgir que adoptemos el Diario del Grupo que tratamos de mantener a la fecha con cada una de las generaciones, así que nos organizamos en que lean lo que escriban en alguno de los bloques que conforman el posgrado.

Para cada trimestre organizamos diversas estrategias de fomento a la lectura, talleres de teatro, el debate-película, la asistencia a ferias de libros, a eventos y encuentros relacionados con presentaciones de libros, recitales poéticos, conferencias con autores de obras literarias e investigadores que nutren las fuentes bibliográficas de la línea. Todos los

del colectivo nos involucramos. A veces vamos todos y otras tantas nos repartimos las tareas, pero somos todos para una y una para todos.

Otra estrategia que impulsamos es que, en cada grupo de la maestría preparamos acciones particulares, distintas en cada generación con la idea de provocar y promover el gusto por diversos tipos de textos, incluso porque le tengan amor a los de índole metodológica: dinámicas como encuentros trimestrales donde exponen sus trabajos donde hacen recomendaciones y sugerencias de textos que nutran sus trabajos.

Pero nos mueve, nos anima que lean con gusto lecturas que tengan que revisar en su trabajo, que propongan actividades y textos. El gusto se ha ido asentando lento como las caídas de las hojas de otoño, de ninguna forma queremos caer en lo que dice el dicho: *Cartas que deprisa se escribieron, mil disgustos dieron***.** Nuestro propósito es que vean que *para el gusto se hicieron los colores.* Queremos que le agarren sabor al caldo pedagógico, al metodológico, al conceptual, y desde luego, al literario.

Por momentos, el desgaste nos rebasa, otras tantas la resistencia que ofrecen nuestros estudiantes mina nuestras fuerzas morales. El apoyo que el resto del equipo nos da es en medida de las horas que tienen, pues la mayoría son de contrato. Hay ocasiones en que quisiéramos tirar la toalla, pero nos renovamos en educadores como Freire, Gramsci, Freinet, Rodari, Jolibert, el mismo Amos Comenio[11] a quien le mataron a su familia y quemaron su obra y sus libros por su posición política, o en los compañeros de nuestra red y de las redes alternativas y autogestivas en quienes notamos que si los derriban, se vuelven a levantar, o en nuestros compañeros de la CNTE[12] que ha ofrendado tantos muertos en la lucha contra el neoliberalismo. Eso… nos llena de energía y volvemos al embate diario y cotidiano.

Nuestro propósito en la lectura sigue siendo privilegiar la potencialidad humanística. Influir en un docente universitario que lea por gusto, que tenga una práctica reflexiva para que no sufra la lectura por obligación.[13] Y que esto, sea lo que contagie con amor a sus niños, a sus jóvenes, y no los ejercicios memorísticos, o el famoso *ler* o inventar leer de nuestros gobernantes. Romper con los vacíos tradicionales y repetitivos que enseñan con respecto a la lectura y la lengua en los niveles escolares previos a la preparación profesional. Enviciar el gusto por la lectura para romper con libros mal leídos, no porque estén o no en la red Internet, sino porque la acción es hecha con tedio, sufrimiento y rencor. No es posible que nos rija la OCDE con su sentido empresarial ni una cúpula sindical corporativa, momificada, ni una Secretaría de Educación Pública que dicta que todo debe de modificarse, sometida a este organismo. Como ellos conciben la lectura, hace que se rompa con el lector autónomo, hacen ver que la lectura no es una prioridad sino como una acción

[11] Conocido como Padre de la Didáctica. Su obra cumbre *La Didáctica Magna* contiene sus preceptos. El luchó porque la educación mejorara al hombre y a la sociedad, que fuera universal y amena, que tuviera al niño como centro de atención, es promotor del aprender haciendo, su lema era: *comprender, retener y practica;* Confiaba en la sensibilidad el profesor para interactuar con el estudiante y con ello garantizar el éxito del aprendizaje. Unió la pedagogía con la didáctica, esto es, lo práctico con lo teórico.
[12] Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.
[13] Argüelles, J.D. *Estás leyendo… ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer*

para estudiar, esto es, leer por obligación que cobra un sentido rígido y meritocrático[14] y con ello vacunan a nuestros niños, a nuestros jóvenes y nuestros maestros.

Permanecemos con el dedo en la llaga, fortalecer la formación de lectores es una de las formas de combatir el control, la ignorancia, pero sobre todo de hacer que pensemos por nosotros mismos. Nuestro afán de que quienes entren al programa y vean significativas las lecturas pedagógicas, literarias e informativas sigue en pie. Como también está, en el mismo sentido, el afán de que la voz de nuestros compañeros estudiantes-profesores se dé a conocer, sea escuchada. Eso nos hace persistir e insistir de forma denodada y apasionada en fortalecer una actitud reflexiva y crítica en cuanto a la formación ideológica, que de lugar a una fuente inagotable de compromiso con la lectura, porque ésta acrecienta las posibilidades de crear diálogo entre los autores y el lector, entre los colectivos de maestros, entre la comunidad escolar y la comunidad social, y desde luego mejora nuestras capacidades.

Queremos concluir esta experiencia con las voces de nuestros docentes-estudiantes nos animan a continuar en este acompañamiento de la formación lectora, este breve pero valioso abanico multicolor sigue guiando nuestros pasos:

Katia (1ª. Generación): *Ante mi falta de expreiencia como profesora frente a grupo, pues en mi trabajo me han tendido más como administrativa que como maestra, acercarme a diversos literarios para niños y para adultos me ha ido enriqueciendo y con ellos aprender a revisar qué reelé juntos con los chicos de secundaria con quien aplicaría un proyecto de fomento a la lectura. No querìa que estuvieran como yo: Al fondo del aula y en silencio.*

Manuel (1ª. Generación): *Comenzar a leer textos literarios apoyado en las dinámicas que se implementaban, asistir a foros donde s trabajan dichos textos, me ayudó en mi propia formación para acercarme más a la lectura de los mismos y a aprender a crear ambientes de confianza entre los chicos de secundaria, así mismo lazos de respeto entre ellos y a que aflorara su madurez y su capacidad en un marco de sesiones de oralidad, lectura y escritura de cuentos sobre sus propias experiencias.*

Vicky (1ª. Generación): *Al paso del tiempo he constado que la constancia y la persistencia aunada a un ideal, puede mover montañas.. Es important ser cálida y firme cuando se trata de poner en marcha un proyecto de lectura… A eso también me tuve que nefrentar cuando me acercaron un mundo de textos pedagógicos y literarios. Conmigo estuvo presente "Ramón Procupón" con sus quitapesares, pues fue un texto que trabajmos en la maestría y que a mi vez trabajé con mis compañeras donde apliqué el proyecto.*

Remedios (2ª. Generación): *He disfrutado el seminario-taller de narrativa e investigación, aledaño a lo que vimos en la maestría. Revisar los textos literarios latinoamericanos ha sido un deleite. Lo que me ha gustdo es que no nos quedamos en los frsgmentos, o en los sugeridos en el libro base, sino se han propuestos por nosotras mismas otros complementarios. Acercarme más a los elementos que requiere constuir un rlato desde la*

[14] Argüelles, Juan D. "Escribir y leer en la universidad."2015

narrativa literaria como son el tiempo, la secuencia, acciones, estructura del relato, elementos lingüísticos y literarios me ha permitido ver lo que a mi rlato le falta en relación a la investigación que hago sobre dar a concoer lo que se va logrando sobre textos expositivos con mis niños. Me he desesperado porque los tiempos libres son pocos cuando uno trabaj, no niego que he sufrido porque las exigencia por la reforma educativa que nos apliacan enrarece nuestro ambient de trabajo y afecta nuestros esfuerzo por estudiar, pero ha valido la pena leer.

Mayra Isabel (2ª. Generación): *Para mí, fue muy significativo el seminario-taller donde tomamos como base el libro "Una araña en un zapato", a parte de los curos de la maestría, ya que había algunos términos y conceptos propios de la narrativa que no me quedaban claros. Los había tratado en algún momento de la Normal Superior estudiando para ser maestra de secundaria en la enseñanza del español, en la clases de Crítica Literaria y otros en Teoría literaria, pero jhasta ahora cobraron significado para lo que yo escribía.*

Laura (2ª. Generación): *Conforme me fui adentrando en la maestría y teníamos varias acercamientos al fomento literario con lecturas para niños comprendí que no era fàcil hacer dinámicas, menos cuando mi expreiencia se remitía a tención a maestros siendo mi formación de psicóloga lo que me llevaba a buscar números, gráfias, conlusiones de hipótesis y variables externas e internas. Leerlos, disfrutarlos me definió a trabajar la intervención sobre comprensión lectora con textos clásicos infantiles que fue como subir el Everet con tacones de guja de trece centímetros de altura, así que empecé por comprarme una colección de 50 libros y comencé a leerlos, a gozarlos. Más satisfecha me sentí cuando los niños titularon a su proyecto, bueno, a nuestro proyecto: "Las aventuras misteriosas y espeluznantes de los libros clásicos".*

Érika (3ª. Generación): *Yo trabajo un proyecto de comprensión lectora en chicos de segundo de secundaria, soy profesora de lengua y literatura y si bien el bajage que traigo me ha sido útil, revisar la antología que llevamos sobre textos literarios me ha acercado más a la forma de escribir la narración que se require para el relato pedagógico donde doy a conocer la intervención que realizo. No es igual leer "Los Bandido de Río Frío", de Manuel Payno, en un mero sentido literario, y ahora para ver con mayor profundidad su estructura, para observar como el autor va llevando el hilo narrativo, para mantener la emoción, que es alago que yo tengo que lograr en los episodios que compondrán el rlato pedagógico que yo construya. De verdad que todo tiene su chiste.*

Víctor: *Entrar a la lectura y escritura por los intereses de los adultos, trae consigo adentrarse en un mundo caótico, por lo mismo real. En la expreiencia de leer y comentar varios txtos literarios, me fue de provecho para emplearlos en la intervención que realizaba con docentes que a su vez atendían docentes pero que se conciben con un fuerte bagaje literario y cuya función es ser asesores Técnicos Pedagógicos en la presentación de obras de teatro para niños. Lo mejor de todo es que comenzaron a hablar y eso importaba mucho para ir logrando la inter-acción con el texto, fuera cuento u obra de teatro. Al igual*

que en las sesiones donde revisamos alguna varias obras literarias, el diálogo iba logrando negociar significados.

Miriam de la Cruz (2ª. Generación: *El Taller seminario extra que estamos recibiendo, "Los recursos de la Literatura en la Docuemntación Biogrñafico-narrativa", me ha reusltado satisfactorio porque me he adentrado al mundo literario, porque me ha estado ayudando asuperar los obstáculos que no me permitían orientar y fortalecer el relato provenient de mi experiencia pedagógica. He comprendido que lectura y escriura no están separadas, lo viví, pero gracis a las orientaciones pero gracias a las orientaciones que se comentaban tras la lectura de textos como "Narración y expereiencia", entre otros, tengo hopy más confianza para hacer una redacción atractiva del rlato de mi expreiencia pedagñógica, hoy puedo enfrentar ese temido momento de la hoja en blanco. En otras ocasiones el análisis de mi diario de campo o el autobiogrñafico y del relato que he ido construyendo sobre la intervención pedag´ñogica, resultaban una pesada carga. Me preguntaba: ¿Cómo voy a decir esto? Y muchas veces tras largos minutos acababa por aventar la hoja y la pluma. Hoy se me ha aligerado el trabajo de las exposiciiones que presento en este taller a través de la recuperación de textos literarios que hemos estado leyendo y analizando.en este cuarto piso de la Unidad UPN 094.*

María de la Luz Minú (Profesora que se incoporó al taller): *Este seminario me ha sido útil en mi formación profesional, he podido reafirmar ciertos aspectos sobre la documentación narrativa, pues a pesar de hace poco me incorporé a la red metopolitana de Lenguaje, siento que en este seminario abordamos con mayor profundidad elementos para escribir el relato, a través de diversas lecturas literarias de autores como "El Halcón" de Bocaccio, "La forma de la espada", un cuento que está en "Artificios" de Jorge Luis Borges; "El Círculo", en 16 "Cuentos Latinoamericanos" que coordinó Öscar Cerruto o "Los asesinos" en "Hombres y mujeres", de Ernest Heminway, entre muchos otros. Eso me ha servido para disfrutar de la lecura literaria, y para tomar en cuenta aspectos teóricos que yo no vislumbraba y que me hacen trabajar mejor el relato que realizo.*

REFERENCIAS

ARGÜELLES, Juan Domingo. *Estás leyendo… ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer,* México: Ediciones B., 2011

_____ "Escribir y leer en la universidad." En, *Este País*. 02.06.2011 http://archivo.estepais.com/site/2011/escribir-y-leer-en-la-universidad/ (Consultado 2 de noviembre, 2016.)

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: Edit. La Muralla.

COMENIO*, Juan* Amós*.* Didáctica magna. Edición: 20, Reimpresión: 3, 2016. Editorial: ED *PORRUA* (MEXICO).2013.

DOMÍNGUEZ, Juan D. "Por una universidad lectora." En Elsa Ramírez Leyva/coordinadora.(2015) *Tendencias de la lectura en la universidad*–, Colección: Lectura: Pasado, Presente y Futuro. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, México: UNAM, 2015.

JOLIBERT, J. y JACOB, J. (1995). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.* México: Manantial.

JOLIBERT, J. y SRAÏKI, C. (2014). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. 2ª. Edición. Buenos Aires. Manantial.

MARTÍNEZ Gómez, Germán Iván. "El placer de la lectura. ". En Lengua y voz. Año 2, número 1, 2012 84. p. 84 – 84. http://web.uaemex.mx/lenguayvoz/Revista/2/Resenas/El_Placer_De_La_Lectura.pdf (Consultado 10 de octubre de 2016).

RAMÍREZ Leyva, Elsa /coordinadora.(2015) *Tendencias de la lectura en la universidad*–, Colección: Lectura: Pasado, Presente y Futuro. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, México: UNAM. http://universidadeslectoras.org/dt/finder/tendencias_lectura_universidad.pdf

ZAID, Gabriel. *Leer*, selección y prólogo de Fernando García Ramírez, Océano, México, 2012.

LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS Y EL BUEN VIVIR. FORMACIÓN DE PROFESORES DE LOS NIVELES DE SECUNDARIA Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

Autora
María Luz López Morales
solmarialuz@gmail.com

Red a la que pertenece
Red LEE Monclova de la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México

Institución donde labora
Unidad 054 Monclova de la Universidad Pedagógica Nacional

Nivel educativo donde labora
Educación Superior

Resumen
Esta experiencia se lleva a cabo en el centro Educativo Juan Larios en la ciudad de Monclova Coahuila, México. Se comparte cómo se está viviendo un proceso de transformación en la formación docente de los profesores que allí laboran, desde la Pedagogía por Proyectos vinculada a la filosofía del Buen Vivir. Se reflexiona acerca de cómo se ha venido desarrollando el proceso formativo, las dificultades para superar la formación alienante, el miedo a la pérdida, el trabajo individualista y los aprendizajes de los profesores para construirse en relaciones horizontales y procurar ambientes de aprendizaje colaborativos entre ellos y con los estudiantes. Como integrantes de la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y Comunidad, México, incorporamos en la formación transformadora de los profesores la Pedagogía por Proyectos y el Buen Vivir como una posibilidad para formar jóvenes con un sentido de vida digna desde su cultura y comunidad.

Palabras claves (cinco)
Buen Vivir, Pedagogía por Proyectos, Horizontalidad, Colectivización, pensamiento autónomo.

> En el contexto de la formación del profesorado, la idea de una experiencia no informada que constituya la única base del saber profesional de maestros y profesores reduce drásticamente la visión del individuo que acabaría siendo poco más que una isla en el océano educativo, ciego y sordo a todo lo que le rodeara, incapaz de comunicar directamente su situación, excepto a sí mismo, quizá, mediante una especie de reflexión no estructurada. (Peter Gilroy,1998)

De la Universidad a las aulas.

Un camino incierto.

Había decidido jubilarme, mis condiciones de salud y familiares me estaban reclamando el retiro. Con 39 años de profesora ya era necesario dejar un lugar a los jóvenes, permitir que llegara oxigeno nuevo a las aulas de la Universidad, más del 50% de los maestros pertenecemos al mundo de "sesenta y más", así que inicié mi calvario burocrático, visitas a médicos, estudios y más estudios, rechazo por esto y aquello, penalidades que "tenía que sufrir" sí estaba dispuesta a obtener mi pensión por invalidez o bien dejar que el Estado se quedara con mi seguro pensionario como ocurre con la mayoría de los fondos que por años pagamos y que por enfado y cansancio nos hacen renunciar a él.

En esas faenas andaba cuando de pronto me veo involucrada en un problemática educativa, que ni siquiera era parte de mi contexto. Un grupo de personas me pide ayuda para resolver la situación escolar de sus hijos e hijas; habían cerrado sin justificación alguna un centro educativo privado, y quienes estaban a cargo (frailes franciscanos) dejaron a los estudiantes en la indefensión, algunos ya habían concluido su nivel de Secundaria, otros el nivel Medio Superior y no les habían entregado sus certificados, quienes cursaban aún el bachillerato no podían ingresar en ninguna escuela por el plan de estudios diferente y lo que era peor ya habían dado de baja la institución ante la Secretaría de Educación.

Quien debía resolver la situación era el Obispo de Saltillo, Raúl Vera López, personaje reconocido por su trayectoria política y social a favor de los grupos vulnerables, y opositor activo al gobierno corrupto y rapaz en nuestro Estado de Coahuila y en nuestro México. Desde hace diez años hemos caminado juntos en tareas sociales y comunitarias, así que solicité su intervención y al resolverse favorablemente para los estudiantes y los padres de familia, ya estaba comprometida para resucitar la escuela y reorientarla educativamente.

Una cosa es decir cómo debe ser una escuela y otra muy diferente es crearla; muy bonito es hablar de educación colaborativa y muy complicado formar comunidades críticas desde la cultura individualista dominante; emocionante es convocar a los profesores a trabajar la Pedagogía por Proyectos (PpP) y peliagudo es formarnos como maestros en proyectos; prometedor es incitar a ser mediadores con las teorías de los críticos, constructivistas y cognoscitivistas y retador es que, como docentes, pongamos en juego estas perspectivas teóricas; alentador es tener como bandera la esperanza del Buen Vivir y desconsolador es que la ideología dominante nos aprisiona y crea zonas de confort que no somos capaces de aniquilar.

Un reto pedagógico que me convocaba a desaprender y me llevaba al mundo del sueño posible.

¿Con quiénes íbamos a trabajar y quiénes de los que habían estado laborando en la escuelita podían y debían quedarse? La primera prueba fue convocar a docentes y demás trabajadores a pre-inscribir, lo cual hicimos en la calle, en medio de la nada, ya que la ubicación geográfica es fuera de la ciudad, así que instalamos carpa, y a registrar alumnos y alumnas. Sólo tres maestras se presentaron, dos trabajadores manuales y una administrativa, dos padres de familia y cuatro alumnos. El ciclo escolar estaba iniciando, 17 de agosto, y logramos inscribir 18 alumnos, cuatro por terminar su bachillerato, dos en segundo y dos en tercer semestre del mismo nivel educativo más ocho de tercero de Secundaria.

Fue muy difícil lograr que los padres y madres de familia confiaran en nosotros, no nos conocían y por supuesto dudaban de todos, luego de lo vivido con los frailes. Poco a poco fuimos creando un clima de confianza entre quienes se arriesgaban, además porque no tenían otra opción escolar para sus hijos, y decidieron empezar esta aventura escolar.

Llegaron maestras y maestros a pedir trabajo, no teníamos con que pagar, pedíamos colaboración con docentes jubilados, con profesores de buena voluntad, con amigas y amigos; algunos nos miraban asombrados, otros simplemente sonreían sin dar respuesta. Por fin logramos que un grupo de personas le apostaran al proyecto educativo que simultáneamente íbamos elaborando, y así fue como inició esta experiencia pedagógica.

Los saberes de los profesores.

Tenía ante mí un nuevo reto escolar, reconstruir una escuela, y principalmente poner en práctica la estrategia de proyecto como propuesta educativa alternativa: La Pedagogía por Proyectos; por más de 10 años la habíamos venido promoviendo desde la Universidad Pedagógica, motivando a las y los maestros a ponerla en práctica en sus escuelas. Ahora tenía la oportunidad de hacerlo, así que con más obstáculos que posibilidades se convocó a un grupo de personas de buena voluntad para formar una Asociación Civil que diera rumbo al proyecto educativo. Sin recursos humanos ni materiales iniciamos el ciclo escolar.

Necesitábamos lo principal, maestras y maestros que se interesaran en iniciar el proyecto y le apostaran a otro mundo escolar posible. Poco a poco fuimos integrando un grupo de trabajo con 13 profesores quienes mostraban disposición a trabajar con la propuesta y estaban dispuestos a iniciar una práctica docente alternativa. Cinco de ellos tenían experiencia docente y ocho iniciaban su vida profesional en la escuela.

Del individualismo al trabajo cooperativo.

"La formación de los intelectuales tradicionales es el problema histórico más interesante. Ciertamente está ligado a la esclavitud del mundo clásico y a la posición de los libres de origen griego y oriental en la organización social del imperio romano". (Gramsci, 1995)

Desde el primer encuentro se trató de crear un ambiente de trabajo colaborativo, el cual les era totalmente nuevo, se mantenían callados la mayor parte del tiempo, poco opinaban, quienes lo hacían era refirmando su individualidad y trabajo en solitario.

Empezamos por hacer un proyecto para ir conociendo la metodología de la Pedagogía por Proyectos desde la práctica. Su formación era desde las relaciones de poder y no se

decidían a romper con ellas. Cito: "*Ninguna educación podrá ser liberadora mientras no asiente en la apropiación de la esencia humana por el hombre y para el hombre, destruyendo la alienación que identifica la cualidad humana con la apariencia de las cosas*". (Merani, 1980)

La reflexión cotidiana acerca del ser maestro fue el primer acercamiento a la formación de "profesores en proyecto", la memoria de la práctica social respecto al orden y al deber ser de la vida en la escuela se veía como algo normal, cambiar sin reconocer sus modelos rígidos fue un obstáculo para acceder a la reflexión crítica.

La primera propuesta fue que podíamos ser irreverentes a las normas, a lo establecido para irrumpir en el mundo de lo cotidiano, en esa práctica de siempre, rutinaria y sin matices. Esta fue la primera crisis en sus prejuicios del buen maestro, a sus costumbres del orden y la disciplina, a sus actitudes de autoridad frente a los otros.

Se hizo presente en la toma de decisiones el miedo, a romper con lo dominado, no querían arriesgarse e hicieron presente la duda al reflexionar acerca de lo que ya sabían hacer, argumentando que siempre les había dado buenos resultados. Sus certezas estaban en duda, no estaban dispuestos a correr el riesgo de poner en peligro una práctica docente dominada, algunos por su experiencia como profesores y otros por lo aprendido como alumnos de un modelo de maestro rígido, autoritario y con poder.

No habían experimentado la autonomía intelectual, el sometimiento a lo institucional, a la autoridad escolar, a obedecer lo que otros les exigían, a cumplir sin cuestionar ni reflexionar, a repetir mecánicamente contenidos del programa siguiendo un orden, a seguir las indicaciones dadas para cumplir con la burocracia escolar les impedía pensar con libertad.

El escenario aparecía muy complicado, casi a una voz expresaban su miedo a "perder la autoridad" y el control:

> Maricela: *Los adolescentes son muy desordenados, querrán hacer lo que les dé la gana.*
>
> Irlanda*: No aprenderán nada, seguramente elegirán jugar todo el tiempo, y entonces qué haremos.*
>
> Santiago*: Pero, eso se podrá para unas materias pero no para ciencias o matemáticas.*
>
> Edith*: Haremos el intento aunque creo que no resultará, porque no saben manejarse con madurez.*

La noción propia y de los estudiantes respecto a la organización social de la escuela, fue el primer reto sociocognitivo. " *[…] una concepción de la enseñanza que contempla al profesor como el agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y al alumno como un receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del profesor, […] reduce a la mínima expresión las relaciones alumno-alumno, sistemáticamente nei¿utralizadas como fuente potencial de conductas perturbadoras en el aula, y que la planificación del aprendizaje repose sobre la primacía del trabajo individual de los alumnos y la interacción profesor-alumno". (Coll, 1991)*

El entusiasmo por aprender mediaba entre la resistencia-miedo, y los paradigmas dominantes. Así iniciamos la construcción de un nuevo camino de formación docente, al igual que los estudiantes, los profesores aprendemos a hacer haciendo, y pusimos imaginación, creatividad, deseo, comprensión, esperanza, tiempo y recursos para ir tejiendo ambientes de aprendizaje que ofrecieran una escuela digna para los estudiantes.

El punto de partida.

Teóricamente ya conocíamos las características generales y la estructura general del modelo de la Pedagogía por Proyectos, así como también el enfoque del Buen Vivir el que se iría desarrollando desde ésta.

Nos reunimos en tiempo extra-clase para ir diseñando el proyecto de acción. **Qué vamos a hacer,** pregunta generadora que obligaba a pensar. Surgieron dudas que remitían a los alumnos y les dificultaba ser ellos quienes debían de decidir. Durante la primera sesión las propuestas eran sobre temas relacionados a los contenidos escolares, buscaban en sus programas lo qué querían hacer y se les dificultó decidir individualmente sus propuestas.

Para las siguientes sesiones ya estaban más relajados y empezaron a darse cuenta que se trataba además de proponer, argumentar lo que se planteaba al grupo. Este momento fue un aprendizaje muy valioso para reconocer al otro y a sí mismo; para advertir que no se trataba de votar para llegar a acuerdos y que para lograr el consenso se ponían en juego el habla y la escucha, pensar desde la problematización el pensamiento propio y el de los compañeros.

Las propuestas fueron surgiendo fluidamente y la manera en que desistieron o se adhirieron a las de sus compañeros les ayudó a descubrir sus capacidades, aunque buscaban la aprobación de quien coordinaba la sesión y seguían centrando el poder en el docente, quedaba de manifiesto que: *"Tradicionalmente, el poder del docente se justificaba por la autoridad de la que estaba investida su función. Al considerársele una autoridad legítima en la materia que impartía, había que obedecerle y, cuando se le desobedecía, el castigo correspondiente se aceptaba como ejercicio de un poder legítimo". (Elliott, 1998)*

En la Pedagogía por Proyectos se sugieren algunos "ineludibles" (sic) a considerar en la formación de los niños, así que los mismos aplican cuando de la formación de profesores se trata, entre los que destacan: a) La confianza en sus posibilidades de aprender y progresar, el sentir que los otros confían en sus potencialidades y, que les pueden ayudar con perseverancia y tenacidad. b) Confiar en la inteligencia de todos, para provocar el pensar más que la acción sin sentido. c) Asumir que aprender se da en la interacción con las personas, implementando la colaboración y su co-elaboración, que: "*socioconstruyen explícitamente su vida, su lenguaje y sus aprendizajes"* (Sraïki J. y., 2009)

En este primer momento del proyecto de acción además de definir el qué y el cómo se fueron resaltando las concepciones que habríamos de aprender y las qué tendríamos que desaprender, como eran: Dejar en poder de los estudiantes sus aprendizajes y la vida de la escuela; qué un proyecto en la escuela siempre es un proyecto de aprendizaje; diferenciar la pedagogía por proyectos de una pedagogía por temas; que los proyectos son colectivos y que también hay contratos individuales de aprendizaje; que la evaluación es formadora desde la reflexión metacognitiva, individual y colectiva; incluir a los padres de familia en los procesos de construcción de aprendizajes y los progresos de sus hijos. (Sraïki J. J.,

2009) Como profesores tendríamos que identificar las que nos ataban más al tradicionalismo o a la escuela institucionalizada.

Era evidente la preocupación de los profesores, todo era nuevo y eso de pensar, analizar, reflexionar así como el hablar argumentativamente y escuchar a los otros les presentaba un escenario totalmente desconocido. Todo se hacía más complejo en la medida que se preguntaban cómo hacerlo en la práctica.

"Una pedagogía por proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias". (Sraïki J. J., 2009) Este planteamiento fue dando entrada al sosiego y al deseo de aprender asumiendo que no era asunto de hacer un proyecto y listo, que el centro escolar para transformarse tenía que seguir un proceso lento, y que era necesario aprender que también hay que utilizar el conocimiento de cómo podemos modificar nuestra práctica docente y la vida de la escuela, sin violentar nuestros propios procesos de formación.

De pasito en pasito.

En ese ambiente de aprendizaje se estaba poniendo en juego también el Buen Vivir como filosofía de vida para TODAS y TODOS los que estábamos apostándole a construir un caminar escolar alternativo. En la comunidad escolar asumimos como visión ética el Buen Vivir, conceptualizado como el bienestar colectivo para una vida digna, teniendo como valor fundamental el respeto por la vida y la naturaleza, reconociendo a ésta como un sujeto más miembro de la comunidad. Buscando promover vivir en armonía en lugar de la competencia. Retomamos el concepto Buen Vivir del quechua *Sumak kawsay que significa la plenitud de vida en comunidad junto con otras personas y la naturaleza.*

"Las personas conservan el sentido de su propia identidad en el transcurso del tiempo por ser conscientes de las creencias y objetivos que dan unidad a su vida y la forma de configurar su vida mediante sus acciones depende en gran medida de su sentido de quiénes son". (Langford, 1998)

Este aspecto ha sido otra parte importante en la formación de los profesores, combinada con la reconstrucción del ser maestro, mirar el mundo desde el nosotros, desde el colectivo, es reconfigurarse, para que sus acciones den cuenta de una forma nueva de estar socialmente. Romper con el individualismo que les daba identidad y con el cual habían llevado a cabo su vida, no ha sido asunto menor. Profesores han llegado y se han ido, algunos han experimentado y no han podido incursionar en la transformación de su manera de asumir y ver la vida, trascender del yo al nosotros les ha creado conflictos por lo que en algunos casos se sigue practicando la enseñanza tradicionalista y en el colectivo se disimula y se finge evitando correr el riesgo de aprender una filosofía de vida nueva.

Miguel: *Me gusta mucho lo que estamos aprendiendo pero en el grupo no es lo mismo. Además me resulta más sencillo seguir el programa y los contenidos del libro.*

Mónica: *Todo muy bien, las clases son muy dinámicas y los muchachos se muestran muy interesados, pero la verdad me resulta muy cansado y prefiero seguir dando las clases como antes, mis 12 años de experiencia me respaldan.*

Los profesores han tenido el temor de confundir a los estudiantes y caer en lo que algunos llaman error pedagógico, consideran que repetir información o memorizar contenidos para un examen es aprendizaje, eso les limita sus posibilidades de aprendizaje personal y la mediación con los estudiantes. La confusión la relacionan con la inseguridad, la falta de certeza (se está aprendiendo una nueva estrategia), con el desconocimiento del tema y con la falta de seguridad temiendo equivocarse y quedar en evidencia con los estudiantes.

La ideología alienante está más enraizada de lo que suponemos. Los profesores han pasado por procesos educativos de domesticación durante toda su historia de vida escolar. El sistema educativo ha procurado la reproducción de saberes mecanizados, controlados y fielmente copiados de los planes y programas de estudio. De allí que cuando se inició la elaboración del proyecto global de aprendizaje, se empezó a sentir un gran alivio entre los profesores, porque ahora sí podrían trabajar con los contenidos programáticos.

Valeria: *Vaya hasta que vamos a poder enseñar algo a nuestros alumnos. ¿Qué debo poner en la planeación?*

Edith: *Maestra mi clase de inglés no puede entrar en eso de los proyectos, tengo que seguir mi libro y lo que me marca el programa.*

Julián: *No puedo incluir los contenidos del programa porque no son los que siguen en el orden y además cuando vengan los exámenes no podrán contestar lo que no hemos visto.*

Entre todos fuimos elaborando el proyecto global de aprendizaje, a darle congruencia con el proyecto de acción y con los proyectos específicos de construcción de competencias. Construirlo en colectivo ayudó a reconocer la importancia de los saberes de cada uno, las aportaciones, aún y cuando no fueran de su asignatura, enriquecieron el proyecto y fue posible ver la integración del aprendizaje con lo que se había acordado y organizado en el proyecto de acción.

Profesores en proyecto, como una práctica instituyente pero a la vez institucionalizada, ha sido un proceso complejo y contradictorio. Ninguno de los docentes ha decidido transformar su práctica de manera autónoma, su deseo es seguir teniendo una práctica tradicional y alienada, hacer uso del autoritarismo, el castigo y la memorización para legitimar su autoridad. Prefieren los exámenes para dar una calificación, que evaluar y evaluarse implementando la reflexión metacognitiva sistemática.

No todo está perdido…

Durante año y medio que se ha experimentado esta estrategia de formación, se ha podido avanzar lentamente, aún no podemos decir que exista un compromiso intelectual por parte de los profesores, se asume la estrategia como un deber ser por algunos y por otros como una oportunidad para educar desde la complejidad. La lectura y la escritura siguen siendo los fantasmas recurrentes para incluirlos en la ruta de mejora, se sabe de ellos, pero, pocas veces se hacen presentes en las aulas y mucho menos en la vida cotidiana de los profesores.

La interrogación y producción de textos poco se ha realizado, los profesores no leen, no escriben y por lo tanto no cuentan con herramientas para que los estudiantes incursionen en el mundo de la palabra escrita. Pese a ello, realizan sus actividades con responsabilidad,

conocen a los estudiantes logrando tener empatía con ellos y reconociendo sus potencialidades y sus necesidades afectivas, intelectuales y sociales.

Incursionar en la cultura de lo escrito desde la pedagogía por proyectos sigue siendo el mayor reto, se ha logrado que identifiquen su importancia en todas las asignaturas y que no es privativa de la clase de español, realizando además tareas concretas para vivir en textos.

La formación docente nos presenta condiciones objetivas y subjetivas. Las primeras son aquellas referidas a lo que los profesores hacen, cómo lo hacen, donde y con quien lo hacen, las segundas tienen que ver con sus necesidades, valores sentido de vida, filosofía, deseos, sueños, entre otras. Estas condiciones son las que otorgan la especificidad de cada uno y su intervención en el mundo, las cuales han de ser consideradas cuando se incursiona en el campo de la transformación docente.

Descubrir el poder que otorga leer, escribir, hablar y escuchar en un mundo tan devastado por las políticas deshumanizadas, queda como tarea pendiente en la formación de profesores en este lugar de México, donde los profesores, en su mayoría, aceptan la reforma educativa sin chistar, donde permiten toda clase de atropellos por parte de autoridades educativas y gubernamentales, donde con alegría y voluntariamente acuden a presentar las evaluaciones punitivas y resultan idóneos para ejemplo de todos. Aquí hemos de seguir dando la lucha pedagógica hasta que la fuerza nos alcance.

Referencias bibliográficas.

Acosta, A. (2010). *La comunicación, un derecho necesario para el Buen Vivir*. En Cordero, D. H. (Ed.), Nuevas instituciones del derecho constitucional ecuatoriano, 2. Quito: Inredh.

Carr Wilfred. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación acción.* Sevilla: Díada Editores. 188 p.

Gramsci, Antonio. (1995). *La alternativa pedagógica.* México: Fontamara. 168 p.

Jolibert, J., & Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir Textos auténticos. Vivencias en el aula*. Valparaiso: Comunicaciones Noreste Ltda.107 p.

Jolibert, J., & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial. 302 p.

Rogers, Carl. (1991). *Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta.* Barcelona: Paidós. 243 p.

Ruíz, C., Pulido, R., Ruíz, P., González, T., Chona, J., Ortíz, G., & Medoza, M. (agosto de 2010). *DIPLOMADO: La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos en educación básica.* Distrito Federal, México.

Santos, de S., B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo, Uruguay: Trilce/Extensión universitaria.

LA PSICOSIS DE LOS DOCENTES ANTE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

AUTOR: Rosa López Sandín
Eje temático 3: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político.
Red: REDIEEM
Institución donde labora: Centro de Maestros 1530 Ixtlahuaca
Nivel educativo donde labora: Educación Superior

RESUMEN

El trabajo de centros de maestros consiste en brindar un servicio de actualización y capacitación a los docentes pese a todas las situaciones adversas que limitan la oferta de un servicio adecuado, en espacios apropiados a sus necesidades de formación, con los equipos de informática que se requieren en los cursos y diplomados que se ofertan en línea y presenciales. De esta manera ha atendido a los docentes que ya han sido seleccionados para presentar su evaluación de desempeño docente como requisito obligatorio de la actual "Reforma Educativa". Se presenta una de las muchas experiencias que se tienen en estos Centros cuando se atiende a los docentes de acuerdo a sus necesidades de estudio para presentar un examen bajo la amenaza de perder su plaza de trabajo en caso de no salir aprobado satisfactoriamente. Esta incertidumbre ha ocasionado una psicosis en los profesores derivada de una gran preocupación ante la posibilidad de perder su trabajo como docente.
Palabras clave: actualización continua, instalaciones, psicosis, evaluación, examen, incertidumbre,

Contextualización.

A partir del año 2004 he venido trabajando en el Centro de Maestros de Ixtlahuaca en el Estado de México. Estos centros iniciaron sus actividades en 1995, la SEP y el SNTE establecieron acuerdos en mayo de 1994 para establecer un Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP) derivado del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de maestros en servicio, este programa comprendía varias acciones para elevar la calidad de la enseñanza a partir de un proceso de actualización continua y permanente de los docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos, el propósito central de los Centros de Maestros era ofrecer los espacios e instalaciones y un servicio de apoyo para el estudio de materiales bibliográficos e humano, con la modalidad de cursos, talleres, asesorías, tutorías y demás medios necesarios para el desarrollo de las competencias docentes.

Este propósito, no se cumplió en su totalidad debido a que estos Centros, en la mayoría de los Estados, entre ellos el Estado de México, carecen de instalaciones propias, pese a que cada Estado, en su momento, recibió un presupuesto destinado para su construcción, fondos que seguramente fueron sustraídos o destinados para otras "partidas" por lo que decidieron ubicarlos como adjuntos en algunas escuelas, acondicionando aulas para el acomodo del mobiliario, equipos y acervos bibliográficos, esto resulta insuficiente para ofrecer espacios adecuados, amplios y cómodos que permitan dar una buena atención a los usuarios.

Asimismo, estos centros deben estar constituidos por cuatro coordinadores: general, académico, de gestión y de biblioteca, además de dos asesores técnico pedagógico, como mínimo, no obstante, la realidad es otra, la mayoría de ellos trabajan con un personal incompleto, algunos solamente cuentan con uno o dos integrantes que atienden toda la demanda de actualización de los profesores de una amplia región.

El 11 de septiembre de 2013 se expide la Ley General de Servicio Profesional Docente documento donde se establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia de los docentes en el Servicio.

Esta publicación ha provocado en los maestros de educación básica, momentos muy estresantes, ellos están pasando por una etapa difícil y angustiante debido al proceso de evaluación al que han sido sometidos de manera obligatoria, esto ha generado en ellos un estado de psicosis a raíz de contemplar la posibilidad de perder su empleo en el supuesto caso de salir reprobados en esta evaluación; ante esta incertidumbre, los maestros han acudido a nosotros para solicitarnos el apoyo necesario y emergente para estudiar los materiales que les ayude a aprobar todas las evaluaciones al que el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) pretende someter a los maestros.

El 13 de abril de 2015 la Secretaría de Educación Pública junto con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente publicaron el documento Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnico Docentes en Educación Básica, donde se definen las cualidades y aptitudes que los docentes deben tener para "mejorar su desempeño laboral"; los parámetros describen los saberes que debe tener el docente para realizar su trabajo; los indicadores se derivan de los parámetros y describen las formas en que se realizan estos

saberes y quehaceres. Todo ello con la finalidad de presentar una "evaluación" que justifique nuestra permanencia como docente o para obtener una supuesta promoción a otro puesto dentro de la educación.

El perfil que solicita la SEP a los maestros se basa en el dominio de las siguientes dimensiones:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente. Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016

El 24 de abril de 2015, la Secretaría de Educación Pública da a conocer las "Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente" en donde se nos dice que la evaluación del desempeño de los docentes se realiza, por un lado, para "detectar las fortalezas y aspectos a mejorar en el quehacer docente" y por otro, para poner en práctica "distintas acciones de formación, asesoría y acompañamiento" y finaliza con un apartado de la Ley General del Servicio Profesional Docente en su Artículo 52 "La evaluación del desempeño docente es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio de Educación Básica, a realizarse cada cuatro años"

Esta evaluación se realiza en 4 ó 5 etapas de acuerdo a la asignatura impartida.

Etapa 1: Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales del docente.

Etapa 2: expediente de evidencias de enseñanza.

Etapa 3: examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos. (4 horas)

Etapa 4: Planeación didáctica argumentada (3 horas para elaboración).

Etapa 5: examen complementario segunda lengua inglés (4 horas)

La etapa 4 consiste en un escrito donde el docente describe el contexto interno y externo de la escuela y de la comunidad, aspectos que intervienen, de alguna manera, en el aprovechamiento de los alumnos, el docente debe conocer a todos y cada uno de sus alumnos, para adecuar las estrategias de su intervención en el aula de manera efectiva, debe argumentar el porqué de su elección a partir de reflexionar sobre el logro de los aprendizajes esperados y la manera en que se evaluará lo aprendido.

Relato:

A continuación, narro una experiencia vivida con uno de los grupos de docentes con los que formamos un colectivo de estudio.

Una mañana de septiembre 2015 llegaron al Centro de Maestros algunas profesoras de la escuela Primaria Francisco Villa, de la comunidad de La estación del ferrocarril, del municipio de Ixtlahuaca; muy angustiadas nos informaron que cuatro de ellas habían sido comunicadas vía correo electrónico, para presentarse en noviembre a realizar su evaluación de desempeño docente y que no sabían cómo diseñar una planeación argumentada, por lo que nos solicitaban apoyo urgente para asesorarlos al respecto.

Fui comisionada por mi autoridad inmediata superior para atender a este grupo de maestras, me sentí con un compromiso muy grande porque en estas fechas no había mucha información sobre cómo se iba a realizar el proceso de evaluación. Además, ellas solicitaron ser atendidas en su centro de trabajo, generalmente cuando atendemos un taller, curso o diplomado, los maestros asisten al Centro de Maestros para aprovechar las instalaciones y los recursos con los que contamos. Intenté convencerlas que acudieran al centro, pero terminé aceptando su petición bajo la condición de que acondicionaran un salón con proyector y pantalla y que incrementaran el número de participantes, dado que ellas eran solamente doce. En esos días estábamos ofertando un taller para el estudio de las dimensiones 1: “Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender” y la dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente por lo que las invitamos para que asistieran a este taller para que contaran con esos referentes para el diseño de esa planeación.

Ellas aceptaron esta propuesta, iniciamos el 8 de septiembre con 18 docentes, Tuvimos 5 sesiones con un horario de 14:30 a 18:00 horas, debido a que trabajaban de 8:00 a 14:00 horas, solo contarían con 30 minutos para comer.

Iniciamos con el estudio del texto sobre el desarrollo del niño y del adolescente, ya que en el nivel primario los alumnos fluctúan entre los 6 y 11 años de edad, por eso era pertinente conocer cómo son los niños durante esos años en relación al desarrollo de los procesos de pensamiento.

De acuerdo con Judith L. Meece, "El estudio del desarrollo del niño ayuda a los profesores/ras a adecuar su enseñanza al nivel evolutivo del alumnado y a entender su variabilidad" por esta razón, los materiales de estudio para esta dimensión uno, se centraron en este tema.

Después estudiamos las teorías del desarrollo: evolutivas, biológicas, psicoanalíticas, conductuales, cognoscitivas, contextuales, ecológicas, conductistas, la teoría del aprendizaje social y la importancia de las teorías múltiples.

Además, analizamos las aportaciones de la teoría de Piaget y la de Vygotsky a la educación, la teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky e hicimos una comparación entre la teoría de Piaget y la de Vygotsky.

A través de los días yo seguía observando la angustia en el rostro de la mayoría de las maestras, actuaban con nerviosismo y desesperación, se daban cuenta que ya se acercaba el día de su examen y que ellas seguían sin saber cómo realizar una planeación argumentada. Una tarde hablaron conmigo comunicándome que ya querían que se tratara el tema de la planeación didáctica argumentada porque ya se estaban pasando los días y ellas necesitaban conocer cómo se construía la dichosa planeación.

Por este motivo, nos dimos a la tarea de concentrarnos en la redacción de la Planeación argumentada haciendo uso de la propia experiencia que las maestras ya tenían en su práctica docente.

Yo me preguntaba, cómo podía hacer que las docentes contaran con las herramientas necesarias para diseñar una planeación argumentada si para ello teníamos que conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos para diseñar las estrategias de aprendizaje más idóneas a las características e intereses de sus alumnos, si en su escrito tenían que

convencer o persuadir al lector de la pertinencia de esas estrategias y los instrumentos idóneos de evaluación que utilizarían para cerciorarse de los aprendizajes de sus alumnos.

Decidí tomar como guía el taller "Planeación didáctica argumentada" diseñado por las autoras Karina Reyes Domínguez y María de los Ángeles Núñez Gutiérrez con los siguientes contenidos:

- Descripción del contexto interno y externo de la escuela,
- diagnóstico del grupo,
- elaboración del plan de clase,
- fundamentación de las estrategias de intervención didáctica elegidas,
- estrategias de evaluación y
- argumentación de la planeación didáctica,

Con el firme deseo de incrementar los referentes teóricos para fundamentar la argumentación, implementé varias lecturas que enriquecieran los contenidos del curso como:

Diagnóstico pedagógico de las autoras Cardona Moltó, María Cristina; Chiner Sanz, Esther; Lattur Devesa, Ana quienes hacen referencia sobre la importancia de tener cuidado y ser precisos en las evaluaciones del alumnado, en relación con sus aptitudes, intereses, preferencias de aprendizaje y del contexto (ambiente de enseñanza – aprendizaje) debido a que si realizamos diagnósticos equivocados perjudicaríamos al alumnado; las diferentes funciones del diagnóstico de acuerdo a los objetivos y fines que perseguimos, si intentamos comprobar el progreso de un alumno en el ámbito cognoscitivo, afectivo o psicomotor; identificar los factores que puedan interferir en el desarrollo de un alumno/a con relación a su aprendizaje escolar; adecuar el proceso enseñanza – aprendizaje de acuerdo a las características y necesidades de cada alumno/a, etc.

Otro tema de estudio fue "Para empezar el proceso de evaluación: el diagnóstico. Educación preescolar. Con esta lectura nos dimos cuenta que la finalidad del diagnóstico inicial es obtener información básica de cada niño del grupo, saber qué muestran hacer en relación con el desarrollo de algunas competencias y los aprendizajes esperados del programa, "cómo se encuentra su salud física (cómo funcionan sus cinco sentidos) su talla, su peso (si corresponden con los parámetros establecidos para su edad) si ha tenido o tiene alguna enfermedad o alergia, si presenta alguna discapacidad o necesidades especiales; en

qué ambiente familiar se desarrollan, qué trato tienen con la familia, qué actividades realizan en casa, con quiénes se relacionan, sus gustos o preferencias, sus temores, cómo se encuentra su condición emocional, etc." Todos estos antecedentes nos ubican en la mejor manera de tratar a un alumno para orientar su aprendizaje.

También realizamos la lectura de "El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva Vigostkiana: una aproximación conceptual" de Juan Silvo Cabrera Albert de la Universidad de Pinar del Río, Cuba y Gloria Fariñas León Universidad de la Habana, Cuba.

Este texto nos ubicó en los estilos de aprendizaje, del VAK, como suelen llamarle los docentes, siendo éste el más usado por ellos de Rita y Keneth Dunn (1978) con sus tres estilos de aprendizaje, el visual, auditivo y táctil o kinestésico, ya que prestan atención a las modalidades perceptuales, a través de ellas los estudiantes expresan sus formas preferidas para responder en su aprendizaje.

Después, nos percatamos de que existen otros autores como Linda V. Williams (1988) quien habla sobre el enfoque en la mente bilateral, ella lo sustenta estudiando la asimetría funcional del cerebro humano, tomando como base la costumbre de utilizar más un hemisferio cerebral que otro; nos dimos cuenta de que existen otros precursores de este enfoque como (Verlee, W. L. 1983; Mc Carthy, B. 1987; Heller, M. 1993; quienes proponen clasificar a los estudiantes en siniestrohemisféricos (left-brained) y dextrohemisféricos (right brained) concentrando su interés en que los estudiantes "aprendan con todo el cerebro"

Otro texto fue sobre la teoría de David Kolb en convergentes o divergentes, asimiladores o acomodadores, esto de acuerdo a la manera en que los alumnos captan la información; los convergentes lo hacen por medio de experiencias reales y concretas que los estudiantes procesan reflexivamente. Por el contrario, los divergentes perciben la información de manera abstracta, a partir de conceptos y teorías que procesan con la experimentación activa. Los asimiladores, también llamados analíticos captan la información de forma abstracta, pero la procesan de manera reflexiva y los acomodadores perciben la información por medio de experiencias concretas y la procesan de forma activa.

Estos son solamente algunas de las lecturas que se realizaron y que pongo como ejemplo, pero consultamos algunas otras considerando que era necesario estudiar a fuerzas forzadas para poder cumplir con nuestro objetivo.

Sin embargo, durante este curso se fue presentando un problema, las maestras no cumplían con las lecturas y los productos que se dejaban como trabajo en casa, ellas argumentaban no tener tiempo para leer porque tenían mucho trabajo administrativo de la escuela que realizaban en casa: la planeación de las clases, revisar trabajos de sus alumnos, preparar material didáctico, etc.

Esta situación cotidiana es una realidad que la SEP no quiere reconocer, lo que hacemos las docentes en nuestro "tiempo de descanso" Así que implementamos la modalidad de círculo de lectura de los materiales impresos en el salón, analizamos las lecturas en colectivo, debatimos y al mismo tiempo, las profesoras fueron redactando su planeación argumentada.

Así, continuamos con la lectura de otros textos como el de "Transformando la práctica docente" pág.28 – 37 de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas nos orientó sobre las relaciones pedagógicas que tenemos los docentes en nuestra práctica, las autoras las organizan en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

En la dimensión personal se nos sugiere que nos explayemos como individuos con cualidades, características y dificultades; reflexionar sobre cómo enlazamos nuestra vida cotidiana con el trabajo en la escuela, por qué elegimos esta profesión, los ideales y proyectos que tenemos, cómo han ido cambiando éstos a lo largo del tiempo, así como el aprecio, la satisfacción, las experiencias más significativas, los éxitos y fracasos, los propósitos y logros que deseamos alcanzar, todo ello relacionado con su profesión.

En la dimensión interpersonal, reflexionamos sobre las relaciones existentes entre todos los actores de la comunidad educativa (el alumnado, las profesoras, directivos, madres y padres de familia) la manera de manejar las diferencias individuales, intereses, ideologías y preferencias políticas que nos llevan al conflicto. Cómo se encuentra el clima laboral en donde trabajamos y de qué manera influye éste en el desempeño de nuestro trabajo

En la dimensión institucional, nos enfocamos en la relación y comunicación que establecemos los docentes con nuestros colegas y autoridades, las tradiciones, costumbres y reglas que prevalecen en el magisterio, la relación cultural que se establece en el trabajo al

socializar proyectos y saberes, intereses, habilidades, etc. La gestión directiva que conlleva a un estilo de organización de la escuela, la influencia que tiene ésta con el trabajo en el aula y bajo qué condiciones laborales, materiales y normativas trabajamos dentro de la escuela.

En la dimensión social nos abocamos a las condiciones familiares y de vida de cada uno de nuestros alumnos; cómo percibimos nuestro trabajo como profesor/a, la situación histórica, geográfica y cultural en la que estamos viviendo y qué aportamos a la sociedad, las decisiones que tomamos y el moldeamiento de nuestras prácticas pedagógicas de acuerdo con las condiciones culturales y socioeconómicas de los alumnos, cómo algunos de ellos tienen que apoyar al sostenimiento de su familia; cómo se cumple con el término de igualdad y equidad de género dentro del salón de clases; cuáles son nuestras expectativas con nuestros alumnos, cómo atendemos a los alumnos que presentan problemas de rezago y las presiones que tenemos por parte del sistema.

En la dimensión didáctica, narramos el papel de los maestros en la enseñanza del otro, cómo orientamos, dirigimos y facilitamos este proceso con nuestros alumnos para que ellos construyan su aprendizaje a través de la significatividad del conocimiento. Cómo orientamos a nuestros alumnos en el desarrollo de esas habilidades y competencias para que hagan buen uso de los conocimientos científicos.

En la dimensión valoral, describimos el papel ético con el que actuamos con nuestros alumnos y con nuestros compañeros de trabajo ante la necesidad de intervenir y tomar decisiones en situaciones problemáticas que se presentan dentro de la escuela, el buen cumplimiento de las normas establecidas para convivir en armonía, la manera en que diseñamos las situaciones de enseñanza de acuerdo con el plan de estudio, de qué manera cumplimos con nuestras obligaciones, analizamos el tipo de valores que estamos formando en la práctica docente y en la cotidianidad escolar.

Con base en estas dimensiones diseñamos un escrito en donde identificamos cuál es la relación pedagógica que tenemos en el centro educativo donde trabajamos, “opresora, de dominio e imposición hacia sus alumnos, o hacia una relación liberadora del conocimiento con respeto y apoyo mutuos en el proceso de desarrollo personal tanto de sus alumnos como personal” (Cecilia Fierro p. 37)

Como primera parte de esta planeación didáctica, las maestras describieron el contexto externo e interno de la escuela resaltando el bagaje histórico de esta comunidad de ”La Estación” como “una fracción de la Ruta de la Independencia donde pasó Don Miguel Hidalgo y Costilla en su camino a la Ciudad de México, la mayoría de los habitantes de esta comunidad se dedican al comercio y al cultivo de sus tierras, las mujeres, además de ayudar en la siembra y en la cosecha, se dedican al cuidado del hogar y de los hijos, También se detectan muchas madres solteras que hacen las funciones de padre y madre, ellas casi no asisten a la escuela por falta de tiempo, la mayoría de la gente profesa la religión católica, el 23 de enero festejan al santo patrono San Ildelfonso, nombre que lleva la comunidad donde está la escuela, ese día grupos de danzantes bailan la popular danza de los concheros”, estos datos los fueron reflexionando en relación de la influencia de estos contextos con el actuar de los alumnos dentro y fuera de la escuela, así como en su desempeño escolar.

Con respecto al diagnóstico del grupo, elemento principal de una planeación de clase, Sugerí a las docentes que retomaran las teorías que habíamos estudiado en el apartado de los estilos de aprendizaje como referente al momento de diseñar las estrategias de trabajo con el fin de adecuar la intervención de los profesores a las características y necesidades de aprendizaje del alumnado y que recalcaran que el diagnóstico no sólo se realiza al inicio del ciclo escolar sino que también se utiliza al inicio de cada clase, al retomar los aprendizajes previos de cada tema de estudio, también cuando observamos cómo se desenvuelven los alumnos en diferentes espacios, cómo conviven con los demás compañeros, con los profesores. Aunque no podemos evadir el diagnóstico inicial porque con él se puede obtener información de cada uno de los alumnos, entre ellas, saber qué saben hacer en relación con las competencias y aprendizajes esperados de acuerdo con los estándares curriculares del plan de estudios 2011; en qué condiciones se encuentra su salud física y emocional, ambiente familiar, actividades familiares, gustos, preferencias, temores, amistades que cultiva, etcétera.

A partir del juego libre, el organizado, el simbólico; la observación directa, las entrevistas con la madre y el padre de familia, podrían obtener información para organizar el expediente de cada uno de los alumnos.

Con respecto a la planificación, las docentes tenían un amplio conocimiento y experiencia de cómo diseñarla, ellas suelen organizar las actividades en situaciones o secuencias didácticas y proyectos, planteaban desafíos intelectuales donde los alumnos formulan alternativas de solución, siempre tomando como base el aprendizaje esperado.

Ellas tienen por costumbre trabajar de manera colaborativa. Así, al término de cada una de las lecturas, las maestras fueron redactando sus planeaciones didácticas argumentando el por qué diseñaban las actividades de esa manera, para alcanzar los aprendizajes esperados en cada uno de los campos.

Actualmente existe una guía técnica para la planeación didáctica argumentada que publicaron en el ciclo escolar 2015 - 2016 que orienta a los docentes en el diseño de su planeación didáctica bajo los siguientes rubros: contexto interno y externo de la escuela, diagnóstico del grupo, plan de clase, estrategias de intervención didáctica y estrategias de evaluación.

Pese a que en el tiempo en que se atendió a este grupo de docentes no conocíamos guía alguna, estas profesores fueron adquiriendo confianza en sí mismas y realizaron trabajos de alta calidad, las cuatro profesoras que acudieron a presentar su agotadora evaluación, salieron aprobadas y las demás ya se encuentran listas para presentarlo cuando sean convocadas..

LA TRAYECTORIA ESCOLAR, UNA OPORTUNIDAD PARA LA FORMACION DE DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA

AUTORES:

Petra Prisca Pérez Melchor
Correo electrónico: melchor0118@hotmail.com
Blanca Esthela Solalindez Aranda
Correo electrónico: solalinaran1@hotmail.com
Erasmo Arriaga López
Correo electrónico: aileerasmo@gmail.com
Miguel Ángel Benítez Porcayo
Correo electrónico: porcayo_94@hotmail.com
Renè Lòpez Auyòn
Correo electrónico: reloau@gmail.com
María Elena López Serrano
Correo electrónico: malyels@gmail.com

MÉXICO

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

Cuerpo Académico en Consolidación -CAEC – "ARTE" - Escuela Normal de Capulhuac.

Docentes de la Escuela Normal de Capulhuac, del Estado de México.

Nivel Educativo: Educación Superior

RESUMEN:

La trayectoria escolar en la Escuela Normal de Capulhuac (ENCa), alternativa para contar con evidencias sistematizadas en la mejora de los procesos formativos de los futuros

docentes para la Educación Básica (EB); ofertarles apoyo académico y establecer un sistema de información de los estudiantes desde que ingresan, permanencia y egreso por lo es necesario documentar las acciones de apoyo y acompañamiento pedagógico en el logro de las competencias para la docencia, establecidas en el plan de estudios (2012), así como monitorear el rendimiento escolar para prever la reprobación y deserción.

Resultado de la investigación de los factores que inciden en el desempeño escolar y profesional; mediante los resultados de las evaluaciones internas y externas; la valoración de los empleadores y padres de familia, en los seguimientos de egresados, que sustenta la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) del Cuerpo Académico en consolidación (CA) "ARTE", para la indagación identificamos que la información es dispersa y no se cuenta con una figura o sistema que la recupere. En este contexto, el propósito es propiciar la cultura para sistematizar la información de los estudiantes, contar con evidencias que permitan reconocer los acontecimientos familiares, personales, académicos y sociales que tienen que superar para mejorar su rendimiento académico durante el proceso formativo.

El trabajo de investigación se realiza desde una perspectiva descriptiva, con la finalidad de caracterizar a los estudiantes de la cohorte generacional 2011-2015 de la Licenciatura en Educación Preescolar y los hallazgos con base en indicadores.

Palabras clave: trayectoria escolar, estudiante, formación, calidad educativa.

DESARROLLO

La formación inicial de docentes para la Educación Básica (EB), ha de estar acorde a los nuevos requerimientos y problemas que enfrentarán al ejercer la profesión en el campo laboral; retos para atender las demandas educativas originadas por la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo.

En este contexto, la investigación y los estudios, publicados por Instituciones de Educación Superior (IES), en particular la Escuela Normal de Capulhuac, orientados a analizar los acontecimientos en el desempeño escolar y profesional; mediante los resultados de las evaluaciones internas y externas; la valoración de los empleadores (directivos de EB) y padres de familia, en los seguimientos de egresados; surgen algunos planteamientos: ¿Cuáles son las problemas que afrontan los estudiantes durante su proceso formativo y se manifiestan para atender los problemas educativos de los contextos socioculturales donde ejercen la profesión en el campo laboral? ¿Quiénes son nuestros alumnos que ingresan a la institución para cursar los estudios de licenciatura? ¿Cómo es la formación que han tenido los estudiantes durante su estancia en la escuela desde el ingreso, permanencia hasta el egreso? preguntas que dan originen a otras ¿Cuáles son las estrategias que utiliza el estudiante durante su proceso formativo para lograr las competencias profesionales para la docencia? ¿Qué aspectos personales, sociales, económicos, políticos, académicos y administrativos están asociados durante el proceso formativo de los estudiantes? ¿Cómo los docentes atienden las problemáticas o dificultades que viven los estudiantes durante su proceso formativo que se reflejan en los índices de deserción, reprobación, baja eficiencia terminal?

En esta experiencia, encontramos algunas dificultades para identificar la información o instancia responsable que proporcione evidencias sistematizadas del trayecto académico de los estudiantes, sin embargo existen diversos departamentos y áreas de la organización institucional que recuperan información de los estudiantes con diferentes intencionalidades; como la unidad de asesoría, realiza el llenado de la ficha de identificación personal que contiene aspectos, personales, familiares, de salud, trabajo, antecedentes académicos; el área de psicopedagogía procesa información de los alumnos a partir de instrumentos aplicados como el test psicométrico multidimensional, HEMA para la caracterización del estudiante; el departamento de control escolar concentra las calificaciones durante el proceso formativo hasta la titulación.

Iniciar la trayectoria escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar Generación 2011- 2015 con el propósito de reconocer los problemas o factores que inciden en el desempeño de los estudiantes durante su estancia en la escuela, la deserción escolar, rezago y egreso para ofertarles un acompañamiento académico, programas de tutoría para el mejoramiento de los procesos de formación y elevar la calidad educativa. En esta propuesta consideramos los aportes de algunos teóricos como:

Ragueb Chain Revuelta, Javier E. Ortiz Cárdenas, Octaviano García Robelo, enfatizan la relevancia de las trayectorias escolares permiten la toma de decisiones para mejorar la calidad de la formación de los estudiantes, pero también señalan la complejidad en su estructura, porque cada dato que se genera, representa una posibilidad para la investigación; también dicen que existen mitos, prejuicios y debates en torno a este ejercicio para la mejora en la formación de los futuros profesionistas.

Otros investigadores afirman que es un medio para conocer a los alumnos y al recorrido que hacen desde la decisión para la elección de la profesión, el proceso administrativo de incorporación, su estancia en la institución, el cual implica correlacionar las condiciones de vida del estudiante, las determinaciones institucionales, estrategias individuales y colectivas que se entrelazan conformando una red de aspectos que determinan el comportamiento de los educandos durante su permanencia en la institución hasta culminación de los estudios.

Otras aproximaciones teóricas, epistemológicas que conlleven a la fundamentación y explicación de los factores focalizados de riesgo (reprobación, deserción, desempeño escolar, entre otros), implica pensar en el concepto de formación que es tan variado y diversificado, en este caso es recuperado, construido y sustentado en la línea de generación de conocimiento que cultivan quienes presentan la investigación se recuperan algunos autores como Honoré; la formación en el sujeto, es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas para desempeñar determinada función; la propuesta de Gadamer (1991) y Heidegger (1922) coinciden que los procesos de formación es responsabilidad de quien se forma a partir de la toma de conciencia, las experiencias y las relaciones que establezca con sí mismo y con los otros; implica el reconocimiento y la comprensión de las vivencias del propio sujeto.

En este sentido el proceso formativo es verlo como el resultado de una serie de acciones de las cuales el sujeto asume con responsabilidad su propio proceso cognitivo y en relación

con los otros; lo que implica potenciar o fortalecer las acciones del sujeto no tan sólo en los individual sino en los social para construirse como sujeto de una colectividad.

La formación de docentes para la EB en nuestro país, a transitado por diversas propuestas curriculares, desde el profesor técnico hasta la licenciatura con el enfoque por competencias, con el sentido de quien aprende, lo hace desde la intencionalidad de producir o desempeñar algo, capaz de involucrándose con las interacciones de la sociedad, a fin de atender las demandas educativas de nuestro tiempo permeadas por los factores contextuales, culturales, sociales y económicos.

Gimeno (1991 y 2006) dice que las propuestas curriculares son interpretadas y operadas desde diversos enfoques con el que fue diseñado por diversos factores contextuales y características personales, particularmente los profesores porque son los responsables de conocer e interpretar la propuesta en concordancia con el perfil de egreso. Al respecto Follari (1998), asevera que el docente ha de poseer conocimientos pedagógicos y disciplinares para comprender la lógica del plan de estudios. Por consiguiente la formación inicial está orientada no tan sólo en los contenidos curriculares, sino para transitar a una formación ética, donde adquiera el sentido para lograr la autoformación, autonomía, responsabilidad, el compromiso para analizar y trasformar su hacer docente acorde a su realidad y a las necesidades educativas de los estudiantes.

En el plan de estudio 2012, para la LEPree, establece las competencias profesionales para la docencia, desde diversas perspectivas teórico-metodológicas que son objeto de enseñanza en la EB y de aquellas que explican el proceso educativo; como requisito establece el perfil de ingreso que deberán poseer los aspirantes a cursar estos estudios como: habilidades para indagar, analizar; capacidad para solucionar problemas, implementar estrategias para aprender por iniciativa para toda la vida mediante creencias y valores. El enfoque está centrado en el aprendizaje, se prioriza el manejo de herramientas para favorecer la integración entre teoría y práctica (saber conocer, saber hacer y saber ser). Las estrategias de enseñanza: aprendizaje por proyectos, basados en casos de enseñanza, en problemas, en el servicio, colaborativo y detección y análisis de incidentes críticos.

El plan de estudios, requiere de los formadores de docentes no tan sólo de conocimientos pedagógicos y disciplinares; sino la implementación de estrategias para conocer a los alumnos desde el ingreso, permanencia y egreso; sus habilidades y factores personales sociales y/o culturales que repercuten en el logro de las competencias para la docencia y al ser valoradas e interpretadas en el rendimiento y eficiencia escolar.

La formación docente con el enfoque por competencias, no puede realizarse de manera aislada, sino a partir de una educación flexible y permanente, desde una teoría explícita de la cognición para comprender y entender el entorno cultural, social, político y económico; el logro de habilidades, actitudes y aptitudes que requiere un sujeto en una profesión para desempeñar una función productiva en diferentes contextos de trabajo, además, ha de lograr un impacto, un cambio y un dominio en su hacer.

La trayectoria escolar

El concepto de trayectoria escolar para algunos autores, es realizar una mirada retrospectiva de la vida escolar de los alumnos con la intención de identificar los factores: familiares, económicos, sociales, culturales y académicos, que inciden desde que inicia, durante y hasta la culminación de los estudios, independiente al nivel educativo que cursan, con la intención de trascender en su vida profesional. Bourdieu (1997), afirma que es un medio para reconocer las transformaciones que se generan en un proceso social, requiere del análisis y profundizar en los factores que se articulan y dan pauta para los resultados que se observan.

Rojas, Camarena (2011), establecen que la trayectoria escolar se desarrolla en un espacio social en el cual existen posiciones, sujetos y distancias que se entrelazan para que se dé el hecho educativo. Díaz Barriga (2008), afirma, que para las IES, las trayectorias escolares de los estudiantes y egresados se convierte en una necesidad para analizar y explicar los factores que inciden en el rendimiento académico, esta práctica requiere que en las instituciones exista una espacio académico que concentre y sistematice la información de los estudiantes a partir del ingreso, permanencia y egreso que trascienda al trayecto profesional de los graduados.

Indicadores de la trayectoria escolar

Para este estudio consideramos como indicadores: rendimiento académico, aprobación, reprobación, promoción, repetición, rezago, deserción y eficiencia terminal: **Rendimiento académico**; consecuencia de la valoración de los procesos formativos para lograr la movilidad de una asignatura o curso a otro, en relación con la temporalidad, carga horaria y los créditos establecidos en el plan de estudios que cursa. **Aprobación:** resultado de la evaluación durante el proceso de formación, curso o taller; evidencia para la promoción y/o autorización para cursar lo subsecuente del plan de estudios o para la conclusión de los estudios, según la normatividad se representa en un número, gradiente o nivel de logro.

Reprobación: son los bajos niveles de aprendizaje establecidos en el logro de los propósitos, de un curso, asignatura o taller, donde el estudiante no logra los parámetros establecidos para la aprobación, el logro de los créditos determinados para ser superados de los cuales debe presentar un nuevo examen o repetir el curso. **Promoción**: son los alumnos que aprueban las materias de acuerdo a la temporalidad y en el logro de los créditos establecidos en el plan de estudios. **Repetición:** Es cuando el estudiante no han alcanzado los parámetros establecidos para la aprobación, implica volver a realizar las acciones formativas para enfrentar las dificultades de aprendizaje y lograr el rendimiento académico.

Rezago: representa el aplazamiento de los estudiantes para continuar con los estudios por reprobación o por baja temporal. **Deserción:** es el abandono total o parcial de los estudios por reprobación o por decisión personal que repercute en la eficiencia terminal y **Eficiencia terminal:** es la valoración cuantitativa de los estudios en tiempo y los créditos establecidos en el plan de estudios.

Como parte del proceso indagatorio se presentan las pesquisas a partir de la identificación de las características generales de los estudiantes y los resultados de los indicadores que

consideramos para la trayectoria escolar de la (cohorte) generacional 2011-2015 de LEPre del plan de estudios 2012 y que a continuación se enuncian.

Características generales de la cohorte:

1- Inscripción 28 estudiantes en el primer semestre.

2- Movilidad en el trayecto formativo: 3 bajas, una en el 4º semestre y dos en el 7º concluyeron los estudios 25 estudiantes, 2 hombres y 23 mujeres.

3- Edad promedio oscila entre 22 a 24 años.

4- Condiciones académicas de ingreso: El 80% cumplió con el requisito de tener un promedio igual o superior a 8.00, mientras que el 20% sus promedios oscilaron entre 7.2 – 7.8.

5- Otras características mediante la aplicación de algunos instrumentos como encuestas y test para conocer hábitos de estudios entre otros: 55% de 25 estudiantes no cuentan con programación para realizar los estudios de la licenciatura, 60% no considera necesario realizar un proyecto para atender los requerimientos personales y académicos; 55% no se fijan un horario para estudiar; 75 % no le encuentra sentido realizar actividades conforme a un itinerario; esta omisión conlleva a realizar acciones diferenciadas dejando en segundo término las relacionadas a su proceso formativo. 50%, se les dificulta buscar en una biblioteca los libros para estudiar un tema o resolver problemas; no ha desarrollado habilidades para investigar el significado de términos desconocidos en un texto; 75% no lee detenidamente los contenidos de los libros como una pauta para comprender el texto, 40% no lee atentamente los apartados esenciales del tema abordar. 95% no duermen lo suficiente como para estar durante el día en un estado de descanso; 90% no son sistemáticos en el estudio; 65% no le gusta realizar trabajos en grupo o en equipo. En las derivaciones del test Psicométrico Multidimensional en el rubro de inteligencia emocional se identifica que el 12% de los estudiantes manifiestan conductas depresivas, predisposición al suicidio y a las adicciones; 62% requieren de apoyo académico para el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Esta información es la pauta para el diagnóstico y para iniciar la trayectoria escolar, al documentar las estrategias académicas de asesoría y tutoría orientadas a ofertales un acompañamiento académico a fin de desarrollar habilidades para solucionar problemas, atender y vincular situaciones personales con los requerimientos formativos y las determinaciones institucionales que inciden en su desempeño y en el logro del perfil de egreso.

6. Al concluir los estudios el 81% son evaluados como idóneos y el resto no. La idoneidad es una variable para la contratación.

Como parte de la investigación se consideró necesario conocer la opinión de los estudiantes con respecto a su formación misma que se describe a continuación: el 60 % reconocen que tienen dificultades para aplicar estrategias didácticas orientadas al logro de los propósitos

del plan y programa de estudios de EB; 56 % comprender textos académicos; 56% promover la autonomía y la participación del colectivo docente; 43 % para implementar estrategias orientadas a la reflexión; 58 % habilidades para indagar e investigar.

El 53% tiene áreas de oportunidad en el uso de las TIC para el desarrollo de competencias; 47% para realizar la evaluación formativa; 49 % para usar el debate; 67 % utilizar los estudios de caso para potenciar la autonomía, 49 % implementar acciones orientadas a fortalecer la participación; 53% promover la critica a través de solución de problemas; 56% para diseñar bitácoras de observación e identificar de problemáticas en la práctica profesional; 54% para comprender contenidos mediante rutas de estudio; 53% para utilizar las didácticas alternativas en la reflexión de la práctica; 62% para reflexionar sobre la práctica a través de problemas y el 42% evaluar para favorecer el aprendizaje; 67% promover el conocimiento a través de eventos académicos y culturales.

En términos generales los estudiantes identifican mayor dificultad en el desarrollo de proyectos, estudios de caso y en la comprensión de textos en inglés; dificultades en la adaptación al campo laboral, diseño de propuestas de trabajo, toma de decisiones, solucionar problemas educativos de los alumnos derivados del entorno y en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Reflexiones finales.

Iniciar la trayectoria escolar con los estudiante de la cohorte generacional 2011-2015, en la institución, lo vemos como una acción prioritaria para incidir en la cultura de sistematizar información de los estudiantes inscritos desde el incorporación, permanencia hasta el egreso; el rendimiento académico, representado por el concentrado de los promedios de calificación finales de cada semestre para lograr la movilidad de una asignatura o curso a otro, en atención a la temporalidad, carga horaria y los créditos establecidos en el plan de estudios que cursan; identificamos que inciden algunos factores: edad, el grado académico de los padres de familia, el género, los compromisos familiares y laborales; las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio; tiempo destinado a los estudios, responsabilidades familiares, lugar de residencia, la satisfacción en los estudios, habilidades para integrarse al contesto escolar y social.

Se convierten en insumo para propiciar la indagación y explicación de problemas o dificultades que los originan; a fin de propiciarles acompañamiento pedagógico para el logro de las competencias en la docencia, establecidas en el plan de estudio que los forma; prever la reprobación y deserción; área de oportunidad para la gestión académica que conlleve al diseño de alternativas en la mejorar o reorientación de los procesos de formación y elevar la calidad educativa que se cristalizan en los resultados de idoneidad y en el trayecto profesional.

En este contexto del proceso formativo de los futuros docentes, obliga a los formadores de docentes a implementar estrategias para conocer a los alumnos desde el ingreso, permanencia y egreso; identificar las habilidades y factores personales sociales y/o culturales que repercuten en el logro de las competencias para la docencia y al ser valoradas

en el rendimiento y eficiencia escolar. Han de estar a la vanguardia de las demandas educativas y a los nuevos requerimientos y problemas que enfrentarán al ejercer la profesión en el campo laboral, por la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo.

Es una área de oportunidad para el análisis y reflexión de las investigaciones que han de sustentar la Línea de generación o aplicación del conocimiento (LGC) del Cuerpo Académico (CA), "Acción para la reflexión y transformación de la Educación" (ARTE), reorientar los procesos formativos que sean explícitos en los resultados de idoneidad al incorporarse al campo laboral, en el trayecto profesional y para la vincular la investigación con otras IES quienes tienen experiencia en este ejercicio.

Bibliografía.

Chain, R. R. y Ramírez M. C. (1997), *Trayectoria escolar, la eficiencia terminal en la universidad veracruzana*. Revista de la educación superior, 102. México.

García, R O. y Barrón, T. C. (2011) *Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en pedagogía*. Revista perfiles educativos Vol.33 No.131. México.

González M., A, Castro L.E y Bañuelos R. D (2011). *Trayectorias escolares. El perfil de ingreso de los estudiantes de ciencias químicas: un primer abordaje para contrastación ulterior con otras disciplinas.* Revista latinoamericana de estudios educativos, Vol.XLI Núm. 3-4, pp. 119-138

Huerta, I.J. (1989), *Seguimiento de Trayectorias Escolares*. ANUIES. México.

Rangel J. (2004) *Curvas de proyección de trayectoria escolar y mapas de probabilidades de egreso.* Revista de la Educación Superior Vol. XXXIII (1), No. 129, Enero-Marzo de 2004, pp. 11-29. ISSN: 0185-2760.

Ponce de León T. María del Socorro (2003) Guía para el seguimiento de trayectorias escolares, http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/2_guia_trayectoria.pdf, consultado el día 29 de Abril de 2014.

LOS MAPAS MENTALES, UNA HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE

Nombre del colectivo	La parota
Tema	Los mapas mentales, una herramienta para el aprendizaje
Modalidad	Relato
Autora	Margarita Herrera Baltazar
Integrantes del colectivo	Florentino García Vargas y Margarita Herrera Baltazar
Nivel educativo en que se desarrolla	Educación Superior. Formación docente inicial
Institución	Centro Regional de Educación Normal Secretaría de Educación Pública

INFORMACIÓN PARTICULAR

Responsable del colectivo: Margarita Herrera Baltazar	Correo electrónico: mherrera2410@hotmail.com	Teléfono: 7531050109
Dirección del Colectivo: Justo Sierra No. 680	Col. Centro	Teléfono: 7535410442
Comunidad/Municipio: Arteaga	Estado/provincia: Michoacán	País: México

Los mapas mentales, una herramienta para el aprendizaje.

Profra. Margarita Herrera Baltazar

Resumen

Introducir una nueva forma de pensar o actuar dentro del aula, tiene satisfacciones, así como momentos de duda o incertidumbre en cuanto a si se está actuando de forma correcta, en el momento correcto y con los alumnos adecuados. Esto es lo que enseguida voy a narrar, cuáles fueron los momentos de incertidumbre que pasé al implementar por primera vez "Los mapas mentales" como una herramienta para el aprendizaje, pero también la alegría que se experimenta al ver que una estrategia funciona y funciona bien.

Por lo tanto, una nueva estrategia didáctica produce cierto grado de estrés en el docente porque, aunque en el papel uno haya visto que puede funcionar, al momento de implementarla se deben de tomar en consideración los siguientes aspectos: el contexto donde funciona la institución, la edad de los alumnos y el nivel educativo de los mismos. Aun con todas estas consideraciones, no hay certeza de que funcione como se ha visualizado.

Aquí comparto con todos ustedes algo que tenía, como dice Cassany "guardado en el cajón del sastre" donde como educadora tengo, como muchos otros profesores, varias anécdotas que al volverlas a narrar cobran vigencia como si el tiempo no hubiera transcurrido. Así pues, con el poder que tiene la memoria y tal vez suprimiendo algunos aspectos, les presento un fragmento de mi trabajo docente.

Palabras claves: Mapas mentales, estrategia didáctica, aprendizaje, enseñanza, creatividad, formación docente.

INICIO

Hace unos años tuve un encuentro significativo con alguien que habría de marcarme para siempre, él me mostró otra forma de observar el aprendizaje, los elementos que intervienen, también como el cerebro procesa la información y otras cosas más. Me

refiero a un gran amigo… el libro. ¡Ah, pero no cualquier libro! Es uno en particular se llama "El libro de los mapas mentales" de Tony Buzan.

Días atrás, no recuerdo con precisión la circunstancia, alguien había hecho referencia al contenido del mismo, así que cuando lo miré en una mesa de venta, parecía que me llamaba para que lo abriera y así lo hice. Al estar hojeándolo, sus páginas me fueron atrapando, tal vez fue el colorido de las mismas, o los temas que sutilmente se me revelaban, o tal vez porque vi en ellos otra forma de hacer más fácil el aprendizaje, bueno no sé con precisión qué fue lo que de él me atrapó y lo compré.

Conforme transcurría la lectura de los capítulos y realizaba los ejercicios que en ellos se me indicaban, lo vi como una estrategia para que los y las estudiantes de la carrera de Profesores de Educación Primaria y Secundaria especialidad en Telesecundaria del Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, Michoacán, lo conocieran y aplicaran como una herramienta más para desarrollar las habilidades cognitivas que como parte del perfil de egreso de la misma se plantea para el futuro docente.

La institución donde laboro desde hace muchos años, está ubicada a 300 km. de Morelia, la capital del estado de Michoacán, México y a 65 km de la costa, pero enclavada en la Sierra Madre del Sur a mil metros sobre el nivel del mar, con una belleza inigualable por sus grandes montañas y cañadas tan profundas, así como sus 65 kilómetros de interminables curvas, una tras otra, la cual serpentea el camino y de pronto… ¡Zas! Se descubren paisajes esplendorosos, claro si te gustan esos caminos y tu estomago resiste lo vertiginoso del mismo. Ya sea que vengas de Morelia o bajes a la costa es el mismo kilometraje y las mismas curvas. En fin, esto es hermoso, ver desde lo alto de la montaña las luces del puerto industrial o la presa Morelos, pero sobre todo el verdor de sus cerros, claro en el verano-otoño porque en otras épocas está un poco seco, por ser un bosque caducifolio, propio de esta zona.

Los jóvenes alumnos, provienen de diferentes contextos, algunos de zonas indígenas, otros rurales, y una gran cantidad del puerto industrial de Lázaro Cárdenas, Michoacán; llegan muchos alumnos que aunque su localidad se encuentre más cerca de la capital del estado, prefieren esta escuela porque tiene todavía el aire pueblerino de su lugar de origen, otros por el contrario, se sienten atrapados en una población tan pequeña, donde tal vez la colonia en que viven en que viven en su lugar de origen, pueda ser más grande que el mismo pueblo. Sus edades oscilan entre los 18 y 22 años, con el ímpetu propio de

esta edad, cuando uno se quiere comer el mundo a mordidas y no dejar nada al que viene atrás.

DESARROLLO

Al trabajar con estos jóvenes uno se pregunta, ¿Cuál sería la forma más sencilla de abordar algunos contenidos?, asimismo ¿Cómo podrían organizaran mejor sus ideas para su presentación? y algo que me parecía y hasta este momento continua pareciendo una de las principales metas, lograr el aprendizaje de los alumnos.

El aprendizaje ha sido una temática muy interesante para mí. Saber, pero sobre todo observar las transformaciones que ocurren en ellos, es algo que me atrae sobremanera, es por eso que he estada interesada en los contenidos relacionados con la construcción del conocimiento y las estrategias didácticas que coadyuven en la organización de los mismos.

En el peregrinar por encontrar una explicación de lo que ocurre con los seres humanos cuando aprenden, he recurrido a varios teóricos cada uno de ellos con su respectivo paradigma, desde los conductistas clásicos con el Estímulo-Respuesta, pasando por los neoconductistas como Skinner y su Estímulo-Respuesta-Reforzador, los cognoscitivistas como Piaget y Vigosky, programación neurolinguística, gimnasia cerebral, inteligencia emocional, inteligencias múltiples… y lo que se acumule.

Cuando recuerdo la forma en que descubrí, como los libros podían atraparme y hasta dejarme sin comer o dormir, quisiera poder transmitir esa experiencia a los aprendices, pero claro, sé que eso no es posible cada uno tiene que llegar a este punto por caminos diferentes. De lo que si estoy convencida es que como maestra tengo que emplear estrategias para hacer más accesible este recorrido.

Por lo tanto estoy de acuerdo con la definición que sobre estrategia de aprendizaje presenta Monereo (1994) cuando nos dice que “Son procesos de toma de decisiones (consciente e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada los conocimiento que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” P. 27.

Cuando por primera vez puse en práctica los mapas mentales con los alumnos del primer semestre en el curso de "Estrategias para el estudio y la comunicación I", unos mostraban una resistencia pasiva, es decir, obediencia a mis indicaciones, pero no estaban muy convencidos de lo que iban a hacer, en otros observé rostros de incredulidad ante lo que se estaba presentando y unos pocos parecían decir a través de sus expresiones faciales ¡Eso es lo que yo quería!

He de comentar, que antes de iniciar con las instrucciones para la elaboración de los mapas mentales, hago una exposición somera del funcionamiento del cerebro, destacando como la parte izquierda es eminentemente lógica y la derecha creativa, también el pensamiento radial que en ella interviene y otros aspectos relacionados con esta estrategia, con la cual intentaba poner a trabajar los dos hemisferios para lograr un mejor aprendizaje.

Al estar realizándolos, algunos jóvenes no se atrevían a usar colores o líneas que partieran del centro de la hoja hacia los lados, como lo indica la estrategia, emulando las manecillas de un reloj en las cuales van escritas palabras, frases u oraciones, cual jinetes sobre un potro al que intentaban domar, o hacer símbolos que representen lo que ellos estaban pensando.

Todavía recuerdo las preguntas que me hacían ¿Maestra cómo es posible que en un tema tan serio nos ponga hacer dibujitos?, ¡Maestra no puedo, es como si me regresara a la primaria, y ya estamos en la normal!

Pero conforme transcurrían los momentos, primero en equipos y posteriormente de manera individual o viceversa realizaban los mapas mentales y encontraban una forma más sencilla de ordenar sus ideas. He de reconocer que no a todos se les hacía fácil, principalmente cuando lo tuvieron que elaborar de forma individual y como era algo que la mayoría no había observado, recurrí a varios ejemplos para que se animaran y pudieran dejar volar su imaginación y creatividad.

En particular recuerdo a un joven que por más esfuerzos que hacia no podía dejar de realizar un diagrama, el cual me parecía algo muy frío, sin vida. Conforme pasaban el tiempo y su compañeros iban terminando su primer ejercicio, él se desesperaba más y más al grado de llegar a la mesa donde estaba ayudando a otros alumnos y arrojándome el cuaderno con impotencia me dijo: ¡ Ahí esta maestra, ya no puedo más!.

Esa actitud me hizo recordar que desafortunadamente nuestro sistema educativo está centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje, donde los alumnos solamente son espectadores del mismo, por lo tanto, solo tienen que repetir "al pie de la letra" lo que el profesor considera que deben aprender y se deja de lado su participación activa en la construcción del aprendizaje.

En esa ocasión, también había otros que se dedicaban a jugar y parecía que la actividad no les interesaba, pero cuando hicieron las presentaciones de los mapas mentales, manifestaban una creatividad que en ocasiones ni ellos mismo daban crédito a lo realizado y mucho menos sus compañeros.

En particular la actitud del primer alumno mencionado y la de los juguetones, me hizo reflexionar hasta qué grado nosotros como maestros hemos enseñado a nuestros educandos que al conocimiento solamente se puede acceder de forma convencional, académica y no como algo sencillo y divertido. El placer, es un elemento que está ausente del aprendizaje, más bien éste está relacionado con el dolor, por eso en algunas ocasiones cuando se intentan actividades que están ligadas con el placer los estudiantes lo ven como una trivialidad, una onda loca de la maestra, que no tiene algo mejor que hacer.

A partir de estas y otras acciones he intentado que la estrategia la apliquen en contenidos de otras asignaturas, cuando escuchan una conferencia, en la lectura de un libro, al ver una película, también para socializar la visita de observación a la escuela primaria o la práctica docente, en fin en varios momentos tanto de la vida escolar como de la privada.

Asimismo he observado como algunos estudiantes de grados superiores se han atrevido a usarla con otros maestros para la presentación de algún tema, todavía con un poco de timidez, pensando que tal vez su profesor no valore en su exacta dimensión el trabajo realizado, en el cual ellos intentan expresar por medio de su creatividad contenidos formales.

También ha dado buenos resultados con los alumnos del 7° y 8° semestres cuando tratan de presentar el tema de estudio y los subtemas derivados del mismo para la elaboración de su documento recepcional. En este punto quiero compartir con todos ustedes las

experiencias tan enriquecedoras que los alumnos obtuvieron al buscar las categorías que complementarían su tema de investigación.

Por lo regular, en este aspecto los jóvenes de otras generaciones, siempre habían mostrado algo de dificultad al querer encontrar los subtemas que investigarían, ya tenían detectada la problemática, elaborado el esquema de trabajo y en el mismo sus preguntas de indagación, pero para algunos el buscar información sobre asuntos más específicos resultaba un gran reto.

En una sesión de Seminario se pusieron a elaborar un mapa mental de su tema de estudio con todas las indicaciones antes expuestas y al término de la clase comprobaron que esta estrategia les había ayudado a organizar mejor sus ideas, a realizar el proceso de una forma menos estresante y que no habían tenido que recurrir a la consulta de otros documentos recepcionales para hacer menos pesada la tarea, pero sobre todo que el producto que tenían en sus manos era factible de mejorar por que no era algo terminado, sino que seguía el mismo camino que ellos en la construcción de su aprendizaje.

CIERRE

Estos pequeños logros son los que hacen que el magisterio tenga una razón de ser, y que los que en él laboramos nos podamos sentir orgullosos de pertenecer al mismo, este es un largo y sinuoso camino para llegar a una primera meta, que es la aplicación de los mapas mentales como una estrategia más por parte de los futuros profesores de educación básica. Ese aspecto no lo he podido comprobar a pesar del tiempo transcurrido, no sé si cuando egresaron lo aplicaron en sus grupos escolares, qué resultados obtuvieron, si la estrategia hizo alguna modificación en su forma de apropiarse de los contenidos o de lo contrario la olvidaron para siempre.

Lo que en aquel entonces me animaba a continuar era ver que en otros espacios educativos de educación primaria, así como de superior ya se estaba aplicando esta estrategia. Actualmente hay diferentes organizadores gráficos y en su gran mayoría se pueden elaborar de forma digital o manual y es de uso común en algunas escuelas o maestros, pero en ese entonces fue algo nuevo en la institución

Sé que el aprendizaje es un largo proceso, pero como en todo proceso en ocasiones hay retrocesos, sin embargo sigo avanzando en esta aventura de ser maestra y creyendo que

los maestros de hoy deben de hacer énfasis en el aprendizaje de sus los alumnos, en la incorporación de nuevas tecnologías, abiertos al cambio, pero sobre todo en amar y respetar su profesión.

BIBLIOGRAFÍA

BUZAN, Tony, **El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente.** Urano: Barcelona, 1996.

CASSANY, Daniel. **La cocina de la escritura.** SEP/GRAO: México, 1998

MONEREO, Carles et al. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula.** Graó: Barcelona, 1994.

APROPIACIÓN DE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES, CAMINOS PARA UNA MISMA RUTA

Nombre: Nancy Areli Hilario Coronel[1]
Correo: nancy.hilaricoronel@gmail.com

Eje: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político.
Nivel educativo: Formadores de docentes

RED LEO Oaxaca

Resumen

Se presenta el desarrollo de una experiencia de trabajo realizada a través de la pedagogía por proyectos en una escuela primaria unitaria, en una comunidad de la mixteca en Oaxaca. Propuesta desarrollada como parte de las actividades del diplomado "La enseñanza de la lengua desde la pedagogía por proyectos" que coordina la RED LEO en el estado.

La experiencia que se presenta se organiza principalmente en cinco momentos: planificación del proyecto, realización de las actividades, socialización, evaluación general del proyecto y evaluación de los aprendizajes. Se describen los principales procesos que se construyeron con la implementación del proyecto, entre ellos se destaca la participación activa de los niños en su proceso de aprendizaje y en la organización de las actividades. Experiencia que ofrece aprendizajes en diferentes sentidos: para los formadores de docentes, para los estudiantes normalistas y para los alumnos de las escuelas primarias.

Palabras clave: pedagogía por proyectos, enseñanza de la lengua, infográfico, micro asambleas escolares, autonomía, conocimiento local.

MÉXICO

Introducción

La pedagogía por proyectos constituye una propuesta pedagógica en construcción, misma que se sustenta en experiencias particulares, que cobra vida en las aulas a partir de los intereses de aprendizaje de los alumnos. El interés por fortalecer la propia práctica como formadora de docentes me ha llevado a conocer y desarrollar otras experiencias para ofrecer referentes diversos en la formación de los estudiantes normalistas, en ese sentido es que se ha desarrollado el trabajo con los alumnos de una escuela primaria.

Documentar la propia práctica aporta a los procesos de reflexión y construcción del saber docente (Mercado, 2002,) componente elemental en el quehacer de la enseñanza. En la cotidianeidad del trabajo docente es que se construyen y legitiman los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Darle valor a esa práctica es parte de los procesos de reconocimiento del saber generado en la enseñanza, desde éste referente es que se sitúa la experiencia presentada.

[1] Docente de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula.

Se contextualiza el proceso de vinculación con una escuela primaria para el desarrollo del proyecto, pues la escuela normal en la que laboro no cuenta con una escuela anexa, proceso que influye en determinados procesos de la formación de los estudiantes.

Metodología

Como formadora de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria con la intención de apropiarme de la metodología de enseñanza por proyectos se buscó desarrollarla primero con un grupo de alumnos de educación primaria, pues si bien el asistir al diplomado y conocer nociones de la propuesta que me permiten tener una idea de la misma quedaba en el aire el desarrollo de mi propia experiencia.

Fue así que con otra compañera del diplomado, también compañera formadora, nos dimos a la tarea de buscar escuelas para solicitar un espacio con algún compañero docente de educación primaria, pues si bien el trabajo se podría haber desarrollado con los grupos de estudiantes normalistas consideramos que la significatividad de la experiencia cobraría otro enfoque si la realizábamos con grupos de alumnos de primaria, trabajo para el cual ellos se están formado y al que nosotros debemos aportar.

Inicialmente con las compañeras formadoras nos dimos a la tarea de buscar opciones para el desarrollo de la propuesta, pues no tenemos el contacto directo con los alumnos de educación primaria. Inicialmente pensamos que podríamos crear alguna estrategia para invitar a los niños a trabajar por las tardes en la escuela normal, pensamos que podríamos solicitar un aula en nuestra institución e invitar a los niños a participar, sin embargo nos detuvimos puesto que por nuestro contexto laboral y por las múltiples actividades sindicales de nuestro gremio así como las actividades estudiantiles de los normalistas las instalaciones podrían cerrarse en cualquier momento. Pensamos también en gestionar un espacio en el municipio, sin embargo las constantes actividades sindicales en las que como gremio participábamos en esos momentos nos hicieron cancelar esa opción. Recuerdo que era el mes de abril, justo un mes anterior a las movilizaciones más fuertes de la sección XXII que históricamente han sido en el mes de mayo. Seguíamos asistiendo a las sesiones del diplomado con la reserva de no haber iniciado la propuesta con algún grupo de educación primaria.

En las respectivas sesiones del diplomado las coordinadoras del mismo nos sugerían rutas de búsqueda. Para ese momento me coordiné con la compañera Ana Beatríz y visitamos dos escuelas primarias cercanas a Teposcolula, en la primera no tuvimos suerte pues estaba cerrada pues los docentes asistieron a una reunión en la supervisión. La segunda escuela que visitamos encontramos a una maestra que nos informó que el director se encontraba en una reunión en la supervisión, acudimos a la oficina que se encuentra en el centro de Teposcolula y encontramos que todos los directores de la zona participaban en un taller, mismo que coordinaba la maestra Lilí – docente integrante de la RED LEO- quien nos apoyó para plantear nuestra solicitud de espacios al supervisor.

El maestro amablemente accedió a apoyarnos, llamó a algunos compañeros directores para saber si en alguna de sus escuelas se podría tener la apertura para nuestra solicitud. Acudieron tres maestras y un maestro, los tres eran directores de algunas de las

escuelas más cercanas a Teposcolula, la mayoría multigrado. Planteamos nuestra solicitud y explicamos que estábamos en calidad de estudiantes de un diplomado que promueve la pedagogía por proyectos y que necesitábamos un espacio en algún grupo para desarrollar nuestras prácticas, requeríamos de por lo menos cuatro horas a la semana. He de reconocer que en ese momento me sentí como estudiante y con la expectativa de saber la postura de los maestros, me imagino que ese mismo sentir lo han de experimentar nuestros estudiantes normalistas cuando van a sus escuelas de práctica, sentirse aceptados y/o rechazados por los titulares que les sean asignados en sus grupos, de hecho parte de eso narran en sus experiencias de práctica.

Los maestros nos escucharon y el maestro explicó que en su escuela resultaría complejo el acceso, pues los padres de familia son "especiales" en el trabajo con sus hijos y que una intervención requeriría tener ya una propuesta para consensarla con ellos y esperar a que aceptaran. Le agradecimos su disponibilidad y dos de las maestras manifestaron tener apertura para quienes quisiéramos asistir a la escuela, siempre y cuando acordáramos los tiempos y que se respetaran, sobre todo por la expectativa que se genera en los niños. Mi compañera y yo expusimos que nos comprometíamos a respetar los acuerdos establecidos con ellas y los niños. En ese momento les solicitamos sus números de teléfono para después comunicarnos con ellas y coordinarnos para agendar las fechas de nuestras intervenciones.

Una vez reunidas las cuatro compañeras que asistimos al diplomado compartimos la respuesta que nos dieron las maestras, entre nosotras acordamos hacer binas para hacer las intervenciones y sorteamos los espacios que teníamos disponibles. Ambas escuelas eran unitarias. A la maestra Ana le tocó trabajar con la maestra Miriam en una escuela primaria ubicada en San Miguel Tixa y a la maestra Grisealda y a mi en la Escuela Primaria Rural "Benito Juárez" (Clave: 20DPR1699L), ubicada en Santo Tomas Tecolotitlán, a escasos 10 minutos de Teposcolula.

En binas nos coordinamos para sugerir hora y día de intervención en la escuela primaria, tenía que ser un horario en el que la compañera Griselda y yo coincidiéramos para poder ir juntas. Después de analizar nuestra carga horaria coincidimos en que lunes y miércoles podíamos dos horas después de las 11:00, me comuniqué con la directora y maestra de la escuela primaria, la maestra Norma, le expliqué la situación de nuestros horarios y la disponibilidad de tiempo, la maestra indicó que no habría ningún problema con el horario, que de hecho podríamos emplear el horario después del receso para trabajar con los niños. Finalmente acordamos trabajar dos veces a la semana, los días lunes y miércoles después del receso hasta la hora de salida (de 11:30 a 1:30 hrs.), en total fueron cuatro horas por semana. Finalmente teníamos un grupo para realizar la propuesta de pedagogía por proyectos con los niños, casi seis meses después de haber iniciado el diplomado podríamos intervenir.

Acordamos con la maestra Norma que asistiríamos el lunes 17 de marzo para presentarnos con con los niños e iniciar la propuesta, en esa época había actividad política de los estudiantes normalistas y también actividad política por parte del nivel de formadores. Entonces teníamos cierto margen de tiempo para avanzar con el trabajo. Una noche antes la maestra Griselda se comunicó conmigo y me comentó que había tomado la decisión de hacer la intervención en una escuela cercana a la ciudad de Oaxaca, además de que creía conveniente trabajar de forma individual para que cada una desarrollara su propia

propuesta. Al siguiente día me presenté con el grupo para presentarme y explicarles lo que podríamos trabajar.

Como lo tenía planeado, al siguiente día me presenté a la escuela a la hora acordada, llegué mientras los niños estaban en el receso, saludé a la maestra quién me indicó que tocarían más tarde el timbre para la hora de entrada, pues los niños tenían poco tiempo de haber salido al receso, mientras ella vendía los dulces de la cooperativa y conversaba con algunas madres de familia. Los niños me veían con curiosidad, los saludé y me preguntaron si era la maestra que trabajaría con ellos, les comenté que sí, supuse que su maestra les había ya anunciado mi llegada. Eso me dio confianza, saber que los niños ya sabían que trabajarían con alguien más, en ese momento no me imaginaba la forma de trabajo que construiría con ellos.

Los niños de la Escuela Primaria "Benito Juárez"

En total eran 15 niños, cuatro de sexto grado, dos de quinto, tres de cuarto grado, dos de tercero, dos de segundo y dos de primer grado. La mayoría se involucraba en la actividades de trabajo, sólo uno de ellos requería supervisión constante pues solía distraerse fácilmente.
Para coordinar mejor las actividades del proyecto se organizó el trabajo en micro asambleas, se les designaron las responsabilidades mayores a los niños más grandes quienes apoyaban a los más pequeños. Cabe destacar que esta forma de trabajo fue fácilmente apropiada por los niños, pues en el trabajo en el aula multigrado es como suelen trabajarse algunas actividades.

Los espacios

Las sesiones de trabajo se alternaron, algunas fueron dentro del salón de clase, otras en la biblioteca y en los momentos finales del proyecto en el patio de la escuela.
Durante todo el proyecto los niños se organizaban en dos equipos para trabajar, organizaban sus mesas de tal forma que estuviesen trabajando todos juntos.

El proyecto se trabajó en un total de doce sesiones entre los meses de abril y mayo.

El sustento de la propuesta

La pedagogía por proyectos busca potenciar la enseñanza de la lengua a través de actividades que involucren el conocimiento contextualizado de textos completos. Es el enfoque que sustenta la propuesta de Jolibert (2010).

Se retomó también la propuesta de las micro asambleas escolares que han desarrollado algunos educadores en otros espacios educativos en Oaxaca (Cornelio, 2013), con lo que se contribuyen al reconocimiento de las formas organizativas de nuestros contextos culturales.

El desarrollo del proyecto

La propuesta de pedagogía por proyectos sugiere una ruta metodológica para desarrollar las actividades, son cinco momentos principalmente. Se presenta el trabajo desarrollado con

los niños, de la escuela primaria "Benito Juárez", en torno a dos proyectos: uno sobre el ciclo de vida de los caballos y el otro, también, sobre el ciclo de vida los delfines.

I. Planificación del proyecto

La planificación del proyecto con los niños se realizó en tres sesiones; durante la primera se presentó a los niños un video sobre el sistema solar, se les leyó un cuento y se realizó una manualidad sobre luna;[2] en la segunda, se les preguntó ¿qué es lo que querían hacer? y expresaron que conocer sobre la vida de los animales y en la última se diseño el proyecto colectivo de acción.

Cuando se les preguntó a los niños sobre lo que querían hacer, ellos respondieron que saber sobre los animales, después les pedí que me indicaran sobre qué animales específicamente. Los niños me dictaron y escribí en el pizarrón la relación de animales que les interesaba conocer. Hicimos una votación para elegir sólo un animal, al final quedaban dos opciones: los caballos y los delfines. Les pedí que eligieran sólo una de ambas, todos los niños y algunas niñas querían investigar sobre los caballos y la mayoría de las niñas sobre los delfines. Insistí en que debíamos sólo elegir uno, pero en ese momento el grupo se dividió y propusieron que quienes quisieran investigar sobre los caballos lo hicieran y así con los delfines. Al final se hicieron dos equipos, las niñas investigaron sobre los delfines y los niños y algunas niñas sobre los caballos.
Después les pedí que por equipo definieran qué es lo que les interesaba saber de cada animal, para organizar las actividades y elaborar el contrato colectivo de acción, que en este caso sería uno por equipo. Los niños de cada equipo externaron su interés y escribieron en un papel bond lo que querían saber, después les mostré un lamina para que pudiéramos organizar sus intereses y pudiéramos construir el contrato colectivo de acción.

Los intereses de los niños se centraron en indagar por algunas características fisiológicas y de cuidado. Las preguntas fueron las siguientes:

- Sobre los caballos fueron: ¿qué comen?, ¿cómo entrenarlos?, ¿cómo cepillarlos?, ¿por donde respiran?, ¿cómo nacen?, ¿Cómo se montan?, ¿cuántos años viven?, ¿dónde viven?, ¿cuánto miden?, ¿cómo hacen del baño?.
- Sobre los delfines fueron: ¿cómo se reproducen?, ¿cómo nada?, ¿cómo nacen?, ¿qué comen?, ¿dónde viven?, ¿cuál es su comida favorita?, ¿cómo respiran?, ¿cómo van al baño?, ¿cuántos años pueden vivir?

A partir de ello les solicité que indicaran qué es lo que tendríamos que hacer para responder a esas preguntas, los niños sugirieron algunas actividades y los orienté para ordenarlas y pudieran escribirlas en un papel bond. Es como diseñaron sus contratos colectivos de acción en donde especificaron actividades, responsables recursos y tiempo.

Con la existencia de dos equipos para trabajar se les propuso a los niños que nos organizarnos por "micro asambleas" -que consiste en designar "cargos" y/o responsabilidades a cada uno de los niños para desarrollar las actividades y poder

[2] La intención era crear un escenario que posibilitara la posible elección de un tema acorde al sistema solar, contenido que los niños revisarían en esos meses, sin embargo los niños no eligieron nada relativo a ello.

coordinarse mejor-.[3] Acordado eso con los niños según las aptitudes que identifiqué en ellos designé los siguientes "cargos" (responsabilidades), según la propuesta del trabajo por micro asambleas:

- Coordinador/a. Responsable de conducir la sesión de trabajo a nivel de equipo, de favorecer el intercambio de ideas y de moderar participaciones.
- Regidor/a de armonía ambiental. Promueve el cuidado colectivo del área de trabajo durante la realización de las actividades, a fin de disfrutar de espacios armónicos, seguros e higiénicos para el aprendizaje grupal.
- Administrador/a del silencio. Favorece la comunicación, estableciendo las condiciones necesarias para atender y escuchar activamente a los integrantes del equipo y de la plenaria.
- Vocero/a. Comunica al interior del equipo y al pleno de la asamblea, los comentarios y acuerdos establecidos.
- Administrador/a del tiempo. Monitorea el desarrollo de las actividades a partir del tiempo asignado, y posee la facultad de negociar más tiempo para el trabajo grupal junto con los administradores de los otros equipos.
- Secretario/A. Toma nota de los aspectos relevantes: comentarios, ideas, propuestas y acuerdos del equipo.
- Responsables de materiales. Responsable de suministrar y optimizar el uso de los materiales que se empleen en el transcurso de la asamblea escolar.

Resultó bastante enriquecedor trabajar con esta forma y organizar a los equipos, pues además de que posibilitó el avance en el proyecto los niños fueron asumiendo responsabilidades al interior de sus equipos. Por ejemplo un niño de primer grado a quien le tocó fungir como regidor del medio ambiente, elaboró notas para recordarle a sus compañeros que al terminar de trabajar debían recoger la basura generada. En el caso de los niños mayores ellos coordinaban las actividades más complejas, escribían en la láminas y apoyaban en sus compañeros más pequeños en el desarrollo de las demás actividades.

Un momento posterior a la realización del contrato colectivo de acción fue el contrato individual, en el cual los niños registraban lo que aprenderían así como la actividad particular en la que participarían en el proyecto. Se les proporcionó una carpeta para que los niños guardaran las evidencias de trabajo que se iban construyendo, se les indicó que la rotularan con su nombre y que podían decorarla a su gusto.

En este momento es que como docente responsable de la actividad se diseño el proyecto global de aprendizaje, para su diseño se tomaron como ejes los dos temas propuestos por los niños y se hizo una revisión de los contenidos de ciencias naturales en los programas de los seis grados, y por supuesto también se revisaron y seleccionaron los contenidos de los programas de español. Ese plan global orientó las actividades de cada una de las sesiones posteriores, cabe señalar que fue un proceso complejo, pues como grupo unitario se tenían que considerar en las actividades los diferentes grados de profundidad que requiere el tratamiento de los contenidos para los niños de los seis grados.

II. Realización de las actividades

[3] Propuesta retomada del Manual de Asambleas escolares (Cornelio, 2013).

Con la orientación del plan general, como primer momento, se presentó a los niños diferentes tipos de textos para socializar la investigación que realizarían. Se les mostraron carteles, folletos, fichas técnicas y un infográfico [4] –"Un camino de vida"-. Les pregunté que cuál de esos textos podrían ser viables para socializar la información producto de nuestras investigaciones. Ambos equipos decidieron hacer el infográfico, entonces fue el texto que se interrogó.

La interrogación del infográfico

Se proporcionó a los niños una fotocopia impresa del infográfico, les expliqué que lo obtuve de una página de internet y que era parte del diario digital "Noroeste", del estado de Sinaloa. Es decir se contextualizó el texto.
Se les pidió hacer la lectura individual, con los niños de primer grado se orientó la lectura. Una vez concluida la lectura individual revisamos la estructura del infográfico y leímos de forma grupal el contenido del texto. Se les preguntó ¿qué contenía? Y conforme iban respondendo se tomo nota en el pizarrón. Después se hizo la silueta del texto para que ellos la copiaran.

Los niños identificaron los principales elementos del inforgáfico, explicaron que contenía información, letras, dibujos, ilustraciones, mapas, ubicación, título, fecha, lugar, periódico. Cuando se les preguntó cómo estaba organizada la información los niños explicaron que se daba a conocer la vida de las tortugas, les pedí que identificaran los momentos de la vida de las tortugas y ellos describieron tanto elementos del texto como del ciclo de vida de las tortugas: introducción, incubación, gestación, crecimiento, madurez, apareamiento, anidación, probabilidades en contra, características del cuerpo de las tortugas.

Se les preguntó si la información que investigaríamos se podía organizar de esa forma, respondieron que sí, entonces les indiqué que teníamos que siguiendo las actividades de su contrato colectivo nos tocaría investigar lo que ellos querían saber sobre los caballos y sobre los delfines, después tendríamos que organizar la información para diseñar el infográfico para que finalmente la pudieran exponer.

La investigación sobre los delfines y caballos y la articulación con los contenidos escolares

En el contrato colectivo de acción los niños establecieron hacer la investigación en diversas fuentes, algunos investigaron en internet y llevaron información impresa, otros investigaron en las enciclopedias de animales que tenían en la biblioteca. Se les presentó un par de videos sobre la vida de ambos animales, se les pidió que tomaran nota para que en un momento posterior se revisara la información para responder a las preguntas que se plantearon inicialmente.

[4] La infografía es una representación visual o diagrama de textos escritos que resumen o explican algún tema. La información se organiza en forma de descripción, secuencias expositivas, argumentativas o narrativas.

Para realizar la vinculación del proyecto con los contenidos de los programas de estudio de primaria se realizó una selección de los mismos y se propusieron las actividades a los niños según el grado que correspondían. En lo que respecta al área de Ciencias Naturales se seleccionaron contenidos para clasificar y caracterizar a los animales, para español se seleccionaron aquellos que tuvieran que ver con el uso y sistematización de información. Las actividades propuesta para los alumnos fueron las siguientes:

- Primer y segundo grado
Realizar la ficha descriptiva del delfín y el caballo (según el equipo en el que estaban).

Ficha descriptiva
Animal:_____
Vive en:_____
Cómo es:_____
Se alimenta de:_____
Cómo se desplaza:_____

- Tercer grado
Sistematizar la información obtenida de acuerdo a la siguiente tabla.

Tipo de alimento	Nombre
Plantas	Herbívoro
Carne (animales)	Carnívoro
Plantas, hongos, insectos, carne, etcétera	Omnívoro
Insectos	Insectívoro

- *Cuarto grado*
Investigar ¿Cómo respiran los delfines? /¿cómo respiran los caballos?

- Quinto grado
Investigar y analizar:

- ¿En qué ecosistema viven los delfines/caballos?
- ¿Cuáles son las características ambientales del lugar donde viven los delfines/ los caballos?
- Identifica cuáles plantas y animales silvestre son los más representativos

- Sexto grado
Con apoyo del libro de texto de Ciencias Naturales y la información que recuperaron de las distintas fuentes de información describir los recursos que necesita cada organismo para vivir.

Organismo	Recursos
Delfines	
Caballos	

¿Qué pasaría se le quitaras o alteraras un recurso a algunos de los seres vivos?
Elabora una conclusión

Organización de la información

Para diseñar el infográfico se les indicó que teníamos que organizar la información de acuerdo al ciclo de vida de los caballos y delfines. Aunque en el infográfico ya habíamos revisado el ciclo de vida de las tortugas fue necesario reforzar el contenido y se analizó con ellos el ciclo de vida de las gallinas, con eso los niños identificaron con mayor claridad cada momento del proceso. A partir de ahí se les indicó que las preguntas teníamos que

organizarlas de acuerdo al ciclo de vida de los caballos y delfines, así podríamos elaborar nuestro primer borrador del infográfico.

La respuesta a sus preguntas las iban registrando en fichas de trabajo, los más grandes ayudaban a corregir la ortografía de los más pequeños, por mi cuenta les revisaba a todos ortografía y redacción. Una de las maestras apoyó al equipo de los caballos, pues eran los que estaban más retrasados en sistematizar su información.

Diseño del infográfico

Una vez que se revisó el contenido de la información en sus fichas se les indicó a los equipos que tenían que diseñar un borrador para representar la información en el infográfico, les indiqué que podrían imaginar un diseño similar al del ciclo de la gallina que les había mostrado o el de las tortugas. Se les proporcionó el material para el diseño de los mismos, ambos equipos presentaron propuestas creativas en sus infográficos y los representaron en papel craff.

III. Socialización del proyecto

Para la socialización del proyecto invité a los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la escuela normal en donde laboro. Los estudiantes asistieron a la exposición de los niños sobre la investigación realizada y al final pudieron hacerles preguntas sobre lo que aprendieron. No tuvimos tiempo para realizar una preparación de la exposición.

Después de la exposición de los niños los estudiantes normalistas realizaron diversas actividades con los niños: juegos, manualidades y cuenta cuentos. Al final se organizó una convivencia entre los niños y los estudiantes normalistas, se compartió un pequeño refrigerio y se les hicieron algunos obsequios a los niños.

V. Evaluación general del proyecto y evaluación de los aprendizajes logrados

En la última sesión se hizo un balance con los alumnos sobre la realización del proyecto, entre las cosas que externaron están las siguientes:

- En sus participaciones los niños destacan haber aprendido sobre el ciclo de vida de cada uno de los animales: como el tiempo de gestación de los delfines que es de 11 meses y el de los caballos de 11 a 12, que los delfines están siendo asesinados por la pesca ilegal, que los delfines nadan apoyados por su cola, que su comida favorita son los pescados y las algas.
- Expresaron que les gustó trabajar en equipo porque se apoyaban entre todos.
- Dijeron también que disfrutaron hacer el infográfico porque escribían la información que investigaron y porque pegaban imágenes
- También les gustó que los estudiantes de la normal asistieran a presenciar su exposición y que jugaran con ellos el serpientes y escaleras de los ecosistemas.

- Hubo aspectos que no les agradó del trabajo en equipo, dijeron que en algunos momentos algunos de sus compañeros no trabajaban.

Para la evaluación de los aprendizajes logrados se realizaron algunas preguntas para valorar los contenidos de los cuales se esperaba se apropiaran. Las preguntas planteadas fueron las siguientes y se les presentó a través de un juego, el caracol del saber (Anexo, 1). Al final no se pudo recuperar el contrato individual porque ya no se tuvo oportunidad de programar otra sesión de trabajo con ellos.

Conclusiones

El desarrollo del proyecto posibilitó aprendizajes en los niños, pero sobre todo la experiencia de haber trabajado con un interés propio y hacerlo en equipo, así como asumir responsabilidades y exponer sus conocimientos ante otros.

Los niños conocieron un formato diferente para representar información e hicieron uso de recursos para la investigación: indagaron en diversas fuentes, sintetizaron y registraron información en fichas de trabajo, representaron la información en un infográfico, diseñaron el infográfico y expusieron ante un público desconocido para ellos.

La designación de cargos a los niños, como en micro asambleas, posibilitó una forma diferente de organizar las actividades en el aula e implicó a los niños para asumir responsabilidades en la consecución del proyecto. Se promovió el trabajo en equipo, algunos de los niños dieron que eso era una de las cosas que más les había gustado.

La conducción del proyecto con los niños de la Escuela Primaria "Benito Juárez" representó un doble reto, por una parte por ser la primera vez que implementaba la pedagogía por proyectos y porque era una escuela unitaria. Al final se logró recuperar un contenido de ciencias naturales por cada grado y un contenido de español para los diferentes grados. Sin embargo, la característica integradora de la propuesta posibilitó una experiencia de aprendizaje igualitaria a todos los niños, en el trayecto se adaptaron actividades según el ciclo en el que se encontraban los niños. Esta experiencia queda como un primer ejercicio para potenciar el conocimiento y la producción de textos en el aula con una propuesta novedosa, además de que aporta a la construcción de mis saberes docentes para la formación de los estudiantes normalistas.

Referencias bibliográficas

- Cornelio, M. (2013). Manual de Asambleas escolares, México: CIESAS-UNICEF.

- Jolibert, Jossette (2010). De éxitos y fracasos en el aprendizaje de la lectura en Roberto I., P., Ruiz, C., González, R., María, L. (coords.) (2010)*Rostros de la lectura, historias de maestros*, México, Ediciones Axolotl, pp. 56 – 86.

- Mercado, Ruth (2002) Los saberes docentes como construcción social, Fondo de Cultura Económica, México.

Anexo 1. Preguntas "Caracol del saber"

1. ¿Cuál es el ciclo de vida de los animales?
2. ¿Cómo se llama el proceso por el cuál los animales pueden multiplicarse para dar vida a otros seres semejantes?
3. ¿En qué ecosistema viven los delfines/caballos?
4. ¿Cómo se desplazan los delfines/caballos?
5. ¿Qué es un animal ovíparo?
6. ¿Qué es un animal vivíparo?
7. Los animales que comen plantas y carne se llaman:
8. Los caballos y los delfines son ovíparos o vivíparos.
9. ¿Por dónde respiran los caballos/delfines?
10. ¿Cuánto tiempo tarda en gestarse un delfín/caballo?
11. ¿Cómo es el crecimiento del delfín/caballo?
12. ¿Qué comen los delfines/caballos?
13. ¿A los cuántos años alcanza su madurez un delfín/caballo?
14. ¿Cuántos años viven los delfines/caballos?
15. ¿Cómo se llama al último momento del ciclo de vida de los animales?
16. ¿Cuáles son los riesgos que corren los delfines/caballos?
17. ¿Cómo se cepillan los caballos?
18. Describe al menos cinco partes del cuerpo de un caballo/delfín?
19. ¿Cómo se montan los caballos?
20. ¿Cómo se les llama a los caballos que viven libres en las praderas? ¿Y a los que viven en las establos?

NARRATIVA E INTERCULTURALIDAD. EL RELATO DEL OTRO, APRENDER DEL OTRO: VIVENCIAS EN EL CAMINO DE TITULACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Título de la ponencia

Narrativa e Interculturalidad. El relato del otro, aprender del otro: vivencias en el camino de titulación en la formación docente inicial

Autor

Jorge Alberto Chona Portillo

Correo electrónico

conciencyarte@gmail.com

Eje temático

Eje 2. **Formación docente inicial, avanzada y continua en Lenguaje**

Red a la que pertenece

Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad. México

Institución donde labora

Benemérita Escuela Nacional de maestros

Universidad Pedagógica Nacional

Nivel educativo donde labora

Educación Superior

MÉXICO

Resumen

Esta experiencia data del camino de la asesoría como un camino de ida y vuelta, trazo algunas huellas desde la noción de comunidad narrativa, la interculturalidad como la no existencia de un pensamiento único y la existencia del otro. En apariencia esta experiencia radica en la formación docente inicial, sin embargo hurga y traza un horizonte a dos elementos fundamentales que en esta caótica modernidad: narrativa e interculturalidad, como un espacio donde emerge el sujeto con voz y con capacidad de escucha, como una apuesta a la presencia del otro, para construir el nos-otros, y encontrar el significado y dar sentido a la presencia de eso que somos, ese algo que se torna intangible y de invisibilidad en el contexto mundial actual.

Palabras claves (cinco)

Narrativa, Interculturalidad, Relato, Formación Docente Inicial, Comunidad, Dialogismo

Narrativa e Interculturalidad. El relato del otro, aprender del otro: vivencias en el camino de titulación en la formación docente inicial[1]

"Entre la acción y la palabra sólo percibimos sus efectos
en la intangible trama de relaciones humanas
que se da siempre donde los humanos viven juntos.
Lo que otorga sentido a nuestras vidas y al mundo"
Hannah Arendt

Por Jorge Alberto Chona Portillo

Pasan en mi mente imágenes de los momentos en que he estado del otro lado: el aprendiz. Algunos de esos recuerdos dan cuenta de maestros que me indican que hacer, que hace falta, que subrayan los quiebres en el texto, los puntos incomprensibles. Indicaciones que vienen de la voz experta del saber, y que sin duda buscan, mejorar los planteamientos, las reflexiones, el uso de los referentes teóricos o del aparato crítico. A la lejanía y con mayor horizonte de conocimiento, pienso en que tales imágenes reproducen formas de saber colonizadas que no dan cabida al descubrimiento, al asombro, a la extrañeza o al deslizamiento de la duda, y la sospecha.

De este lado: como maestro. Me miro, me interrogo para saber cómo estoy construyendo ese acompañamiento con jóvenes que aspiran a ser maestras/os. No tengo la certeza de cómo debe ser el camino para la asesoría de tesis o informe de prácticas (ambas formas de titulación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros). Algo cierto, es que busco que este acompañamiento no sea el reproducir lo aprehendido. Ni de que el acompañamiento se base en un *vas bien, sigue por ahí,* o de *excelente trabajo, no tengo sugerencia alguna;* sino y sobre todo, de ser un lector que recibe y devuelve, de alguien que sugiere e indaga a la par, que se deja asombrar y conmover.

En este camino de la asesoría como un camino de ida y vuelta, trazo algunas huellas desde la noción de comunidad narrativa, la interculturalidad como la no existencia de un pensamiento único y la existencia del otro. En apariencia esta experiencia radica en la formación docente inicial, sin embargo hurga y traza un horizonte a dos elementos fundamentales que en esta caótica modernidad: narrativa e interculturalidad, como un espacio donde emerge el sujeto con voz y con capacidad de escucha, como una apuesta a la presencia del otro, para construir el nos-otros, y encontrar el significado y dar sentido a la presencia de eso que somos, ese algo que se torna intangible y de invisibilidad en el contexto mundial actual.

Comunidad narrativa. Contar y escuchar historias

Hacer presencia. Son muchas y muy variadas las formas de hacernos presente. En el contar y escuchar historias se genera una presencia intersubjetiva de constelaciones culturales que se objetiva en formas simbólicas a medida que narrador y escucha dan cuenta de relaciones que tienen que ver con las figuras personales, los lugares y los objetos, escenas y acontecimientos, palabras y lenguajes, afectos y sentimientos, actitudes y movimientos del cuerpo, huellas al fin de un entrecruzamiento de culturas y de voces. Cada persona tiene su propia manera de asumir sus filiaciones e inscripciones culturales, sus formas de

[1] Agradezco infinitamente por prestarme sus palabras, a Ana Gómez, Karla Pichardo, Ariel Albarrán, Antonio Rubio, Ana Belem callejas, Raquel Hernández, Andrea Contreras, Lizet garrido, Gabriela Castillo y Gloria Edith Salazar, Grupo de Asesoría 2015-2016 BENM.

pertenencia e identidad. La narrativa surge como un espacio, un horizonte dialógico para el reconocimiento y la comprensión de sí y del otro, de un compartir de experiencias de vida.

De ahí la voz que narra, que se narra y se recupera en la voz, en la presencia de los otros:

Éramos seis y yo, los estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros: Liz, Ana, Raquel, Tony, Belem y Ariel quienes integrábamos el grupo de asesoría para la titulación. Comencé trabajando en forma individual con cada uno, para explorar el tema de indagación, la forma de titulación y los avances. Conforme pasó el tiempo, se sumó al grupo Gaby (quien era novia de Ariel) y Karla –bajo el supuesto de que estarían como oyentes, cosa que no fue así-. Tiempo más tarde se sumó Andrea, quien pidió cambio de asesor. Finalmente se integró Edith, a quien su asesora había roto relación de trabajo. Así que terminamos siendo once en el grupo.

Ocurrió que como la mayoría estaba por la forma de titulación de informe de prácticas, decidí –es verdad, lo decidí yo, pues aún seguíamos en la idea de yo orientaría su trabajo de titulación- que comenzaríamos con una narrativa del por qué habían escogido el tema de intervención cada una/o. En ese trayecto, llegamos a la cuenta que bien valía comenzar con un relato autobiográfico acerca de quiénes eran y cómo habían llegado a tomar la decisión de estudiar para maestras/os.

Lo primero que descubrimos fue que era algo que no nos habíamos planteado escribir. Y que nuestras líneas primeras tenían algo en común, aunque sólo voy a integrar a algunos fragmentos de los textos:

"Sólo existen vagos recuerdos de mis primeros años de vida. Una joven mujer, docente en la Sierra de Guerrero, que ante la inexperiencia y un mar de soledad, entrega por miedo, por ignorancia o por dominación su esperanza, su juventud y sus ganas de amar, su nombre es Ana María…" (Jorge)

"Resumir 22 años de mi vida en unas hojas de papel se oye algo complicado y realmente lo es. Escribir las cosas que me llevaron a ser lo que soy implica afrontar los monstruos de mi pasado y volver a vivir los momentos formidables y maravillosos; todo con el fin de encontrarme, de crear un lazo con el lector que le permita ver a través de mis palabras lo importante que es mi carrera, de descubrir que me trajo hasta donde estoy y por qué no, revelar aquello que ni siquiera yo conozco, aquello que me permita no dejar de luchar por lo que quiero. Mi nombre es Raquel…"

"Es bueno siempre hacer un alto en nuestra vida y reflexionar el camino recorrido. Quiero plasmar a través de estas letras mis inicios y los recorridos que me han traído hasta aquí: ser maestro. Nací un día 13 de Marzo de 1994 en el municipio de los Reyes la Paz, estado de México…" (Tony)

"Miles de recuerdos invaden mi cabeza al hacer un recuento de mi vida o pensar en que me trajo hasta aquí. Mi nombre es Ana Belem Callejas Simón, una joven llena de sueños y esperanzas, ilusiones y desilusiones, miedos y tropiezos, que inevitablemente me han dejado gratas experiencias de las que he aprendido." (Belem)

"Soy Ariel Osvaldo Albarrán Medrano, nací en el Ancón, una pequeña localidad sobre la margen del Río Balsas, en el municipio de Coyuca de Catalán, estado de Guerrero. Mi mapa es Yolanda Medrano Baza, profesora de educación primaria y la especialidad de matemáticas en educación secundaria…"

"Soy la mayor de las tres; lo cual implica una gran labor dentro de mi familia, el simple hecho de ser el ejemplo de mis hermanas y el orgullo de mis padres, hace que luche por mis sueños. Así da comienzo a mi historia, un viaje en mis recuerdos que hoy deseo compartir, no es nada fácil escribir y contar sobre mí." (Liz)

"Las historias de vida forman, entrelazan y dejan huellas imborrables en la construcción de nuevas existencias. Hoy soy la autora de una nueva historia, de un nuevo ciclo, una de esas etapas que forma parte de la construcción de una escultura humana llena de imperfecciones. Recordando que somos sueños, vida, sensación y utopías, somos y dejamos de ser, mientras la vida va girando como una ruleta, los seres humanos creamos lazos, somos como telarañas bien construidas que atrapan miles de recuerdos y experiencias que nos dan más que vida." (Ana)

Por lo visto, todos teníamos algo que contar, contamos retazos de nuestras vidas. En cada sesión, cada palabra dicha, era una escucha que recibía y devolvía con un gesto de asombro, con una palabra calidad con una caricia en la mirada. Escribíamos para posicionarnos de nuestra autoría. En esas pinceladas autobiográficas surgían en referencia los otros: los padres y los hermanos, los lugares, los recuerdos y las figuras simbólicas. Y es que una autobiografía es ante todo el relato de vida; como toda obra narrativa es selectiva y, en tanto tal, inevitablemente sesgada. De hecho puede ser una impostura, una mentira bien contada que describe una realidad tal y como la veo, la percibo y la huelo, como la vivo y la siento, como la sueño y la convierto en quimera, en ese anhelo lleno de recuerdos que las palabras tejen para crea una historia.

Se dice a menudo que las historias se cuentan y no se viven; la vida se vive y no se cuenta. Sin embargo existe una curiosa e intrínseca relación entre vivir y contar. Una historia da cuenta de infinitos sucesos, acontecimientos y personajes en las más variadas circunstancias. La historia tiene la virtud de sustraer de múltiples incidentes de una historia o bien, de transformar esos múltiples incidentes en una historia. En este sentido, un acontecimiento es más que algo que ocurre, algo que simplemente sucede, pero que su estructura le da sentido a la historia desde un comienzo y un fin.

El relato de una historia autobiográfica, es un proceso de composición, de configuración que no consuma en el texto, sino en el lector; esta condición posibilita la reconfiguración de la vida por parte del relato. El sentido y significado de un relato brota de la intersección del mundo del texto y el mundo del lector. Así el acto de leer se convierte en el momento crucial de todo análisis. Sobre dicho acto descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector.

El relato es el espacio de complicidad entre autor y lector, posibilita tener encuentros y desencuentros, momentos de creación y recreación; de mirarse en las palabras del otro y de vivir la propia experiencia en la historia contada.

Puesto que el narrador vive la huella, su relato mismo es la traza, el indicio, en los relatos contados una y otra vez, emergen las marcas, los rastros, las huellas de aquello que trasciende a lo colectivo, porque ese algo que se cuenta nos pertenece a todos nosotros, porque la narración tiene una fuerza configuradora de la existencia en su dimensión colectiva. Benjamín (2001:118-119) dirá que "Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuando más olvidado de sí

mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído. Cuando está poseído por el ritmo de su trabajo, registra las historias de tal manera, que es sin más agraciado el don de narrarlas. Así se constituye, por lo tanto la red que sostiene al don de narrar. Y así también se deshace hoy por todos sus cabos, después de que durante milenios se anudara el entorno de las formas más antiguas de la artesanía".

Estas primeras líneas narrativas nos dieron sentido de pertenencia, de comunidad, de compartir algo en común. Nuestros relatos constituyeron el sentido común de nuestra práctica, pues a partir de ahí comenzamos a tejer con otros hilos, los de la experiencia en las aulas y escuelas durante las jornadas de práctica, en nuestro afán de poder ofrecer algunos aportes a lo que significa la formación docente inicial en la BENM. Éramos comunidad en los términos de práctica y comunidad de Wenger (2001) que tiene que ver con el sentido de la práctica y con el asociar la práctica en la formación de comunidades. Una comunidad de práctica constituye una unidad a partir de tres elementos: un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido.

Nosotros, dejamos de ser un grupo de asesoría y pasamos a identificarnos como una comunidad de práctica, cuyo eje fue la narrativa de nuestras experiencias de aula y nuestros relatos de vida. Una comunidad narrativa de aprendizaje y saber. Una comunidad imaginaria para explicar el actuar y las razones que expone y ejercita una comunidad, que nos llevan a redescubrirnos, a reinventarnos a través de las narrativas de la experiencia pedagógica. Donde la educación se observa como un proceso horizontal, una pedagogía basada en la acción. Puesto que voltear hacia una vida en común sobre el hacer y el pensar, para el intercambio de narrativas de experiencias pedagógicas que constituyen un saber del cómo de sus prácticas y su transformación, pero también de sí mismo para abatir las historias de abandono que persisten en la educación, para reconocerse a sí mismos como otros e instituir el principio de reflexión desde eso que somos como docentes o futuros docentes.

Interculturalidad: dialogismo y constitución del sujeto

Si bien es cierto que se hace referencia a la noción de interculturalidad desde diversos lugares y enfoques. En este relato, lo planteo desde el habla del sujeto, plasmada en sus narrativas (auto)biográficas y de experiencia docente, desde esas formas simbólicas que dan voz, producen gesto y crean sentido. Las personas damos sentido a nuestra existencia definiendo nuestro lugar específico en ella, en otras palabras somos autores de nuestra propia historia e identidad. Como es el caso de Ana, cuando llega a la pregunta sobre que profesión abrazaría:

"Una tarde sentada en el suelo con una libreta en la mano izquierda y un lápiz en la mano derecha, me disponía a responder la siguiente pregunta que me había dejado mi profesor ¿Qué carrera te gustaría estudiar cuando seas grande? La verdad nunca me imaginé que tendría que llegar a ser grande, nunca me había detenido a pensar que pasaría en un futuro si es que llegaba algún día, no sonaba nada interesante y mucho menos agradable el pensar en ser adulto, tampoco había pensado si quería seguir estudiando, así que responder esta pregunta fue muy complejo". (Ana)

De hecho, podríamos pensar en que la escritura de relatos en el contexto de la interculturalidad, es una capacidad antropológica a través de la cual percibimos nuestra vida damos orden a nuestra experiencia narrada, desde algunos elementos como el de la

retrospección de la vida pasada, el de la anticipación por el devenir, el de la proyección de la vida futura, así como el de los hechos cotidianos y rutinarios. Según una configuración narrativa organizamos cognitivamente nuestros gestos, nuestros comportamientos y nuestras acciones. Los sujetos aquí, encontramos y reconocemos nuestra *ipseidad* (nuestro sí mismo).

Un relato toca la existencia del otro:

"Llegó el día en el que me convertí en mamá, no de la forma en que la sociedad lo espera, primero casarse y después tener hijos, yo hice las cosas al revés, tenía 21 años, cuando me enteré que estaba embarazada solo tenía dos sentimientos, el amor hacia mi bebé y el miedo de cómo reaccionaría mi padre.

Pasaron los días, se convirtieron en semanas y yo solo pensaba en cómo decirle a mi papá lo que estaba ocurriendo; una tarde mi mamá se acerca a mí y hace una pregunta: -¿Hija estas bien?

- Si mamá, ¿por qué?
- Porque te noto rara y tengo la sospecha de lo que está sucediendo.

En ese momento yo sabía que todo estaba perdido, si ya sabía mi mamá que gran desilusión para ella, le fallé soy una irresponsable, son algunas cosas que pasaban por mi mente, la miré a los ojos y salió una lágrima, ella me abrazó, sentí un calorcito que me aliviaba la conciencia. Me dijo al oído: ¿estás embarazada?

-Si mamá, ayúdame por favor –le contesté.

Mi madre me tomó del rostro, me dio un beso en la frente y dijo: -¿Y por qué lloras? Si tener a un bebé es lo más grande y hermoso que te puede pasar en la vida, sonreí y le dije que tenía miedo de mi papá, tal vez me corra de la casa. No lo permitiré hija, -esa fue su respuesta-; yo estaba sorprendida, nunca me imaginé que ella fuera capaz de contradecir lo que el señor ordenara, llegó el momento de hablar con aquel ser que veía tan insensible e incapaz de escuchar razones, no tuve el valor de decírselo, mi hermano fue el que le dio la noticia, mi papá giró su cabeza y su mirada estaba fija en mí, se acercó y me abrazó, yo estaba atónita, esa reacción era desconocida para mí y de su boca salieron unas palabras que jamás olvidaré:

¡No pasa nada, no llores, donde comemos cinco podemos comer seis!

¿MI papá me abrazo? Eso era lo único que me preguntaba en ese instante, mi alma se alivió al conocer su postura, ese día conocí el lado comprensivo y amoroso de mi papá." (Belem)

O cuando escribir constituye trazar horizontes de certeza, de saberse dentro de una profesión como la docencia:

"Mi familia conscientemente estaba que esta carrera, no era mi opción, constantemente, me preguntaban, cómo iba, si me estaba agradando la carrera, si no me iba a cambiar el próximo año para estudiar otra carrera". (Ariel)

La noción de interculturalidad emerge en el sentido de saber que no hay una única forma de saber, de conocer y de pensar. Que la humanidad como horizonte es el ejercicio de lo relativo, llevado a su extremo, en el sentido de que lo relativista establece, en su forma radical, que cuando investigamos estos conceptos básicos de racionalidad, verdad, realidad,

conocimiento, debemos reconocer que en el análisis final todos ellos deben entenderse siempre a la luz de un esquema conceptual específico, de una teoría, paradigma, forma de vida, juego de lenguaje, sociedad o cultura. Es una posición atenta a la discontinuidad, a las rupturas, a la dispersión; destaca y busca lo específico, lo único: aquellas narrativas inconstantes y asombrosas que han conformado al y son producto del hombre. Rodrigo Díaz (1991)

De buscar comprender que el principio de la educación está en el reconocimiento de que educar-se y formar-se es vivir, y que la vida no se vive, sino que hay que vivirla con otros y con uno mismo. Educar-se entonces emerge de la reflexión que se genera con la pregunta, como una aprehensión de sí y del mundo, la fuerza de la acción educativa radica en el vacío de sí que se ha generado cuando los maestros no comprenden los procesos pedagógicos trastocados por el resultado de las políticas y reformas educativas, pues sólo a través de esa acción en términos de una experiencia viva, se recupera a sí mismo al reconocer al otro.

A medida que compartimos el tiempo, el lugar de reunión y los alimentos, también compartimos interrogantes, buscábamos elaborar un diálogo pedagógico, como ese algo que construye una fuerza constitutiva del reconocimiento del otro y asume el cuidado del otro. A través del ejercicio de la pregunta y del sentido común: emergieron temas como: ¿cuál es el papel de las emociones en el aprendizaje escolar?, ¿de qué manera expresan los niños sus emociones en el aula?, ¿cómo hacer para que los niños comprendan sus emociones y mejoren sus relaciones, como modificar su realidad?, ¿qué influencia tiene la expresión de emociones en el aprendizaje de los niños?, ¿cómo influyen las emociones de los alumnos en el desarrollo trabajo del docente?, ¿por qué la lectura es concebida por los niños como algo aburrido?, ¿por qué se han perdido los valores?, ¿cuáles son los valores a desarrolla para a lograr ambientes de convivencia?, ¿por qué se les dificulta a los niños aprender en la escuela? En fin, que a través de las interrogantes hacíamos un desdoblamiento con ese otro, en cuya trama se urden entre constelaciones de interrogantes, lo que es también la experiencia de la opacidad de la pregunta misma: orientada siempre hacia el futuro, desde el velo del deseo, la pregunta que se sostiene siempre en vilo, con la fuerza del vacío; el que se proyecta desde el pasado y sostiene a la vez el deseo y el que se trasluce en las fantasmagorías del futuro. Esa pregunta es en el aquí y ahora, en la temporalidad de la existencia, porque sólo ahí se es otro, en la medida del cuestionamiento, de la búsqueda, del cuidado.

Desde el campo de la pedagogía, supondría retornar sobre los temas y problemas propios: el aula, el mundo de la vida escolar, las relaciones pedagógicas, los vínculos entre maestro/a y alumnos/as, los contextos sociales y culturales, el deseo de enseñar, la voluntad de aprender. Y sobre todo, de un encontrarse con ese otro, un rostro, un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción, un saber determinado y singular.

La existencia del otro

¿Alguien tiene algo de sí para contarnos hoy? En ocasiones así iniciábamos nuestras sesiones. Pero, ¿cuándo se está en condiciones de contar? Se dice que sólo aquel que ha realizado un viaje puede contar algo. Y es verdad, cuando alguien realiza un viaje, lo prepara, lo realiza y regresa. En esa travesía algo tuvo que ocurrir, pues no se va de viaje y se regresa sin algo que contar. Uno regresa del viaje como todo un narrador. Pueden ser

viajes geográficos, históricos o hacia el interior de uno mismo, a la memoria y los recuerdos.

Ana, al realizar su escritura realiza un viaje hacia su sí mismo, y construye una reflexión en torno al ser maestra:

"Recuerdo que el significado que tenía sobre lo que era ser maestro lo construí a partir de mis acercamientos con ellos (los maestros), recordando a esos personajes como los que pretendía que aprendiera una lista interminable de fechas, que aprendiera como resolver un examen, desconocía sus preocupaciones dentro de su campo laboral; cómo mi conducta afectaba a ella, pero ellos tampoco me explicaban de que me serviría aprender a integrar o a derivar ecuaciones, nadie me decía que todo aquello debería usarlo después, la comunicación de los papeles que tiene un alumno y un profesor jamás son dialogados entre ellos. Siempre se anda de prisa preocupado porque se memoricen contenidos, se pasen exámenes y más requerimientos.

Ahora ronda por mi cabeza la pregunta ¿Cómo cambiar ese tipo de comunicación entre maestros y alumnos? A lo largo de mi interacción con el contexto escolar ahora con el papel invertido podría darle una respuesta a esa pregunta, tal vez ante los ojos de los demás no se bien vista pero en lo personal a mí me ha resultado, es permitir que el alumno se sienta en confianza, que vea en el profesor no solo el papel de maestro tal vez de un amigo dispuesto a escuchar abriendo espacios entre tan apretada agenda, sentarse al nivel en el que se encuentra y compartir lo que al le gusta.

Pero ahora recordando las competencias profesionales me permite rescatar la competencia siguiente *Establece comunicación eficiente considerando las características del grupo escolar que atiende.* ¿Hasta qué punto es eficiente la comunicación en los ambientes de aprendizaje que se generan en las aulas actualmente? ¿Cómo se ve vulnerable mi forma de comunicación con los alumnos y que debo cambiar?". (Ana)

Sólo contamos aquello que hemos vivenciado, es decir aquello que se vuelve nuestra propia experiencia. La experiencia que se cuenta de boca en boca es el alimento de todo narrador. Así ha surgido la figura del narrador. Todos cual humanos que somos, tenemos algo que contar.

Ahora bien, ¿cuándo y por qué ese algo se vuelve importante?, ¿para quién, para el que narra o para el que escucha? Más aún, cuando ese algo para ser contado se traduce en palabras, palabras con cierto orden, con cierto olvido e insignificancia, pero son palabras que permiten asomarnos a una forma de pensar. Todavía más, cuando esas palabras son escritas con una capacidad para articular una situación dada.

Donde emerge el sentir de ser maestro, no de las competencias profesionales, sino de ese temor cuando pisamos un aula de clases, entonces Raquel, teje palabras al mismo tiempo que teje sensaciones, y yo escucho, recreo en mi memoria y aprendo de ese otro, ese aprendizaje que tiene que ser vivido:

"Como la primera vez que estuve frente a grupo, no voy a olvidar todos los nervios y las emociones que pasaban desde mi cabeza hasta mi estómago, pararme ahí frente a esos niños y dar una clase, ¡vaya que me dejó un buen sabor de boca!, sabor que sólo quién es maestro ha sentido. Desde ese primer momento fue como si algo se hubiera metido dentro de mí y me hubiera hecho ver la realidad de la situación educativa del país. Desde ese

momento supe que no iba a ser fácil, dar clases no era como todos lo habían pintado y no se acercaba nada a lo que me había imaginado al entrar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros." (Raquel)

Recuperar la experiencia, narrarla para descubrirse otro. Descubrir a esos otros, que nos ayudan a ser eso que somos, es un "Existir con otros, conversar con otros, devenir (con) otro(s) <lo que> es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones. Por ello, el arte de educar implica el arte de forjar lo público en el tipo de experiencias pedagógicas que convocan, es decir, que abren nuevos sentidos y componen un nuevo modo de convivencia. La creación pedagógica, pues, ha de marchar junto a la creación de comunidad". (Skliar y Téllez, 2008: 48)

Y ese otro, son los niños, y las relaciones que establecemos con ellos, esos otros que nos hacen existir:

"Aprender de los alumnos a seguir soñando e imaginar, crear cosas que no sabías que eras capaz de realizar las cuales pude llevarse a la práctica además ver que tan importante es hacer actividades que permita salirte de la rutina, sobre todo poner todo tu esfuerzo al realizar cada actividad o dinámica para que se diviertan es la mejor tarea que debe desempeñar un docente.

El docente debe ser capaz de desempeñar en su trabajo algo creativo, que puedan motivar a los alumnos cada día para venir a su segunda casa *la escuela* y aprender siempre algo nuevo teniendo el propósito de innovar cada actividad con tal que sea acorde al tema y los niños consoliden estos aprendizajes al divertirse al tocar, experimentar, al reflexionar, al opinar, etc. Para poder robar una sonrisa o un gracias de cada uno de los alumnos que asistirán al aula.

Cada uno de los niños que conforman mi historia, dejan huellas que marcan mi camino docente". (Liz)

Encontrar los sentidos del educar. Existe una opinión generalizada acerca de que la escuela ha perdido su sentido más fundante, el de educar a todos. El mundo le pide a la escuela lo que el mundo no es capaz de hacer. Se le pide a la escuela que ciudadanice, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que enseñe valores, que cree una atmósfera de armonía y convivencia, que eduque para la paz. Se pide a la escuela, lo que el mundo es incapaz de hacer: falta de conversación entre generaciones, se padece de inequidad y de justicia, se padece de promesas políticas insulsas y hechas a la *carta* de acuerdo a intereses particulares, se padece de la experiencia de sentir y de pensar. Y aun así en el desierto de la desolación, la escuela sigue en la batalla por la sobrevivencia. En tanto la escuela naufraga, los maestros titulares y en formación buscan llevarla a buen puerto.

Algunas reflexiones

En el marco de la narrativa y la interculturalidad, el relato en la hechura de la historia de su vida que el individua se cuenta a sí mismo, es un viaje a un interior en busca de recuerdos, de experiencias y significaciones para dar nuevos sentidos a su propia existencia. De tal suerte que el primer proceso dialógico es consigo mismo. A medida que narra, se da cuenta que existe al nombrar a los otros, quienes forman parte de sus trayectos formativos y de vida. De esta manera, los estudiantes en el tránsito de la elaboración de su documento de

titulación, lograr en primer lugar, crear una comunidad de diálogo, al contar y escuchar sus historias.

A medida que estos jóvenes fueron construyendo sus narrativas, construyeron dos figuras sujeto-fondo: aprehenderse a sí mismos y aprehender su vida. Puesto que hacemos de nuestra vida una historia gracias a la puesta en intriga que efectúa el relato. Transformamos los acontecimientos, las acciones y a las personas de nuestra vida, en episodios, tramas, y personajes; establecemos entre ellos relaciones dotadas de finalidad, con un comienzo y un final. (Ricoeur, 2009)

Con el relato, hacemos de nosotros mismos el actor de nuestra vida y conferimos a ésta una historia. A medida que leemos a los otros, releemos a nosotros mismos, construimos un acto de reflexividad de lo que hemos hecho y de lo que pretendemos hacer. Hacemos una reflexividad de lo que el otro ha escrito en su relato, de lo que nosotros hemos hecho y que el relato de ese otro, es una ventana que nos permite mirarnos a nosotros mismos. Eso es parte de lo que logramos en esta comunidad narrativa, aprender del otro como si fuéramos nosotros mismos.

De acuerdo con Delory-Momberger (2007, 48), el relato del otro es una experiencia intercultural, puesto que el relato permite mostrar una relación entre dos, "…como un espacio compartido, me parece susceptible de ser aplicado a la interculturalidad en general: la interculturalidad no es la comunión de los corazones y de los espíritus, no es esa intersubjetividad que vendría a trascender las diferencias culturales, ni tampoco la reducción por integración o asimilación de éstas, sino la experiencia de un espacio en el que unos y otros pueden tomar parte, encontrar el lugar donde estar-en-común, no con el fin de habitarlo idénticamente y de volverse iguales, sino para exponer (para desvelar y exhibir; pero también para asumir el riesgo que comportan) las singularidades de unos y otros."

Finalmente, lo que descubrimos a través de nuestras voces dialogadas a través del relato, que la docencia puede ser un mito, un cuento, un conjunto de anécdotas, o la parte central de una política educativa; pero también puede ser el lugar y el espacio, donde el aprendizaje transcurre a través del tiempo. Llegar a la docencia requiere de una bitácora de viaje, de una brújula pedagógica, de saber leer los mapas de la enseñanza y del aprendizaje. La docencia, una profesión tan común y tan extraña, tan solidificada y tan llena de paradojas, de luces y sombras, que requiere para ser comprendida y/o explicada, de colocarse en los zapatos del otro, de los otros, las niñas y niños, de los jóvenes.

Descubrimos un saber con sabor. Que nace de la intimidad, del susurro, de la duda y la inseguridad. No desvela interrogantes, se sumerge en ellos para narrar la experiencia de lo que ocurre con aquel, aquella que está allí en medio del mundo, del acontecimiento, en una convivencia a veces ríspida, a veces agradable.

Bibliografía

Arfuch, Leonor. (2013). Memoria y autobiografía. FCE, Argentina.

Bajtín, Mijail. (2012) Problemas de la poética de Dostoievski. FCE, México.

_____ (2012) Estética de la creación verbal. Siglo XXI, México – Argentina.

Benjamin, Walter. (2004) El autor como productor. ED. Ítaca, México.

Benjamin, Walter. (2001) El narrador, en Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Ed. Taurus, España.

Delory-Momberger, Christina. (2009) Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. CLACSO-Universidad de Buenos Aires.

_____ (2007) Elementos de antropología del sujeto intercultural. En Revista Antrhopos. Interculturalidad, cine y literatura. No. 216. Antrhopos editorial. España

Díaz, Cruz Rodrigo. (1991) *Los hacedores de mapas: antropología y epistemología. Una introducción.* En Revista Alteridades, Año1, Núm. 1 Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.

Ricoeur, Paul. (2009) Tiempo y narración. Vols. I, II y III. Ed. Siglo XXI, México.

Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy. (2008) Conmover la educación. Novedades Educativas, Argentina-México.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Traducido del inglés por Genis Sánchez Barberán. Barcelona: Cognición y desarrollo humano, Paidós.

OAXACA. LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA DESDE EL MOVIMIENTO DEMOCRÁTICO DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE OAXACA

Título: Oaxaca. La educación alternativa desde el Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación del Estado de Oaxaca.

Autor: PATRICIA BOLAÑOS VENTURA (patybv150361@gmail.com)

Eje temático 3: Formación de Maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político

Red: Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.

Nodo: Red LEO Oaxaca

Institución donde labora: Supervisión Escolar 098 col del Maestro Oaxaca, Oax, México

Nivel educativo: Primaria básica

Resumen

La educación en México pasa por momentos difíciles, entre las políticas educativas impulsadas con miras a la privatización. El desprestigio de la profesión docente orquestado por los poderes facticos hace cada día más difícil el oficio de enseñar. Los docentes se organizan para contrarrestar la envestida, su lucha no solo es en las calles, también en el aula se dan muestras de resistencia y deseos de impulsar el cambio. A educación alternativa presente en la propuesta del Plan para la Transformación de la Educación del estado de Oaxaca (PTEO) es una muestra de su lucha, esta alternativa da cabida para la enseñanza basada en la Pedagogía por Proyectos en cuya implementación se logra la democratización de la enseñanza.

Palabras claves reforma educativa, cambio, propuesta, propuesta alternativa, lucha constante.

Oaxaca. La educación alternativa desde el Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación del Estado de Oaxaca.

Se hace camino al andar, y en algunos casos es necesario desandar para repensar el camino andado. Actualmente estoy como asistente técnico pedagógico de la supervisión escolar, con 24 años de antigüedad en el servicio, la zona la conforman 580 compañeros entre maestros, administrativos y asistentes de servicio. En mi infancia la escuela fue casi una pesadilla, son malos recuerdos que tengo en este andar. Escudriñando la memoria escasos son losmomentos de felicidad principalmente durante los recreos en el juego con los amigos, el hecho de estrenar zapatos o tenis que por mandato del maestro mis padres tenían que comprar cuando había que participar en algún evento cultural era algo fabuloso a esa edad.

Conforme pasaban los años de escuela menos entendía y más sufría en el aula con los maestros que gozaban con demostrar su poder. Yo era y sigo siendo rebelde por ese sufrimiento al que me sometieron, matando los deseos, la felicidad pero que sacando fuerzas internas dormidas quizá, se sobrepone a la autoridad opresora. No quería saber nunca más de la escuela, pero tal vez el destino ya estaba trazado.

Este destino me guio a buscar otros pasajes, por caminos que no sentí míos, pero sirvieron para definir una ruta correcta, y es ahí donde se fue la adolescencia, y parte de mi juventud rebelde. No hay represión que dure cien años ni ser humano que la aguante, en mi negativa constante hacia lo bueno de la escuela, esos recuerdos dolorosos, el enojo, miedo la impotencia afecto inclusive mi autoestima.

En la etapa universitaria recorrí varias opciones educativas en busca de mi vocación, pero nada me gustaba, alguien me sugirió en cierta ocasión por qué no estudias para maestra mi respuesta fue irónica ¿yo, maestra? Si mi problema siempre habían sido los maestros, como o porque habría yo de querer ser maestra (fueron los primeros pensamientos que surcaron mi mente), pero hubo una fuerza superior a mí que un buen día me hizo llegar aquí y desde ese entonces decrete que jamás seria como ellos, los que fueron mis maestros, pero ¿cuál era la opción para no caer en ese estereotipo de docente que me habían enseñado?, ¿Dónde se forman esos maestros de los que quería yo ser?

Busquépersistentemente como no repetir ese nefasto patrón de enseñanza,aquí cortare un poco la narración del camino….aproximadamente en el año 2005 llegue a la red LEO, y empecé a desaprender todo eso que me aquejaba en el quehacer docente,el proceso ha sido difícil pero aquí sigo, en ese camino estoy, recuerdo que en apoyo a mi formación en la red me facilitaron el diplomado de “fomento a la lectura y producción de textos”, después la especialización en “la enseñanza del español en la educación básica, realizamos “ferias del libro”, y otros talleres que fueron entretejiendo aprendizajes formativos con amistad y cariño. La Red me atrapaba cada día más, aquí pertenezco pues encontré lo que buscaba. Me tejo con la red con hilos de amor hacia la docencia.

Aquí en la Red curse el Diplomado de “La enseñanza de la lengua desde la Pedagoga por Proyectos” que me mostro una nueva metodología muy propicia para favorecer los aprendizajes significativos. Soy de las personas que le gusta compartir con otros compañeros los conocimientos adquiridos. Durante el tiempo que fungí como directora intente contagiar de mi alegría por aprender a los docentes que en ese tiempo estaban bajo

mi dirección tratando de ser una líder pedagógica no a la usanza de los directores con los que me había topado en mi servicio como docente frente a grupo, pero llego la desilusión rápidamente pues la resistencia era mucha, la tradición pedagógica en ellos pesaba mucho, el desprenderse requería de un proceso más lento y yo pretendí lograrlo de la noche a la mañana. A pesar de ello no desistí y se fueron acercando, primero una maestra, que un día llegó decidida y me pidió le diera acompañamiento para trabajar la metodología en su grupo, eso hizo que al ver los resultados otros se animaran. Los anteriores fueron momentos de mucha satisfacción.

La vinculación de la Pedología por proyectos con el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca.

Pero yo quería ir más allá, hacer un movimiento más grande, estaba convencida que PpPera la clave para que los niños les gustaran ir a la escuela. En el camino coincidí con Gabriel Paz Cruz quien trabajaba como director en una escuela de mi zona la 098, compañero maestro siempre combativo y congruente con sus ideales de lograr una mejor educación que incluya a niños y padres de familia para el despertar de conciencias y así lograr la emancipación del sistema.

Gabriel en ese momento era parte del comité de nuestra delegación sindical incluida en el sector periferia, que a su vez pertenece a la región de Valles centrales de la gloriosa Sección XXII adherida a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) representamos pues la insurgencia magisterial, los que luchan en las calles y el aula por la defensa de la educación. Ya que nuestro país vive momentos difíciles enmarcados en la globalización y las políticas públicas impulsadas por el gobierno neoliberal dictaminadas por unos cuantos que ostentan el poder; nos venden ideales de "calidad educativa" desde la propuesta hegemónica ACE (Alianza por la Calidad de la Educación) firmada por el SNTE en ese entonces comandado por la lideresa Elba Esther Gordillo y por el presidente en turno Felipe Calderón.

Proponen en el Plan y Programas contenidos de enseñanza incongruentes a la realidad de nuestros pueblos, que viven sumidos en el abandono, la pobreza y marginación. Abogan por el uso de tecnologías en la educación al modo de los modelos Euro-Usa- céntricos cuando las comunidades rurales ni siquiera tienen luz electica, las construcciones de las escuelas están en pésimas condiciones y los pequeños, nuestros alumnos llegan al aula mal comidos.

Por lo dicho en el párrafo anterior en Oaxaca hemos optado por un proyecto de educación alternativa denominado Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) desde el año 2009 y en esto sin lugar a duda la Pedagogía por Proyectos encuentra un campo basto para su implementación.

Esta propuesta contrahegemonica PTEO tiene su historia, la inquietud surge en el año 2009 en el seno de una asamblea estatal de la sección XXII que se pronuncia en rechazo de la ACE.

Para agosto del mismo año en el Taller Estatal de Educación Alternativa (2009-2010) se realizó la propuesta al MDTEO y a través de una separata se recuperaron propuestas y observaciones de los avances y con la información sistematizada se enriqueció la propuesta contrahegemónica en noviembre del 2010 se integró una comisión mixta IEEPO-SECCION

XXII, de la que resulto la propuesta ya en forma, la cual fue denominada en sus inicios el Plan para el Mejoramiento de la Educación. Entre enero y abril del 2011, se organizaron 37 foros educativos en las ocho regiones del estado de Oaxaca, con la finalidad de difundir las propuestas y recabarmás opiniones del MDTEO.

En la jornada de lucha del 2011 el punto central del pliego petitorio en el aspecto educativo, fue la exigencia para que el gobierno estatal reconociera el Plan para el Mejoramiento de la Educación que planteaba el MDTEO. Una vez que se dio el reconocimiento de la propuesta educativa se instalaron mesas tripartitas de trabajo, de junio del 2011 a enero del 2012, con la participación del GOBIERNO DEL ESTADO DE OAXACA, el IEEPO y la SECCIÓN XXII; resultado se avala el carácter de Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca.

El 7 de febrero del 2012, se realizó la entrega formal del PTEO, por parte del Secretario General de la Sección XXII al Gobierno del estado. En los meses de febrero abril del 2012, se elaboró una antología, como guía para llevar a cabo el proceso de operatividad del PTEO en todas las regiones de Oaxaca. En marzo del 2012 se entregó el PTEO al Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) como organismo académico externo para ponerlo a consideración y recibir sus observaciones, como primera fase de la operatividad del PTEO se llevó acabo un taller en mayo de 2012 para su preparación e inicio. En agosto de ese mismo año se socializo el PTEO, a través del Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA).

A finales del 2012 Enrique Peña Nieto asume la presidencia en medio de un fraude electoral, su primera acción fue la firma del "Pacto por México", con los partidos políticos Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD); acción que limpiaba el camino para el paso de las reformas estructurales. En ese marco se operativizó el PTEO, en fase de pilotaje, durante los meses de septiembre 2012 y a julio del 2013. El 10 de marzo del 2014 se firma la declaración política ante el gobierno del estado, la LXII legislatura local y la Sección XXII del SNTE. Declaración que puso en marcha un proceso a través de una comisión redactora estatal encargada de elaborar un anteproyecto de Ley Estatal de Educación.

Las consecuencias por ir en busca del cambio.

Todo este movimiento ha traído consigo muertes, desapariciones, presos políticos, represión, tortura, persecuciones, enfrentamiento con policías, gases lacrimógenos, marchas, asambleas continuas, marchas caminatas, caravanas motorizadas, plantones de muchos meses tanto en Oaxaca como en la ciudad de México, encarcelamiento de nuestros líderes, amenazas, retención de salarios, toma de escuelas sin poder entrar a laborar más, represión por parte de algunos municipios de comunidades afines al gobierno,despidos injustificados y un sinfínde descalificaciones al maestro que los medios masivos se han encargado de difundir en la sociedad. Para el gobierno somos los peores delincuentes pero seguimos en pie.

Esto compromete más a mi convicción y compromiso docente, no puedo dejar de mencionar además los años de servicio como maestra, a 24 años de historia recorriendo las comunidades muy lejanas, pobres, faltas de servicios, marginadas, engañadas, explotadas con hambre desnutrición alcoholismo etc. Mueve el enojo por que los que hacen

las políticas públicas nunca han pisado una escuelas en esas condiciones, todo orquestado desde una oficina amplia alfombrada con clima y cómodos y elegantes muebles, cumpliendo los mandatos de la OCDE.

El proceso de educación alternativa- PpP en la zona escolar 098.

El referente histórico es que en la zona después de cada TEEA (Taller Estatal de Educación Alternativa) al final de los tres días se hacía una plenaria y como la zona es grande hacíamos 12 0 13 mesas al finalizar se daban los resolutivos; año con año los resolutivos eran siempre los mismos que se tenía que hacer algo y no se hacía nada, era el año 2009 por que los profesores ya no querían más cursos, que vinieran del estatal al regional, después al sectorial, hasta llegar a la fase delegacional, por lo que, como parte de la delegación siendo directora comisionada de una escuela y formaba parte de la comisión técnico pedagógico de la supervisión se realizó primero una reunión con los 47 directores que la conformábamos. En esa reunión se acordó trabajar relaciones humanas porque había mucho problemas para conformar los colectivos, se intentó con un taller pero no funciono como se esperaba, el siguiente año se volvió a reunir el colectivo en él se hizo una jerarquización de las necesidades que habían salido de los TEEA dándose como prioridad hacer un proyecto de zona.

En otra reunión se armó una ruta, le dimos nombre al proyecto y acordamos quienes participarían, platicamos varios días con el maestro Gabriel y estando yo en la RED LEO platicamos con los demás miembros de esta para la consolidación de la propuesta de un taller de tres días de pedagogía por proyectos a los 540 maestros de la zona (2011-2012) Se trabajó de manera muy dinámica lo grupos armaron con la propuesta obras de teatro que se presentaron al finalizar los tres días.

También ahí mismo se consenso la opción de tomar el diplomado de Pedagogía por Proyectos y la mayoría estuvo de acuerdo. Las sesiones fueron un viernes de cada mes, 15 asesores para atender 15 grupos. Hubo algunos inconvenientes ocasionados por un grupo de maestros tradicionalistas que pretendían arruinar nuestro proyecto que yo defendía en cada reunión de directores que había ellos argumentaban que no servía, que era pérdida de tiempo y dinero etc.

Pero la mayoría asistía muy entusiasmado, pero surgió un inconveniente más pues hubo casi a más de la mitad del diplomado un movimiento magisterial donde ya se veía venir las reformas estructurales lo que nos hizo, dar una pausa pues hubo un plantón largo en Oaxaca y en la ciudad de México, y en el regreso de esa movilización el diplomado perdió entusiasmo.

Solo algunos compañeros llegaron hasta el final donde se organizó un encuentro de proyectos; maestros, alumnos y padres de familia presentando sus proyectos por sectores (tres sectores) , cada sector tenía dos mesas por lo que se presentaron 56 proyectos en total de todos los grados(cultivar hortalizas, la bufanda, el futbol, conociendo la biodiversidad de la costa, dinosaurios, aves, explorando la ciudad y el campo, juguetes didácticos, escuela de artes manuales, distrito de Tlacolula, los delfines, carrera de bicicletas en fin). Era una gran algarabía los padres de familia luciendo los mejores trabajos de sus hijos, los maestros atentos que todo estuviera en su lugar y no faltara nada, en la presentación los niños eran

quienes dirigían sus proyectos a los presentes. El encuentro se denominó: ***NIÑOS EN PROYECTOS. "Niños que construyen su poder de leer y escribir"***llevado a cabo en tres sedes distintas en el mes de junio del 2013.

En laspresentaciones participaron profesores, niños, padres de familia que apoyaron en los proyectos, maestros y como invitados fueron los comités de padres de familia y algunas autoridades educativas.

Se organizó un guion para la presentación de los proyectos de los niños, el propósito perseguido fue que los niños compartieran la experiencia de cómo vivieron trabajar en proyectos ypresentaran evidencias del trabajo por proyectos. Guiándose de preguntas como: ¿Qué hicimos?, ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Cómo nos sentimos? , al finalizar hubo preguntas del público; el tiempo de participación fue de 20 minutos de exposición y 10 minutos de preguntas.

Como un acto de demostrar que las políticas públicas en referencia a las reformas educativas estructurales que estaban ya anunciados en ese tiempo y de la cual fueron los meses de movilizaciones organizamos una demostración, en pleno zócalo de la ciudad de Oaxaca frente al palacio de gobierno; la presentación de muchos proyectos donde participaron los niños no solo de nuestra zona sino de otras regiones del estado, alumnos de maestros que habían tomado el diplomado. Ellos habían transformado su aula su quehacer y la educación, donde los padres de familia estaban integrados en el proyecto mismo, pero como eso no era noticia grata para el gobierno y para sus intereses paso como cualquier otro evento, al contrario, tuvimos problemas al querer poner los módulos de presentación de los niños, porque mandaron a personal del gobierno a quitarnos, pues vieron que éramos muchos, argumentaban que no habíamos solicitado el lugar con tiempo y forma y nosotros no lo hicimos porque sabíamos que nos lo negarían,pero por los mismos problemas que ya teníamos tuvieron que ceder, y así los maestros rebeldes de Oaxaca llevamos a cabo nuestro evento.

Estamos en constante lucha, al no permitir la reforma que en nada mejora la educación, al contrario quieren privatizarla. Nuestra lucha se enfrenta con formación y autoformación continua para demostrar con hechos que a la sociedad y principalmente a los padres de familia que su política está equivocada. Defenderemos la educación pública, a las escuelas normales que ellos quieren desaparecer. El gobierno quiere acabar con el sindicalismo y transformar al maestro como a un trabajador que se le contrata y paga según su desempeño y evaluación, quitándole el derecho al trabajo y violando flagrantemente el artículo tercero constitucional y 127 de la ley general de trabajo. Seguimos en resistencia por la reconceptualización de la escuela y la educación en y para el pueblo.

¡¡Viva la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación!!¡Vivala heroica sección XXII de Oaxaca!

1. https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/.../CuadernilloPTEO.pd...

www.educacionyculturaaz.com/.../plan-para-la-transformacion-de-la-educacion-de-oa..

REPLANTEANDO LA FORMACIÓN DOCENTE, DESDE LA PEDAGOGÍA CRITICA Y LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

AUTOR: MAGDALENA ISELA GONZALEZ BAEZ email: isela_gbaez@hotmail.com

EJE TEMATICO: 4 formación de maestros.

RED: RETEMAC INSTITUCION:" Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga" NIVEL:

LICENCIATURA

MÉXICO

RESUMEN: En esta ponencia se presenta una reseña de la historia de la primer normal rural de América Latina fundada en 1922, Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetio, Michoacán, México. A su vez se muestran las acciones de resistencia que se han implementado en las últimas décadas ante los embates de las políticas neoliberales tendientes a la despedagogización de la formación docente; se plantea una propuesta pedagógica cocurricular desde un enfoque crítico y la educación como derecho;se pretende formar un sujeto ,critico, autónomo capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de autoestimarse, de "pararse sobre sus propios pies", de situarse como ciudadano en su sociedad comprometido con el bien común. A partir de una propuesta metodológica de proyectos multidisciplinarios que fortalezca el trayecto formativo de práctica profesional y preparación para la enseñanza y el aprendizaje del futuro docente de la escuela rural.

PALABRAS CLAVE: práctica docente crítica, resistencia, educación como derecho, sujeto de derecho, paradigma crítico.

INTRODUCCIÓN

La experiencia que compartiré se lleva a cabo en la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" cuna del normalismo rural en América latina (1922), la escuela inicia en la Encarnación municipio de Zitácuaro, Michoacán. Posteriormente funciona en la ciudad de Tacámbaro, para finalmente quedarse en la ex hacienda de Coapa, hoy Tiripetio, Michoacán, México.

Soy docente formadora de docentes mantengo mi compromiso con la educación pública y gratuita, y por la defensa y promoción del derecho humano a la educación de los grupos históricamente excluidos y discriminados; por una educación emancipadora.

Desde su creación han ingresado jóvenes provenientes del medio rural, hijos de campesinos y/o jornaleros, en su gran mayoría estudiar en esta escuela representa la única opción de ser un profesionista, de estudiar una carrera que no signifique mayores gastos económicos para sus padres.

En las últimas décadas, caracterizadas por las políticas neoliberales cuyo objetivo es fortalecer las áreas educativas que demanda el mercado los recursos destinados al mantenimiento del internado son insuficientes para su sostenimiento. Situación que motiva a los estudiantes a realizar acciones de resistencia_mobilización para que el Estado otorgue los recursos para los 550 estudiantes que conforman el plantel; al pago de becas así como para infraestructura y mantenimiento de instalaciones. Actualmente, la resistencia es emprendida, contra la Reforma educativa vigente (2011), contra las leyes secundarias que afectarán sus derechos; como es el otorgamiento de plazas automáticas.

La formación académica de los estudiantes a través de su historia ha permanecido sujeta a los programas de estudio vigente en las diferentes etapas, (1922, 1934, 1975,1984, 1997,2012). Sin embargo siempre se ha caracterizado por llevar a cabo actividades de tipo técnico complementario para el maestro rural.

Desde la década de los 90´s se ha despedagogizado la formación docente, ya que las asignaturas que plantea en el trayecto formativo de práctica profesional son de carácter instrumental, ha ido desaparecido paulatinamente del curriculum la teoría pedagógica. Para lo cual plantearé una propuesta de formación pedagógica cocurricular, desde una perspectiva crítica y desde un enfoque de derechos. A partir de una propuesta metodológica de microproyectos que fortalezca el trayecto formativo de práctica profesional y preparación para la enseñanza y el aprendizaje.

La ENRVQ ha sobrevivido muchas veces bajo una intervención exterior, muchas veces violenta y represiva por parte de cuerpos policiacos para reprimir las manifestaciones hacia los estudiantes, y, por otro lado con cierta autonomía en las formas de trabajo y organización al interior de su internado.

Como podemos darnos cuenta desde los orígenes de esta escuela los estudiantes luchan por la emancipación, la justicia social y la igualdad.

DESARROLLO

I. UN POCO DE HISTORIA.

Las escuelas normales rurales tienen su origen en el proyecto revolucionario de transformación del México rural, (1922), estando Álvaro Obregón en la Presidencia de la República pone al cargo de la SEP a José Vasconcelos quien de inmediato efectuó un plan de fundación de escuelas rurales, escuelas de artes y oficios, bibliotecas, así como formación de nuevos maestros. Estas instituciones se legitimaron al convertirse en una opción de vida y de desarrollo económico para los campesinos en donde se establecieron. A partir de 1949 se abre el internado para señoritas de escasos recursos, hijas de campesinos. En 1968 el internado es considerado exclusivo para varones y las señoritas las trasladaron al internado de la Huerta, tenencia de Morelia

En este periodo la escuela normal tenía un enfoque abierto hacia la comunidad ya que buscaba transformar la vida de los campesinos y vecinos de la localidad. El maestro formado en esta época participaba al lado de las comunidades en un sentido técnico, cultural y organizativo. Los maestros rurales tenían como función: incorporar a los campesinos e indígenas en la vida nacional, organizar a la comunidad para mejorar su higiene, formas de producción, comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte. Es así como hasta la fecha los alumnos que ingresan a esta institución lo hacen ya que muchas veces es la única posibilidad de alcanzar el desarrollo personal y sociocultural de sus comunidades.

Retomando a Isidro Castillo quien menciona que el objeto de las normales era preparar maestros para las escuelas de las comunidades rurales y de los centros indígenas; mejorar a los maestros en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecían las escuelas. Con Las experiencias obtenidas en esta escuela, la secretaria fundo otras dos y pudo formular las primeras bases que determinaron los fines y la organización que tendrían dichos planteles.

Actualmente el internado proporciona: alimentación, hospedaje, formación inicial para profesores de Educación Primaria. Cuenta con áreas academica, laboratorio de computo, áreas recreativas, deportivas, artísticas y productivas, museo interactivo Eureka; lo cual contribuye a su formación integral del futuro licenciado en educación primaria.

Debo mencionar que los estudiantes de la ENRVQ hasta la fecha provienen de las comunidades rurales e indígenas de mayor rezago del Estado de Michoacán y solo un 2% de otros estados de la república y se continúa formando un perfil de maestro rural.

II. FUNDAMENTACION

La teoría crítica sustenta esta propuesta ya que propiciarán una educación para la emancipación, formará un docente educador con un rol eminentemente formativo, transformador y liberador como lo propone H. Giroux y Pablo Freire entre otros.

Los estudiantes de esta institución luchan por una oportunidad de estudio, por justicia e igualdad y por una oportunidad de estudios. Pero tal parece que el gobierno tanto federal como estatal utiliza como mecanismos de dominación y control el recurso económico al no cumplir a tiempo con los pagos, situación que obliga a los estudiantes a movilizarse, emprender acciones de resistencia, como movilización estudiantil, toma de carreteras, de camiones de empresas, manifestaciones, entre

otros, los estudiantes lo toman como medidas de presión ante las autoridades gubernamentales a fin de que otorguen las becas alimenticias, y la beca PRE (partida de recreación escolar) que desde 1949 se otorga.

Para H. Giroux, la resistencia se ubica en el contexto actual, se encuentra inconforme con la idea de que la única posibilidad de la escuela es reproducir las condiciones de existencia de quienes ingresan a ella, enfatiza las relaciones desiguales de poder. Para él las resistencias son aquellas conductas de oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas, que nacen del interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de dominación explícita o implícita del sistema escolar y social. Se puede entender que las acciones de resistencia de los estudiantes son una lucha entre dominación y la opresión del Estado ante sus derechos ganados históricamente.

Por otro lado, al revisar algunos estudios sobre la formación pedagógica de los docentes en México (Chacón,1971_2000), varios autores coinciden en que los planes de estudio carecen de cursos y espacios en los cuales se induzca a los alumnos al conocimiento y al análisis de la teoría pedagógica. Esta es sustituida por asignaturas de carácter instrumental. Se considera asignatura instrumental ya que sirve para aprender otras o si ayuda a situarse en actividades cotidianas, el concepto va asociado a la idea de considerar el termino instrumento como un medio para hacer una cosa o conseguir un fin; así es como se plantea la nueva formación del maestro de educación básica un maestro que aprenda a hacer, a poner en práctica los planes y programas de estudio por competencias, el fin será que el maestro tenga habilidad para dar una clase, descartando las teoría pedagógicas que subyacen en la práctica docente.

A partir de que México ingresa a la OCDE[1] (1994) se aplican las políticas y directrices que en materia de educación establece este organismo, esto explica, el impulso del enfoque de educación por competencias del plan y programa vigente (2012) para educación básica y normal . De esta manera, los planes y programas para las escuelas normales mexicanas no están diseñados para que los estudiantes accedan al conocimiento teórico, sino más bien, al dominio de las técnicas para enseñar, entendiendo así a la enseñanza como la simple transmisión o memorización de información. Los programas académicos mediante los cuales se están formando los futuros profesores de educación básica están despedagogizándo, según (L. Boinilla[2] 2016)desde los años 70 inicio un desmantelamiento de la pedagogía, la educación responde a políticas y modas, en los 80´s fue el gerencial ismo y evaluación; en los 90s el Curriculum fue el centro; en el 2000 esta al centro las educación por competencias y los sistemas de evaluación, es decir, prácticamente la totalidad de los sistema educativos responden a los intereses del capitalismo global.

La Pedagogía de la globalización sostiene que el aprender por aprender no significa gran cosa y no tiene una finalidad intrínseca; si no que lo importante es que debe estar vinculado a valores técnico/instrumentales de desenvolvimiento del capital humano, digital, y de vinculación productiva mediante un cierto tipo de ciencia, tecnología, producción, comercialización y formación

[1]OCDE: Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, fundada en 1961.

[2] L. Bonilla: primer venezolano presidente del centro internacional Miranda. Presidente del instituto internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe de la organización de las naciones unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO)

profesional, que permitan la acumulación de capital y la ganancia económica. (OCDE: 1985, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2002,2014) (MORENO[3], P. 2016)

Ante estas circunstancias propongo alternativas mediante el cual sea posible fortalecer la formación pedagógica para que los futuros docentes de la ENRVQ.

III. PROPUESTA:

UNA PEDAGOGIA CRITICA PROBLEMATIZADORA.

La Pedagogía debe constituir la base de la formación teórica de los profesores y, por tanto se llevan a cabo talleres, círculos de estudio cocurriculares que fortalezcan la formación de los estudiantes. Esto significa que los futuros profesores se forman académicamente mediante un proceso de apropiación cognitiva, de análisis y de crítica para ampliar las posibilidades de que ellos adquieran conocimiento pleno de la Teoría pedagógica y, de esa manera, sean capaces de entender y explicar la realidad concreta que viven cotidianamente en la escuela y, a su vez, puedan participar en el proceso de transformación social. Es decir, pensar la formación pedagógica de los futuros profesores desde una perspectiva crítica y dejar de concebir a la Pedagogía como una actividad que se lleva a cabo en las aulas y en la institución escolar, al margen de la totalidad social en la que se realiza el trabajo académico.

Para esto planteo trabajar de manera paralela al curriculum formal y /o cocurricular con algunos temas de pedagogía crítica y a partir de CIRCULOS DE ESTUDIO.

El propósito de esta pedagogía es relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las iniquidades y el cambio.

UN PROGRAMA CENTRADO EN EL ESTUDIANTE para una crear una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad. Se hace referencia al crecimiento del individuo como un ser activo, cooperativo y social. En un proceso en el que se respeten sus saberes comunitarios, sus costumbres, sus tradiciones, su idioma.

Paulo Freire (1970), se refería al "educador empoderador" hacen una diferenciación entre una pedagogía y un educador que se enmarca en un "paradigma Cero" que se utiliza en la educación tradicional y un "paradigma crítico" que se emplea en los programas de empoderamiento.

El "paradigma Cero" hace referencia al modelo de déficit que es el dominante en la educación, que apunta a lo que Freire denominó la educación bancaria, en el que el rol del profesor o la profesora es la transferencia de conocimiento a aquellos que no lo saben (conocimiento Cero) asumiendo una ideología de opresión.

Por el contrario en el paradigma crítico tanto el educador como el estudiante comienzan el aprendizaje desde menos de Cero y más de Cero simultáneamente. Menos que Cero significa que

[3] Moreno: Eslicenciado en sociología, Mtro. De estudios latinoaericanos por la FCPYS_ UNAM Y profesor investigador de tiempo completo en UPN_México desde 1980.

algunos valores y hábitos de ambos actores obstaculizan el aprendizaje crítico, más que Cero significa que algunas de sus acciones y pensamientos facilitan el empoderamiento (Shor, 1992).

UNA PRACTICAN DOCENTE HACIA EL EMPODERAMIENTO es aquella en que los intercambios lingüísticos entre el o la profesora y los estudiantes y de estos entre sí, demanda y exige que de manera transversal, recurrente y reiterativa desde todas las asignaturas del currículum, no sólo del Lenguaje se sostengan con fundamentos y antecedentes las explicaciones, opiniones, comentarios, puntos de vista, referencias explícitas. Se trata de que los estudiantes aprendan a emplear la argumentación como herramienta para convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los demás acerca de la validez de sus posiciones.

DESARROLLAR UN PENSAMIENTO AUTONOMO, estructurado reflexivamente y con disposición a la crítica y el diálogo; la disposición a aceptar y respetar los puntos de vista divergentes apreciando el aporte de estas actitudes para la formación personal y la convivencia democrática.

Desde una pedagogía crítica que también el docente tenga una actitud de respeto por las opiniones de sus estudiantes, de apertura y flexibilidad para incorporar los conocimientos, antecedentes, informaciones y perspectivas que éstos aportan.

En la escuela normal "Vasco de Quiroga" históricamente se ha impartido una formación complementaria a la formación de los estudiantes a través de talleres y actividades que se han organizado de acuerdo a la época y al plan de estudios vigente; según las necesidades del maestro rural en un inicio se trataba de instruir en la técnica de la educación y en la práctica de pequeñas industrias y de la agricultura, ganadería, apicultura, carpintería, avicultura que correspondían a las necesidades sociales de las comunidades rurales . A partir de 1984 que se conforman 5 ejes para fortalecer la formación del maestro rural: académico, artístico, deportivo, didáctico, (museo EUREKA) y productivo, estas actividades se realizan en horarios vespertinos.

Otra categoría central de esta propuesta LA TRANSVERSALIDAD DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CURRICULUM.

Desde un punto de vista curricular pensamos que los derechos humanos es un contenido transversal que debe ser operacionalizado tanto en la educación formal como no formal, en el currículum manifiesto de las diferentes disciplinas de estudio, como en el currículum implícito de la escuela, es decir aquel que se liga a la cultura escolar y que tiene referentes con el currículum oculto; en la vida cotidiana, en el aquí y en el ahora.

Las formas de incorporar los derechos humanos como contenido transversal del currículum es diversa. En un caso, las distintas disciplinas se hacen responsables de alguno de los contenidos, en especial de aquellos que le son más pertinentes. Otra modalidad es la destinar tiempos curriculares especiales: jornadas o semanas para dedicarlas a abordar con intensidad a algún contenido de derechos humanos, haciendo participar a las disciplinas de estudio que tienen mayor afinidad con el tema.

EL DESARROLLO DE PROYECTOS MULTIDISCIPLINARIOS es otra de las formas de tratar en el currículum el tema de los derechos humanos.

En nuestra institución maestros y los estudiantes vivimos a nivel personal o colectivo momentos muy significativos, cargados de valores, momentos que por lo general son únicos e irrepetibles y que transmiten mensajes valóricos importantes y profundos; tales el caso del 15 de octubre cuando hubo una fuerte represión estudiantil, FORO educativo anual, aniversario de la ENRVQ, la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa guerrero, represiones y presos políticos.; lo cual nos permite trabajar en estas fechas estos temas transversales y complementarios a la formación incipiente que proponen los programas vigentes.

UNA PRACTICA DOCENTE CRITICA, implica concebir la educación como un hecho ético-político, impostergable en la época actual, implica contrastar interpretar la realidad, encarar los grandes problemas sociales tales como; la pobreza, la democracia, la injusticia social, el fenómeno de la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia; el respeto y vigencia de los derechos humanos. (Magendzo, A y Donoso P., 1992).

UNA PEDAGOGIA FORMADORA DE SUJETOS DE DERECHO

Un sujeto de derecho es una persona que tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y los aplica para promover y defender sus derechos y el de los demás. Conoce, la Declaración Universal así como algunas de las, resoluciones, acuerdos, convenciones, declaraciones, tanto nacionales e internacionales de derechos humanos.

El conocimiento de estas disposiciones legales se convierte en un instrumento de exigencia y vigilancia para hacer vigente los derechos humanos. Además, un sujeto de derecho tiene un conocimiento básico de las instituciones, en especial las de su comunidad, que están llamadas a proteger sus derechos y a las cuales puede acudir en caso que sus derechos han sido atropellados.

Conocer los cuerpos normativos y las instituciones ligadas a la protección de los derechos, no es un conocimiento académico sino uno que confiere mayor posibilidades de acción y por lo tanto mayor poder para intervenir en la promoción y defensa de los derechos propios y de los demás (Magendzo, 2000).

UN SUJETO DE DERECHO CAPAZ DE ACTUAR EN EL MUNDO: PENSAMIENTO CRÍTICO.

Un sujeto de derecho tiene la capacidad de defender y exigir el cumplimiento de sus derechos y el de los demás con argumentos fundamentados e informados, con un discurso asertivo, articulado y racionalmente convincente. Hace uso del poder de la palabra y no de la fuerza, porque su interés es la persuasión y no el sometimiento.

De esta forma un sujeto de derecho es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de autoestimarse, de "pararse sobre sus propios pies", de situarse como ciudadanos en su sociedad comprometido con el bien común, con lo público.

SUJETO AUTONOMO EN EL RECONOCIMIENTO DE OTROS.

Un sujeto de derecho se constituye como tal cuando es capaz de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad, reconociendo la diversidad y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir de aceptación del otro

como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él.

La educación en derechos humanos está llamada a rescatar, recuperar, clarificar estos momentos, no debe dejar que esos momentos se escapen, que pasen inadvertidos, que se silencien o se oculten.

SE TRATA DE ACCIONES intencionadas que se desarrollen tanto en horario lectivo como fuera del mismo, dirigidas a incrementar las capacidades, habilidades, aptitudes del alumnado mediante experiencias significativas donde participa de manera voluntaria interactuando con alumnos de diferentes semestres de la institución, convirtiéndose de esta manera en un proceso formal.

LAS ACTIVIDADES atienden a la diversidad del alumnado, todo el que quiera de manera voluntaria podrá iniciar su proceso de participación.

Estas actividades se configuran además como proyectos de ocupación del tiempo libre. Ofrecen una alternativa de ocio de manera positiva ya que los estudiantes viven en el internado.

A partir de elaborar estos micro proyectos se buscara paralelamente un incremento en las habilidades cognitivas del alumno y sobre todo su desarrollo personal, social y ciudadano; contribuyendo a su salud, autonomía y trabajo común.

LOS TEMAS O CONTENIDOS TRANSVERSALES están ligados al curriculum formal lo cual vendrá a fortalecer su preparación profesional.

LOS ALUMNOS participan de manera activa desde la fase inicial, estableciendo conjuntamente contenidos, compromisos, normas; incluso realizando labores de ayudantía o monitores con sus compañeros de los semestres iniciales.

LA ASISTENCIA es voluntaria, es fundamental que les sea satisfactoria y necesaria para su formación docente.

Al DOCENTE RESPONSABLE DE ESTE TIPO de proyecto le denominamos EDUCADOR el cual será el responsable de difundir, promover y coordinar lo micro proyectos con el curriculum, específicamente con los trayectos formativos de práctica profesional y preparación para la enseñanza y el aprendizaje correspondientes al (plan 2012) y con un equipo multidiscipliario.

CONCLUSION

La resistencia es un proceso en contraposición a la opresión del Estado que se expresa en la realidad de la escuela normal rural “vasco de Quiroga” los alumnos y maestros luchamos por una educación pública, gratuita e incluyente. Por justicia social, por la igualdad, por los derechos humanos y la dignidad de las clases más desfavorecidas

Ante las políticas educativas implementadas en México desde la década de los 90´s se ha querido arrebatar los derechos que se habían logrado a lo largo de la historia de la normal rural, como son la falta de recursos económicos destinados para becas de los estudiantes, se ha desprestigiado la profesión docente, más grave aún se ha despedagogizado la formación del docente. Al revisar los

planes y programas de estudio por competencias nos damos cuenta que tienen una gran carga de asignaturas instrumentales (saber hacer) y ha desaparecido la Teoria Pedagógica.

Considerando el nuevo contexto social estoy segura que urge formar un docente educador crítico, autónomo, transformador, un sujeto en reconocimiento de sus derechos y de los otros; un sujeto de derechos capaz de actuar en el mundo para transformarlo. Formar un docente educador desde el paradigma critico es dejar de concebir a la Pedagogía como una actividad que se lleva a cabo en las aulas y en la institución escolar, al margen de la totalidad social.

La propuesta que planteo se está llevando a cabo de manera paulatina a partir de conformar equipos multidisciplinarios que permitan replantear la formación del futuro docente de educación primara de manera colaborativa.

Se propone una metodología problematizadora, diseñar proyectos multidisciplinarios, incluir temas transversales paralelos al curriculum formal; implementando talleres ,círculos de estudio de manera cocurricular, preparar al profesor que requiere la nueva ruralidad del siglo XXI.

EJE	TEMATICA/CONTENIDOS	TRAYECTO FORMATIVO CON EL QUE SE VINCULA	ASIGNATURA /SEMESTRE
CURRICULAR/EJE TRANSVERSAL			
Académico	Democracia, la Igualdad, la pobreza, la injusticia social, la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia; el respeto y vigencia de los derechos humanos, la cultura de la paz, la sustentabilidad y medio ambiente.	PREPARACION PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE PREPARACION PROFESIONAL	Observación y análisis de la práctica educativa (1er semestre) Observación y análisis de la práctica escolar (2º semestre) Trabajo docente e innovación (5º semestre) Proyecto de intervención socioeducativa (6º semestre) Práctica profesional (7º y 8º) Formación ciudadana (6º sem)
TALLERES/COCURRICULARES			
Didáctico	Museo EUREKA	PREPARACION PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	Iniciación al trabajo docente (3ºsem.) Estrategias de trabajo docente (4º sem)
Productivos	Avícola, ganaderia, porcicultura, agricultura, carpintería, computación	OPTATIVA	Trabajo docente e innovación. Proyectos de intervención socioeducativa
Deportivo	Natación, Futbol, Handbal, basquetbol, volibol	PREPARACION PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE PRACTICA PROFESIONAL OPTATIVO	Educación fisica Optativa (4º, 5º, 6º. 7º y 8o)
Artístico	Danza, Rondalla,	PRACTICA PROFESIONAL OPTATIVO	Educación artística (5º sem) Trabajo docente e innovación. Proyectos de intervención socioeducativa
Cívico	Banda de guerra, escolta, actos cívico_ culturales.	PRACTICA PROFESIONAL	Observación de la práctica educativa (2º sem) Iniciación al trabajo docente (3er sem)
			Estrategias al trabajo docente (4º sem.)
CIRCULOS DE ESTUDIO			
Temas selectos de Pedagogía	Pedagogía Crítica Modelos educativos Educación comparada Estado y educación Pensamiento crítico Educación más allá del capital Humanismo y educación	PRACTICA PROFESIONAL	Trabajo docente e innovación proyectos de intervención socioeducativa
Filosofia de la Educación.	Corrientes filosóficas en México Filosofia de la praxis Ética trascendente Epistemología de la educación Filosofia de la liberación Filosofia de la cultura Sutil filosófico	PRACTICA PROFESIONAL	Educación histórica en el aula Educación histórica en diversos contextos Formación cívica y ética (6º sem) Formación ciudadana (7º sem)
USO DE LAS TIC´S GRUPO FB, WHATS, EDMODO	Vinculos de internet Lectura y reportes de lectura y tareas.	OPTATIVA	Las TIC en la educación(1er sem) La tecnología informática aplicada a los centros escolares (2º sem)
CINE EDUCATIVO	• La escuela olvidada • La pedagogía de makarenco • La escuela de barbiana	PREPARACION PROFESIONAL	

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

CASTILLO, Isidro, ed. Eddisa. México: sus revoluciones sociales y la educación. Tomo 3. 2ª edición 2001.

SOLANA, Fernando, et al. Historia de la educación pública en México, Tomo I, ed. SEP/FCE: México; 1982. 645 pp.

Echeverría, R. (1995). "Ontología del lenguaje". Santiago, Chile : Dolman Ediciones.

Freire , P.(1969). "Educación como práctica de libertad". Santiago-Chile : Editorial Nacimiento.

Magendzo, A y Donoso, P, (1992). "Diseño Curricular Problematizador". Santiago, Chile: PIIE.

Magendzo, Abraham. (1996). "Curriculum. Educación para la Democracia en la Modernidad". PIIE, Instituto para el desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán, Bogotá, Colombia.

Magendzo, Abraham. (2000). "La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo en Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina". (Roberto Cuellar, editor). Costa Rica : Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

BONILLA, Luis (2016) “Apagón Pedagógico Global” Ediciones CIM. Caracas Venezuela.

MORENO, P. (2010)” La Política educativa de la Globalización” UPN. México D.F.

Shor, I. (1992). "Empowering Education: Critical Teaching for Social Change". London : The University of Chicago Press.

ANEXOS

COLECTIVO UPN TIERRA CALIENTE

NODO UPN APATZINGÁN, MICHOACÁ, MÉXICO

nodoupnapatzingan@hotmail.com

UN MEDIO AMBIENTE MÁS SANO DESDE LA COLABORACIÓN DEL COLECTIVO ESTUDIANTIL DE LA UPN SUBCENTRO APATZINGÁN

PRESENTAN:

MA. DOLORES BÉJAR PULIDO

PAULA PATIÑO RODRÍGUEZ estrellabrillante13@hotmail.com

Apatzingán de la constitución, Michoacán. Mayo de 2017.

MÉXICO

RESUMEN

En la presente narración presentamos algunos de los acontecimientos en que se hace presente la innovación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional. Día a día en la sociedad se desecha gran cantidad de basura que genera contaminación en todos los espacios: aire, agua y suelo, de manera indistinta contamina un niño que un joven o un adulto, tampoco importa el sexo. Todo ser humano contamina.

Podremos por ahora llamar contaminación a la generación de desechos que no son utilizados, que son enviados a un espacio en el que pueden ser incinerados, lo que crea otro problema, o bien, amontonados para convertirse en nido de roedores.

Dentro de las actividades extracurriculares que desarrollamos maestros y alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 163, subcentro Apatzingán, destacan aquellas en

las que podamos hacer conciencia en la sociedad sobre la importancia de cuidar el medio ambiente, dado que este es el espacio en que vivimos.

Con esta intención nos hemos integrado en equipos de trabajo, a fin de hacer saber a la sociedad que podemos dar uso al desecho, reducir la cantidad de contaminantes y ocuparnos de la separación de la basura. Algunas acciones ya se practican al interior de la institución, otras se desarrollan en los hogares de los estudiantes y mediante pláticas en instituciones de nivel básico en las que alumnos y padres de familia participan en talleres en los que construyen juguetes y algunos objetos con los que la universidad contribuye a la disminución de basura.

Es así como cuidando las áreas verdes, reforestando y evitando lo más posible la generación de basura, los educandos participan con otras instituciones también de nivel superior en actividades que organiza el Honorable Ayuntamiento del municipio de Apatzingán, Michoacán, con el objetivo de mostrar un uso racional de los elementos considerados como basura a la vez que los escolares que asisten conocen que hay muchas cosas interesantes por hacer con la basura.

El realizar un proyecto de este tipo no fue fácil, requerimos de tiempo y recursos materiales y humanos, pero lo más importante ya lo teníamos, nos referimos a la voluntad y buena disposición de la matrícula del plantel, todos ellos consientes de la importancia de atender las cuestiones referentes al cuidado del medio ambiente.

PALABRAS CLAVE: Cultura, Ambiente, Consciencia, Reciclado, Conciencia.

INTRODUCCIÓN

La educación ambiental es una necesidad para la sociedad que hoy habita el planeta tierra. Nos hemos empeñado en gastar casi hasta el extremo los vastos recursos naturales de que nuestro país dispone. El capitalismo se ha ocupado de llevarnos por la ruta del consumismo y desde ahí lo que interesa es consumir, consumir y consumir, nos hemos endeudado hasta el límite con las compras, compra, desecha, reconoce las "ofertas", endéudate, ve al trabajo y cuando regreses mientras descansas escucha la radio, mira la televisión y reconoce que te falta comprar algo más, algo que los otros si tienen y tú aún no.

Por otra parte nos enteramos que cada vez perecen más a corto plazo los productos, nos referimos a una obsolencia programada que nos lleva a desechar en plazos más cortos la compra anterior, orillándonos a hacer una nueva adquisición.

Haciendo un alto en esta reflexión, fue que nos dimos a la tarea de reconocer la opinión de los educandos mediante un muestreo a 20 alumnos que fueron elegidos al azar para que dieran respuesta a un cuestionario en que pedimos su opinión sobre el daño ambiental para atender la problemática denominada "Un medio ambiente más sano desde la colaboración del colectivo estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional subcentro Apatzingán"

OBJETIVOS

Los objetivos principales en la realización del proyecto implican a los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional, los docentes del mismo plantel, el personal administrativo y de intendencia, así como la sociedad que implica los contextos escolares y comunidades en que se desarrollaron las actividades en otro momento citadas.

- Involucrar a los alumnos de la universidad en el cuidado del medio ambientes, aprovechando su disposición y empeño, por ello fue requerido un plan que tuvo como base una perspectiva innovadora.
- Contribuir a la toma de conciencia sobre la importancia de dejar de generar basura y en contraparte, aprovechar los elementos reciclables para construir diferentes juguetes, juegos y objetos con los que se ambientan los espacios áulicos.
- Implicar a cada vez mayor número de elementos humanos, desde los más pequeños hasta los más grandes, interesándolos en el cuidado de las áreas verdes, en la generación de cada vez menos basura y en la separación de la misma con el fin de reducir los índices de contaminación.
- Hacer partícipe al Honorable Ayuntamiento para que canjeara equipo deportivo a cambio de botellas de plástico que se desechan desde el plantel educativo.
- Impulsar e impartir una educación superior integral que asegure la formación de jóvenes comprometidos con su entorno con amplio sentido de responsabilidad para desarrollar un modelo sustentable con la participación de la comunidad estudiantil sensibilizando para mejorar el medio ambiente.

- Lograr que la Universidad Pedagógica Nacional se desarrolle sustentablemente aplicando acciones para mejorar la calidad de vida de la población estudiantil, aprovechando todos los recursos naturales

"UN MEDIO AMBIENTE MÁS SANO DESDE LA COLABORACIÓN DEL COLECTIVO ESTUDIANTIL DE LA UPN SUBCENTRO APATZINGÁN"

Entender a las sociedad como tal resulta complejo. Niklas Luhmann establece que podemos entender a la sociedad desde tres aportes distintos: la biología, para reconocer el acto que le da vida, la psicología en la intención de entender al hombre en su esencia, el estudio de la mente y la sociología ayuda a entenderlo dentro de un grupo, sin embargo, dice, cada una de ellas no logra de manera completa el concepto de sociedad.

De la misma manera, la sociedad tampoco logra entender a la naturaleza que ha sido muy generosa con la humanidad, los seres vivos nos servimos de ella, los hombres, los animales y las plantas aprovechamos de los recursos naturales no renovables y los renovables, sin embargo, algo le ha pasado a la humanidad y desde tiempo atrás se ha ocupado de contaminar al desechar muchos productos que para alguien son útiles.

La idea de vivir una vida más cómoda ha sido otro factor en desventaja para la naturaleza, compramos muchas bolsas, platos, vasos y cubiertos que duran poco tiempo en nuestro poder, en breve los tiramos y en muchos casos su destino último es la incineración. De una u otra manera, el resultado es el mismo, la contaminación del ambiente y aunque por ello ya empezamos a pagar precios muy altos que principalmente se reflejan en nuestro deteriorado estado de salud, el caso es que la toma de conciencia es mínima.

Las prioridades de la humanidad de hoy en día no se enfocan precisamente a la preservación, más bien interesa el consumir, el tener una vida cómoda y en breve tiempo retirar de nuestro alcance lo que recientemente hemos adquirido porque ahora ya es obsoleto. Es por esta razón que en la Universidad Pedagógica Nacional nos hemos enfocado a crear en el alumnado la conciencia crítica que los jóvenes requieren para que razonando, entendamos y cuidemos nuestro planeta de manera plena.

El hombre, a su paso por la historia se ha servido de la naturaleza, pero también le ha generado muchos problemas, ha impedido que siga su curso natural. El hombre desvía el cauce de los ríos, modifica a su gusto el paisaje natural, cambia el color del cielo. La naturaleza en consecuencia actúa, pero en su participación, modifica las condiciones de vida y de salud en la humanidad. "…debemos aprender a escuchar armonías hasta ahora inauditas por el estruendo de las fanfarrias de las trompetas que no han cesado de anunciar el triunfo del poder y la llegada del ser, abrir nuestra razón y sensibilidad para dejar ser al ser" (Leff;2008,190).

Cuidar la naturaleza es importante, pero no sería mejor dejarla tal como ésta es? hermosos paisajes naturales se conservan puros, sin la intervención de la mano del hombre cuando el hombre los transforma en paisaje cultural, surgen cambios que afectan al propio hombre. Cuidar la naturaleza o dejarla intacta es posible si formamos conciencia en las generaciones jóvenes, si desde la infancia mediante la enseñanza de valores como la vida y el respeto a la propia vida de lo natural, contribuimos hogar y escuela a la construcción de un espacio en el que podamos convivir sin agredir, cazar, sin llegar al exterminio de especies. Se requiere pues formar al niño, al joven, al adulto para que respete, cuide y ame la vida natural, pues también está ahí su propia vida

La experiencia que ahora se narra ocurrió en la Universidad Pedagógica Nacional, Subcentro localizado en la ciudad de Apatzingán de la Constitución, Michoacán, en la que se producen mil 200 toneladas de basura diariamente, de ésta, aproximadamente el 90 por ciento termina en tiraderos a cielo abierto, (ANEXO 1) lo que trae consigo efectos nocivos para la salud del ser humano. El actual tiradero municipal se ubica a tres kilómetros de Apatzingán, y a sus alrededores se encuentran huertas de limón, así como un riachuelo que lleva aguas de riego lo que provoca que los residuos expidan fétidos olores. http://www.michoacanenlinea.com/noticia/nota,1148/

Los maestros desde nuestras escuelas podemos contribuir de manera decisiva en la formación de los alumnos, promoviendo que la comunidad comprenda las causas, características y magnitud de los problemas ambientales actuales fomentando en ellos una

actitud ética hacia el ambiente, esto incluye ampliar el concepto de respeto por los seres humanos y extenderlo al suelo, el agua, las plantas y los seres vivos en general.

"Al comenzar el tercer milenio, en el mundo se producen múltiples y variadas manifestaciones de desesperanza e inconformidad, muchas de ellas expresadas con singular violencia. Los alimentos, la justicia, la libertad, el amor, el trabajo, la educación y otros satisfactores, están cada vez más alejados de la vida cotidiana de la mayoría de los hombres y mujeres de nuestro tiempo… La tecnología destinada a la muerte y a la destrucción, consume una gran parte de los presupuestos dedicados a la investigación, mientras que la desnutrición, el analfabetismo, la contaminación de ríos, lagos y océanos, así como el crecimiento de la pobreza, la insalubridad y la inseguridad, siguen presentes en gran parte de los países del mundo" (Razo, 2006, 1).

Ante la problemática ambiental que en tiempos recientes afecta de manera tan marcada a nuestra sociedad, es importante favorecer en los alumnos los conocimientos que permitan el cumplimento de medidas de protección del ambiente con la finalidad de obtener una educación ambiental para todos sentando las bases para la construcción de una sociedad ambientalmente sustentable, socialmente justa, culturalmente respetuosa y económicamente viable.

En esta intención ocurrió en la Universidad Pedagógica Nacional la idea de realizar algo diferente, hacer de nuestra labor cotidiana una actividad pedagógica también, pero fuera del ámbito curricular en el que se localizan los alumnos de nuestra institución. La idea inicial fue que este plantel creciera, pero no en espacios físicos como ya ocurría, nos interesamos en la participación del alumnado desde la contribución al fortalecimiento de los hábitos y valores morales, de los que cada vez se practican menos.

Los alumnos participantes en el proyecto referido cursan los estudios a nivel licenciatura, cuyas edades oscilan entre los 17 y 30 años de edad, un promedio de 20 hombres y 150 mujeres; se involucraron por igual acercando la universidad a las comunidades, pues de éstas provienen muchos estudiantes del plantel educativo.

El alumno dentro del plantel citado estuvo bajo la dirección del colectivo que conforma la planta docente de la Universidad Pedagógica Nacional, un total de diez elementos que fungen como docentes, además de la planta administrativa, de intendencia y la coordinación del plantel. Como docentes sabidos de que la investigación es una acción necesaria en el ámbito educativo, de modo no intencionado dedicábamos parte de nuestro espacio libre a la observación del alumnado en su momento de recreo.

Las conductas observadas fueron varias, llamando nuestra atención los hábitos que mostraron los educandos y entonces sucedió que reconocimos en equipo la importancia de que nuestros alumnos practiquen hábitos que permitan el cuidado y valoración del medio inmediato, considerándose parte del medio natural.

Los seres humanos nos reconocemos como parte de la naturaleza, vivimos, convivimos y disfrutamos la interacción con el medio ambiente. Esta actitud facilitaría el cuidado de los espacios sin uso, pudiéramos pensar, luego entonces ¿qué falta para actuar? En ese momento surgieron algunas ideas factibles de realizar con el conjunto de alumnos que a esta institución concurren, contando con la participación directa del equipo docente del plantel.

"Los programas de educación ambiental centrados en las tres « R » ya clásicas de la Reducción, de la Reutilización y del Reciclado, o aquellos centrados en preocupaciones de gestión ambiental (gestión del agua, gestión de desechos, gestión de la energía, por ejemplo) se asocian a la corriente conservacionista / recursista. Se pone generalmente el énfasis en el desarrollo de habilidades de gestión ambiental y en el ecocivismo. Se encuentra aquí un imperativo de acción: comportamientos individuales y proyectos colectivos. Recientemente, la educación para el consumo, más allá de una perspectiva económica, ha integrado más explícitamente una preocupación ambiental de la conservación de recursos, asociada a una preocupación de equidad social". (Lucie Sauvé, Ph.D, 2004, 3).

Pretendemos que el alumnado contribuya de manera activa y creativa en pro de los elementos naturales que conforman nuestro medio, y que pudieran de manera práctica dar

fe tanto dentro como fuera de su institución de los conocimientos adquiridos que se reflejaran en una mejor conducta ambiental.

Los jóvenes entienden que la cultura se lleva en sí mismo a donde vallamos y que es un elemento que nos representa de manera plena. Nos detuvimos por un momento y reflexionamos, si somos una sociedad pensante y consciente, luego entonces, ¿por qué no participar de manera inmediata y conservar lo más natural posible nuestro espacio inmediato? Creímos en ese momento que si desde nuestra institución mostramos iniciativa, si motivamos la participación del joven, todo sería más fácil.

Iniciamos considerando que la persuasión sería un elemento básico e incluso que podría ser suficiente, en equipo nos dimos a la tarea de formar en los escolares una postura razonada, consciente y crítica que derive en aptitudes nuevas y sobre todo observables.

La tarea no fue delegada solamente a los escolares, el equipo que conforma la planta docente se involucró activamente en la realización de una serie de actividades interesantes y llamativas, fáciles de realizar y sobre todo destacamos el hecho de que otros espacios educativos han tomado estas acciones como ejemplo, por lo que algunas de éstas acciones se multiplican en otros espacios educativos, ante todo en del nivel preescolar, todas ellas instituciones situadas en el municipio de Apatzingán, Michoacán, donde los alumnos que en la Universidad Pedagógica Nacional se forman, realizan actividades que les acercan más a los elementos humanos con los que han de interactuar al egresar de las carreras que cursan; educación preescolar (misma que no está vigente) e Intervención educativa en sus dos vertientes: educación inicial y desarrollo comunitario.

Las acciones se encausaron desde un amplio valor didáctico, en el que la disciplina y la constancia fueron pilar fundamental, pues no basta con iniciar un proyecto, es importante continuarlo y en el caso de que hablamos, los resultados en el contexto micro requirieron de tiempo considerable para mostrar resultados, ante todo porque estamos hablando de la formación de la conciencia del alumnado, en la intención de modificar la cultura desde nuestro entorno micro.

Dentro de las actividades que citamos podemos mencionar:

1. El uso de plástico y no uso de desechable. En un principio fue una acción no tan aprobada por los escolares, pues no se tiene la costumbre de depositar los platos en un cesto y restos de comida en otro recipiente dispuesto para ello, sin embargo, los alumnos se habituaron y la actividad fue muy favorable. Fue así como hicimos coparticipe a la comunidad escolar, implementamos acciones como el acto de evitar el uso de material desechable en la cooperativa y la separación de la basura.

2. Dentro de las actividades pedagógicas realizadas por los educandos destaca el uso de los cuentos y las fábulas que por medio de la moraleja dejan al auditorio una enseñanza que fácilmente puede ponerse en práctica, ejerciendo con ello los valores morales que en estos tiempos se están dejando de practicar y que los niños y jóvenes cada vez conocen menos.

Esta fue una muy buena estrategia porque la creatividad del educando niño o joven es sorprendente, rescatamos de esta estrategia la creatividad al momento de crear sus propias historias presentadas mediante la creación de cuentos originales.

3. Otra acción interesante y además necesaria fue la separación de la basura. En este aspecto conseguimos contribuir a la construcción de la toma de conciencia y empezar a trabajar en la separación de la basura y reducir la contaminación, conociendo la importancia de las tres R's reducir, reutilizar y reciclar. Al separar la basura los elementos que conformamos la planta docente, administrativo, intendencia, alumnado y desde la coordinación, iniciamos la construcción de una composta, misma que no logró concretarse.

Las actividades relacionadas con la separación de la basura, en realidad se mantuvieron por poco tiempo, pensamos que es necesario un equipo en el que participe más de la sociedad, ya que al llegar el camión recolector de basura, vuelven a juntar la basura como un todo.

4. Sabidos de que hay acciones que no están del todo a nuestro alcance, nos dedicamos a trabajar en lo que nos concierne de manera más cercana, entonces promovimos entre los educandos de la universidad el hecho de que desde sus hogares continuaron recolectando "basura" y aprendieron a hacer de ésta, un elemento interesante y divertido, aprovechando las ideas que el internet proporciona (ANEXO 2) periódicamente aún llevamos talleres a distintos planteles educativos de nivel preescolar y primaria, en estos espacios a la vez que

los infantes se divierten, crean, reciclan y construyen sus juguetes y adornos para ambientar su salón de clase.

5. Reducir el consumo de papel. Las generaciones que ingresan vienen acostumbradas a una dinámica común, adelgazan sus cuadernos desprendiendo las hojas al primer error. En esta parte conquistamos la atención del alumnado y ellos disminuyeron ampliamente el desperdicio de material, mientras que en la parte que corresponde a la imprenta del plantel.

De igual forma hicimos uso de la impresión por ambas caras de la hoja y directamente aprovechamos las hojas desechados por una mala impresión o fotocopiado, para realizar distintas acciones con los alumnos y por otra parte fueron empastados varios bloc en formato media carta y de éstos pudimos disponer para emplearlos como cuadernos de trabajo o de notas, logrando convertir ésta en una acción muy interesante.

6. Pero nuestro proyecto no terminaba y de hecho aún se mantiene. En cada uno de los patios del plantel fueron instalados unos contenedores construidos a partir de material de desecho para depositar exclusivamente botellas de plástico que periódicamente son recogidas por el área de mantenimiento municipal y canjeándolas por material deportivo que utilizan los educandos que gustan de practicar cada tarde voleibol y futbol dentro del mismo plantel, ya sea en el espacio de receso o bien en el momento de entrenamiento para estas disciplinas.

7. La tarea no ha sido fácil, para facilitar la toma de conciencia fue necesario que periódicamente la matricula que conforma el plantel, en momentos específicos para cada grupo asistiera a conferencias y talleres referentes al cuidado del medio ambiente promovido por la presidencia municipal, la vez que participaron como promotores ambientales en el programa de ecología a cargo del municipio.

8. Estamos conscientes de que no basta con contar con buenas leyes que prohíban y sancionen, es necesario que la sociedad en su conjunto se involucre y participemos en la solución ya que cuando disminuye la generación de desechos se produce menos basura y se contamina menos. Para lograrlo es necesario cambiar los hábitos y ayudar a que cambie el uso y manejo que se da a los residuos, separando la basura desde el hogar.

En este tenor, acudimos alumnado y docentes a algunos espacios educativos y ahí, niños y padres de familia participaron de manera muy activa e interesante en una conferencia en la intención de hacer conciencia sobre el mal irreparable que causamos a nuestra gran casa llamada planeta y que entendamos que no tenemos otro lugar a dónde ir.

En los eventos citados, los niños participaron de manera muy activa, nos dejaron saber que conocen de los efectos y consecuencias de la contaminación, saben que somos afectados principalmente en nuestra salud y con agrado participaron en la construcción de algunos de sus juguetes elaborados a partir de material reciclado.

9. Otra de las acciones no menos significativas, interesantes y creativas fue la construcción de un espacio al que le llamamos "Jardín de ambientación creativa" (ANEXO 3) para lograrlo, los alumnos estimularon y desarrollaron sus habilidades para dar muestra del gran

Con los padres de familia no pudimos llevar un seguimiento pero los alumnos del plantel que observaron a los infantes del plantel en que prestaban sus prácticas o hacían su servicio social, dan fe de la actitud de los menores en el aula y de que se continuó trabajando en el hogar, así lo informaron los menores.

9. Otra de las acciones no menos significativas, interesantes y creativas fue la construcción de un espacio al que le llamamos "Jardín de ambientación creativa" (ANEXO 3) para lograrlo, los alumnos estimularon y desarrollaron sus habilidades para dar muestra del gran potencial creativo de que disponen, logrando sorprenderse a sí mismos al momento de transformar una simple llanta reciclada en un juego o elemento decorativo.

Dentro de las creaciones destaca la presencia de diversos tipos de animales como: jirafas, peces tortugas, caracoles, gusanos, ranas y otros diseños llamativos e interesantes a la vista de los menores dentro de los que ubicamos la noria, soles y motocicletas que embellecen el área localizada en una de las entradas a nuestra universidad.

La realización de esta actividad además contribuye a embellecer las áreas verdes y dar a los alumnos ideas que pondrán en práctica más tarde cuando se integren al contexto laboral e irán sabidos y orgullosos de que iniciando en nuestra propia institución. Nuestro jardín de

ambientación creativa, también se convirtió en un espacio pedagógico, pues se pusieron carteles con títulos como "El jardín de enfoque de competencias", "Los cuatro pilares de la educación" "Inteligencias múltiples" algunas frases célebres, así como otras sugeridos por los asesores y alumnado.

10. La reforestación de las áreas verdes es una actividad necesaria en la intención de que podamos contar con aire limpio para nuestros pulmones, por lo que cada inicio de semestre se realiza con la comunidad estudiantil la reforestación de las áreas verdes y el cuidado de los jardines con que ya cuenta el plantel, a la vez que los educandos destinan algunas áreas adicionales para continuar con un ambiente verde (ANEXO 4).

11. También se promovió evitar el uso de tabaco entre los escolares y personal que acude al plantel, pudiendo obtener el reconocimiento de "Una escuela saludable libre de tabaco" ya que se colocó en las entradas principales, carteles y ceniceros para que los visitantes antes de ingresar a la institución apaguen sus cigarros y los depositen en los espacios destinados para ello. Con esta medida alcanzamos éxito considerable no solo en el dejar de consumir tabaco, sino también en el consumo de bebidas embriagantes.

Dentro de los principales aprendizajes logrados posterior al trabajo con el alumnado, destacan los siguientes:

- Cuando los alumnos se saben observados respecto a un proceso, los resultados favorables se mantienen.
- La formación de hábitos crea en nosotros la posibilidad de vivir de manera plena interactuando con el medio ambiente que nos rodea.
- La experiencia de trabajar con infantes del nivel preescolar, entre 4 y 6 años nos muestra que los menores tienen conciencia y amplio conocimiento que los adultos podemos aprovechar.
- La actitud del docente en muchos casos, desde la opinión del Dr. Carlos Díaz Marchant, mata la creatividad del niño, es importante dejarle ser y permitirle hacer, pues a la vez que se recrea, favorece aspectos tan importantes de su desarrollo personal, natural y social.

- Los jóvenes también son capaces de despertar esa parte dormida de su ser creativo, a la vez que la realización de actividades en las que la adquisición del aprendizaje se hace mediante el hacer quinestésico se pone en juego, genera para sí aprendizajes significativos.
- La ambientación de los espacios físicos en los que laboramos, genera un ambiente más ameno y grato, así lo percibimos alumnos y docentes, entonces.

Las experiencias que el pudimos como docentes recuperar producto de las diversas actividades desarrolladas desde los entornos áulico, consideramos son muy significativas, es por ello que ahora exponemos los resultados, sabidos que quien pretendiera a modo personal de modo posterior poner en práctica, serán muy amenas, gratas e innovadoras, damos fe de la efectividad de la aplicación de las mismas, sabidos de que en otros contextos geográficos podría llevarse a efecto de manera propia.

A partir de las acciones realizadas en y con los alumnos, surge la necesidad de reflexionar sobre si verdaderamente es posible hacer Educación Ambiental, formando conciencia en la mente de los educandos y llegamos a la conclusión de que es muy factible, dadas las condiciones de los educandos como entes que aprenden cada día, que se interesan por las novedades en el área del conocimiento, sea desde las redes sociales o Por ello, empezamos a investigar qué programas existen en nuestra sociedad y ante todo conocer cuáles serían las acciones más adecuadas en el logro de nuestra tarea.

Habiéndose integrado un equipo de trabajo y al analizar los resultados del proyecto aplicado, logramos detectar la disponibilidad de los alumnos a participar aportando información y su tiempo para realizar las actividades pertinentes con la intención de elaborar jardines creativos y participar en un ciclo de conferencias que generó tener una conciencia ambiental positiva.

Las experiencias al laborar con jóvenes son muy gratas, la juventud tiene muchas ideas y un gran potencial que es urgente explotar, eso sin contar la facilidad y habilidad de que disponen para hacer uso de las Tic´s y desde ahí tomar una idea, transformarla y crear algo nuevo.

Estamos conscientes de que el cuidado del medio ambiente no depende solo de las acciones de unos cuantos, pero si nosotros iniciamos y estas ideas se multiplican podríamos actuar en la conciencia del niño, el joven y el adulto, formando en ellos una conciencia que impacte en la necesidad de luchar por una cultura ambiental propia. Paulo Freire lo decía contribuir a hacer del acto educativo como el gozo de la construcción de un mundo común.

CONCLUSIONES

- Construimos en la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, subcentro Apatzingán una cultura ambiental que genere acciones concretas en la conservación y preservación del entorno inmediato y se proyecte en un compromiso como miembro activo en la construcción de una sociedad más justa, respetuosa y pacífica, donde se propone educar a los alumnos para la participación en la educación ambiental a través de proyectos de investigación acción donde se parte del problema de educación ambiental.
- Los alumnos tuvieron una visión amplia de la problemática y se apropiaron de conocimientos sobre la formación de una cultura en el cuidado del medio ambiente y sus prevenciones, ampliando el estudio acerca de los problemas ambientales y sus implicaciones, así como reconocer la actividad social y sus efectos en la calidad de vida de la persona.
- Se desarrollaron los principios de regeneración de los recursos, en forma de organización social entorno a su aprovechamiento, la participación de los productores y la distribución justa de los trabajos de nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

LEFF Enrique. (2008) Discursos sustentables. Siglo XXI, México.

López Bárcenas Francisco. Territorio, tierra y recursos naturales de los pueblos indígenas en México.

Lucie Sauvé, Ph.D. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. Université du Québec à Montréal. Canada

Noriega Nancy. Michoacán en línea www.e-xpert.com.mx 17 /07/2012 http://www.michoacanenlinea.com/noticia/nota,1148/ 25 de diciembre 2016

Razo Horta Carlos. (2006) Educación Ambiental, democracia y participación. El reto de construir compromisos. UNAM. México

ANEXO: 1

BASURERO A CIELO ABIERTO. APATZINGÁN DE LA CONSTITUCIÓN, MICHOACÁN.

ANEXO 2

ALUMNAS LOGRAN UN MUÑECO DE NIEVE UTILIZANDO MATERIALES DE RECICLADO

ANEXO: 3

CONSTRUCCIONES A PARTIR DE LLANTAS.

ANEXO 4

APROVECHAMOS TODOS LOS ESPACIOS DE LA INSTITUCIÓN PARA LOGRAR ÁREAS VERDES.

PERÚ

ANÁLISIS DEL ESTADO DE CONCIENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN CONTÍNUA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1. AUTORES

Pedro Barrientos Gutiérrez
pebargut@yahoo.es
51966865632
Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú
Huancayo – Perú

Evelin Ketty Blancas Torres
evelin_blancas@hotmail.com
51965314825
Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú
Huancayo – Perú

2. EJE TEMÁTICO

Este trabajo corresponde al eje temático 3: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político.

Se ha considerado el presente trabajo de investigación en este eje, porque busca auscultar el estado de consciencia de los docentes de aula en la práctica pedagógica. Una experiencia en el Programa de Actualización docente en Didáctica 2014 – 2015; a partir del cual tener una posición crítica reflexiva sobre los resultados de su práctica pedagógica en la formación integral de los educandos.

3. RED / COLECTIVO

Colectivo peruano de docentes que hacen investigación e innovación desde el aula y su comunidad.

4. NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORAN LOS INVESTIGADORES

Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo.

5. RESUMEN

El Análisis del estado de conciencia en la práctica pedagógica de formación contínua de docentes de Educación Primaria de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de Huancayo, Pasco y Huánuco; responde a un tipo de investigación exploratoria y descriptiva de corte cualitativo, para ello el proceso de investigación se realizó mediante la alternancia metodológica hermenéutica-heurística, entre la hermenéutica de la interpretación del estado de conciencia de los docentes en el desempeño de la práctica pedagógica y la heurística de la creatividad científica en la generación del nuevo conocimiento; siendo el proceso de investigación, bajo la relación epistemológica Sujeto $\Longleftrightarrow$ Sujeto y el enfoque del pluralismo epistemológico. Asimismo se aplicó la técnica de encuesta, entrevista y observación dialógica, utilizando como instrumentos el cuestionario, guía de entrevistas y guía de observación, así como el diario de campo en algunos casos, para ello se ha determinado la muestra de estudio en el mismo proceso de investigación de acuerdo a la característica de la investigación holística en su etapa exploratoria-descriptiva, con los docentes de Educación Primaria que laboran en las Instituciones Educativas de zona urbana de las UGEL de Huancayo, Pasco y Huánuco que participaron en el Programa de Actualización en Didáctica de la Comunicación, Matemática y Ciudadanía dirigido a docentes de III, IV y V Ciclo de Educación Primaria.

La recopilación de los datos e informaciones fueron procesados mediante la técnica de la estadística descriptiva e inferencial para su correspondiente análisis e interpretación de los resultados, permitiendo concluir que el desarrollo de la conciencia juega un papel preponderante en el desempeño de la práctica pedagógica del docente de Educación Primeria, ya que se observa

que, cuando el estado de conciencia es mejor, el desempeño de la práctica pedagógica de los docentes de las UGEL de Huánuco, Pasco y Huancayo es con mayor compromiso y de mucha responsabilidad.

PALABRAS CLAVE: Estado de conciencia, práctica pedagógica, formación integral.

6. INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica con una visión integral de la educación requiere de alguna manera ser consciente de nuestra vocación de servicio con alegría y amor a los demás en la formación integral de los educandos en un ambiente de libertad de aprender para ser feliz y de una sociedad productiva con igualdad de oportunidades. El desempeño de la docencia en las aulas de Educación Primaria requiere de alto grado de desarrollo de la conciencia en el aprender a aprender, aprender de hacer, aprender a convivir y aprender a ser como persona para la mejora permanente de la integridad y calidad educativa de los pueblos.

Ser consciente de nuestro desempeño en la práctica pedagógica es darnos cuenta de su importancia. La práctica pedagógica es un acto importante en nuestra vocación de servicio de educar, ya que a través de ella generamos espacios de libertad para aprender en nuestros educandos en su proceso de desarrollo integral. El educando es un ser multidimensional con una esencia de saber ser, que no puede ser reducido a simple mecanización de las habilidades cognitivas, ya que no somos sólo un organismo biológico que acumula información, la complejidad humana tratado desde las ciencias tradicionales o nuevas sigue siendo un reduccionismo peligroso. Es por ello, la educación entendida como un gran proceso de evolución de la conciencia en el ser humano, es más que los cambios superficiales en la conducta o comportamiento del estudiante, ya que constituyen sólo el aparentar ser de la persona, sabiendo que en la integridad de ese ser existe un mundo subjetivo sensible, desconocido, poco estudiado e interesado por nosotros mismos y de los demás, que debe ser comprendido e interpretado su significado bajo una visión integral del ser humano con un estado de conciencia en su sentido pleno.

Sin embargo, el docente no siempre tiene conciencia en su sentido pleno; pasa una gran parte de su desempeño de la práctica docente sin necesidad de ser consciente de su actividad. Al respecto Juan Gavilán (2012) afirma que la conciencia hace referencia el estado de vigilia, a la experiencia de sentirse despierto, a la posibilidad de tener conocimientos sobre la realidad, tanto externa como interna, a la sensación subjetiva de la experiencia sensible, a los fenómenos mentales como la atención y el control, y a la capacidad de pensar sobre los estados mentales (p. 11). Naturalmente el desempeño docente en la práctica pedagógica exige disponer de sistemas de organización corporal que sirven para mantener el equilibrio y el buen estado del cuerpo; porque la naturaleza de la conciencia hace que el maestro actúe con presencia plena y plena conciencia en la tarea de educar.

Ello reviste de singular importancia en la realización del presente trabajo de investigación, cuyo propósito fue auscultar el estado de conciencia en el desempeño de la práctica pedagógica de los docentes del nivel de Educación Primaria de las UGEL de Huancayo, Pasco y Huánuco que participaron en el Programa de Actualización en Didáctica de la Comunicación, Matemática y Ciudadanía dirigido a docentes de III, IV y V Ciclo de Educación Primaria de la UGEL de Huancayo, Pasco y Huánuco (2014 – 2015), con la finalidad alcanzar a los interesados y comprometidos con la tarea educativa, información sistematizada para la mejora de la formación permanente de los docentes en la práctica pedagógica.

7. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

En el Perú, a través de los cambios generados por el Ministerio de Educación (MED, 1995) en el Diseño Curricular Nacional de EBR, en la que el currículo por objetivos ha sido reemplazados por competencias, se ha visto la necesidad de implementar el currículo por competencias y parte de ello surgieron programas de actualización docente tales como: PLANCAD (1995) Plan de Capacitación Docente, PRONAFCAP (2007) Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, Programa de Especialización en Educación Bilingüe Intercultural dirigido a

docentes del nivel primario de Educación Básica Regular (2012-2014), Programa de Actualización en Didáctica de la Comunicación, Matemática y Ciudadanía dirigido a docentes de III, IV y V Ciclo de Educación Primaria (2014 – 2015). Estos programas fueron promovidos por el Ministerio de Educación y ejecutados bajo convenio interinstitucional con las Facultades de Educación de las Universidades Públicas y Privadas y los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos y Privados, así como Organismos No Gubernamentales (ONG), a nivel nacional con presupuestos provenientes del Estado Peruano y por otra parte por organismos internacionales.

Los docentes que participaron en cada uno de estos programas de capacitación, de alguna manera fueron obligados a asistir, en otros casos por la obtención de la certificación; sin embargo, la actuación del docente en la práctica pedagógica sigue siendo rutinario, monótono y mecanización de la información.

Además los estudios realizados en el contexto de la experiencia nos muestran, tales como:

- Visión de la educación y el estilo de enseñanza de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú (2011); el estudio fue realizado por Jesús Tello Yance y Pedro Barrientos Gutiérrez. La investigación llegó a las siguientes conclusiones: En la mentalidad de los docentes predomina la visión mecanicista de la educación, una educación vista como fragmentada, mecánica, reduccionista; el desempeño en los estilos de enseñanza de los docentes es regular, subsiste estrategias conductista y tradicional en su enseñanza y existe una correlación baja entre la visión de la educación y los estilos de enseñanza de los docentes en la opinión de los alumnos, por lo tanto subsiste en la mentalidad de los docentes el paradigma conductista y mecanicista de la educación.
- Diagnóstico del docente de la Región Junín (2013); el estudio fue realizado por Ludencino Huamán Huayta, Pedro Barrientos Gutiérrez y Nora E. Hilario Flores. La investigación llegó a las siguientes conclusiones: Los maestros y maestras de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, tienen una formación fragmentaria respecto a su desarrollo integral, por lo que no pueden precisar y priorizar en su trabajo pedagógico lo que deben exigir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual nos permite afirmar que la educación que dan a los educandos están centrados sólo al desarrollo de las habilidades cognitivas y la sociabilización de los educandos, siendo una educación mecanicista en las instituciones educativas y la mayoría de los docentes no tienen precisado acerca de la visión de la educación (enfoque, concepción, teorías y modelos) que sustente su práctica docente para generar aprendizajes en los estudiantes.
- La educación de los educadores. "Una mirada crítica de las causas ocultas en el desempeño docente" (2015); la investigación fue realizado por Pedro Barrientos Gutiérrez, con una muestra de 450 docentes de Educación Primaria de instituciones educativas de las UGEL de Huancayo, Pasco, Huánuco y Leoncio Prado. La investigación concluye que la educación de los educadores en un 67% de docentes está reflejada en las causas ocultas del desempeño docente como práctica de pedagogía de cumplimiento de funciones y el 33% de ellos tienen una tendencia hacia la práctica de la pedagogía del ejemplo; el 87% de docentes observados en las sesiones de aprendizaje priorizan la simple mecanización de las habilidades cognitivas; el 86% trabajan bajo la tendencia de los cambios superficiales en la conducta del estudiante; y, el 74% de docentes observados demuestran sólo aparentar ser, siendo la sinceridad, veracidad, bondad y libertad las condiciones básicas para educar.

El contexto de la experiencia donde se desarrolló la investigación estuvo constituido por los docentes de aula de las instituciones educativas públicas ubicadas en la Región central del Perú, donde cada uno de ellos tiene sus características propias en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje; siendo el desempeño en la práctica pedagógica de los docentes una de las condiciones fundamentales para el aprendizaje de los educandos en su proceso de desarrollo integral.

8. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

El desempeño en la práctica pedagógica del docente es una de las acciones poco o nada reconocida por la sociedad y las autoridades educativas, esto procedería de un único origen, el deficiente estado de conciencia para actuar con compromiso en el desarrollo integral de los educandos bajo una pedagogía del ejemplo.

En la realización de la práctica pedagógica, los resultados alcanzados hasta la actualidad con los programas de actualización docente promovidos por el Ministerio de Educación y ejecutados por convenios interinstitucionales con las Facultades de Educación y los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos y Privados no generaron cambios sustantivos en la calidad de la educación, a pesar que se cumplieron todas las actividades planificadas y los informes pedagógicos de las instituciones educativas ejecutoras manifiestan haber cumplido satisfactoriamente. Sin embargo; en la realidad observamos lo mismo, una educación centrada en la acumulación de información bajo un enfoque pedagógico conductista y socio-cognitivo. Lo importante es cumplir la planificación de los contenidos o temas en cada una de las áreas curriculares, el maestro está más preocupado en el desarrollo de contenidos (Pedagogía del Cumplimiento) dotando a los estudiantes una gran cantidad de información que son memorizados para el examen y obtener un calificativo aprobatorio. Es que todos los programas de actualización y/o capacitación docente está centrado sólo en la mecanización de estrategias didácticas propuestas desde el Ministerio de Educación que no corresponde a la realidad de los educandos y la programación curricular única (Rutas de Aprendizaje) para las instituciones educativas, sabiendo que cada una de ellas constituyen una diversidad.

Tal como dice Gallegos (2001) actualmente nuestra educación continua dentro de la lógica del cientificismo, el reduccionismo y el positivismo; los educadores seguimos pensando que el desarrollo de las habilidades cognitivas es igual a mejor educación, que introducir tecnología electrónica es igual a mejor educación, que incrementar las horas de estudio es igual a mejor educación, etc., pero todas estas son movimientos horizontales de traslación dentro del mismo paradigma mecanicista que en realidad no implican transformación o mejora educativa real, ya que sólo son aspectos secundarios, periféricos, no centrales de la experiencia educativa. Tanto en el pasado como en la actualidad se han utilizado esas ideas de "excelencia educativa" y hemos producido seres humanos con alta capacidad cognitiva y un profundo desprecio por la vida, tener alta capacidad cognitiva no es suficiente para el desarrollo de la conciencia del ser humano.

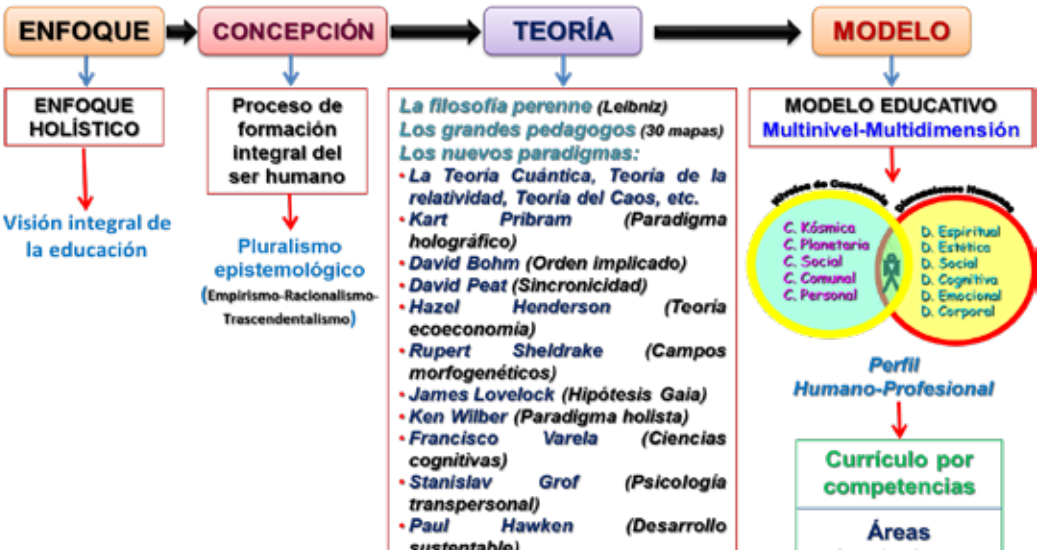
9. PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN

Al realizar la entrevista y observación dialógica acerca de su desempeño en la práctica pedagógica en el aula, los maestros y maestras muestran preocupación permanente en el cumplimiento del avance de su programación curricular, en todo momento se sienten perseguidos por las autoridades educativas, muestra dependencia en el cumplimiento de sus funciones, sesiones de aprendizaje monótona en todas las áreas curriculares bajo el esquema de inicio, desarrollo y cierre con procesos pedagógicos y didácticos rígidos establecidos por las instancias superiores (Ministerio de Educación, DRE, UGEL y la Institución Educativa). Las aulas donde se realiza las sesiones de aprendizaje son espacios rutinarios con una organización por sectores de trabajo curricular no tan agradables para el trabajo con niños y niñas, ya que no se observa orden, limpieza y puntualidad en la práctica pedagógica.

En cuanto a la actitud del docente frente a los educandos, es muy impositiva bajo condicionamiento (Enfoque pedagógico conductista), en todo momento se observa términos como: ¡silencio!, ¡cállense!, si no terminan no salen al recreo, tienen tantos minutos para terminar, el que termina primero ganan puntos para su calificativo, etc.
Respecto al avance temático en el cuaderno de los niños y niñas se observa en las páginas pegadas de copias fotostáticas como resúmenes o dibujos pre diseñado, desacreditando la capacidad de construir sus conocimientos y su creatividad de los educandos. Siendo todo esto nada significativo para el desarrollo integral del estudiante.

A partir de estos hechos que evidencian el desempeño de la práctica pedagógica del docente, se observa el deficiente estado de conciencia para actuar con compromiso en el desarrollo integral de los educandos a través de la pedagogía del ejemplo, ello implica replantear el proceso de formación de los futuros docentes bajo un perfil profundamente humano y profesional, con un currículo por competencias a partir del desarrollo de capacidades, donde el aprendizaje de los estudiantes sea un conjunto de experiencias que deben vivenciar en un contexto educativo de libertad y de vida saludable; lo que nos permite plantear una innovación y transformación educativa a partir de la formación integral del futuro docente consciente de su vocación.

El trabajo está orientado hacia una posición filosófico-pedagógica de una educación integral, teniendo en cuenta la relación epistemológica sujeto – sujeto para generar conocimientos que es propia de la educación integral, así como los principios del pluralismo epistemológico.



PERÚ

Fuente: Sistematizado por Barrientos a partir de Gallegos (2003).

10. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

El desempeño de la práctica pedagógica del docente es uno de los problemas centrales en el proceso del aprendizaje del educando; el desempeño del docente está plenamente influenciado por su formación profesional bajo el enfoque conductista de la educación, por lo que el trabajo que realiza está basado bajo la pedagogía de cumplimiento; la visión superficial de la realidad educativa de los docentes hace que la tarea de educar se convierta en la monotonía de trasmisión de información; la formación fragmentaria mecanicista de los docentes hace que sean fácil de ser influenciados por el contexto social, nivel educativo recibido y el nivel de inteligencia desarrollado, lo que impide actuar con plena consciencia.

El desarrollo de la conciencia del docente hace que el desempeño en la práctica pedagógica sea más humano y profesional en la generación de experiencias de aprendizaje significativo en los estudiantes, que actúe con presencia plena en el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando un ambiente de armonía y libertad en la vida saludable del educando; por lo que los cambios y las transformaciones en la educación depende del compromiso consciente de cada docente de aula.

La forma de actuar del hombre de una manera humana depende del estado de conciencia que haya logrado alcanzar. Tiene razón Freire (1972) al afirmar que la conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene para distanciarse de las cosas para hacerlas presente, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacer presente; no es representación, sino una condición de presentación. Es un comportarse del hombre frente al medio que le envuelve, transformándolo en un mundo humano.

11. CONCLUSIONES

Concluido el trabajo de investigación, el análisis de los documentos que conforman la base teórica, como los antecedentes de investigación y planteamiento teóricos, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- El desarrollo de la conciencia juega un papel preponderante en el desempeño de la práctica pedagógica del docente, ya que los docentes que actúan con plena conciencia tratan a los educandos como a los seres humanos, practicando la pedagogía del ejemplo y la afectividad, con ello los educandos se sienten libertad para aprender significativamente.
- Los programas de actualización, capacitación, especialización, etc. propuestos por el Ministerio de Educación están centrados más en el manejo metodológico, en la visión de la educación holista, es el nivel menos importante y más superficial.
- Los docentes educados bajo el perfil profesional demuestran en la práctica pedagógica, buenos transmisores de contenidos académicos, rígidos en el cumplimiento de lo programado y el avance del contenido temático, dejando la formación integral de los educandos.
- La formación integral del docente debe tener como base el modelo educativo multinivel-multidimensión que permita desarrollar las seis dimensiones humanas y los cinco niveles de conciencia para un adecuado desempeño de la práctica pedagógica a través de una pedagogía del ejemplo y la afectividad.

12. FUENTES DE CONSULTA

Aginaga J. (2008). La pedagogía que todos quisiéramos: El amor hecho pedagogía. Quito – Ecuador.

Armendáriz R. (2004). Educando con el Corazón. México: Editorial Pax.

Barrientos P. (2011). Hacia una Práctica pedagógica para el Aprendizaje. Huancayo-Perú: Primera edición. Grapex Perú SRL.

Barrientos P. (2007). Visión holista de la Educación. Hacia un aprendizaje con rostro humano. Lima-Perú: Editorial Ugraph S.A.C.

Delors, J. (2000). La educación encierra un tesoro. UNESCO. Madrid.

Flake, C. (1993). Holistic Education: Principles, Perspectivas and Practices. Holistic Education Press. Vermont.

Freire, P. (1972). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires Siglo XXI.

Gallegos R. (2001a). Una Visión Integral de la Educación. Fundación Internacional para la Educación Holista. México.

Gallegos R. (2001b). La Educación del Corazón. Doce Principios para las Escuelas Holistas Fundación Internacional para la Educación Holista. Primera Edición. México.

Gallegos R. (2001c). Educación para la Vida y la Paz. Fundación Internacional para la Educación Holista. Primera Edición. México.

Gallegos R. (2003a). Comunidades de Aprendizaje. Fundación Internacional para la Educación Holista. Primera Edición. México.

Gallegos R. (2003c). La Educación Holista. Fundación Internacional para la Educación Holista. México.

Gavilán, J. (2012). Cerebro, mente y conciencia. Mecanismos cerebrales de la identidad personal. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.

Ministerio de Educación-UNESCO (2006). Investigación sobre el Adolescente Escolar en el Perú. Lima-Perú.

Peñaloza W. (2000). El Currículo Integral. Optimice, Editores. Lima – Perú.

Wilber, K. (1990). El Espectro de la Conciencia. Kairos. Barcelona.

Wilber, K. (1992). El Paradigma Holográfico. Kairos. Barcelona.

Wilber, K. (1993). Los Tres Ojos del Conocimiento. Kairos. Barcelona.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS, EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE HUANCAYO

Ingrid Maritza Aquino Palacios
inmarit@gmail.com
964735903
Universidad Nacional del Centro del Perú
Huancayo – Perú

Marta Celinda Ríos Zea
marizea@gmail.com
941451572
Universidad Nacional del Centro del Perú
Huancayo – Perú

1. EJE TEMÁTICO

Este trabajo corresponde al eje temático 3: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político.

Se ha considerado el presente trabajo de investigación en este eje, porque busca desarrollar habilidades en la formación de maestros que posteriormente le permitan realizar su autoaprendizaje, pero inicialmente comprender lo que leen y resolver problemas.

2. PALABRAS CLAVE:

lectura de textos como estrategia, resolución de problemas matemáticos.

3. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Dos son los problemas que nos preocupa: la compresión lectora y el aprendizaje de la matemática, si bien es cierto que en estos últimos años los resultados van mejorando, pero éstos no son tan significativos como habría sido la meta establecidas por el Ministerio de Educación Los recientes resultados de comprensión lectora y matemática de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2014 no son nada halagadores para algunas regiones del Perú.

A continuación tenemos los resultados de la evaluación censal de estudiantes 2015 por el ministerio de Educación.

La prueba fue aplicada a 517 mil escolares de colegios públicos y privados de todo el país. El 44% de ellos alcanzó el nivel satisfactorio de aprendizaje en comprensión lectora y 26% en matemática, precisó. Esto significó un crecimiento de 11 y 9 puntos porcentuales, respectivamente, en comparación a los resultados del 2013, lo que representa un incremento importante en los últimos siete años.

Teniendo en cuenta que el crecimiento promedio en comprensión lectora fue de 11%, el MINEDU advirtió que Piura registró un avance de 17,3%, superando con creces ese porcentaje y ocupando así el primer lugar en el ranking de regiones con mayores crecimientos. Le siguen Puno (17,2%) y Callao (16,4%).

En total son catorce las regiones que superaron el promedio. Entre ellas figuran también Madre de Dios (15,9%), Arequipa (13,6%), Ayacucho (12,8%), Ica (12%), Amazonas (11,8%), Lambayeque (11,7%), Apurímac (11,5%), Huancavelica (11,4%), Pasco (12%); Tumbes (11,4%), Cusco (11%).

Considerando el 9% de incremento en el nivel satisfactorio de matemática de la ECE 2014, el MINEDU precisó que escolares de dieciséis regiones estuvieron por encima de ese promedio. Ayacucho ocupó el primer lugar con 15,5% de crecimiento, seguido por Puno (13,9%) y Pasco (13,6).

Las otras regiones que avanzaron más son Piura (13,2%) Callao (13%), Madre de Dios (11,7%), Arequipa (11,4%), Amazonas (11,3%), Apurímac (11,3%), Huancavelica (11,3%), Junín (10,9%), Lambayeque (10,9%), Ica (10,9%), Tacna (10,1%), Cusco (10%), Cajamarca (9,9%), Moquegua (9,4%).

En el caso de los alumnos de las escuelas públicas, el incremento fue de 10 puntos porcentuales en el nivel satisfactorio tanto en comprensión lectora y en matemática. En las instituciones privadas, la mejora fue de 10 y 6 puntos porcentuales, respectivamente.

Estos resultados sirvieron para que varios investigadores puedan investigar las causas que originan el problema tales como: Santiago, Alonso, Moroto, Ana y Palacios, A. (1998) en tu trabajo de investigación cuyo título es ¿Por qué se rechazan las matemáticas?. Análisis evolutivo y multivariantes de actitudes relevantes hacia las matemáticas. De acuerdo a los resultados obtenidos las causas son: Dificultad-aburrimiento-suspenso-fatalismo-bajo autoconcepto-concepto-desmotivación-rechazo-dificultad.

De la misma manera Bazán, J, Espinoza, G. Y Farro, Ch. (1998), nos dicen, que como resultado de una investigación llevada a cabo a partir de los resultados de la evaluación nacional del rendimiento estudiantil realizada en el Perú por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación-UMC (CRECER 1998). Junto con las pruebas de rendimiento en Matemática, en este proceso de evaluación se aplicaron encuestas a alumnos en las que se indagó, entre muchas otras variables, por cuatro aspectos que se tomarán como punto de partida para este estudio: 1) la dificultad percibida para el aprendizaje de la Matemática; 2) el temor del alumno de participar en clase; 3) el gusto por la materia en cuestión; y, finalmente, 4) el nivel percibido de comprensión de las explicaciones de su profesor En esta sección se busca mostrar el grado de asociación entre el rendimiento y la actitud hacia la Matemática de los estudiantes evaluados en CRECER 1998. De los resultados se desprende, entonces, que la recepción de los contenidos y la comprensión de la información recibida a través de las explicaciones del profesor son fundamentales para el desempeño y aprendizaje de una materia, al menos de la Matemática. Asimismo, es importante que el estudiante se sienta a gusto y seguro frente a una situación de aprendizaje determinada.

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Una de las causas que ocasiona el problema de la matemática y que nos preocupa a nosotras las investigadoras es la enseñanza aprendizaje de la matemática de manera teórica, memorística y mecanicista, debido a que tanto por parte de algunos docentes

como estudiantes solo se preocupan a memorizar las fórmulas o resolver el ejercicio de manera mecánica dejando de lado la comprensión y la interpretación, esto es la razón que nos llevó a investigar el problema de la matemática paralelo a la comprensión de textos, pues ninguna ciencia puede marchar de manera aislada se necesita manejar el carácter interdisciplinario.

En la Facultad de Educación, en la especialidad de Matemática y Física, se ha podido observar avances significativos en las asignaturas de especialidad si se desarrollan temas teóricos o en la parte práctica cuando se resuelve ejercicios, pero cuando se llega a resolver problemas se han notado deficiencias serias que van desde no entender muy bien lo que están leyendo hasta no poder determinar qué es lo que se les pide en el problema y qué información se les da.

Además actualmente y desde que se puso en marcha el Plan de Emergencia Educativa en los centros educativos del nivel secundario, se pone especial atención a la Comprensión Lectora en la propuesta denominada Un Perú que lee un país que aprende; así como a la Resolución de Problemas, en la propuesta denominada: Matemática para la Vida, por lo que deberían los alumnos que vienen ingresando últimamente a la universidad estar mejor preparados en estos aspectos.

Debemos ser conscientes además que el hecho de resolver problemas si bien se basa en la comprensión que se tenga de ellos, también requiere de ciertas habilidades operativas, de cálculo, aplicación de procedimientos algorítmicos, llegando finalmente a contribuir en la formación del pensamiento matemático.

Teniendo en cuenta las razones manifestadas anteriormente, nos planteamos el siguiente problema de investigación: ¿En qué medida influye el nivel de comprensión lectora en la capacidad de resolución de problemas matemáticos de los estudiantes universitarios de Huancayo?

5. PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN

El trabajo de investigación tuvo como propósito de investigar la aplicación de la comprensión de textos, como estrategia en la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes universitarios de la carrera profesional de Matemática e Informática de la Universidad Nacional del Centro del Perú-Huancayo. El trabajo corresponde al tipo de investigación tecnológica.

La lectura de textos como estrategia se aplicó de acuerdo a los siguientes procesos didácticos.

a. Comprensión del problema.

- Comprende leer atentamente el problema
- Ser capaz de expresarlo con sus propias palabras
- Explique a su otro compañero de qué trata el problema y que se está solicitando
- Explique sin mencionar números
- Juegue con los datos (relaciones)

b. Búsqueda de estrategias

- Implica que el niño explore qué camino elegiría para enfrentar a la situación.
- El docente debe proveer en los estudiantes el manejo de diversas estrategias, a fin de constituirse en herramientas para enfrentarse a situaciones nuevas.

c. Representación (de lo concreto-simbólico)

- Implica seleccionar, interpretar, traducir y usar una variedad de esquemas para expresar la situación.
- Va desde la vivenciación, representación con material concreto hasta llegar a las representaciones gráficas y simbólicas.

d. **Formalización o institucionalización,** permite ponen en común lo aprendido, se fijan y comparten las definiciones y las maneras de expresar las propiedades matemáticas estudiadas.

e. Reflexión

- Implica pensar en lo que se hizo
- Sus aciertos, dificultades y también en cómo mejorarlos
- Ser conscientes de sus preferencias para aprender y las emociones experimentadas durante el proceso de solución.

f. transferencia

- La transferencia der los saberes matemáticos, ser adquiere por una práctica reflexiva, en situaciones retadoras que propician la ocasión de movilizar los saberes en situaciones nuevas.

La resolución de problemas matemáticos se evidenció en:

1. **Dimensión 1:**
   Matematiza situaciones
   - Lee en forma silenciosa el texto
   - Subraya las ideas principales.
   - Con las ideas principales construye la síntesis.
   - Expresa las ideas principales a través del lenguaje simbólico.
   - Asocia problemas diversos con modelos que involucran ciertos patrones de la matemática.
2. **Dimensión 2:**
   Actúa y piensa matemáticamente:
   - Interpreta y construye el problema planteado en relación al texto leído.
   - Generaliza el patrón en relación a situaciones de cantidad, de regularidad, equivalencia y cambio, situación de gestión de datos e incertidumbre, en situaciones de forma, movimiento y localización.
   - Expresa literalmente el problema en un lenguaje simbólico o algebraico.
3. **Dimensión 3:**
   Comunica y representa ideas matemáticas:
   - Expresa en forma oral y/o escrito las ideas matemáticas en lenguaje simbólico.
4. **Dimensión 4:**
   Elabora y usa estrategias:
   - Elabora un plan de solución, monitoreo y ejecución al problema matemático planteado.

- Selecciona y aplica procedimientos y estrategias de diverso tipo (heurístico, de cálculo mental o escrito).
- Valora a las estrategias, procedimientos y los recursos que fueron empleados.

5. **Dimensión 5:**
   Razona y argumenta generando idas matemáticas
   - Plantea hipótesis de implicancia matemática mediante diversas formas de razonamiento (deductivo, inductivo y abductivo):
   - Plantea argumentos para validar la hipótesis planteada.
   - Establece conclusiones a partir de las inferencias y deducciones que permitan generar nuevas conexiones o ideas matemáticas.

6. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Después de haber aplicado la lectura de textos como estrategia de aprendizaje para mejorar la resolución de problemas matemáticos se obtuvo los siguientes resultados.

1. La aplicación de la lectura como estrategias influye significativamente en la resolución de problemas de Matemática en estudiantes del II semestre de la EAP de Ciencias Matemáticas e Informática
2. La aplicación de la lectura como estrategias para mejorar la resolución de problemas de Matemática en estudiantes de la EAP de Ciencias Matemáticas e Informática.
3. La aplicación de la lectura como estrategia mejoró significativamente la comprensión de textos expositivos.

Es evidente que las matemáticas están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida, pero también es cierto que en gran parte de las ocasiones aparecen como herramienta muy primaria que generalmente no se ve en el resultado final (¿hacen falta las integrales para construir un avión? ¿alguien las percibe cuando tiene un avión delante?). ¿Les quita eso importancia? **Ni mucho menos.**

Por otra parte, no es menos evidente que dentro de la investigación matemática actual

se avanza en muchas ocasiones por caminos en los que no se vislumbra, en principio, ninguna aplicación práctica de dicha investigación. ¿Deberíamos abandonar dichos estudios por esta razón? ¿Tiene que haber alguna aplicación práctica en el horizonte para justificar y promover la investigación? **Rotundamente no**. Aunque el propio desarrollo del conocimiento humano fuera la única razón de ser de estos estudios, ello sería suficiente para continuar con ellos. Pero hay más. La historia de las matemáticas está repleta de investigaciones que en principio se desarrollaron de forma teórica, sin aplicaciones conocidas, pero que con el tiempo se mostraron tremendamente útiles en la práctica.

Las matemáticas son bellas y entretenidas, y ello es razón más que suficiente para que no tengamos que acudir a su utilidad directa para justificar que sean una de las actividades a la que tantas y tantas personas dedican tiempo diariamente.

7. FUENTES DE CONSULTA.

Alonso J. Mateos (1985). *Comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Grao.

A. Rojas (Julio 2005). *Materiales de lectura*. UNE, pp. 17-20.

Buron, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.

Cárdenas, J. (2014). *La evaluación de la resolución de problemas en matemáticas: concepciones y prácticas de los profesores de secundaria*. Doctorado. Universidad de Extremadura.

Carney T. H. (1992). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Editorial Morata.

Garcia, Madrugada (1986). *Aprendizaje comprensión y retención de textos*. Madrid: ICE-UNEI.

Gonzáles, J. (2015). *Elaboración y evaluación de Tareas Matemático Literarias*. Doctorado. Universidad de Extremadura.

Jiménez, V. (2016). *Matacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Doctorado. Universidad Complutense de Madrid.

Londoño, P. (2004). *De los discursos literarios a los conocimientos matemáticos Una aproximación cultural a la construcción de conceptos*. Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.
Ministerio de Educación (2015). *Rutas del aprendizaje*. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? VI Ciclo. Área curricular Matemática.
Quad/Graphics Perú S.A.
Ministerio de Educación (2015). *Rutas del Aprendizaje*. Versión 2015. Área Curricular. Matemática. VI Ciclo. Impreso Quad Graphies. Perú.
Ministerio de Educación (2015). *Programación Anual de Primer Grado de Secundaria* 2015. Área Curricular. Matemática. VI Ciclo. Impreso Quad Graphies. Perú.
Pinzás, J. (2001). *Leer pensando*. Pontificia Universidad Católica del PERÚ. Fondo Editorial. Lima Perú.
Sole, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
Toboso, J. (2004). *Evaluación de Habilidades cognitivas en la Resolución de problemas matemáticos*. Doctorado. Universidad de Valencia.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Diario El comercio (2014) *Perú ocupa el último lugar en comprensión lectora, matemática y ciencia.* http://elcomercio.pe/lima/ciudad/sunat-cronograma-vencimiento-declaracion-predios-2014-noticia-1815263?ref=nota_lima&ft=mod_interesa&e=titulo.
Trujillo, C.(s.f.). Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje en www.monografia.com En Aguila, M. y Allende, J. (s.f.) *La lectura como estrategia de aprendizaje de las matemáticas* de Aguila, M y Allende,J. en www.oeies/conc. En las teorías sobre el aprendizaje de la lectura de Sarahlynne, Davis Ttraducido por Javier Rojaheñis Busto en www.ehowenespañol.com.
Salas, P. (2012) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tiene los estudiantes del nivel superior. Recuperado en *.eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf.*
Bazán, J, Espinoza, G Y Farro, Ch. (1998). *Rendimiento y actitudes hacia la matemática en el sistema escolar peruano.* Recuperado en www2.minedu.gob.pe/umc.
Ministerio de Educación. (2015). *Resultados de la evaluación censal de estudiantes* 2015. Recuperado en www. umc.minedu.gob.pe
Santiago, A., Moroto, A. y Palacios, A. (1998). *¿Por qué se rechazan las matemáticas?. Análisis evolutivo y multivariantes de actitudes relevantes hacia las matemáticas.* Recuperado en www.revistaeducacion.educacion.es/re534/re334-06.pdf.

IMPULSANDO LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DESDE EL HORIZONTE DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Autores

Jaime Hildebrando Carrillo Fernández y Carrillo Coloma, Carlos

Resumen

La presente investigación tuvo el propósito de impulsar el desarrollo de la investigación cualitativa desde la perspectiva de la hermenéutica analógica. Se realizó un estudio de casos tomando como referencia a los maestros participantes en los talleres de formación desarrollados en la ciudad de Sullana.

En este lugar así como en otras partes del país por una parte hay una notoria presencia de maestros que hacen escasa práctica de investigación educativa, por otro lado de los pocos casos de investigaciones existentes hay una tendencia hacia el enfoque cuantitativo, que mayoritariamente obedecen a fines de graduaciones. Por ello es que surge la necesidad de esta investigación como una propuesta para contribuir con el rompimiento de estos paradigmas al impulsar en los maestros el desarrollo de la investigación cualitativa y de ese modo los maestros puedan encontrar alternativas más realistas y objetivas a la solución de la problemática de sus contextos.

Se empleó la metodología de la investigación cualitativa basada en un estudio de casos, amparada en la hermenéutica analógica, recogiendo las percepciones de los maestros a través de procesos dialógicos y cuestionarios abiertos para evaluar los impactos. Paralelo al desarrollo de los talleres de formación en investigación los maestros aplicaron a sus estudiantes tales experiencias.-

Los resultados obtenidos muestran un considerable porcentaje de aceptación que se percibe en los trabajos de los maestros que participarán en el "VIII Encuentro Iberoamericano de

maestros que hacen investigación". De manera pues que la propuesta logra sus propósitos no solo en el orden personal del maestro sino que la red a la que pertenecemos al cambiar la forma de investigar nos asegura que continuaremos el camino de encauzar la investigación en otros maestros y así puedan encontrar alternativas de solución a la problemática educativa.

Palabras Clave
Analogía/ Diagrama de análisis/ Hermenéutica/ Investigación/ Teoría movilizadora

---

Eje Temático 3 Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político
Red Aninacuy.Pe
Redes Educativas de Sullana- Nivel Superior

Introducción

El presente trabajo asentado en un estudio de casos múltiple, considera una propuesta para la toma de decisiones respecto a la metodología de la investigación cualitativa humanista, apoyada en las vertientes de la hermenéutica analógica para así poder impulsar en los maestros el desarrollo de investigaciones articulada con las características reales de sus contextos.

El logro de nuestro propósito implicó desarrollar talleres de formación docente en investigación para que los maestros participantes reflexionen sobre los principales temas teórico-prácticos derivados de la propuesta y a la vez puedan ejercitarse en el estudio de situaciones concretas y así puedan involucrarse en el proceso de la toma de decisiones. En consecuencia, las situaciones problema presentadas requirieron que los maestros estuvieran abiertos a soluciones diversas ubicados desde el horizonte de la hermenéutica analógica proporcional. La enseñanza en los talleres no consistió solo en explicar, ni facilitar información sino en brindar oportunidades a quienes participaron para que sigan la inclinación natural de contribuir en mejorar la educación.

La información está organizada a partir del problema y luego presentamos las características del contexto y así definir nuestros propósitos. Posteriormente detallamos el sustento teórico y la teoría movilizadora que direcciona la propuesta, para después explicar el proceso educativo con su consecuente análisis e interpretación de resultados. Subrayamos el respeto a la subjetividad personal y la necesidad de atender a las interacciones producidas en los escenarios que fueron objeto de estudio.

Finalmente, resaltamos el esfuerzo de los maestros participantes para adecuar los conocimientos, de tal modo que cobrara sentido en sus estudiantes, en la medida en que los asociaron con los propósitos de las investigaciones desarrolladas.

Contexto de la experiencia

Sullana- Piura-Perú es una ciudad que cuenta con los servicios públicos, está emplazada a orillas del río Chira. Posee una ubicación estratégica, lo que la convierte en eje vial de comunicación de las provincias del departamento. En cuanto a educación, brinda servicios en todos los niveles educativos; los maestros independientemente desarrollan algunas actividades a través de diversas formas de organización, llámense grupos de inter aprendizajes, redes y otros

Muchos maestros evidencian dedicación y empeño para el desarrollo de su quehacer educativo, sin embargo hay una escasa práctica de la investigación educativa, complementada con la continuidad de investigaciones cuantitativas. Las características señaladas nos motivaron para desarrollar la propuesta encaminada a impulsar la investigación cualitativa, desde la perspectiva de la hermenéutica analógica a través de talleres de formación docente.

Durante el período comprendido entre marzo del 2015 y julio del 2016, desarrollamos talleres sobre investigación educativa, ubicadas desde la hermenéutica analógica, con maestras y maestros que laboran tanto en el cercado de la ciudad de Sullana, como del distrito de Marcavelica – Mallares, siendo ejecutados en períodos y espacios diferentes, participando maestros de todos los niveles de educación caracterizados por sus deseos de crecer en la realidad presente con la visión de cambiar en futuro, emprendiendo la configuración de espacios alternativos buscando dar solución de la problemática educativa.

Propósito

Impulsar en los maestros el desarrollo de la investigación educativa, a través de talleres en formación docente sobre la propuesta de investigar desde la perspectiva de la hermenéutica analógica.

Planteamiento del problema

En el Perú últimamente el MED[1] viene implementando una serie de herramientas pedagógicas, quizá con la intención de homogenizar la calidad educativa, pero en ese afán desafortunadamente están propiciando la aplicación de contenidos pre elaborados con lo que además de vulnerar los derechos intelectuales de los maestros y estudiantes los convierten en operarios. Con esas medidas, en cierto modo, no hacen más que contrarrestar en el maestro la inquietud por desarrollar las investigaciones educativas.

Respecto al quehacer en la investigación socio-educativo de los dos conocidos enfoques: el cuantitativo y cualitativo, en nuestro contexto hay una notoria tendencia hacia las investigaciones cuantitativas que básicamente conducen a la repetición de teorías, donde existe una realidad totalmente acabada y plenamente externa, convirtiendo la dimensión cognitiva en "un espejo que refleja esa realidad externa", tal como cita Martínez. En el caso de las investigaciones cualitativas la obtención del conocimiento es la resultante de un proceso de interpretación para tratar de entender la realidad pero a veces conciben riesgos por la diversidad de interpretaciones que se producen y muchas de éstas vayan al infinito, su desventaja es pues permitir tantas interpretaciones válidas que a la postre no pueda distinguirse entre una correcta con una incorrecta. Esta dicotomía también contribuye en acrecentar la escasa práctica de la investigación educativa.

Realizada la indagación bibliográfica encontramos la existencia de algunos estudios que nos dan cuenta tanto de experiencias educativas desarrolladas que hacen una especie de conjugación entre ambos enfoques, así como también otros sobre la hermenéutica analógica aplicada a la educación.

La situación referida nos invitó a pensar que podría ser pertinente hacer una propuesta de investigación cualitativa tomando algunos aportes de ambos enfoques pero que estén mediados por la hermenéutica analógica para fomentar el ejercicio de interpretaciones argumentativas que posibiliten transformar la práctica pedagógica al potenciar saberes pedagógicos con el agregado que adquieran trascendencia social

[1] Ministerio de Educación-Perú

Producto de todo este análisis general construimos las siguientes reflexiones:

1. ¿Será posible contribuir en encauzar la formación docente en investigación?
2. ¿Qué instrumentos de apoyo son necesarios en los maestros a fin de desarrollar sus investigaciones cualitativas con una visión holística?
3. ¿Habrá disposición en los maestros para que en sus investigaciones realicen práctica de la hermenéutica-analógica?
4. ¿Qué percepciones obtuvimos con el desarrollo de los talleres de formación docente en investigación desde el horizonte de la hermenéutica analógica?
5. ¿En qué medida las actitudes pro-activas de los maestros involucrados en los talleres de formación en investigación, contribuye a que la red pueda desarrollarse como tal y logre los resultados esperados?

Desde esta perspectiva planteamos el siguiente problema:
¿Qué hacer para encauzar la formación docente en investigación cualitativa humanista desde el horizonte de la hermenéutica analógica?

Sustento teórico

La Hermenéutica es la ciencia de la interpretación. Dicho nombre es aplicado generalmente, a la explicación de documentos escritos y por este motivo, puede definirse más particularmente como la ciencia de interpretación del lenguaje de los autores. A simple vista podemos apreciar que la hermenéutica plantea la concepción del conocimiento como un proceso de comprensión dado por parte del lector acerca de un texto. Así pues la hermenéutica puede ser aplicada en diferentes puntos de vista como en lo doctrinal, en la investigación socio educativa etc.

Gadamer, en la interpretación nos da un aporte para abordar el trabajo intelectual interpretativo del lenguaje escrito como una verdadera gnoseología pedagógica(teoría del conocimiento) que permite entender al hombre en su totalidad, por medio de la experiencia

del lenguaje y la interpretación como inherente a la persona. En esta línea Gadamer señala que la comprensión solo puede tener lugar desde la dialéctica entre los horizontes del intérprete y del texto que denomina fusión de horizontes. De esta forma, el interés o la aprobación de un lector hacia un texto dependen de qué tan cercanos son sus horizontes individuales con los propuestos por el texto; mientras más se asemejen, mejor será la comprensión y la identificación con el texto. Mientras más se alejen, hay más probabilidades de que el lector rechace el texto, por plantear ideas demasiado diferentes a las suyas, o por hablar de temas completamente desconocidos para él.

También señala que una hermenéutica adecuada debe mostrarse en la comprensión misma la realidad de los contextos. La comprensión es lograda mediante un acto de interpretación originada a través del diálogo, del habla entre lector y texto. El lenguaje se convierte en el instrumento de acceso a la verdad como meta lograda mediante el proceso siempre abierto de captación de sentido del mundo. Desde estas líneas es entendible el por qué para Gadamer las categorías fundamentales de su propuesta son: comprensión, interpretación y fusión de horizontes

Paul Ricoeur, por su parte concibe la hermenéutica como la interpretación de los documentos escritos de nuestra cultura. Es decir, constituye una actividad cuyo objeto es restringido (los signos escritos), mientras que la comprensión abarca todas las formas de signos que puede emitir un individuo. Aquí vemos una primera diferencia entre interpretación y comprensión entre el objeto de estudio.

Este autor sostiene que el discurso es un acontecimiento, en el entendido de algo que se da y el cual resulta diferente a lo existente. Al tratarse de discurso hablado, el acontecimiento es liviano, desaparece casi al mismo tiempo de ser emitido, sin dejar rastros; en cambio, cuando el discurso es fijado en la escritura abre la posibilidad de emprender el análisis a través de la hermenéutica. Aquí vemos, nuevamente, la cuestión del objeto para comprender en el caso del discurso hablado y, por otra parte, el discurso para interpretar sería el escrito. Concretamente afirma que la necesidad de la escritura fija, no es el hecho de hablar sino lo dicho en el habla.

El autor incluye además, la acción humana como un cuasi texto, puesto que al liberarse de su agente, la acción va a adquirir una autonomía semejante a la independencia semántica de un texto. La acción humana tiene un peso cuya importancia no está reducida en la situación inicial, sino que permite reinscribir el sentido en nuevos contextos. Existen por tanto, acciones muy importantes- acción significativa- cuya importancia desborda ampliamente el contexto en el cual se desarrollan y pueden aplicarse a otros contextos sociales. De ahí que surja un espacio amplio para la interpretación.

Mauricio Beuchot, creador de la hermenéutica analógica señala que ésta tiene como ventaja el separarse de las polarizaciones entre la hermenéutica univoca y la equívoca, ubicándose como mediadora, en el entendido que los univocistas abogaban por una única, posible y absoluta interpretación de un fenómeno, mientras que la propuesta posmoderna de la equivocidad al considerar las múltiples posibles interpretaciones ubicaban al principio de validez en un campo infinito. Entre la objetividad del absoluto y la subjetividad de lo ambiguo se encuentra la intersubjetividad.

La hermenéutica analógica supone la posibilidad a una interpretación consensuada, argumentativa, que justifique la analogía mediante el diálogo. Así podría evitarse tener una visión errada, delimitada por códigos personales y captar la realidad con un efecto “espejo”, es decir, como producto del reflejo de pensamientos, criterios, creencias e ideas, entre otros, resultando una visión subjetiva.

Por otro lado, en cuanto al campo de la investigación social, el enfoque cuantitativo tiene relación con la hermenéutica unívoca y el enfoque cualitativo con la hermenéutica equívoca; así pues frente a la dicotomía de ambos enfoques y teniendo clara la necesidad de los maestros respecto a encontrar mecanismos de solución a la problemática educativa, es que nuestra propuesta abarca una metodología de la investigación amparada en ambas vertientes y además pueda desarrollarse desde la metodología de la hermenéutica analógica.

En esta línea Arturo Alvarez (2013) ha aplicado la hermenéutica analógica en la educación precisando que a través de la epistemología dialógica se desarrolla un proceso racional a través del que se realiza la apropiación cognitiva de la realidad

Propuesta de investigación

Esta propuesta buscó por un lado que los maestros puedan comprender mejor lo que hacen en su tarea educativa y así darle mayor sentido teórico práctico, pertinencia social y académica a la tarea de enseñar e investigar, es decir no es solo una cuestión de encontrar significados y significantes, sino también saber el efecto que tienen y movilizarlo para transformar las prácticas; y por otro lado encauzar el desarrollo de las investigaciones cualitativas.
La investigación plantea la utilización de 2 grandes recursos pedagógicos: a) Diagrama de análisis y tratamiento del problema y b) la teoría movilizadora

a) El diagrama de análisis y tratamiento del problema

La investigación se inicia con el uso del instrumento de nuestra autoría que denominamos "diagrama de análisis y tratamiento del problema", (Gráfico 1), con la intención que los maestros puedan tener una visión holística del problema, considerando las causas que lo originan así como la metodología para su tratamiento. En las primeras sesiones les resultaba un poco difícil el dominio de este instrumento, debido a la costumbre de utilizar el árbol del problema aunado a la escaza formación en investigación; posteriormente luego de un proceso reflexivo y comparativo determinaron las ventajas que proporciona el uso del diagrama.

En el momento de utilizar el mencionado diagrama indicamos las acciones a seguir
- Seleccionar un problema (1) de interés a tener cuenta en la investigación siendo éste muy preciso para así poder encontrar alternativas concretas de solución. Evitar presentar problemas expresados con mucha amplitud, como los casos de comprensión lectora,

razonamiento lógico matemático y otros que le dan un carácter muy amplio lo que a la postre resulta muy difícil encontrar solución solo con una investigación.

- Completar los recuadros de las señales (2); es decir la sintomatología del problema. Constituidas por características objetivas, concretas, visibles, evitando incluir señales que no tienen relación directa con el problema como el caso de hijos de padres de hogares disociados. Las señales deben estar asociadas por alguna afinidad con el propósito de direccionar específicamente los efectos.

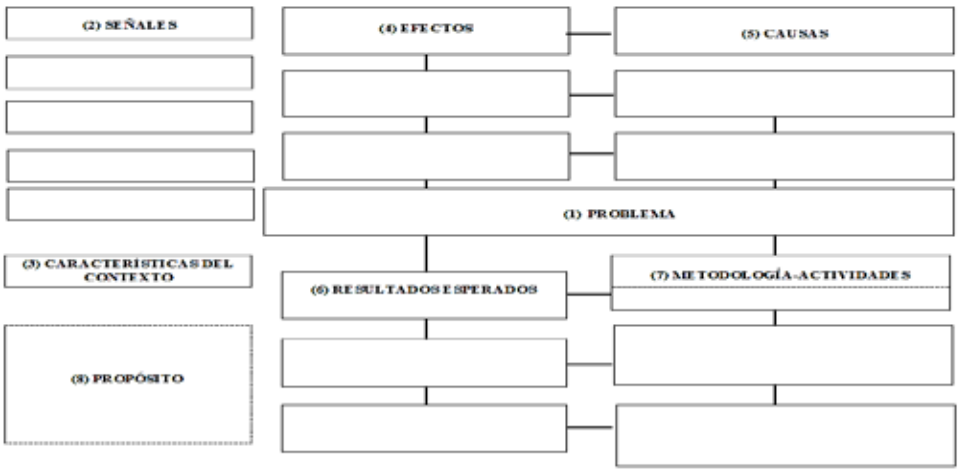


Gráfico 1. "Diagrama de análisis global del problema"

- Escribir las características del contexto (3), lo que servirá como insumo para las lecturas y así posibilitar vincular la problemática interna con el contexto.

- Reflexionar y escribir sobre los efectos (4) o lo que puede originar cada grupo de señales. Por ejemplo, en las señales del problema "dificultades en la escritura de textos"

Retraso de la escritura
Letras demasiado grandes o demasiado pequeñas
Numerosos borrones

} (4) Mensajes escritos poco entendibles

- Previo proceso autorreflexivo, escribir las causas (5) que estén relacionadas con su quehacer pedagógico.

Ejemplo: Las estrategias de enseñanza empleadas contribuyen escasamente a la escritura con claridad.

- Escribir los resultados esperados (6), vistos como el efecto solucionado.
- Escribir las actividades o metodología (7) que en el fondo vienen a ser las alternativas de solución, y
- Escribir el propósito (8) entendido como objetivo general.

b) Teoría movilizadora

Es la adaptación o construcción del sustento teórico cimentada con los aportes de la hermenéutica a través de las categorías: comprensión, interpretación y fusión de horizontes, tomadas de las acciones más significativas ocurridas en el desarrollo de la investigación, tal proceso es mediado con la aplicación de la hermenéutica analógica que implica una interpretación consensuada, argumentada, para así justificar la analogía mediante el diálogo o discurso tanto hablado como escrito.

Poner en marcha la conjugación de la teoría y la práctica implicó dialogar sobre la fusión de horizontes- es decir el choque entre las ideas o perspectivas culturales tanto de la propuesta como la de los maestros- señalada por Gadamer. La fusión de estos aportes actuó como una vía para que los maestros direccionen su quehacer pedagógico

En este sentido al inicio detectamos algunas dificultades originadas por el uso de teorías ajenas que al actuar como "espejos" direccionaban el quehacer pedagógico de los maestros, finalmente comprendieron la necesidad de la construcción de una teoría educativa conjugada a través de la teoría y la práctica.

Esta parte, pese a que fue claramente aceptada por los maestros, en los primeros momentos les resultaba difícil llegar a la construcción debido a la costumbre de consumir teorías ajenas, finalmente poco a poco logramos nuestros propósitos.

.Transformando las prácticas pedagógicas

En la intervención pedagógica, es decir la puesta en práctica en sí de la propuesta o el inicio de la mejora, destacamos la función de la teoría movilizadora en la mejora de los

aprendizajes; actuando como "un instrumento de transformación" al permitir la construcción de un conocimiento comprometido con la realidad social.

Realizamos el ejercicio del ciclo analógico de la hermenéutica consistente en: 1ero Interpretación de las prácticas pedagógicas tradicionales comparadas con la propuesta, 2do Reflexiones sobre el proceso anterior para aproximarse a las realidades y comprensión de los estudiantes y 3ero extraer las consecuencias epistemológicas de las prácticas pedagógicas actuales frente a la propuesta, con la intención de acercarnos a los maestros recogiendo sus opiniones en base a lo tratado. En las intervenciones la deliberación práctica fue el reflejo de la hermenéutica analógica, al permitir más de una interpretación válida, pero sin que todas se vuelvan como tales, jerarquizables sí, de manera que podamos discernir cuándo una interpretación empieza a alejarse del texto y cuándo ya es claramente errónea.

.

Desde esta línea la hermenéutica analógica fue operativizada mediante los aspectos teórico- práctico. Lo teórico cumplió un papel fundamental a la hora de interpretar, En esta línea, el aspecto teórico está conformado por un conjunto de reglas y técnicas encaminadas a la interpretación y se relacionan con el saber escuchar, conceder la palabra a quienes la pidan, haciendo que todos participen, pero sin que nadie acapare la conversación, evitar que un participante sea inhibido por quien fuere, entre otros. El aspecto práctico estuvo encauzado al empleo de esas reglas en la interpretación en el momento en que desarrollaran sus investigaciones

Se indicó que para la interpretación hay que partir de una pregunta interpretativa la cual requiere una respuesta interpretativa; ésta última resultará ser un juicio interpretativo; que es llevado eficazmente cuando la pregunta es resuelta. La pregunta interpretativa es realizada con miras a la comprensión del texto, pues de lo contrario el texto no dirá nada nuevo. Formulamos algunas preguntas comparativas entre lo que exige el MED y nuestra propuesta, tales como:

- ¿Qué significa trabajar con la propuesta? ¿Qué quiere decir? ¿A quién está dirigida? ¿Qué me habla a mí? ¿Qué dice ahora? entre otras preguntas más que puedan servir para la comprensión, las mismas que debían ser adaptadas a sus investigaciones.

Clarificamos que para la interpretación de imágenes hay un proceso por el cual la pregunta nos lleva a solución; tomándose como ejemplo la imagen de una "persona con discapacidad", de la que dialogamos sobre la formulación de algunas preguntas como:

1. ¿Qué ves en la imagen?
2. ¿Por qué aparecen las muletas?
3. ¿Qué es para ti la discapacidad?
4. ¿Crees que sólo existen las discapacidades físicas?
5. ¿Crees que tu ciudad está preparada para convivir con personas discapacitadas?
6. ¿Qué cosas podrían hacerse para apoyar a personas con discapacidad? etc.

En todo el proceso el maestro cumple un papel muy importante puesto que debe motivar a sus estudiantes a ser curiosos e indagadores y no conformarse con quedarse en la mera literalidad del texto sino que debe orientarles para ubicar el sentido al que apunta el texto; también desde la perspectiva axiológica es relevante señalar que con esta estrategia metodológica los estudiantes resultan favorecidos ya que contribuye en alejarlos de conductas indiferentes, ubicándolos en el aquí y el ahora humanizados, interpretando y comprendiendo al otro, dado que son valores contingentes, decididos y no impuestos, por eso asumimos la posibilidad del cambio adoptando la postura de la prudencia axiológica que sostiene Beuchot.

En síntesis señalamos que la propuesta para encauzar la investigación está conformada por los siguientes aspectos; a) Uso del diagrama de análisis y tratamiento inicial del problema y b) puesta en práctica de la teoría movilizadora, que incluye el recojo y organización del conocimiento a través de la epistemología dialógica- oral y escrita- mediada por la

hermenéutica analógica proporcional, que orienta la búsqueda de alternativas de solución a la problemática educativa.

Análisis e interpretación de resultados.

Recogidos los resultados de los cuestionarios de entrevistas y observaciones, empleando la triangulación, presentamos algunas apreciaciones globales conjuntamente con nuestra interpretación para dar respuesta a nuestras preguntas reflexivas. Por tanto, el proceso de validación o verificación son recogidas de los mismos talleres ya mencionados.

Respecto a la pregunta reflexiva 1: ¿Será posible contribuir en encauzar la formación docente en investigación?, recabamos las siguientes afirmaciones:

-"Es una forma más clara y práctica para englobar el problema y la búsqueda de solución"
-"Nos equilibra a pensar, a resolver y a investigar sobre algo que nos hemos trazado"

Interpretamos que con la aplicación de esta propuesta sí es posible encauzar la formación docente en investigación, ya que nos encamina a una mayor comprensión de la práctica docente como sujeto que es consciente de su pertenencia a la realidad.

- Concerniente a la pregunta reflexiva 2: ¿Qué instrumentos de apoyo son necesarios en los maestros a fin de desarrollar investigaciones cualitativas con una visión holística? recogimos las siguientes percepciones:

- "El uso del diagrama por ser más práctico ofrece un panorama general del análisis del problema y da facilidad para realizar investigaciones".

- "Es ideal y muy importante sobre todo básico como para poder desarrollar nuestra investigación".
- "Es interesante porque da pie a tener una visión global del problema y alternativas de solución, a través de preguntas como: ¿Qué, por qué, para qué y cómo?".

Nosotros interpretamos la aceptación del diagrama como una necesidad de contar con ese instrumento que les permita tener una visión general conducente saber cómo poder sumergirse en el contexto con el objetivo de transformarlo.

En cuanto la pregunta reflexiva 3: ¿Habrá disposición en los maestros para que en sus investigaciones hagan práctica de la hermenéutica-analógica?; obtuvimos algunas apreciaciones como:

- "Yo he pensado utilizar esta metodología para elevar el pensamiento crítico-reflexivo de mis estudiantes"
- "Seguir investigando para ir mejorando mi práctica pedagógica con ayuda de la hermenéutica analógica"

Referente a la pregunta reflexiva 4: ¿Qué percepciones obtuvimos con el desarrollo de los talleres de formación docente en investigación desde el horizonte de la hermenéutica analógica? nos brindaron las siguientes respuestas.

- "Sería interesante continuemos con este tipo de talleres ya que nos da mucha luz sobre esta interesante propuesta".
- "Los talleres resultan muy fáciles de entender y sobre todo la propuesta se expuso con mucha claridad"
- "Son muy interesantes y significativos"
- "La teoría movilizadora facilita la descripción del proceso porque argumentamos y logramos dar respuestas a las preguntas planteadas para enriquecer las alternativas de solución al problema de investigación".

En lo que respecta a las percepciones relacionadas con las dos últimas preguntas nosotros interpretamos que con el desarrollo de los talleres los maestros muestran ser críticos nos solo en lo referido a las teorías sino con la misma tradición que modeló su propio espíritu, lo que les estimuló no solo el deseo de investigar sino de interpretar para comprender mejor su realidad.

Finalmente en la pregunta reflexiva 5: ¿En qué medida las actitudes pro-activas de los maestros involucrados en los talleres de formación en investigación, contribuye a que la red

pueda desarrollarse como tal y logre los resultados esperados?, recogimos las siguientes percepciones:

- Asumir el compromiso de compartir esta propuesta con los maestros de nuestras escuelas con la intención de que tengan una visión más realista de la investigación.

- Que como miembros de la REPMI asumamos el compromiso de motivar a los docentes de cada una de nuestras escuelas como una forma de impulsar el desarrollo de investigaciones desde esta perspectiva, enmarcadas en los principios de la Red.

Interpretamos que los maestros han analizado reflexiva y críticamente el desarrollo esta metodología, por ello es que voluntaria y decididamente asumen el compromiso ético consistente en involucrar a nuevos maestros en la propuesta, al plantearla como una actitud deseable en el perfil de la sociedad, proponiendo a la escuela como una vía franca que promueva su desarrollo a partir de las capacidades innatas que sobre hermenéutica poseemos los seres humanos. Todo eso conlleva a ser partícipes en una comunidad de investigación, no solo como defensora de nuestras ideas, sino para ir construyendo aspectos intelectuales que permitan la búsqueda de alternativas a los modos tradicionales del actuar pedagógico en nuestras escuelas.

Reflexiones

El uso del diagrama de análisis y tratamiento inicial del problema se constituyó en un recurso muy importante para tener una comprensión holística del problema y sus alternativas de solución vinculándolo con los contextos.

La metodología propuesta ha generado un campo novedoso para los maestros al facilitar por un lado el desarrollar investigaciones más realistas y concretas y, por otro lado que se empiecen a construir teorías propias, adaptadas a sus contextos, todo esto contribuye a que los maestros se interesen más por la búsqueda de alternativas de solución a la problemática

La propuesta ha permitido el análisis crítico reflexivo en los maestros, ya que da apertura al diálogo maestro-estudiante para conocer las reales necesidades de aprendizaje. El maestro tiene otra visión de la investigación lo que le facilita contar con insumos para convertir a las escuelas como espacios de auténtica transformación de los contextos, abriendo espacios para brindar una educación que sirva para la vida.

La propuesta ha contribuido en encauzar el desarrollo de investigaciones cualitativas coherentes con los propósitos de nuestra Red

Referencias Bibliográficas

.

- AYALA CARABAJO, Raquel (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van manen) en el contexto hispanoamericano.Edic Educación XXI

- BEUCHOT, Mauricio (2000).Tratado de hermenéutica analógica. UNAM. México.

- BEUCHOT, Mauricio (2007).Hermenéutica analógica y educación. UNAM. México.

- BROWER BELTRÁN, Jorge (2009) Claves epistemológicas para abordar la investigación en el ámbito de la comunicación social. Polis

- CÁRCAMO VÁSQUEZ Héctor (2010) Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Universidad de Concepción (Chile).

- GARCÍA BRAVO, William (2013) Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación.

- HANS- GADAMER Georg. (1998). Verdad y método II. Ediciones sígueme. Salamanca España

- MARTÍNEZ, M.(2000) El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México. Trillas

- MELERO MARTINEZ José María. (2011) Paul Ricouer La hermenéutica como esperanza critica.

- PLANELLA Jordi. (2005) Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. Universidad Oberta de Catalunya.

- PRIMERO RIVAS, Luis Eduardo y BEUCHOT PUENTE Mauricio "Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano". México.

- RUEDAS M. Martha y otros. Epistemología de la investigación cualitativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

- CARR Wilfred y KEMMIS Sthepen. Teoría crítica de la enseñanza. Disponible en http://documents.mx/documents/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986pdf.html

LA TRANSFORMACIÓN DEONTOLÓGICA DE LOS DOCENTES EN SERVICIO DE PERÚ

AUTOR: Santos Gabino Abanto.
abantoabanto1@hotmail.com
(51)970088470.
Cajamarca, Perú.

1. EJE TEMÁTICO:

Este trabajo corresponde al eje temático 2. **Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político**

Hemos considerado que está en este eje porque toda la experiencia que se relata se refiere a la transformación docente en servicio a través de la andragogía y la deontología que voy poniendo en práctica con los docentes que trabajo.

3. PALABRAS CLAVE

Andragogía – Deontología-Formación en Servicio-Enfoque Reflexivo Crítico-Aprendizaje Adulto.

PERÚ

4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Mi experiencia con la formación docente en Servicio se remonta a unos 6 años dedicados a esta tarea. He trabajado y vengo trabajando con maestros y maestras de toda la **Educación Básica Regular** (EBR) que incluye a los niveles formativos de los estudiantes en Inicial (niños y niñas de 0 a 6 años), Primaria (niños y niñas de 6 a 11 años) y Secundaria (púberes hasta la adolescencia 12 a 16 años).

Esta experiencia como formador de docentes en Servicio que vengo desarrollando en diferente Regiones[1] de Perú tanto de aquellas que están ubicada en la zona de los Andes (Sierra: 2000 a 6768 msnm) como en las que están ubicadas en la zona del litoral peruano (Costa: 0 a 2000 m.s.n.m**),** por ello, creemos que tenemos los suficientes motivos para narrar un proceso de cambio de los/as docentes para contribuir a la calidad educativa enmarcada en el desarrollo de pensamiento crítico**.**

He denominado a este trabajo "LA TRANSFORMACIÓN DEONTOLÓGICA DE LOS DOCENTES EN SERVICIO" porque estamos convencidos de que el cambio docente no depende sólo de su formación y actualización académica así como su mejoría salarial sino es **básicamente sus valores profesionales los que llevan a reflexionar sobre su labor que cumple en la transformación de una sociedad.**

Para hablar de transformación hay que ubicarnos obviamente en un contexto de resistencia de cambio hacia un nuevo paradigma de pensamiento educativo desde el servicio que se cumple hacia la Comunidad. En estas experiencias de formación docente podemos afirmar que nos encontramos con una realidad donde los/as docentes en Servicio ofrecen mucha resistencia hacia el cambio. Hay mucha costumbre de repetir una misma forma de trabajo que se ha adquirido a través de los años de trabajo; tal es así que, se puede escuchar a docentes decir "que su trabajo es cosa de experiencia". Esto nos hacía pensar que hay docentes que han descuidado su formación académica. Su formación deontológica ni siquiera existe en su vocabulario. Hablarles de la deontología es seguro escuchar de los/as docentes ¿**Qué es eso?**

Convencido de que el cambio hacia la calidad educativa que merecen todos los sectores de la Comunidad en especial los/as niños/as de los sectores más vulnerables (clase pobre y extrema pobreza) es tarea únicamente y exclusivamente de los/as docentes habría que llevarlos a éstos y éstas a cambiar su forma de pensamiento en relación a su labor que cumplen como tales. Para ello, no basta con actualizarse en contenidos académicos sino que

[1] En el ordenamiento jurídico del Perú, las regiones o departamentos son las entidades subnacionales mayores del país, circunscripciones con gobierno autónomo en asuntos políticos y administrativos delimitados (Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Divisiones_administrativas_de_primer_nivel_del_Per%C3%BA)

su forma de ver la vida desde los valores que vamos practicando como profesionales de la educación.

La experiencia que se narra se ubica en los contextos antes descritos y creemos que es de suma importancia darlo a conocer por los cambios positivos que vamos encontrando.

Los elementos que se han identificado en los códigos deontológicos nacionales son los siguientes:

1. Independencia e imparcialidad. El profesional liberal tiene el derecho y el deber de su total independencia e imparcialidad en el desarrollo de su actividad profesional, frente a toda clase de injerencias, intereses propios o ajenos, presiones, exigencias o complacencias, evitando prejuicios y discriminaciones que mermen su objetividad. La independencia es una cuestión fáctica, y la imparcialidad una cuestión mental

2. Honestidad e integridad. El profesional liberal conservará un espíritu de justicia y fidelidad con todas aquellas personas con las que, por motivo de su trabajo, entable relación.

La primera prioridad en la prestación de servicios profesionales deben ser los mejores intereses del cliente o paciente.

3. Secreto profesional. El profesional liberal mantendrá el secreto profesional sobre todos aquellos datos, hechos o cualquier tipo de información de carácter reservado a la que haya accedido en virtud de su labor o trabajo profesional.

Esta confidencialidad se impone por la necesidad de que exista una absoluta confianza entre el profesional y quienes acuden a solicitar sus servicios y por el necesario respeto a la intimidad de éstos últimos.

4. Publicidad. La publicidad personal habrá de realizarse evitando cualquier tipo de exageración, falsificación, aprovechamiento injusto e informaciones despreciativas.

5. Incompatibilidades. Además de cuanto esté legal o reglamentariamente establecido, se entenderá situación de incompatibilidad, cuando exista colisión de derechos o de intereses

que puedan colocar el ejercicio de la función profesional posición equívoca, o que implique un riesgo para su independencia.

Cuando el profesional esté incurso en cualquier causa de incompatibilidad, deberá ponerlo en conocimiento del colegio.

6. Competencia desleal e intrusismo. El profesional no puede proceder a la captación desleal de clientes.

Se considerará intruso a todo aquel que, sin reunir la titulación y condiciones para el ejercicio de una profesión, actúe en trabajos propios de la misma.

7. Relaciones con los clientes. La relación del profesional con el cliente debe fundamentarse en la confianza.

Todo colegiado estará obligado a velar por los intereses de su cliente o paciente, siempre que no se opongan a sus propias obligaciones profesionales, o vayan contra el interés de la sociedad.

8. Relaciones con el colegio. El profesional deberá cumplir las disposiciones recogidas en los Estatutos del colegio, en el Reglamento General y en el código deontológico, así como en los acuerdos emanados de los órganos colegiales, con independencia de su derecho a recurrirlos e impugnarlos, conforme a la legislación vigente.

9. Relaciones con los compañeros. La lealtad y el respeto han de presidir las relaciones que el profesional colegiado mantenga con sus compañeros.

10. Relaciones con otros agentes. El profesional tratará a los agentes con los que se relacione en su actuar profesional con el debido respeto y consideración del ámbito de las peculiares competencias de cada uno, pero no permitirá que sean invadidas las áreas específicas de su responsabilidad.

11. Retribuciones económicas. El profesional tiene derecho a recibir una remuneración según los servicios prestados y la responsabilidad asumida.

12. Respeto a la naturaleza y al medio ambiente. El respeto y la conservación de la naturaleza y el medio ambiente han de estar entre las preocupaciones de los profesionales en todos los aspectos del ejercicio de su actividad. El profesional liberal deberá observar una conducta ecológica en el desempeño de su profesión, debiendo actuar y abogar por y para una defensa de la naturaleza, encaminada a la protección y mejora de la calidad de la vida, así como al respeto, disfrute y conservación de un medio ambiente adecuado.

13. Formación continuada. El profesional liberal deberá mantener y actualizar permanentemente sus conocimientos a lo largo de toda su vida profesional. El profesional ampliará sus conocimientos durante el ejercicio de su profesión, manteniéndose informado y conociendo los avances que se vayan realizando en su campo de actividades.

14. Comportamiento ético de los dirigentes de los colegios. Los colegiados que ocupen cargos directivos no sólo están obligados a ajustar su conducta y decisiones a las normas estatutarias y ético - deontológicas, sino a dar ejemplo en todas sus actuaciones al resto de la colegiación y a promover el interés común de la Organización Colegial de su colegio, de la profesión y de todos los colegiados.

15. Relaciones profesionales. Se espera que los profesionales desempeñen de manera constructiva el trabajo en equipo y que respeten las aptitudes y contribuciones de los compañeros en cada equipo. Si un profesional no está de acuerdo con una decisión del equipo por motivos profesionales, debe intentar razonar con los demás miembros del equipo el motivo de su discrepancia hasta aclarar sus dudas o encontrar la mejor solución en beneficio del cliente o paciente. Si esto no se consigue y el profesional está convencido de que la decisión puede perjudicar al cliente o paciente, debe informar a alguien con autoridad profesional que pueda dirimir la cuestión. Como último recurso podrá informar él a título particular al cliente o paciente para proteger su seguridad o salud.

16. Seguridad. El profesional cuando participe de un trabajo de equipo, conjuntamente con otras profesiones, deberá actuar con pleno sentido de responsabilidad en el área concreta de su intervención. Asimismo, contribuirá con sus conocimientos y experiencia al intercambio de información técnica al objeto de obtener la máxima eficacia en el trabajo conjunto.

17. Protección social. La dimensión social de cada profesión condiciona al profesional a procurar la mayor eficacia de su trabajo en cuanto a conseguir una óptima rentabilidad social y humana de los recursos disponibles.

18. Responsabilidad civil. El colegiado deberá tener cubierta su responsabilidad profesional, en cuantía adecuada a los riesgos que implique.

19. Investigación y docencia. El profesional como investigador no dará a conocer de modo prematuro o sensacionalista nuevos datos insuficientemente contrastados, no exagerará su significado, ni los falsificará o inventará, ni plagiará publicaciones de otros autores y en general no utilizará con poca seriedad y rigor los datos obtenidos. Es obligación del colegio profesional divulgar a los profesionales los nuevos descubrimientos, avances, novedades técnicas que puedan afectar al adecuado ejercicio profesional.

El colegiado, cuando en su ejercicio profesional desarrolle actividad docente, tiene el deber de velar por la buena calidad de enseñanza de la profesión, haciendo especial mención de los principios éticos y deontológicos, consustanciales con la misma.

20. Objeción de conciencia. La responsabilidad y libertad personal del profesional le faculta para ejercer su derecho a la objeción de conciencia.

El profesional podrá comunicar al colegio profesional su condición de objetor de conciencia a los efectos que se considere procedentes. El colegio le prestará el asesoramiento y la ayuda necesaria.

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En la actualidad la transformación conceptual de la práctica didáctico – pedagógica está siendo abordada desde la política de gobierno, por ello tenemos programas de formación docente en servicio en toda la EBR. Uno de ellos en el “Programa de Actualización docente en didáctica de la Matemática, Comunicación y Ciudadanía” cuyo fin principal “Fortalecer disciplinar y didácticamente a los docentes en su proceso de formación profesional y desarrollo personal, promoviendo la reflexión docente” (MINEDU. 2015).

Toda esta formación continua de los docentes está centrada en la formación andragógica, deontológica, reflexiva- critica de tal manera que los/as docentes sean los agentes motores de un cambio en la concepción de hacer la práctica didáctico –pedagógica.

Este proceso de formación se está llevando a cabo con varios dispositivos formativos como: asistir a talleres presenciales donde el objetivo principal es el fortalecimiento disciplinar y didáctico desde la parte teórica y didáctica que está a cargo de un formador u formadora del nivel y ciclo[2]. Otro de los dispositivos formativos son los Círculos de Aprendizaje Colaborativo (CIAC) cuyo objetivo fundamental es que el/a maestro/a construya sus aprendizajes a partir del compartir y enriquecimiento de experiencias con sus pares. El espacio de construir aprendizajes teniendo un acercamiento y empoderamiento de la tecnología a través de las aulas virtuales donde tienen la oportunidad de hacer algunas tareas, compartir un chat, un foro de intercambio. En otro momento el/a maestro/as debe demostrar el cambio que va obteniendo a través de la puesta en práctica de una propuesta pedagógica diferente a la que viene realizando acompañada de una narración documentada que evidencie los cambios tanto en su práctica didáctico – pedagógica como en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes que van camino al aprendizaje reflexivo – crítico.[3]

6. **PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN**

La metodología que utilizamos para ayudar en sus formación docente es teniendo en cuenta que el adulto aprende diferente al niño por ello se rescata los aportes de la andragogía, los aportes de la deontología (valores profesionales), el enfoque reflexivo – crítico y la teoría de Merril.

La adultez es asumida no como un problema cronológico (niñez – vejez) sino como actitudinal, la adultez es aceptación de la cultura previa del alumno, de su capacidad de generar sus propias estrategias de aprender y de reconocer sus necesidades y expectativas individuales. La práctica andragógica debe realizarse en un ambiente no

[2] Nivel Inicial Primaria y Secundaria. Ciclo 3, 4 y 5 años. III, IV Y V ciclo. VI, VII Y VII.
[3] ver anexo.

unidireccional, sino bidireccional (alumno – docente), un ambiente de confianza y de respeto mutuo, cuya flexibilidad permita la libertad y creatividad, el alumno donde la espontaneidad no sea considerada una anormalidad sino expresión de la creatividad. La práctica andragógica debe desarrollar no sólo actitudes (acciones – comportamientos), sino también aptitudes (valores). El alumno debe ser visto como un ser integral, no sólo alguien que va a la escuela, sino un ser social, pero también un ser individual, "con experiencias previas, con expectativas y necesidades, un andragogo tiene que ser un investigador, debe poseer un alto grado de autonomía e independencia para actuar y tomar decisiones que le permitan llevar adelante un aprendizaje autodirigido y auto gestor. (Briceño, 1993, p.245)

Deontología. Una persona es digna cuando se subordina con su inteligencia libertad y voluntad a los principios de la razón; un profesional es digno cuando subordina sus actividades profesionales al cumplimiento pleno de la finalidad que le son propias en beneficios del bien común. (Universidad Peruana Los Andes. s/a. p 10)

Enfoque Reflexivo – Crítico. Los mayores cuestionamientos e intentos de cambio giran en torno a cómo concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto al rol que deben asumir los protagonistas de tales actos: maestros y alumnos; y respecto a la naturaleza del conocimiento y su proceso de apropiación. (Mario Rodríguez-Mena García. Publicado en la revista Educación No 99, enero – abril del 2000, La Habana p. 8 – 11)

¿Qué entendemos por psicopedagogía del adulto?

Definimos a la«psicopedagogía del adulto» como la disciplina que estudia las dimensiones cognitivas y afectivas del aprendizaje adulto (temprano, medio y mayor) en su interacción con el medio ambiente (social y natural) a lo largo de la vida.

David Merrill citado por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP): La tarea integrada. Los principios que rigen el proceso de aprendizaje, siguiendo a Merrill (2009) y a las neurociencias para la educación, que también son válidos para ser considerados al momento de diseñar e implementar procesos formativos y de instrucción. Principio centrado en la tarea. Principio de activación. Principio de demostración. Principio de aplicación. Principio de integración

- Procesos para aprender.
- Didáctica de la Matemática, Comunicación y Ciudadanía.
- Aprendizaje superficial y profundo.
- Condiciones para aprender.
- Dispositivos formativos.

7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Las experiencias de la Formación Docente en Servicio son muchas. Los intentos por llevar a los/as docentes al cambio de concepción de la forma de hacer educación en la parte disciplinar didáctica han venido moviendo la cabeza hace muchos años. Sin embargo me encontraba con las dificultades del sistema que pregonaba otro tipo de formación docente tanto en servicio como en formación inicial aun así dábamos a conocer nuestro sentir.

Pero con el transcurrir del tiempo nos damos con la oportunidad de que aquello que venimos pregonando forma parte de la política de formación docente en su modalidad de Servicio con ello aprovechamos para sacarle el máximo de provecho; es así que, maestros/as participantes de esta capacitación y actualización se convencieron a sí mismos de los cambios por los cuales debemos atravesar para lograr aprendizajes de éxito en los estudiantes.

Decimos que no es una experiencia terminada por el contrario la vamos a seguir enriqueciendo con la participación activa de todos y cada uno de los/as docentes que tengamos la oportunidad de trabajar con ellos/as.

8. FUENTES DE CONSULTA

1. s.a. (s.f). Deontología profesional. Huancayo. Perú.
2. Mena García, Mario R. El Enfoque Reflexivo – Crítico en la Educación.
3. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fundamentos Psicopedagógicos y Éticos del Aprendizaje del Adulto. (2015)
4. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Divisiones_administrativas_de_primer_nivel_del_Per%C3%BA

Anexo

NARRACIÓN DOCUMENTADA

TÍTULO

"Actúa y piensa matemáticamente situaciones de gestión de datos al representar datos en gráficos de barras diferentes situaciones concretas"

Soy el profesor Segundo Domingo Llanos Segura, les voy a contar mi experiencia. Esta ocurre en el mes de junio con mis niños y niñas del 6º "A" en la I.E. "ALFONSO VILLANUEVA PINILLOS" – Jaén.

Esta institución educativa empezó a funcionar en el año 1952 como colegio secundario la más antigua de la provincia, ahora con 63 años de vida institucional al servicio de la comunidad Nororiental del Marañón, en el año 1984 se creó el nivel primario y actualmente es una institución emblemática, nuestros niños y niñas proceden de familias humildes y de bajos recursos económicos pero con mucho espíritu para aprender.

El propósito de mi propuesta pedagógica es que los niños y niñas aprendan a organizar información en tablas de datos o frecuencia, representarlo en gráficos de barras, interpretar y comunicar información. Para lograr este propósito empleé el geoplano, ligas de colores, papelote cuadriculado, plumones, regla.

Ese día realizaron las siguientes actividades:

- Comprendieron la situación problemática presentada en un pictograma.
- Organizaron los datos del pictograma en una tabla de frecuencia.
- Construyeron el gráfico de barras en el geoplano usando ligas de colores.
- Representaron gráficamente el gráfico de barras con sus respectivos componentes.
- Expusieron sus trabajos construidos en forma concreta y dibujada en forma gráfica.

Luego hice las siguientes preguntas a los niños y niñas:

- ¿Qué datos nos presenta la situación problemática?

- ¿Qué gráfico nos presentan el problema?
- ¿Qué tipos de gráficos estadísticos conocen?
- ¿Qué componentes tiene un gráfico de barras?
- ¿Para qué sirven los gráficos de barras?

En esta propuesta pedagógica mostré a los niños y niñas la situación problemática retadora en un pictograma, que luego trasladarían la información a una tabla de frecuencia para una mejor comprensión de la situación.

Primero construyeron el gráfico de barras en el geoplano utilizando ligas de colores, para complementar el trabajo escribieron los componentes de un gráfico de barras en papel y lo ubicaron en el lugar que corresponde a cada componente. En esta parte del trabajo observé que algunos equipos construyeron un gráfico de líneas, que luego corrigieron el error al hacerles las siguientes interrogantes: ¿Qué gráfico nos piden en la situación? ¿Qué forma tiene una barra?

Posteriormente hicieron el dibujo del gráfico construido en el geoplano en un papelote cuadriculado, utilizando diferentes colores para una mejor presentación.

Así mismo cada equipo hizo la exposición de los trabajos, en el geoplano (fase concreta) como en el papelote (fase gráfica); finalmente respondieron a las preguntas con relación a los datos del gráfico (interpretación).

¿Cuántas cajas de leche recibieron 1º y 2º grado?
¿Qué grados recibieron menos leche?
¿Cuántas leches más recibió 1º que 3º grado?
¿Cuántas leches han sido entregadas ese día?

En esta actividad logré que los estudiantes trasladen información presentada en un pictograma a una tabla de datos, que construyan el gráfico de barras con sus respectivos componentes e interpreten información presentada en gráficos estadísticos.

Estas experiencias que estoy adquiriendo son de mucha importancia en mi carrera profesional, como maestro me sirve para llegar a mis niños y niñas de una forma asertiva, una vez más queda demostrado que al utilizar una buena didáctica no hay niño o niña que se quede atrás.

Toda esta experiencia queda demostrada en el siguiente video.

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS Y CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SABERES PEDAGÓGICOS DESDE LA REFLEXIÓN

1.Jhanet Marisol Ildefonso Muñoz
jmildefonsom@hotmail.com
964689190
Universidad Nacional del Centro del Perú
Huancayo – Perú

2. Belen Rosario Pérez Camborda
bechoperez@hotmail.com.
956447505
Universidad Nacional del Centro del Perú
Huancayo – Perú

1. **EJE TEMÁTICO**

El trabajo corresponde al eje temático: Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político.
A través de esta investigación buscamos fortalecer las prácticas pedagógicas a partir de los diálogos directos e indirectos plasmados en las narraciones las que permitieron construir nuevos saberes pedagógicos colectivos.

Al hablar de la Formación Docente y la circulación del saber pedagógico implica para nosotras al menos dos dimensiones de análisis que se complementan e interactúan entre sí. Desde la dimensión epistemológica tenemos: al paradigma de la complejidad que explica las relaciones entre campos de saberes y conocimientos que son objeto de una mirada Inter, pluri y transdisciplinaria, la educación mediante el conocimiento en el orden de pensar, la circulación social del mismo y la educabilidad y finalmente y la comprensión del conocimiento como bien público a partir de las consideraciones entre lo público y la universalidad. Es en esta mirada se orienta nuestro trabajo pensando en promover redes las que implicarían hablar de la segunda dimensión de análisis que trae necesariamente aparejado las relaciones entre el saber pedagógico y la formación docente, y esta última nos remite a su implicancia con la investigación educativa a partir del componente de la producción de conocimientos que en ella emerge.

2. **PALABRAS CLAVE:** Narrativa, pedagógico, construcción, saberes, pedagógicos, reflexión, experiencias, socialización.

3. **CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA**

Nuestra relación directa con los docentes se inicia en un programa en el año 2012, donde el enfoque que se promovió fue la investigación acción, siendo nuestro rol el de acompañantes pedagógicos y, en los años 2014 y 2015 se implementó la dinámica en algunos docentes de determinadas instituciones. Al leer los lineamientos de ejecución de los programas de especialización y diplomado, se reorientaron algunas estrategias que no eran consideradas en dichos lineamientos, pues para nosotras era

una gran oportunidad de aprendizaje tener la riqueza de las diversas prácticas pedagógicas practicadas por los docentes participantes, así como la frecuencia de reuniones y actividades

Además, cabe describir que en las primeras experiencias de las y los docentes usaban como medio los diarios de campo y escribían en ella algunos episodios de su práctica, sin embargo, ya en las segundas experiencias usaban el cuaderno de campo, que servía como base o a partir de ello podían elaborar narrativas pedagógicas.

Estas experiencias se materializaron a nivel nacional, y para la presente investigación esta experiencia fue en la región Huánuco con docentes del nivel secundario y específicamente en el área de Ciudadanía, teniendo como producto de las socializaciones constantes que las narrativas pedagógicas son estrategia del proceso de deconstrucción y construcción de saberes pedagógicos, permitiendo así a docentes reflexionar sobre su práctica y a partir de esa experiencia socializar y elaborar saberes pedagógicos en equipos, llegando a reorientar sus prácticas pedagógicas y por lo tanto, promover aprendizajes en sus estudiantes, logrando satisfacciones profesionales así como confianza en los estudiantes.

En este proceso cada docente desarrollaba una sesión referente a elementos de su contexto y necesidad de aprendizaje de sus estudiantes, observándose que los estudiantes mostraban mayor interés de aprender y sobre todo mucha participación; enseguida cada docente narraba dicha práctica a través de un escrito, el cual fue socializado en los talleres o ciacs, éste era ya entonces un espacio donde se evaluó y propuso nuevas formas de prácticas pedagógicas haciendo que la socialización de dichas prácticas a partir de las narrativas pedagógicas generan saberes pedagógicos.

Este tipo de experiencia debe seguir trabajándose en la diferentes Instituciones Educativas por que cumple dos funciones: uno, a nivel personal, le permite al docente escribir su misma práctica, reflexionar y evaluar lo que hizo en el aula y cómo debió trabajar para sentirse un profesional competente en el proceso interactivo entre estudiantes, en segundo lugar; le promueve la construcción de nuevos saberes pedagógicos a partir de la comunicación y socialización de dichas prácticas juntamente con sus pares, quienes por la experiencia similar se alimentaban de mayor insumos como por ejemplo, teorías, estrategias, materiales, evaluación, entre otros.

Con este tipo de experiencias cada docente desarrollaba un proceso constructivo, haciendo una puesta en común de las interrelaciones, logrando que la experiencia narrativa se constituya un proceso cotidiano de construcción y deconstrucción de las realidades comunes y diferentes en función a la idiosincrasia docente.

Esta experiencia se fundamentó en:

• Encuentros o jornadas de intercambio entre los docentes narradores de experiencias pedagógicas

• Reflexión de docentes narradores y lectores en los que se presenten y discutan los productos de la documentación de experiencias pedagógicas a través del intercambio horizontal y el debate pedagógicamente informado

• Circuitos autónomos de reflexión y mesas de discusión sobre las experiencias documentadas

• Talleres de profundización y/o debate pedagógicos sobre algunas de las temáticas abordadas en los relatos.

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Una de las causas por las que las prácticas pedagógicas a veces reflejan situaciones rutinarias es porque muchos docentes se encierran en lo suyo y no permiten compartir sus experiencias con sus pares por el temor de recibir críticas que según ellos y ellas exageraban y no tomaban como una oportunidad de fortalecer sus prácticas.

Por tal motivo se tuvo que sensibilizar poco a poco a cada docente, la cual iniciamos con generación de propuestas comunes, adaptándose a los caracteres de los otros, para ello tuvimos como estrategia a los círculos de interaprendizaje colaborativo, las dinámicas de integración, trabajos en pares, etc.

El propósito de esta investigación fue generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevaron a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas. A decir de (Connelly y Clandinin, 2000); Consideramos también que los textos y narraciones que se producen en estos espacios de trabajo colaborativo se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los actores educativos cuando los hacen y transitan. La pretensión de contribuir a través de la indagación narrativa de docentes a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes se fundamenta, justamente, en el proyecto de

elaborar un nuevo lenguaje para la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas. Y para hacerlo, toma en cuenta e intenta recrear el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza.

5. SUPUESTOS TEÓRICOS

Las narrativas pedagógicas como experiencias de saberes se materializaron de las siguientes maneras:

Consideramos esta experiencia desarrollada en países como (Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina, México y Perú), La primera parte de este proyecto fue realizada durante 2003 y 2004 y consistió en la recuperación y difusión de experiencias pedagógicas desarrolladas por instituciones educativas a través de relatos escritos por los docentes que las protagonizaron. Dichas experiencias estuvieron orientadas a favorecer la permanencia de adolescentes y jóvenes de entre 12 y 17 años de edad en el sistema educativo y a contribuir a un mejor sostenimiento de su escolaridad.

Tras las lecturas realizadas sobre experiencias de narrativas consideramos lo desarrollado durante 2005 también en Argentina en la que se propone centrar sus esfuerzos en el fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente, en particular en lo que respecta a la estrategia de registro, sistematización y narración de experiencias pedagógicas, así como en la problemática de la retención e inclusión escolar. El propósito de este documento es, entonces, complementario del anterior (por eso se recomienda la lectura y consulta del material). Se centra en contribuir al proceso de formación y capacitación de profesores y otros actores educativos de instituciones formadoras de docentes (escuelas normales, institutos superiores de formación docente, universidades, centros de capacitación y desarrollo profesional de docentes, etc.) a través de la elaboración y puesta en marcha de propuestas y estrategias de trabajo orientadas a convertirlas en centros promotores de documentación y desarrollo pedagógicos para la retención escolar en sus zonas de influencia.

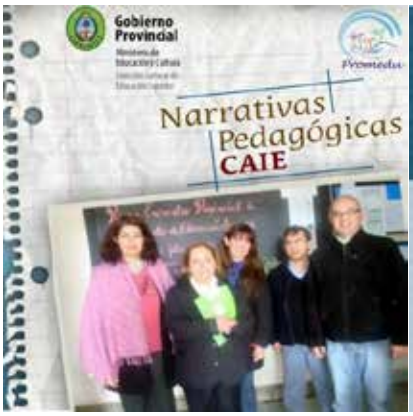
En el Perú se implementó esta experiencia con mucha fuerza el 2014 y 2015, a través del programa de capacitación docente ejecutada por el MINEDU, en las que en sus lineamientos se tenía que los docentes elaboraban una propuesta pedagógica, ejecutaban en el aula la narraban y socializaban en equipos integrados por aulas.

Luego de la lectura de las experiencias citadas por Suarez(1998), fundamentamos teórica y metodológicamente a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia válida para la formación y el desarrollo profesional de docentes, propone una serie de sugerencias e indicaciones operativas dirigidas a instalar y gestionar, ahora en las instituciones formadoras, dispositivos y procesos de reconstrucción narrativa del currículum escolar en manos de docentes o aspirantes a la docencia. A través de esos dispositivos y procesos se espera colaborar, entonces, en la transformación y/o mejora de las prácticas curriculares de formación de grado y de capacitación de docentes en ejercicio, así como en la revisión y proyección de las funciones de transferencia/extensión e investigación pedagógicas de esas instituciones educativas, con el objetivo de profundizar o recrear el vínculo que éstas sostienen con los maestros y profesores y con las escuelas en las que ellos se desenvuelven.

Consideramos además que las narraciones escritas por docentes en actividad con diferente experiencia laboral muestran qué hace y qué sabe un maestro considerado "pedagógicamente competente". Atender a la recuperación, sistematización y conceptualización de esos saberes, que fueron adquiriendo y recreando en la práctica

escolar a través de innumerables reflexiones y ensayos, permite convertirlos en dispositivos de formación. Estas historias acerca de lo que hacen y saben los docentes posibilitan profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza, así como revivificar su lenguaje y vigor. Al contar historias de enseñanza y pedagógicas hacemos algo más que registrar el surgimiento o sostenimiento de ciertas prácticas; en cierta medida estamos alterándolas, modificando en algo maneras de pensar y actuar; nos sentimos motivados a introducir cambios en los lenguajes que constituyen las propias prácticas y a sostener una actitud crítica y reflexiva sobre la competencia práctica profesional.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas contribuye en la recreación del pensamiento de acciones educativas y, en el mejor de los casos, colabora en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación. Y si sostenemos que la documentación narrativa ayuda a pensar teóricamente, es porque pensar de este modo no es simplemente agregar a nuestros repertorios de estrategias y formas de pensamiento pedagógicos conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar. Pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable y de lo posible. “Pensar teóricamente es poner en palabras nuestros actos”

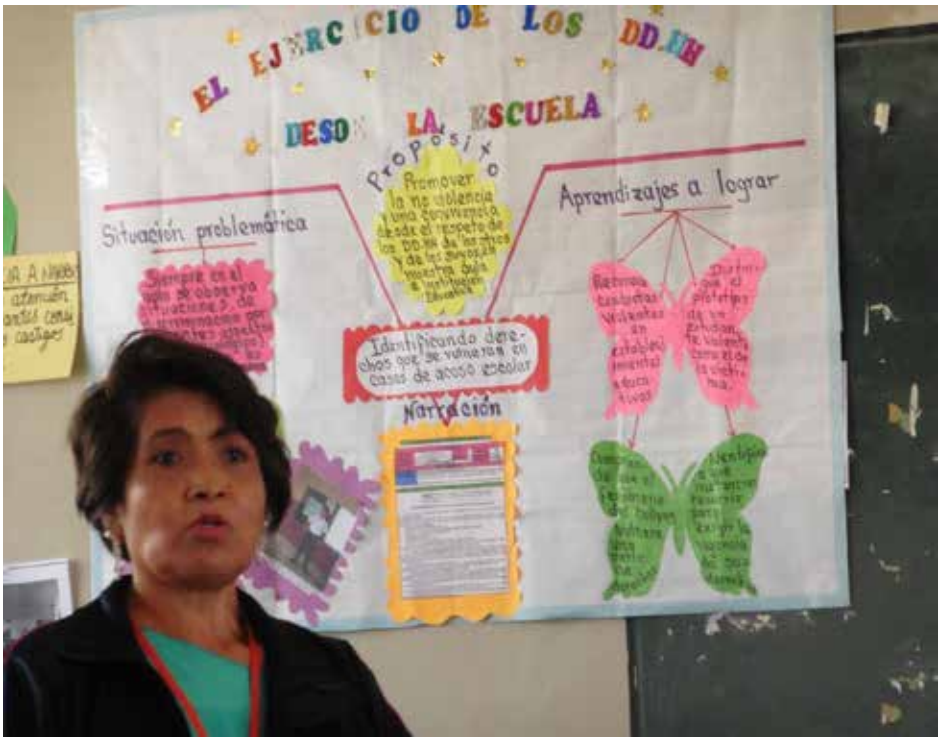


6. AUTOVALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las narrativas pedagógicas son historias pedagógicas que los tienen como protagonistas y expertos del currículum en acción, por lo que implica un diálogo directo sino a partir de charlar con algunos de ellos puede significar una invitación a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones y saberes de quienes las vivieron. En tal sentido casi sin preguntarles, nuestros interlocutores nos relatarán acerca de las características distintivas de las escuelas y comunidades donde trabajaron, acerca de los problemas pedagógicos específicos que en ellas debieron enfrentar y resolver, acerca de aquellas cosas y acontecimientos que las hacen únicas, irrepetibles, inolvidables, y que por eso mismo tienen para ellos un significado particular

Si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos, podríamos conocer buena parte de la Formación y trayectoria profesional de docentes implicados, de sus saberes y supuestos sobre la enseñanza, de sus recorridos y experiencias laborales, de sus certezas, dudas y preguntas, de sus inquietudes, deseos y logros. Aún más, si pudiéramos compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, obtendríamos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos en los sistemas escolares. Esta versión de la historia de la educación sería polifónica, plural, dispersa; en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer el currículum en la escuela y sobre el estar siendo docente en un determinado tiempo y lugar.

En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa del currículum en acción que a un recetario prescriptivo de la buena enseñanza, conocimientos, historias heterogéneas y diversas decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día en su acción pedagógica.



PERÚ

7. FUENTES DE CONSULTA.

ACHILLI, E. (1986): "La práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro" Ponencia presentada al II Congreso argentino de antropología social. Bs.As.

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

ENRIQUEZ y ROMERO (2001) ***La*** investigación educativa, práctica docente y sus condiciones de posibilidad en el libro "Las condiciones del trabajo docente y la calidad educativa", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, en prensa.

ENRIQUEZ y ROMERO (2004) El docente-investigador: modalidades y discusiones revista "Contextos de Educación" de la Facultad de Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. En prensa.

MC EWAN, H. Y EGAN, K. (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

SÁNCHEZ, O (2013); La metodología narrativa una experiencia educativa para la recosntrucción de identidades del alumnado con fracaso escolar. Universidad de Sevilla

SUÁREZ, DANIEL H.; OCHOA, LILIANA (2005), La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: MECyT / OEA.

SUÁREZ, DANIEL H.; OCHOA, LILIANA Y DÁVILA, PAULA (2005), "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas", en: Revista Nodos y Nudos, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).

MURILLO Gabriel (2015); Narrativas de experiencias pedagógicas y pedagogías de la memoria, Universidad de Antioquia.

ISPEI: Formación docente- año 3. Número 7. 2007

REFLEXIONES SOBRE EL VII ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE MAESTROS Y MAESTRAS QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA Y COMUNIDAD. SEDE SULLANA

AUTOR

SALAZAR CARRILLO, Maritza Gloria

RESUMEN

Este relato no pretende mostrarse como una verdad única, tan solo comprende el deseo de quien relata, de destacar la importancia que guarda la experiencia dada a conocer. Se destaca en la elaboración del mismo, la percepción propia de hechos y acontecimientos ocurridos y sentidos durante los días en que se llevó a cabo el "VII Encuentro de maestros y maestras que hacen investigación desde el aula y sus contextos" de manera descentralizada en la sede Sullana; señalando además las reflexiones sobre la relevancia de formar parte de una Red y sentirse parte del equipo responsable de la organización del evento. Se concibe que una red se reúne, camina y trabaja alrededor de una propuesta político-pedagógica, en la construcción de una identidad propia, la misma que es vivenciada al interior de la RED Aninacuy.pe.

Palabras clave

RED, Encuentro, maestros, experiencia, investigación.

PERÚ

.

EJE TEMÁTICO 3
Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político
Red de maestros investigando "Aninacuy.pe". PERÚ
I.E " ROSA CARDO DE GUARDERAS" - MALLARES
Nivel: SECUNDARIA

INTRODUCCIÒN

El presente relato pedagógico se da a conocer como una narración introspectiva de sucesos que encuentran sentido en la relación existente entre las experiencias educativas vividas durante el "VII Encuentro Iberoamericano de maestros y maestras que hacen investigación desde la escuela y comunidad – Sede Sullana", y la experiencia de formar parte de la Red Aninacuy.pe, responsable de dicha organización.

El hecho de relatar estas prácticas educativas significa hacer una reconstrucción histórica-reflexiva de las mismas recogiendo las percepciones que le dan significado y explicando la participación de los actores en el relato, es decir dando voz y palabra en la construcción del mismo.

Con este relato no pretendo mostrar tal vez una verdad única, sencillamente deseo destacar la importancia que guarda para mí como relatora esta experiencia que estoy dando a conocer. Y es que en el relato esta acción resulta muy importante y le otorga razón, entendiendo la construcción del mismo como hilo que teje una historia y que evidencia la presencia de hechos, actores, contexto y tiempos que establecen relaciones entre ellos.

Destaco en la elaboración del mismo, la percepción propia de hechos y acontecimientos ocurridos y sentidos en un espacio de tiempo, el que abarca los días en que se llevó a cabo el VII Encuentro de manera descentralizada en la sede Sullana; haciendo notar en dicho relato las reflexiones sobre lo que significa formar parte de una Red y sentirse parte del equipo responsable de la organización de un evento de tal envergadura.

Con estas reflexiones pretendo compartir entonces la experiencia vivida así como las impresiones acerca del desenvolvimiento de los principales actores, quienes formaron parte de este gran Encuentro de maestras y maestras.

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Sullana es una ciudad peruana capital del distrito de Sullana y de la provincia de Sullana en el departamento de Piura. La ciudad costera está emplazada a orillas del río Chira y su clima soleado le ha valido apelativos como La Perla del Chira, La Ciudad del Eterno Verano o La Novia del Sol. La habitan aproximadamente 233.615 habitantes en sus ocho distritos. Su historia y evolución, características geográficas, economía, patrimonio, gastronomía, demografía, cultura; dicen de su nivel de identidad, el cual es de pertenencia conciente, de sueños compartidos, de consensos asumidos, de organizaciones sostenibles, de creatividad creciente y de cultura emprendedora.

Brinda el servicio educativo en todas las modalidades y niveles educativos, en instituciones públicas y privadas y tanto estudiantes como docentes experimentan las consecuencias de un sistema que obedece a políticas educativas contempladas en el Proyecto Educativo Nacional como propuesta de cambio. Dichas políticas educativas producidas en el Perú en los últimos años, supuestamente desde una perspectiva de la realidad educativa Peruana, son redactadas con precisión y pasan por revisión y análisis de la normatividad, sin embargo no llegan a concretizarse en beneficio de los principales involucrados, los estudiantes.

Los estudiantes construyen sus aprendizajes de manera individual y colectiva a partir de la enseñanza homogénea dirigida a grupos con diversos ritmos e intereses de aprendizaje, realidad con la que se enfrentan los docentes día a día; y es que nuestro país y por tanto nuestra provincia debe responder a estándares de aprendizaje y estar preparados para las evaluaciones nacionales e internacionales, las que se asumen con "responsabilidad" y "determinación" ya que representan la medida de qué tan cercana está la educación de lo supuestamente deseado.

En este contexto de práctica educativa, los maestros pueden contar logros y experiencias novedosas desarrolladas con sus estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje; que llevan a diario en cada espacio en el cual desarrollan sus sesiones. Sin embargo son muy pocos los que están dispuestos a sistematizar estas prácticas educativas, quizás porque

desde la formación inicial y luego en servicio son mínimos los espacios ofrecidos para la realización de investigaciones o tal vez por la poca predisposición en todos los niveles para la práctica investigativa.

Cuando se tiene la oportunidad de pertenecer a un grupo que busca compartir experiencias a través del desarrollo de la investigación, esto representa a su vez una oportunidad de crecimiento personal y grupal; y al conocer más de cerca la propuesta se comprendió el verdadero sentido de pertenecer a una Red lo cual se fortaleció aún más al organizar y vivenciar lo que fue el VII Encuentro de maestros y maestras que hacen investigación desde el aula y sus contextos, el cual se desarrolló en su etapa descentralizada en la ciudad de Sullana, durante cuatro días.

PROPÓSITO

Dar a conocer y reflexionar la experiencia vivida en la ciudad de Sullana durante la realización del VII Encuentro de maestros y maestras que hacen investigación desde su aula y sus contextos, en su etapa descentralizada; usando el relato como producción investigativa en la construcción del saber.

Así si se debiera orientar este relato en torno a una pregunta, esta sería: ¿Hasta qué punto ha sido transformador en el actuar como maestros, la integración a una Red responsable de la organización del VII Encuentro de maestros y maestras que hacen investigación sede Sullana?

TEJIENDO LA HISTORIA

Esta experiencia educativa es transformadora.

Estoy participando en las reuniones que la REPMI ha programado para este año, y viene a mi memoria los acontecimientos ocurridos hace algún tiempo en Sullana, cuando esta provincia peruana tuvo la oportunidad de recibir a docentes de diferentes países de América del Sur e Iberoamérica para un compartir de experiencias educativas.

Sullana, julio del 2014, sol, calor humano, alegría, reuniones de coordinación, nerviosismo tal vez? Como no! Docentes de Sullana nos preparamos para recibir amigos docentes de diferentes lugares. Pero cómo entender con claridad las ocurrencias de un evento de tal envergadura?. Bien, soy docente de escuela pública nivel secundaria, atiendo a estudiantes cuyas edades oscilan entre los 12 y 18 años de edad; con fortalezas y debilidades en mi práctica, con ánimos y desánimos producto de reflexionar sobre cómo cambiar lo que no me gusta de este mundo lleno de diferencias.

Fue una tarde del año 2013 cuando producto de estas inquietudes participé de un taller dirigido por un maestro de educación superior quien supo llegar a mí con sus valiosas enseñanzas, conocí así la fuerza de lo que significa realizar investigación en mi propio entorno, es decir en mi aula. Esta forma de trabajo ordenado que logré realizar paso a paso y cumpliendo con las exigencias que una investigación de tipo cualitativo presenta, dejó huellas imborrables en mí; los procesos investigatorios continuaron y ha sido muy gratificante encontrar solución a problemas sobre todo de tipo didáctico con mi grupo de estudiantes en el área de matemática para el nivel secundaria, que es el área en que usualmente me desempeño.

Recuerdo que en uno de los talleres el docente abordó la temática acerca de los "Encuentros de Investigación"…. Pero dónde estuvimos todo este tiempo los maestros peruanos que no conocemos la relevancia de tal suceso?…. Pues todo se inició allí, no fui la única docente entusiasmada en conocer más al respecto y junto al grupo nos comprometimos a formar parte de esta aventura del saber, formar parte activa de nuestra RED ANINACUY.PE, compartiendo, conociendo y asumiendo los principios de esta forma organizativa de maestros y maestras.

Y es que comprendí que mucha es la experiencia y conocimiento que como docentes poseemos pero muy poco logramos compartir, reflexionar y mucho menos sistematizar para dar a conocer.

Así, en julio del año 2013 junto con un grupo entusiasta de maestros sullanenses nos dirigimos a la ciudad histórica de Cajamarca donde se llevó a cabo el primer Encuentro Nacional de maestros y maestras que hacen investigación.

Después de este grandioso Encuentro entendí que debía continuar formando parte del equipo para organizar el VII Encuentro Iberoamericano que se desarrollaría en nuestro país, específicamente en nuestra provincia de Sullana que sería una de las sedes.

Hoy después de este tiempo transcurrido y próximo ya al VIII Encuentro me pregunto:

¿Cómo transformó el actuar educativo de los maestros, la integración a una Red que en aquel entonces fue responsable de la organización del VII Encuentro de maestros y maestras que hacen investigación desde el aula y comunidad desarrollado en la ciudad de Sullana?

Sencillamente ofreció la oportunidad de crecer, descubrir, reconocer a los otros y al mismo tiempo sacar lo mejor de cada uno. Con cada una de las exposiciones en las mesas de trabajo, con las visitas a las escuelas comprendí cómo trabajando en diversidad de espacios y tiempos, dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la escuela, la experiencia educativa forma parte de nuestra vida, de la vida que creamos y que esta no acaba cuando terminamos nuestro horario ni cuando atravesamos la puerta de salida, sino que forma parte de nuestra vida como educadores.

Frente a la problemática de no contar con espacios que permitan expresarnos libremente acerca de nuestras posturas, inquietudes; formar parte de la Red Aninacuy.pe permite escucharnos e insertarnos en procesos de intervención y producción, ya que la gente aprende mientras decide, actúa, produce y piensa. (Alliau, A. 2011)

Y es que el compartir de experiencias se presenta como una experiencia de transformación al permitir consolidar saberes en torno a prácticas educativas muy propias de nosotros los maestros, y encontramos en este espacio de la Red es una manera de expresar a la vez de escuchar y formar parte precisamente de procesos de transformación que ésta impulsa. Para ello es necesario la autorreflexión de la práctica educativa, pensar la práctica es la mejor manera de perfeccionarla, sostiene Paulo Freire, pensar la práctica a través de lo cual se va

reconociendo la teoría implícita que hay en ella, y ello se potencia si se realiza en el grupo organizado de la Red.

En mi Institución Educativa, de zona rural, tuvimos la oportunidad de recibir docentes de México, Colombia y España….. las muestras de satisfacción y alegría fueron evidentes en docentes, estudiantes, padres de familia; el relato y las evidencias de la significatividad del acontecimiento quedan por siempre grabados. Recuerdo parte de este documento de apreciación final construido en base a la opinión de la comunidad educativa: Y nuestros amigos visitantes compartieron con todo nuestro alumnado, quienes en un primer momento se mostraron algo tímidos, pero luego fueron capaces de interrelacionarse de manera natural. Esto no podría haberse dado sino fuera por la forma tan peculiar, didáctica y afectuosa con que los amigos visitantes se acercaron y trataron a los estudiantes. Fue un tiempo de aprendizaje vivencial donde los chicos y chicas de la 20 001, Las Vegas vivieron con ansias el hecho de que personas de estos países estuvieran con ellos. Y es que sólo sabían de España, Colombia o México por lo que escuchan en clases o leen en libros, pero este interactuar significará por siempre en sus vidas un hecho trascendental.

En cada una de las rutas pedagógicas las apreciaciones fueron semejantes, sin embargo las reflexiones que como maestros tuvimos al interior de la RED hacen más relevante el trabajo al asumir que somos acompañantes educativos con necesidad de participar en la transformación del modelo desde la educación, desde este espacio colectivo de aprendizaje donde aprendemos juntos.

Así que la experiencia va dirigida a las comunidades educativas, al concebir el aprendizaje vinculado a las necesidades humanas, por ello considero la importancia de crear espacios de aprendizaje colectivos que contribuyan al intercambio de experiencias, siendo la RED el entorno cualificado, autónomo, democrático, participativo e incluyente, preciso para ello. además por la relaciones fraternas que en estos grupos se conciben.

Sullana, Perú vivió la experiencia, tanto como organizador y participante activo en el Encuentro y fui también parte de la experiencia, de esta experiencia transformadora. Participé en ella y experimenté cambios en mi forma de pensar y sentir, no creo tan solo en la relevancia de adquirir conocimiento sino en creer poder contribuir de algún modo a despertar conciencia individual y colectiva a una realidad que nos concierne a todos, ya que la concientización es el primer paso hacia la adopción de un rol con iniciativa y capacidad de anticipación y emancipación. Creo firmemente que el cambio se inicia en uno mismo, cuando empiezo a verme como sujeto activo y colectivo.

Hoy, en los talleres y reuniones de coordinación de la RED PERUANA DE MAESTROS INVESTIGANDO (REPMI) continúo en el trabajo conjunto de pensar, reflexionar e investigar de manera sistemática la práctica educativa y a partir de ello lograr la generación de saberes o conocimiento pedagógico. Es ese conocimiento o saber pedagógico que implica la comprensión tanto de la práctica como la posibilidad de incidir o tal vez decidir el sentido de esa práctica educativa como una necesidad de dignificar el trabajo docente, de pensar en un maestro que no sólo ejecute teoría sino como un intelectual investigador de su propia práctica y productor de saber.

Asumo el posicionamiento ético – político del grupo del que formo parte entendiendo por qué en los "encuentros de investigación" propugnamos que se desarrollen prácticas educativas que ofrezcan la posibilidad de construir procesos de emancipación ya que optar por una postura contraria implicaría desarrollar prácticas de reproducción que no hacen más que generar relaciones de sometimiento y que no son parte de los propósitos establecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliau, A. (2011).La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber.

Monreal, I. (2015). La investigación educativa y la autorreflexión en la práctica docente. Recuperado de http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php/experiencias-educativas/educacion-artistica/3268-la-investigacion-educativa-y-la-autorreflexion-en-la-practica-docente.

Paez, R. (2016) Práctica y experiencia. Recuperado de http://compartirpalabramaestra.org/investigaciones-compartir/practica-y-experiencia-el-saber-pedagogico-docente

Proyecto SAEI. Argentina. Presentación general de la Colección de Materiales Pedagógicos